

Este livro trata essencialmente das possibilidades da pesquisa histórica em sua articulação com o ensino. O conteúdo fornece instrumentos para que sejam pensados alguns conceitos-chave em História, bem como a atuação dos professores dessa disciplina. São exatamente estes conceitos — identidade, cultura, cidadania e gênero — que estruturam as quatro

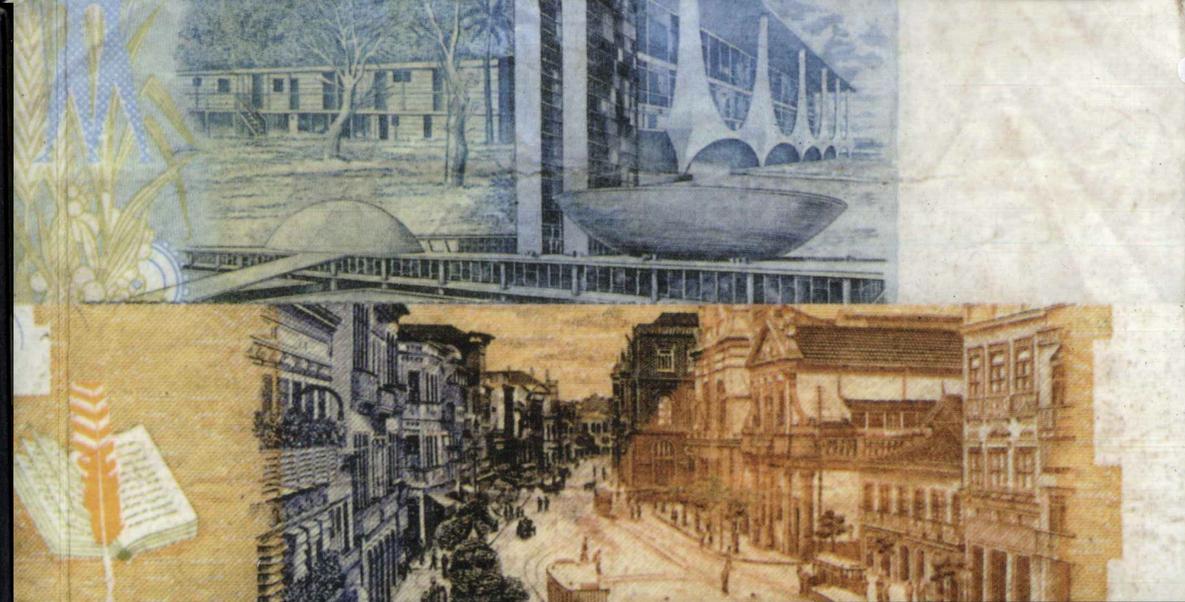


partes do livro e orientam as discussões, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas atividades pedagógicas ligadas à temática em foco. Além de expor o debate historiográfico a respeito dessas questões, os textos aqui reunidos fornecem novas perspectivas de análise sobre nossa sociedade.

ISBN 978-85-87220-64-6



9 788587 220646



Martha Abreu
e Rachel Soihet
organização

ENSINO DE HISTÓRIA

conceitos, temáticas e metodologia



FAPERJ

Casa da Palavra

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE PLANEJAMENTO/SEPLAN-PI
FUNDAÇÃO CENTRO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO
PIAUÍ - CEPRO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS E PROJETOS - DEPRO

RELATÓRIO DE PESQUISA
CAUSAS E TENDÊNCIAS DO PROCESSO MIGRATÓRIO PIAUIENSE

Convênio: International Development Research Centre -
IDRC/Canadá/Fundação Centro de Pesquisas Econômi-
cas e Sociais do Piauí - CEPRO/BRASIL

EQUIPE TÉCNICA:
Olavo Ivanhoé de B. Bacellar (*)
Gerson Portela Lima (*)
Abdon Portela N. Neto
Agesilau José de S. Martins (**)
Antônio Carlos M. da Rocha (**)
Gilberto Tobias C. Bezerra (**)

EQUIPE DE APOIO:
Ertton Hermes F. Rêgo
Rosângela Pereira de S. Correia
Francisco das Chagas S. Veras

CONSULTOR:
Hélio Augusto Moura

Teresina - 1990

(*) Coordenação
(**) Participação parcial



L

Datlografia:

Francisco Alfredo Alves
Mamede Souza
Raimundo Nonato da Silva

Ficha catalográfica elaborada pelo Núcleo de
Documentação e Divulgação

BACELLAR, Olavo Ivahoé de B. &. Lima, Gerson Portela.
**Causas e tendências do processo migratório
piauiense.** Teresina, Fundação CEPRO, 1990. 300 p.
(Relatório de Pesquisa, 12).

1. Migração - Piauí I. Lima, Gerson Portela II. Fundação CE-
PRO III. Série IV. Título.

CDU 325.11 (812.2)

Correspondência:
Fundação CEPRO
Núcleo de Documentação e Divulgação
Av. Miguel Rosa, 3260/S
64.000 - Teresina-Piauí

DEDICATÓRIA

Aos migrantes,

*Aqueles que nasceram e labutaram na esperança de uma vida
digna, mas que, premidos por desesperadoras condições sócio-econô-
micas, foram obrigados a procurar em outras plagas o que lhes foi ne-
gado na terra berço.*

A Equipe

Martha Abreu
e Rachel Soihet
organização

ENSINO DE HISTÓRIA
conceitos, temáticas e metodologia

2ª edição
1ª reimpressão




Casa da Palavra

Copyright©2003, Martha Abreu, Rachel Soihet, Cecília Azevedo, Maria Regina Celestino de Almeida, Rebeca Gontijo, Larissa Viana, Maria Ângela de Faria Grillo, Hebe Maria Mattos, Maria Fernanda Baptista Bicalho, Ângela de Castro Gomes, Marcelo de Souza Magalhães, Suely Gomes Costa, Luciana M. Gandelman e Roberta Martinelli e Barbosa.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19.02.1998. É proibida a reprodução total ou parcial, por quaisquer meios, sem a expressa anuência da editora.

Este livro foi revisado seguindo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Este livro só pôde ser publicado graças ao apoio da



Av. Erasmo Braga, 118, 6º andar, Centro, Rio de Janeiro – RJ
 CEP 20020-000 TEL (21) 2333-2000 www.faperj.br

Indicação editorial
 Bruno Feitler

Tratamento do texto
 Leny Cordeiro

Revisão
 Jacqueline Gutierrez
 e Fernanda Bulhões

Reproduções fotográficas
 Jaime Acioli

Capa
 Tiago Rodrigues de Castro
 e Julio Silveira

Diagramação
 Filigrana

CASA DA PALAVRA PRODUÇÃO EDITORIAL
 Av. Calógeras, 6, sala 1.001, Centro
 Rio de Janeiro – RJ 20030-070
 21 2222 3167 | 21 2224 7461
 divulga@casadapalavra.com.br
 www.casadapalavra.com.br

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
 SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E52 Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia / Martha Abreu e Rachel Soihet, organização. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

Apêndice
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-85-87220-64-6

1. História - Estudo e ensino. 2. Cidadania. 3. Papel social. 4. Identidade social. 5. Cultura. 6. Historiografia. I. Abreu, Martha. II. Soihet, Rachel.

09-5203 CDD: 907
 CDU: 930

SUMÁRIO

Apresentação <i>Martha Abreu</i>	9
Introdução <i>Rachel Soihet</i>	11

Parte I: Identidade

Identidades plurais. <i>Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida</i>	25
Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. <i>Maria Regina Celestino de Almeida</i>	27
Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. <i>Cecília Azevedo</i>	38
Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. <i>Rebeca Gontijo</i>	55

Parte II: Cultura

Cultura popular: um conceito e várias histórias. <i>Martha Abreu</i>	83
Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. <i>Larissa Viana</i>	103
A literatura de cordel na sala de aula. <i>Maria Ângela de Faria Grillo</i>	116
O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. <i>Hebe Maria Mattos</i>	127

Parte III: Cidadania

O que significava ser cidadão nos tempos coloniais. <i>Maria Fernanda Baptista Bicalho</i>	139
Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. <i>Ângela de Castro Gomes</i>	152
História e cidadania: por que ensinar história hoje? <i>Marcelo de Souza Magalhães</i>	168

Parte IV: Gênero

Gênero e história. <i>Suely Gomes Costa</i>	187
Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. <i>Luciana M. Gandelman</i>	209
Homens e mulheres na corte imperial: um exercício sobre práticas e imagens sociais (1822-1850). <i>Roberta Martinelli e Barbosa</i>	221

A Maria de Fátima Gouvêa

APRESENTAÇÃO

Martha Abreu

Há muito tempo, em conversas com alunos e professores de história, percebíamos a necessidade de textos conceituais que subsidiassem o trabalho dos professores em sala de aula, principalmente em função do crescimento impressionante da pesquisa histórica, em especial em sua perspectiva cultural e política, envolvendo conceitos-chaves como cultura (cultura popular, cultura política, pluralidade cultural), identidade (social, étnica, de classe, de gênero e nacional) e cidadania (direitos políticos, civis e sociais). Textos que reunissem o debate historiográfico sobre estas temáticas e conceitos seriam muito bem-vindos, além de cumprirem uma das principais funções da pesquisa em história, fornecendo novas perspectivas de análise sobre a nossa sociedade.

A oportunidade veio mesmo com a divulgação dos PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais —, em 1999. Documento norteador para o ensino em geral, através de seus eixos transversais e das diretrizes específicas para cada área, colocava no centro do debate do ensino de história alguns conceitos e temáticas que há muito tempo vínhamos trabalhando e discutindo, tais como pluralidade cultural, identidade, cidadania e orientação sexual (abordado neste livro com o conceito de gênero). Embora reconhecêssemos a validade e a importância da presença destes conceitos entre os principais objetivos do ensino da história, tornou-se estimulante dirigir-lhes um olhar mais atento e crítico. Passamos, então, a encarar os Parâmetros como um documento histórico, que, como tal, precisava ser discutido e analisado.

Os capítulos deste livro, todos discutidos pelo grupo, não têm a intenção de formar um conjunto unívoco; preocupam-se, sim, em expressar as possibilidades da pesquisa histórica em sua articulação com o ensino. Procuram muito mais fornecer instrumentos para que possamos pensar alguns conceitos-chaves de nossa disciplina e da atuação dos professores. Exatamente estes conceitos — identidade, cultura, cidadania e gênero — formam as quatro partes do livro, que, por sua vez, se subdividem em capítulos, nos quais são apresentadas as discussões conceituais, a análise dos PCNs e algumas atividades pedagógicas ligadas à temática em foco.

Assim, na primeira parte, Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida procuram discutir o conceito de identidade, aplicado a realidades muito distintas:

a formação de uma identidade indígena no período colonial e a construção da identidade norte-americana, respectivamente. Rebeca Gontijo, a partir de uma história das identidades atribuídas ao Brasil e aos brasileiros, procura fazer uma avaliação sobre as ideias de Brasil e de identidade nacional presentes nos PCNs e no ensino de história.

Na segunda parte, o capítulo que desenvolvo investiga as possibilidades de utilização do conceito de cultura popular, através de sua longa história. Larissa Viana preocupa-se em discutir o conceito de pluralidade cultural e pensar os motivos da ausência do conceito de cultura popular na proposta dos PCNs. Maria Ângela de Faria Grillo oferece-nos uma ótima oportunidade para pensarmos as possíveis utilizações da literatura de cordel em sala de aula. Hebe Maria Mattos, por sua vez, articulando questões de pluralidade cultural, identidade e história temática, preocupa-se em pensar caminhos para que o ensino da história atue mais eficazmente na luta contra a discriminação racial no Brasil.

A terceira parte brinda-nos com dois capítulos sobre as concepções de cidadania no Brasil, no período colonial e nos séculos XIX e XX, escritos, respectivamente, por Maria Fernanda Baptista Bicalho e Angela de Castro Gomes. Fechando esta parte, Marcelo de Souza Magalhães aprofunda a discussão sobre as justificativas, construídas historicamente, para se continuar a ensinar história.

A quarta e última parte apresenta um tema inovador, principalmente em se tratando do ensino da história: as questões de gênero. Procurando resgatar a história do conceito e o seu envolvimento com as lutas sociais mais amplas, Suely Gomes Costa abre as discussões sobre gênero. Luciana M. Gandelman aprofunda as diferenças entre sexo e gênero, oferecendo-nos promissores caminhos para se trabalhar com a categoria no ensino de história. Por fim, fechando a unidade e o próprio livro, Roberta Martinelli e Barbosa propõe uma série de atividades ligadas ao ensino de história, que articulam, além de gênero, escravidão e política, muitos conceitos trabalhados ao longo do livro, como pluralidade cultural, identidades e conflitos.

Ainda algumas palavras precisam ser registradas em agradecimento a pessoas que participaram de certas etapas deste longo projeto, mas que, por diferentes motivos, não puderam estar neste livro, como Maria de Fátima Gouvêa, Marco Antônio Pamplona, Alexandre Mendes Cunha, Ana Paula Meyer, Ana Paula Zaquieu, Dilma Nascimento, Jupiracy Affonso Rego Rossato, Maria Ligia Carvalho, Maurício Zeni, Ricardo Maciel da Costa, Richard N. de Paula e Jefte da Mata Pinheiro Jr.

INTRODUÇÃO

Rachel Soihet*

Pretendo, nessa Introdução, apresentar um quadro, ainda que conciso, da história cultural, privilegiando algumas das vertentes que, em grande medida, prevalecem no Nupehc e nos textos aqui apresentados. Inicialmente, convém uma discussão acerca da denominação do campo abordado, hoje predominantemente nomeado história cultural, mas também conhecido como história da cultura. Nesse sentido, cumpre assinalar que há certo consenso de que a história da cultura esteve, por largo tempo, identificada com uma concepção elitista, focalizando apenas manifestações vistas como nobres em uma sociedade: as artes, a literatura, a filosofia etc.¹ Já a história cultural, para alguns *nova história cultural*, embora também focalize as expressões culturais dos segmentos letrados, mostra sua preferência “pelas manifestações das massas anônimas: as festas, os motins, as crenças heterodoxas... Em uma palavra, a nova história cultural revela uma especial afeição pelo informal e, sobretudo, pelo *popular*”.² De fato, a maioria dos historiadores, preocupada com as relações entre história e cultura, decidiu-se pela expressão história cultural. Também há os que preferem a denominação *história social da cultura*, para marcar sua inserção na história social que no final da década de 1980 incluiu em seu campo de questões os temas da história cultural, estreitando elos com a antropologia e a literatura “para discutir as formas pelas quais os critérios culturais modelam decisivamente os processos sociais...”³

Fazendo um breve retrospecto do panorama das mudanças na historiografia, a partir do final da década de 1960, cabe lembrar o contexto de emergência das discussões a respeito da história cultural. Não que esta não estivesse presente por longa data no panorama da historiografia, como já foi ressaltado, mas, devido a sua tradição iluminista, privilegiava as ideias e manifestações eruditas, apresentando-se como sinônimo de história intelectual, na qual a noção de “civilização” assumiu espaço crescente. Até mesmo porque melhor se ajustava aos alvos etnocêntricos do pensamento europeu do século XIX, preocupado em demonstrar a superioridade de sua cultura em face de outras, “imbuída que estava — ou viria a estar cada vez mais — da ideologia de sua ‘missão histórica’ civilizadora em relação ao resto da humanidade”.⁴

O interesse, que emergiu com maior ênfase na década de 1960, relativo à história social e à história das mentalidades, deu lugar a uma transformação nesse panorama.

Observa-se, porém, que a primeira geração dos *Annales* com suas novas abordagens teórico-metodológicas e novas temáticas desenvolvidas na década de 1920 já prefiguraram uma mudança nessa situação, aproximando-se da antropologia, da psicologia e das demais ciências sociais, dando ênfase à interdisciplinaridade. Marc Bloch, em *Os reis taumaturgos*, um brilhante painel das “representações coletivas” — ou, como se diz atualmente, das “representações e práticas sociais” —, e Lucien Febvre mais tarde, em 1945, em *Um destino — Martinho Lutero*, como em outros trabalhos sobre o século XVI, constituem-se em legítimos representantes desta geração.⁵

A preocupação com os gestos, os sentimentos e as atitudes tornou-se objeto deste novo campo da história — história das mentalidades —, que se originaria de uma dupla mudança de perspectiva por parte dos historiadores. De um lado, o interesse pelos elementos psicológicos da explicação, que antes se limitava a visões impressionistas e quase sempre anacrônicas da “psicologia dos grandes homens”, passou a aplicar-se à problemática da psicologia coletiva. De outro, o interesse deixou de limitar-se, como antes, às denominadas “expressões superiores do espírito humano” (artes, filosofia, teologia) para estender-se aos aspectos prosaicos da vida cotidiana dos vários grupos sociais. Assim, as mentalidades coletivas, com todos os seus matices e manifestações, ingressaram no campo de trabalho da pesquisa histórica.⁶

Jacques Le Goff discorre sobre a questão no seu trabalho clássico: *As mentalidades — Uma história ambígua*. Afirma que o objeto do historiador das mentalidades é o coletivo, e, nesse sentido, conclui que “a mentalidade de um indivíduo histórico, sendo esse um grande homem, é justamente o que ele tem de comum com outros homens de seu tempo”. Reside aí uma das polêmicas com os que passaram a defender uma história cultural.⁷

Carlo Ginzburg tece uma série de considerações a respeito. Em primeiro lugar, acentua que os estudos de história das mentalidades se caracterizavam pela insistência nos elementos inertes, obscuros e inconscientes de uma determinada visão do mundo. Assim, as sobrevivências, os arcaísmos, a afetividade e a irracionalidade delimitariam o campo específico da história das mentalidades, distinguindo-a de disciplinas paralelas, como a história das ideias ou a história da cultura. A utilização da história das mentalidades, na sua opinião, descartaria os componentes racionais das diversas visões de mundo. Alude, ainda, à possibilidade de a história da cultura englobar as duas primeiras. Por outro lado, e aí estaria o seu principal argumento, ressalta a conotação interclassista da história das mentalidades. Tal fato levou-o a optar por uma outra perspectiva, qual seja, a de “cultura popular”. Isto porque “uma análise de classes é sempre melhor que uma interclassista”.⁸

Com esta postura Ginzburg assumia uma opção que de certa forma o aproximava das concepções que privilegiam os populares, ou os “de baixo”, presentes tanto na história social dos historiadores marxistas ingleses como em boa parte da produção da história das mentalidades. Em *O queijo e os vermes*, tais ideias ficam evidentes, constituindo-se a obra, igualmente, em exemplo de micro-história, já que

nela Ginzburg se debruça sobre o universo mental de um único sujeito — o moleiro Menocchio, condenado como herege pela Inquisição no século XVI.

No mesmo trabalho, discorre sobre o empréstimo do termo cultura feito pela história à antropologia cultural. Esclarece que só através do conceito de “cultura primitiva” é que se chegou a reconhecer que aqueles indivíduos, outrora definidos de forma paternalista como “camadas inferiores dos povos civilizados”, possuíam cultura. Superou-se, assim, a posição dos que distinguiam nas ideias, crenças e visões de mundo das classes subalternas nada mais do que um acúmulo não organizado de fragmentos de ideias, crenças e visões de mundo, elaboradas pelas classes dominantes, provavelmente, vários séculos antes.

A concepção de circularidade cultural, que propõe como recíprocas as influências entre a cultura dos segmentos dominantes e subalternos — movendo-se de baixo para cima, bem como de cima para baixo —, constitui-se numa outra importante contribuição de Ginzburg, inspirado, como confessa, em Mikhail Bakhtin.⁹ Para ele, a cultura popular se define, de um lado, pela oposição à cultura letrada das classes dominantes; por outro lado, pelas relações que mantém com a cultura dominante, filtrada pelas classes subalternas de acordo com seus próprios valores e condições de vida. A cultura letrada, por seu turno, igualmente filtra, de acordo com suas características, os elementos da cultura popular. Assim, evidencia-se a preocupação do historiador em demonstrar o conflito e as relações de classe no plano cultural.

Roger Chartier, numa outra perspectiva, argumenta sobre a impossibilidade de se estabelecer uma distinção radical entre cultura popular e erudita. Com base no seu estudo sobre a cultura do Antigo Regime na França, assinala a existência de circulações fluidas, práticas partilhadas e diferenças imbricadas entre o erudito e o popular. E diz que numerosos são os exemplos de empregos “populares” de objetos, ideias, códigos não tidos como tais, e numerosas, também, são as formas materiais de uma cultura coletiva das quais as elites não se separam senão lentamente. Não seria, assim, tão simples superpor clivagens sociais a diferenças culturais.¹⁰ Dessa maneira, as formas e práticas, em que os historiadores acreditavam descobrir a cultura do povo na sua radical originalidade, aparecem imbricadas a elementos diversos e misturados. O autor acentua a importância de se atentar para outras demarcações, também sociais, além daquela puramente de classe, como de gêneros, gerações, etnias, ofícios, religiões etc.

Representação, prática e apropriação constituem-se nos conceitos-chaves de Chartier. A *apropriação*, conceito que traz da teoria literária — mais precisamente da estética da recepção —, enfatiza as práticas que se apropriam de forma diversa dos materiais que circulam numa determinada sociedade, dando lugar a usos diferenciados e opostos dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas ideias. Tais práticas de *apropriação cultural* podem ser reconhecidas como formas diferenciadas de interpretação. Inspira-se, nesse particular, nas ideias de Michel de Certeau e outros teóricos da recepção, que substituíram a tradicional suposição de

recepção passiva pela nova de adaptação criativa. Enfatizaram não a transmissão, mas a apropriação, afirmando que *tudo é recebido, segundo a maneira do receptor*, negando-se “a possibilidade de encontrar sentidos fixos nos artefatos culturais”. A diferença essencial entre Chartier e Ginzburg residiria no fato de este ressaltar a importância de uma análise de classes que Chartier tende a relativizar, em face das demais distinções sociais.¹¹

Em vez de delimitar fronteiras, Chartier prefere chamar a atenção para a interpenetração, para a complexidade de múltiplas clivagens e cruzamentos de diferentes formas culturais. Residiria, justamente, na sutileza dos desvios, reempregos, em suma, apropriações, o ponto privilegiado para identificar o investimento de sentido e a resistência de indivíduos e grupos.¹² Surpreendentemente, observa-se nessa posição de Chartier muitas semelhanças com o pensamento da historiadora Maria Clementina Pereira da Cunha, que, balizada em outra vertente teórica, ligada à tradição anglo-saxônica, questiona a

*divisão da cultura entre a dos “populares” e a dos “eruditos” (...), para pensar em um repertório disponível a todos os atores. Através dele, produz-se uma multiplicidade de significados circulando como objeto de disputas e tensões, apropriações diversas e re-significações, repressão e sedução, no interior de um mesmo contexto cultural.*¹³

Chartier, em suas posições iniciais, insurge-se contra a “tirania do social”, recusando “um social previamente considerado”. Afirma a representação como “a pedra angular de uma abordagem ao nível da história cultural”, ao propor

*uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos — ou, por outras palavras, das representações do mundo social — que à revelia dos atores sociais traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.*¹⁴

Tais afirmações deram lugar a questionamentos acerca do lugar do social para Chartier e sua relação com o simbólico, considerando que, para ele, “o social só faz sentido nas *práticas* culturais”, ficando-se com a “impressão de que a única história possível é a história cultural — verdadeira ‘tirania do cultural’ que Chartier põe no lugar da história social”.¹⁵

Em observações posteriores, porém, Chartier assume postura enfática em favor do social, ao declarar que a “construção discursiva remete, portanto, necessariamente, às posições e às propriedades sociais objetivas, exteriores ao discurso, que caracterizam os diferentes grupos, ou classes que constituem o mundo social”.¹⁶ Ao decidir-se por uma tal postura, Chartier, confessando sua preocupação com

a ruptura entre a história e as ciências sociais, está se contrapondo a concepções conhecidas como pós-modernas, ancoradas na teoria literária e na antropologia. No primeiro caso, ressaltam-se as posições configuradas no *linguistic turn*, desde aquelas que consideram a história como um gênero de narrativa, até outras que chegam a negar qualquer diferença entre a narrativa histórica e ficcional, “reduzindo-se a história ao respectivo discurso, tomando-se a linguagem como constituinte da realidade”.¹⁷ Com relação à antropologia, ressalta-se a crítica de Chartier a Darn-ton, que elimina a diferença entre ações simbólicas e textos escritos, ao afirmar que “se pode ler um ritual ou uma cidade, da mesma maneira como se pode ler um conto popular ou um texto filosófico”. Chartier alerta sobre os perigos de tal proposição, nomeando-se de texto a realidade que se pretende interpretar através de fontes que são efetivamente textos.¹⁸ Lembra que “toda história deve levar em conta a irredutibilidade da experiência ao discurso, prevenindo-se contra o emprego descontrolado da categoria ‘texto’, indevidamente, aplicada a práticas (ordinárias ou ritualizadas) em nada semelhantes às estratégias discursivas”.¹⁹

Observa-se, assim, a presença na história cultural de enfoques que partem de premissas diversas, o que não deixa de se constituir em motivo de críticas, já que daí decorreria “uma série de desacertos e incongruências”.²⁰ Mas, de qualquer forma, a pluralidade é uma característica desse campo, no qual se constatam abordagens desde Foucault, por muitos considerado como historiador cultural e cujas críticas acerca de determinados pressupostos da história social influenciaram os historiadores franceses herdeiros da história das mentalidades, como o próprio Roger Chartier e Jacques Revel, até outros distanciados dessa vertente, mais próximos do marxismo, como Carlo Ginzburg ou E. P. Thompson. Aliás, na obra deste, percebe-se um encontro entre a história cultural e a história social, já que Thompson, embora vinculado aos historiadores sociais marxistas ingleses, pode, igualmente, ser considerado pioneiro no que tange aos estudos de história cultural.

A aproximação desses campos em Thompson pode ser depreendida, primeiramente, na sua crítica à metáfora base/superestrutura e em algumas de suas afirmações, dentre elas a de que a classe social se constitui numa formação econômica e também cultural.²¹ Em segundo lugar, lembro que esse historiador marca, com clareza, essa sua perspectiva contrária às versões reducionistas, economicistas do marxismo, quando, diante da assertiva do historiador indiano R. S. Sharma de que “sem produção não há história”, completará com a paráfrase: “sem cultura não há produção”.²²

Thompson reconhece a importância da utilização pelos historiadores das contribuições dos folcloristas e da antropologia social, particularmente no trabalho com sociedades em que predominava o costume. Tal foi o seu caso ao se dispor a recuperar as formas de consciência plebeia na Inglaterra do século XVIII. Acentua, entre outros, porém, que no reexame do velho material há muito recolhido compete aos historiadores fazer novas perguntas, procurando reconstruir os costumes perdidos e as crenças que os embasavam.

A atenção às normas, aos valores e aos rituais pode, segundo ele, proporcionar um significativo aumento do conhecimento histórico. Nesse sentido, um novo olhar do historiador fez-se sentir, nos últimos anos, com relação a inúmeros aspectos da vida, considerados sem maior importância, como o calendário de ritos e festas. O significado do ritual, contudo, só pode ser interpretado quando os dados deixam de ser considerados como fragmentos do folclore, como “reliquias”, e passam a ser contextualizados. Assim, na análise do ritual, importa ultrapassar a forma e atentar para as relações reais que nele se expressam. Verifica-se que, seja qual for sua origem e seu simbolismo manifesto, ele foi adaptado para um novo fim. Tais recomendações são da maior relevância, pois, como lembra Thompson: “A história é a disciplina do contexto e do processo, logo todo significado é um significado-no-contexto, e, quando as estruturas mudam, as formas antigas podem expressar funções novas e as funções antigas podem encontrar sua expressão em formas novas.”²³

Thompson porém mantém uma atitude crítica, recomendando uma série de cuidados a serem tomados para que o intercâmbio entre história e antropologia se revele proveitoso. Colocando-se numa posição análoga à de Keith Thomas e de Natalie Davis, esclarece que, para eles,

*o impulso antropológico é percebido não na construção de modelos, mas na identificação de novos problemas, na percepção de antigos problemas sob novas perspectivas, na ênfase em normas ou sistemas de valores e rituais, na atenção às funções expressivas das diversas formas de motim e revolta, e nas expressões simbólicas da autoridade, do controle e da hegemonia.*²⁴

Já Robert Darnton manifesta um entusiasmo ilimitado com o diálogo antropologia/história, particularmente no que tange à teoria interpretativa de Clifford Geertz, da qual se vale no seu trabalho. Daí decorrem suas postulações de que a modalidade antropológica da história começa “com a premissa de que a expressão individual ocorre dentro de um idioma geral” e de que, em se tratando de uma ciência interpretativa, seu objetivo é ler “em busca do significado — o significado inscrito pelos contemporâneos”. Tais premissas provocaram acentuadas críticas de Chartier, que questionou a validade de uma busca do significado segundo o modo interpretativo geertziano, pois o mesmo tende a anular as diferenças na apropriação ou no uso das formas culturais, obscurecendo a existência de luta e conflito, sob uma aparência de ordem.²⁵

Em que pesem tais observações, a relação história/antropologia revela-se da maior importância, destacando Darnton a noção de diferença como contribuição fundamental da antropologia à história cultural; com o que concorda Le Goff, ao afirmar que nela reside uma das seduções fundamentais da disciplina para os historiadores. Consolida-se, a partir dessa perspectiva, a visão de que os outros povos

são diferentes, não pensam da mesma maneira que pensamos, o que, traduzido em termos do ofício do historiador, se identifica com a recomendação contra o anacronismo.²⁶ Da mesma forma, é fora de dúvida a significação de Clifford Geertz para a citada história cultural. Ressalte-se o seu método de descrição densa, trazido à tona na coletânea de ensaios *A interpretação das culturas*, que inova o trabalho dos antropólogos, mas, principalmente, dos historiadores, além de sua contribuição para que a historiografia atente para o simbolismo presente na vida cotidiana.²⁷ Marshall Sahlins constitui uma outra referência, lembrando Aletta Biersack — num contraponto a Geertz — que o recurso a Sahlins em futuras obras sobre a história da cultura constituiria algo salutar, pois seu “reexame” da estrutura e do evento, ou da estrutura e da história, em termos dialéticos, rejuvenesceria as duas partes.²⁸

Na verdade, mudanças na antropologia e na história contribuíram para a ampliação das possibilidades de abordagem interdisciplinar. Inspirado em E. P. Thompson, que conseguiu integrar aspectos culturais na análise do processo histórico, Sidney Mintz mostrou empenho em integrar a historicidade dos valores e das alternativas de conduta na construção de uma visão antropológica de cultura. Ou seja, Mintz tem-se dedicado em evidenciar a necessidade de propor um conceito de cultura que permita a análise das transformações sociais.²⁹ Os trabalhos de Edward Said e Fabian também marcaram a mudança para uma abordagem reflexiva e historicamente orientada da antropologia. Ainda na antropologia, críticas intensificaram-se no final da década de 1960 e início da de 1970, sugerindo uma reflexão sobre as suas origens colonialistas e sobre as relações de poder embutidas em suas teorias.³⁰ Com relação à história, inúmeros são os historiadores que se contrapuseram a uma história preocupada fundamentalmente com o domínio da política dos grandes homens na esfera pública, voltada para um sujeito universal: o homem branco ocidental. Como lembrou Ginzburg, o surgimento de uma área comum de pesquisa entre antropólogos e historiadores tornou-se possível quando os primeiros passaram a interessar-se pelos processos de mudança social, percebendo que seus objetos de estudo não eram imutáveis e estáticos, e os historiadores passaram a valorizar os comportamentos, crenças e cotidianos dos homens comuns, tradicionalmente considerados irrelevantes. Burke destaca que, nos últimos anos, os historiadores têm cada vez mais adotado as compreensões antropológicas sobre cultura, entendendo-a tanto no sentido malinowskiano — “artefatos herdados, bens, processos técnicos, ideias, hábitos e valores” — como no geertziano, como “dimensões simbólicas da ação social”.³¹

Por outro lado, a concepção de Geertz de que as formas simbólicas estão organizadas num sistema, do que decorre sua coerência e interdependência — fazendo presumir que o universo simbólico seja unificado e igualmente compartilhado pelos membros do grupo e/ou da sociedade —, continua a provocar fortes discordâncias. Assim, hoje, antropólogos como Sidcr afirmam que a cultura, em vez de teia de significados compartilhados, na concepção de Geertz, constitui-se numa luta para não compartilhar significados.³² Avançando na sua reflexão, E. P. Thompson concorda

com essa concepção, ao afirmar que a cultura é mais que um sistema de atitudes, valores compartilhados e as formas simbólicas em que se acham incorporados. Nesse sentido, alerta sobre os cuidados quanto a generalizações como “cultura popular”, a qual se configura como uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa — por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante — assume a forma de um “sistema”. Além do mais, acentua, o termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto.³³

A teoria literária e a linguística, embora em menor escala, apesar das resistências à sua utilização, têm contribuído para algumas das abordagens da história cultural. Como já foi mencionado, no que tange à teoria literária, o conceito de narrativa encontra-se no centro das discussões. Cabe acentuar a diversidade de concepções de narrativa como as influências literárias vigentes. Esse fato se pode apreender a partir do ensaio de Lloyd Kramer sobre Hayden White e Dominick La Capra. White alinha-se com Foucault e Northrop Frye, enquanto La Capra com Bakhtin e Derrida, representando suas diferentes questões para a historiografia. De certa forma, no que tange à narrativa, Michel de Certeau e Paul Ricoeur, que muito se utilizam dessa vertente, concorrem para aplacar os ânimos, na medida em que negam a “conversão pura e simples do discurso histórico em mera obra de ficção”.³⁴ Já quanto à linguística, esta encontrou certa receptividade entre os historiadores na década de 1970, porém, hoje tal relação se acha seriamente comprometida, diante do *linguistic turn* ou do *semiotic challenge* — crença na impossibilidade de se pensar o documento além de suas dimensões discursivas. O que tornaria sem sentido algumas das premissas básicas do conhecimento histórico, ou seja, a relação entre texto e contexto, entre o social e o simbólico, entre práticas discursivas e não discursivas.³⁵

Finalmente, verifica-se nos últimos tempos uma forte aproximação do cultural com a história política, em termos de *cultura política e política cultural*. Após um longo período de discriminação, entre outros motivos devido às críticas desencadeadas pelos *Annales* com relação à história *événementielle* ainda na década de 1930, continuadas por Braudel e o marxismo, a historiografia dominante nas décadas de 1950 e 1960 desinteressou-se em grande medida das discussões sobre o Estado visto como mero instrumento da classe dominante. Assim, a história não dirigiu sua atenção ao poder, à organização, ao processo político decisório etc.

Hoje, porém, evidencia-se a retomada de estudos nesse campo, buscando-se trazer à tona as grandes contribuições do passado. Observa-se um movimento renovador, através do contato com outras disciplinas, como a ciência política, a sociologia, a antropologia, a psicanálise. Dessa interdisciplinaridade, resulta um elevado nível de refinamento e sofisticação, através do uso de novos conceitos, técnicas de investigação e construção de novas problemáticas. Mitos, símbolos,

utopias são reconhecidos e passam a ser trabalhados, contribuindo para a maior inteligibilidade do processo. Afinal, tais elementos são parte de um conjunto coordenado de representações, através do qual se podem apreender valores, normas, identidades, papéis sociais, expressando necessidades e fins que os grupos se propõem alcançar. Já que, ao lado dos bens materiais, a vida social produz, igualmente, bens simbólicos, que informam os indivíduos e contribuem para as suas ações e decisões.³⁶

Assim tem caminhado a história cultural, que em sua trajetória tem se deparado com polêmicas, algumas das quais aqui apontadas, cujos resultados têm sido dos mais fecundos. Isto porque não apenas revelam a convivência de contrários, sempre saudável, como a partir do debate subsequente emergem novas possibilidades e esclarecimentos. Assim, assinalam-se problemas, como os decorrentes da onipresença do cultural; o que segundo alguns impossibilita que se promova a separação entre cultura e história. Isto não tem impedido tentativas de se promover algum tipo de definição ou delimitação do campo cultural, das quais duas têm predominado na produção existente. A primeira consiste na tendência de reivindicar para o campo da história cultural todos os chamados novos objetos e abordagens que surgiram ultimamente, quer na esfera da história social, quer na história das mentalidades, do que resulta “a impressão de que se está realmente diante de uma nova história cultural”.³⁷ Outra tentativa reside no empenho em superar os impasses da história das mentalidades pela inclusão desta no contexto de uma história mais abrangente, a história cultural, centrada no estudo das *práticas e representações sociais*, sem perder de vista as relações do cultural com um certo social e de ambos, o cultural e o social, com a *linguagem*.³⁸

Não obstante, não há como negar a enorme contribuição desse novo campo, particularmente no que diz respeito aos subalternos. A história cultural é mantenedora, em grande medida, do interesse da história social pelos “de baixo”, sem excluir os “de cima”, já que se preocupa com o estudo das relações, amplia o espectro, incluindo não apenas as classes, mas também os gêneros, as etnias, as gerações e múltiplas formas de identidade, além de buscar diferenças entre todos, excluindo qualquer pretensão de homogeneidade.³⁹ Assim, os que se dispõem a reconstruir a atuação de segmentos ausentes, por longo tempo, da escrita da história — entre outros, as mulheres, os populares, os brancos, os negros, os mestiços, os velhos, os heréticos etc. — têm-se decidido pelo campo da história cultural. Por um lado, como afirma a historiadora Pereira da Cunha, porque tal campo é privilegiado para aqueles que buscam as redes de práticas e significados pelas quais as relações e os conflitos se efetuam e expressam sua particularidade. Por outro lado, porque a cultura se constitui, normalmente, em canal preferencial de expressão dos anseios, necessidades e aspirações dos subalternos, configurando-se como o seu principal veículo de coesão e de construção de identidade/identidades.

Apresentada esta síntese das principais correntes da história cultural hoje, das quais a maioria marca presença nesta obra, uma característica ressalta: o recurso à interdisciplinaridade que tantas contribuições têm trazido ao saber historiográfico e que para este campo se revela da maior significação, inclusive pela multiplicidade de abordagens que nele se tem apresentado. Em que pese a importância desse recurso, como já mencionado anteriormente, cuidados devem ser tomados, já que a concretização de tais trocas não deve implicar a descaracterização e perda de identidade das disciplinas, cada uma com métodos e objetivos próprios. De toda maneira, do debate acerca de tais problemáticas resulta a maior vitalidade da história cultural.

Notas

- * Professora do Programa de Pós-Graduação em História da UFF, pesquisadora do CNPq e autora de inúmeros artigos e livros.
- ¹ FALCON, Francisco J. C. “História cultural — dos antigos aos novos problemas”. In: R. Soihet (org.). *Arrabalde Cadernos de História. Revisitando o Nupehc*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em História, 1996, p. 12.
- ² VAINFAS, Ronaldo. “História das mentalidades e história cultural”. In: C. F. Cardoso e R. Vainfas (orgs.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 149.
- ³ CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). *Carnavais e outras festas. Ensaios de História Social da Cultura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002, p. 13.
- ⁴ FALCON, Francisco J. C. *História cultural. Uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus, 2002, p. 41.
- ⁵ FALCON, Francisco J. C. In: C. F. Cardoso e J. Malerba (orgs.). *Representações. Contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2000, p. 50-51.
- ⁶ CARDOSO, Ciro Flamaron e BRIGNOLI, Hector Perez. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 394-395.
- ⁷ LE GOFF, Jacques. *História: Novos objetos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976, p. 79.
- ⁸ GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 31-32. Quanto às inconsistências da história das mentalidades, estas são apontadas por inúmeros historiadores, entre eles Ronaldo Vainfas, que tece comentários dos mais elucidativos em “História das mentalidades e história cultural”. In: R. Soihet (org.). *Arrabalde*, op. cit., p. 144-146.
- ⁹ BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais*. São Paulo/Brasília: HUCITEC/Ed. UnB, 1987.
- ¹⁰ CHARTIER, Roger. “Textos, impressões, leituras”. In: R. Chartier. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988, p. 134.
- ¹¹ Idem, ibidem.
- ¹² AZEVEDO, Cecília. *Apropriação cultural: Os desafios de Roger Chartier*. Nupehc, Ciclo de Debates em História Cultural, mimeo., s.d.
- ¹³ CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). *Carnavais e outras festas*, op. cit., p. 18.
- ¹⁴ CHARTIER, Roger. “Textos, impressões, leituras”, op. cit., p. 19, 23.
- ¹⁵ VAINFAS, Ronaldo. “História das mentalidades e história cultural”, op. cit., p. 155.
- ¹⁶ CHARTIER, Roger. “A história hoje: dúvidas, desafios, propostas”. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), 7 (13) (1994), p. 106.
- ¹⁷ Idem, ibidem, p. 105. Dentre os defensores dessas concepções, lembremos Michel Foucault, Hayden White, Dominick La Capra.
- ¹⁸ No caso, trata-se do célebre debate entre Pierre Bourdieu, Robert Darnton e Roger Chartier, *Diálogo a propósito de la historia cultural*. México: Casa del Tiempo, julho-agosto de 1988.
- ¹⁹ Idem, ibidem. Este debate refere-se à posição assumida por Darnton na obra *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- ²⁰ VAINFAS, Ronaldo. “História das mentalidades e história cultural”, op. cit., p. 149.
- ²¹ THOMPSON, Edward P. *A formação de classe operária inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987, vol. 1, p. 10.
- ²² THOMPSON, Edward P. “Folclore, antropologia e história social”. In: A. L. Negro e S. Silva (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 258.
- ²³ THOMPSON, Edward P. “Folclore, antropologia e história social”, op. cit., p. 238.
- ²⁴ Idem, ibidem, p. 229.
- ²⁵ HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 16-17.
- ²⁶ DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos*, op. cit., p. XV; LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a história*. Lisboa: Edições 70, p. 49.
- ²⁷ FALCON, Francisco J. C. *História cultural*, op. cit., p. 91.
- ²⁸ HUNT, Lynn. *A nova história cultural*, op. cit., p. 17.
- ²⁹ MINTZ, Sidney W. “Culture: An anthropological view”. In: *The Yale Review*. Yale University Press, 1982, p. 499-512 apud Sidney Chalhoub. *Visões da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 24.
- ³⁰ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios aldeados no Rio de Janeiro colonial. — Novos súditos cristãos do Império português*. Campinas: Unicamp, 2000. Tese de doutorado.
- ³¹ BURKE, Peter. *Variiedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 246.
- ³² ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios aldeados no Rio de Janeiro colonial*, op. cit., p. 295. A historiadora se refere ao antropólogo Gerald Sider, “Identity as History, Ethnohistory, Ethnogenesis and Ethnocide in the Southeastern United States”, *Identities Global Studies in Culture and Power*, 1994, vol. 1 (1), p. 109-122.
- ³³ THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 17.
- ³⁴ FALCON, Francisco J. C. *História cultural*, op. cit., p. 95; HUNT, Lynn. *A nova história cultural*, op. cit., p. 19.
- ³⁵ CHARTIER, Roger. “A história hoje: dúvidas, desafios, propostas”, op. cit., p. 104-105.
- ³⁶ Para maiores esclarecimentos sobre a história política: RÉMOND, René. “Por que a história política?”. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), VII (13), p. 7-20; RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.
- ³⁷ FALCON, Francisco J. C. *História cultural*, op. cit., p. 81.
- ³⁸ Idem, ibidem.
- ³⁹ Para essa consideração, baseei-me em CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). *Carnavais e outras festas*, op. cit., p. 13. A historiadora cita, nesse particular, DAVIS, Natalie Zemon. “Las formas de la historia social”. *Historia social* (Barcelona), n. 10 (primavera-verão 1991), p. 177-182.

PARTE I
identidade

IDENTIDADES PLURAIS

Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida

Nos últimos anos, historiadores e antropólogos têm discutido, questionado e ampliado o conceito de identidade associando-o à ideia de pluralidade cultural e contribuindo para valorizar alguns temas e sujeitos sociais anteriormente negligenciados em nossa historiografia. Estudos sobre negros, índios, populações migrantes e relações de contato entre os grupos mais variados ganham novas dimensões quando analisados à luz das recentes abordagens interdisciplinares da história e da antropologia.

Por longo tempo, historiadores e antropólogos andaram distantes, analisando suas respectivas temáticas de forma estanque e simplista: os primeiros fechavam-se nos particularismos da história política e dos grandes homens, supervalorizando as fontes escritas e oficiais, enquanto os antropólogos preocupavam-se em identificar estruturas culturais estáticas e rígidas com as quais construíam modelos explicativos dos comportamentos dos homens em sua vida social. Assim, presos em sistemas culturais imutáveis e inflexíveis que regiam e determinavam suas vidas e relações, os homens comuns tinham pouquíssima margem de atuação numa história que, independente deles, desenrolava-se por determinações estruturais ou pelas decisões de alguns homens ou grupos sociais considerados mais importantes.

O surgimento de uma área comum entre antropólogos e historiadores tornou-se possível quando os primeiros perceberam que, longe de serem estáticas, as estruturas culturais continuamente se transformam, através do tempo, como resultado da experiência e das relações vivenciadas entre os grupos sociais, e quando os historiadores passaram a valorizar comportamentos, crenças e cotidianos dos homens comuns, entendendo-os como sujeitos também atuantes e transformadores dos processos históricos. A história cultural constitui o principal ponto de encontro entre as duas disciplinas, campo no qual a fronteira entre elas torna-se tênue ou até desaparece em abordagens interdisciplinares que, em nossos dias, tendem a se ampliar e a enriquecer nosso conhecimento sobre os mais diversos povos e suas complexas relações socioculturais. A noção de cultura como produto histórico, dinâmico e flexível conduz a novas abordagens sobre relações de contato que, priorizando as ideias de apropriação e ressignificação cultural, questionam e complexificam o conceito de aculturação.

No lugar de regras e parâmetros deterministas, fronteiras culturais e ideológicas rigidamente demarcadas, abre-se espaço para considerar as tensões e ambivalências do universo cultural e simbólico continuamente reordenado nos processos históricos. Isso favorece a ideia de que, apesar dos condicionamentos culturais, os homens orientam-se por estratégias móveis, por interesses e objetivos que se transformam com suas experiências históricas, permitindo-lhes reformular culturas, valores, memórias e até identidades. Estas últimas podem ser vistas, portanto, como plásticas, provisórias, contingentes e plurais, evidenciando que pluralidade e identidade não são excludentes. A investigação sobre construção e reconstrução identitárias tem revelado uma gama de possibilidades quanto às composições e acomodações dos diferentes elementos internos a um grupo ou mesmo a um indivíduo. Identidades regionais, religiosas, étnicas, profissionais ou, num nível macro, nacionais surgem como construções fluidas, dinâmicas e flexíveis, que se constroem através de complexos processos de apropriações e ressignificações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem, daí se falar em identidades inter e intracontrastivas.

Neste capítulo, pretende-se discutir essas questões, articulando as ideias de identidade e cultura, a partir de dois casos concretos relacionados à configuração de identidade étnica e nacional. No primeiro caso, analisa-se o contato entre os índios e os portugueses em situação colonial, e, no segundo, explora-se a questão da identidade nacional em geral, e da norte-americana em particular, tendo por base a experiência de intercâmbio cultural entre brasileiros e norte-americanos na segunda metade do século XX. Grupos extremamente diversos, separados por séculos de distância, têm em comum o fato de terem rearticulado coletivamente valores, interesses e objetivos, o que lhes permitiu reelaborar suas identidades.

IDENTIDADES ÉTNICAS E CULTURAIS *novas perspectivas para a história indígena*

Maria Regina Celestino de Almeida*

Para os índios, “povos na infância, não há história: há só etnografia”, disse Varnhagen no século XIX.¹ A sugestão parece ter sido bem aceita na historiografia brasileira, na qual os índios têm tido participação inexpressiva: aparecem, grosso modo, como atores coadjuvantes, agindo sempre em função dos interesses alheios. Aliás, não agiam, apenas reagem a estímulos externos sempre colocados pelos europeus. Tem-se quase a impressão de que estavam no Brasil à disposição desses últimos, que se serviam deles à vontade, descartando-os quando não mais necessários: teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os interesses e objetivos dos colonizadores. Além disso, os índios surgiam na história, em geral, apenas no momento do confronto, quando pegavam em armas e lutavam com os brancos, para saírem dela logo que, derrotados, deixavam de ser um obstáculo à ocupação da terra. Integradas à colonização, as populações indígenas perdiam, junto com a guerra, suas culturas, identidades étnicas e todas as possibilidades de resistência, passando a constituir massa amorfa e inerte à disposição de missionários, colonos ambiciosos e autoridades corruptas que dispunham deles à vontade. As relações de contato entre os índios e a sociedade ocidental eram vistas como simples relações de dominação impostas aos índios, de tal forma que não lhes restava margem de manobra alguma a não ser a submissão passiva a um processo de perdas culturais progressivas que os levaria à descaracterização e à extinção étnica. Nesta perspectiva, os índios do Brasil integrados à colonização, quer na condição de escravos ou de aldeados, diluíam-se nas categorias genéricas de escravos ou despossuídos da colônia. Assim, os tamoios, os aimorés, os goitacases eram índios bravos mas perderam a guerra, foram absorvidos pelo sistema colonial como vítimas indefesas, aculturaram-se, deixaram de ser índios e saíram da história.

Em nossos dias, as novas propostas teóricas da antropologia e da história, disciplinas que ao se aproximarem desenvolvem e ampliam a noção de cultura, têm permitido uma outra compreensão das relações de contato entre índios e europeus, de suas experiências no interior dos aldeamentos e, conseqüentemente, da própria história indígena do Brasil, Pesquisas interdisciplinares e estudos etno-históricos

têm revelado a extraordinária capacidade dos povos indígenas de reformularem suas culturas, mitos e compreensões do mundo para dar conta de pensar e interpretar coletivamente a nova realidade que lhes é apresentada. De acordo com Hill, os grupos sociais humanos, mesmo reduzidos à escravidão e às piores condições, são capazes de reconstituir significados, fortalecendo identidades culturais.² Na mesma linha de argumentação, Alcida Ramos afirmou não existir tradição estática, pois, por maior que seja a violência do contato, há sempre uma reação criativa por parte dos índios. Longe de serem povos sem história, os índios estão e sempre estiveram engajados, disse ela, em interpretações e reinterpretações do contato.³ Os mitos, portanto, em vez de se oporem à história, a reconstróem, reelaborando seus significados e constituindo, na verdade, modos de consciência social através dos quais os povos reinterpretam coletivamente seu passado, o que é visto como uma forma socialmente coletiva de identificação.⁴

Se os povos indígenas de hoje apresentam tais possibilidades, é lícito supor que os do passado também as tivessem tido. Os documentos históricos sobre as aldeias coloniais no Rio de Janeiro, analisados à luz dessas novas concepções, evidenciam que, longe de terem desaparecido, os índios integrados à colônia transformaram-se e misturaram-se, porém continuaram a se considerar e a serem considerados índios até o século XIX, quando ainda lutavam para garantir os direitos que a legislação lhes dera séculos antes na condição de aldeados. Isto aponta para a possibilidade de recriação de suas identidades, culturas e histórias no interior das aldeias coloniais, a partir das novas necessidades vivenciadas na experiência cotidiana das relações com vários outros grupos étnicos e sociais. Sem negar a violência da colonização e os imensos prejuízos causados às populações indígenas, dentre os quais se incluem altíssima mortalidade e inúmeras etnias extintas, cabe enfatizar um outro lado da questão, em geral negligenciado pela historiografia: o papel das aldeias indígenas coloniais como espaço de ressocialização e de reconstrução de identidades e culturas para grupos indígenas diversos que ali se reuniam em busca de sobrevivência, diante do caos instalado nos sertões. Apesar da condição subalterna, opressiva e restrita na qual ingressaram nas aldeias coloniais, os índios foram capazes de se rearticular social e culturalmente entre si e com outros grupos, assumindo a nova identidade que lhes havia sido dada ou imposta pelos colonizadores: a de índios aldeados, súditos cristãos de Sua Majestade.

Nessa perspectiva, aculturação e resistência deixam de ser polos opostos, podendo caminhar juntas, e as aldeias coloniais deixam de significar, para os índios, apenas perdas e prejuízos, para serem vistas também como espaço possível de sobrevivência na colônia. Espaço de resistência adaptativa para usar a expressão de Stern, ou de liberdade possível, como afirma Bartolomeu Melià.⁵ A vasta documentação sobre as aldeias e os índios do Rio de Janeiro colonial, analisada a partir da noção de cultura histórica, dinâmica e flexível, continuamente tecida no cotidiano das relações entre os agentes sociais em situações históricas concretas, permite questionar

o dualismo entre índio aculturado e índio puro, e repensar as relações de contato na colônia, vendo-as também a partir dos interesses dos índios. As fontes revelam que os índios souberam transformar-se e reelaborar seus valores, culturas, interesses, objetivos e até identidades.

Esta nova abordagem sobre a vivência dos índios no mundo colonial permite desmontar alguns estereótipos sobre suas relações de aliança e colaboração com os europeus. Os povos indígenas não estavam na América à disposição dos colonizadores, nem com eles colaboraram por ingenuidade ou tolice. Ao contrário, responderam ao contato de acordo com suas próprias motivações, ligadas à dinâmica de suas organizações sociais, que igualmente se modificavam no decorrer do processo histórico. Desde as primeiras alianças com portugueses e franceses até os ingressos nas aldeias religiosas, já na segunda metade do século XVI, na condição de colaboradores ou mesmo de vencidos, os índios buscavam seus próprios ganhos, ainda que fosse através da negociação de perdas. Muitos se recusaram a colaborar, mantendo a posição de hostilidade, como os aimorés, por exemplo. Para os tupis, no entanto, grupo predominante na costa brasileira no século XVI, as relações com o outro constituíam elemento básico em sua tradição cultural, conforme enfatizou Viveiros de Castro, daí a extrema abertura ao contato que tanto surpreendeu os europeus e possibilitou a colonização.⁶ Na condição de aliados ou de inimigos, os estrangeiros inseriram-se nas relações intertribais já existentes entre os vários grupos tupis, dando continuidade às suas tradições. A escolha de aliados e inimigos dependia das circunstâncias e interesses e alterava-se com frequência. Se os europeus cedo compreenderam as hostilidades entre os grupos indígenas e utilizaram-se delas em proveito próprio, a recíproca é verdadeira. Além disso, ao perceberem o impacto negativo das alianças, os índios não titubeavam em mudar de lado quantas vezes considerassem necessário. Os europeus e os grupos indígenas podiam lutar numa mesma guerra com objetivos bem diversos, como foi o caso da conquista da Guanabara: se para os portugueses ela significou estender sua soberania sobre terras brasileiras, para Arariboia e seus temiminós era a chance de voltar às terras de origem e combater antigos inimigos. Alguns anos antes, eles se haviam aliado aos portugueses, aldeando-se no Espírito Santo para escapar de um iminente massacre dos tamoios. O caráter destruidor das relações de contato, no entanto, logo se revelou, inclusive para os grupos aliados. Ainda nas três primeiras décadas do século XVI, quando a ocupação rarefeita da terra e as relações de escambo, então predominantes, não eram tão traumáticas para as populações indígenas, seus efeitos negativos já se faziam sentir, causando altas taxas de mortalidade, desestruturando a organização social dos povos, modificando relações, intensificando guerras, instigando ódios e, sem dúvida, acentuando a tradicional inconstância e flexibilidade das relações dos índios com os outros. Não foram poucos os grupos que de aliados se tornaram ferrenhos inimigos dos portugueses por conta de suas traições, violências e maus-tratos. O melhor exemplo nesse sentido foi a grande revolta dos tupiniquins em várias regiões do

Brasil, embora parte deles tivesse mantido sua aliança com os portugueses em São Paulo. Comportamentos, concepções e atitudes eram criados e recriados constantemente tanto por parte dos índios quanto dos colonizadores, conforme motivações e circunstâncias. O trabalho e a escravização indígena foram sempre utilizados pelos europeus, mas se por algum tempo foi possível obtê-los principalmente a partir das trocas com os aliados, também interessados nas relações de amizade e em algumas mercadorias, sobretudo nos instrumentos de ferro, tal situação não poderia se manter. Nas primeiras décadas, os escravos eram principalmente os prisioneiros de guerra trocados com os aliados, porém a ocupação efetiva da terra e a consequente voracidade dos colonos em obter cada vez mais trabalho e escravos dos índios — muito além do que eles estavam dispostos a dar — só poderia intensificar os conflitos. O resultado foi o incremento assustador das guerras indígenas contra os portugueses em toda a costa brasileira.

Diante do caos instalado nos sertões pelas epidemias, guerras coloniais e escravizações em massa, os índios ingressavam nas aldeias buscando o mal menor, e o faziam através de acordos que, geralmente, lhes acenavam com promessas de terra, proteção e outras vantagens, sobretudo para as lideranças. Nos primórdios da colonização, convém lembrar, os portugueses eram extremamente dependentes dos índios, o que dava a estes considerável poder de barganha, por eles habilmente utilizado. Colaborar com os europeus e aldear-se podia significar, portanto, uma forma de resistência adaptativa, através da qual os povos indígenas buscavam rearticular-se para sobreviver o melhor possível no mundo colonial. Em vez de massa amorfa, simplesmente levada pelas circunstâncias ou pela prepotência dos padres, autoridades e colonos, os índios agiam por motivações próprias, ainda que pressionados por uma terrível conjuntura de massacres, escravizações e doenças. Interessaram-se por algumas mudanças e aprendizados, porém tinham nisso seus próprios interesses, e atribuíam-lhes rumos e significados próprios. Transformaram-se, portanto, mais do que foram transformados, porém não necessariamente nos moldes preestabelecidos pelos portugueses. As fontes revelam a extraordinária capacidade dos índios para o aprendizado de práticas políticas e culturais, tão bem manejadas por eles na busca de seus direitos. As transformações de suas histórias, culturas e identidades podem ser vistas, pois, como instrumentos de luta nas novas condições em que viviam. Algumas aldeias atravessaram os três séculos da colonização, tendo abrigado índios de diferentes gerações que ajudaram a construí-las nos séculos XVI e XVII, e esforçaram-se por mantê-las nos séculos XVIII e XIX, o que revela terem elas permanecido como seu espaço de segurança na colônia e reforça a ideia de que se reconheciam como parte delas. Especialmente revelador a esse respeito é o fato de encontrarmos, em nossos dias, grupos indígenas emergentes, no Nordeste brasileiro, afirmando suas origens nos aldeamentos missionários do século XVIII. Em vez de desaparecerem sem deixar rastros, portanto, as múltiplas etnias transformaram-se em índios aldeados, assumindo a identidade genérica que lhes fora conferida pelos

colonizadores, identidade essa que, além das imensas perdas e prejuízos, lhes dava possibilidades de sobreviver e resistir na colônia.

Afinal, ser índio da aldeia X ou Y era a forma de identificação no mundo colonial que os vários grupos étnicos passaram a assumir quando aldeados. Essa identificação definia o lugar social do índio na rígida hierarquia do Antigo Regime, e, além de lhes impor uma série de obrigações, também lhes garantia direitos que eles faziam questão de usufruir. Foi sempre na condição de índios aldeados que eles apresentavam suas petições ao rei: o nome português de batismo e a identificação a partir da aldeia habitada constituíam as formas de identificação usuais perante as autoridades coloniais, quando a elas se dirigiam para obter suas mercês. No Rio de Janeiro dos séculos XVI e XVII, algumas lideranças indígenas foram especialmente bem tratadas, destacando-se o notável Arariboia, e é instigante constatar que no século XVIII ainda usufruíam esse prestígio e faziam questão de assinalar a nobre ascendência quando se dirigiam ao rei em seus requerimentos.

Em 1796, Manoel de Jesus e Souza, índio natural da aldeia de São Lourenço, apresentou requerimento ao rei solicitando soldo para manter-se com decência no posto de capitão-mor da dita aldeia. Justificava a solicitação alegando, além do fato de iguais mercês terem sido concedidas a outros capitães-mores, os relevantes serviços que prestara a Sua Majestade, a pobreza em que se encontrava e a necessidade de se manter com dignidade em seu posto para cumprir suas obrigações.⁷ Estabelecida consulta do Conselho Ultramarino sobre a petição, os vários documentos produzidos destacam, além da relevância dos serviços que o suplicante e sua aldeia haviam prestado à Coroa, a nobreza de sua linhagem. Em 1644, ao assinar a carta patente conferindo a Brás de Souza o cargo de capitão-mor da aldeia de São Lourenço, Salvador de Sá declarava que o provia no cargo, “visto ser descendente dos Souza, que sempre exercitaram o dito cargo... e gozará de todas as honras e proeminências que têm e gozaram os mais capitães seus antecessores. Dada nesta cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro...” Além dos serviços do índio, o governador destacava o fato de ele ser “descendente de outros índios beneméritos dos serviços dessa Coroa”.⁸ Essa apologia à linhagem dos Souza parece apontar para o fato de que, incentivados pela poderosa “dinastia Sá”, os índios temiminós, mais especificamente suas lideranças, puderam construir no Rio de Janeiro colonial, a partir da aldeia de São Lourenço, sua própria “dinastia”, que, sugerida e prestigiada pelos religiosos e autoridades locais, parece ter sido plenamente assumida por eles como instrumento a lhes conferir maior margem de atuação e manobra dentro dos limites e condições da ordem colonial.

Em 1650, outro nobre descendente de Arariboia encontrava-se em Lisboa e, no curto espaço de alguns meses, encaminhou dois requerimentos ao rei, solicitando benefícios, exatamente pela sua condição de súdito indígena, filho de personagem notório e pelo cargo que lhe fora feito mercê, evidenciando autoestima e consciência do valor de seu papel para os interesses da Coroa portuguesa. Foi atendido nas duas petições.⁹

Os argumentos utilizados para a obtenção dos favores pretendidos seguem o estilo usual das petições dirigidas à Coroa, o que pode revelar simples reprodução de fórmula padronizada dos requerimentos encaminhados ao rei. No entanto, se considerarmos que estamos tratando das reivindicações de um índio na Corte portuguesa, parece conveniente atentar para o conteúdo da argumentação das duas consultas e refletir sobre a possibilidade de encontrarmos aí outros significados possivelmente relacionados à apropriação por parte dos índios dos códigos lusitanos, que lhes permitiam movimentar-se com certa desenvoltura no novo mundo em que se inseriam. Manuel Afonso parecia saber, por exemplo, que as mercês se faziam para beneficiar aqueles que haviam prestado ou poderiam prestar algum serviço ao rei e pela imensa piedade de Sua Majestade para acudir à pobreza dos seus súditos necessitados. Estes dois aspectos (a pobreza e os serviços prestados) foram devidamente enfatizados nas duas consultas. Na primeira, os serviços do pai foram ressaltados como mérito já adquirido, uma vez que os herdeiros dos valorosos servidores também eram dignos de benefícios; e, na segunda, o apelo justificou-se mais em função da necessidade de o suplicante regressar à colônia para dar cumprimento às ordens do rei e exercer o importante cargo de sargento-mor de todo o gentio da repartição sul do Rio de Janeiro. Além disso, Manuel Afonso também fez menção aos demais índios seus parentes, que poderiam igualmente participar desta mercê, aludindo, talvez, à sua liderança, o que provavelmente reconhecia como importante fator de barganha junto à administração lusa. Cabe ainda atentar para o fato de Manuel ter ido a Lisboa para solicitar a mercê considerada justa; caso não isolado que permite perceber sua ideia de pertencimento não apenas à aldeia, mas ao Reino, que, embora distante, era acessível. Os índios eram súditos do rei com reconhecimento jurídico sobre sua condição específica de aldeados. Dentre suas prerrogativas, incluía-se a de solicitar mercês a Sua Majestade, e o faziam dentro das regras estabelecidas. O rei se colocava para os índios como para os demais súditos da colônia: figura distante, símbolo da justiça e da benevolência, para o qual podiam recorrer os que se sentiam injustiçados pelo poder local.

Inúmeros outros documentos semelhantes apontam os interesses e as lutas coletivas dos índios em busca dos direitos que a legislação colonial lhes dera na condição de índios aldeados. Nessa luta, eles se identificavam e unificavam, assumindo a identidade que lhes fora dada quando se aldearam. A ação política coletiva lhes dava o sentimento de comunhão étnica.¹⁰ Se identidades étnicas se perdiam ou deixavam de ser valorizadas na situação colonial, uma outra parecia estar em formação: a do índio aldeado que, sugerida ou mesmo imposta pelos colonizadores, foi apropriada por eles e amplamente utilizada.

Seria possível, então, considerar os índios aldeados enquanto grupos étnicos construídos no processo histórico de contato com os europeus, a partir da legislação e da experiência compartilhada no interior das aldeias e no mundo colonial? Seria possível incluí-los no processo de etnogênese, tal como tem sido entendido pelos

estudiosos da atualidade? Da documentação pesquisada, não resta dúvida, emergiram eles como um grupo específico, diferente de todos os demais, unido e coeso, inúmeras vezes, em torno de objetivos políticos e econômicos claramente definidos em suas petições, porém pouco se pode dizer sobre suas características culturais e relações consanguíneas vivenciadas no interior das aldeias. Em nossos dias, tal limitação já não constitui obstáculo para se pensar a possibilidade de considerá-los como grupos étnicos, uma vez que os estudos recentes sobre etnicidade e cultura tendem a priorizar cada vez mais as dimensões políticas e históricas vividas pelos grupos indígenas em situações de contato, deixando de considerar a cultura e muito menos as relações consanguíneas como elementos definidores das etnicidades. Nessa perspectiva, é possível discutir a possibilidade de as múltiplas etnias indígenas nas aldeias terem se constituído no mundo colonial como um grupo étnico amplo e genérico, sem descartar, no entanto, a possibilidade da existência de subgrupos no interior das aldeias.

As fontes permitem identificar nas relações estabelecidas entre os índios aldeados dois elementos destacados por Weber como essenciais para a formação do sentimento de comunhão étnica: a ação política comum e o sentimento subjetivo de comunidade.¹¹ A documentação sobre os conflitos evidencia as causas comuns que levavam os índios à mobilização em busca do que consideravam justo e expressa ações políticas coletivas estabelecidas, em geral, por disputas de território, por recusa à escravidão e a trabalhos considerados abusivos, indesejados ou mal pagos, por rejeição a autoridades impostas pelos colonizadores e não reconhecidas por eles etc. Esta ação política e coletiva dava-lhes o sentido de união em torno de um objetivo comum, contribuindo, de forma essencial, para desenvolver neles o sentimento de identificação de grupo e de pertencimento a uma aldeia e ao próprio Império português. Além da ação política, dois outros aspectos importantes para se pensar a constituição de uma etnicidade mais ampla nas aldeias foram apontados por Weber e bastante enfatizados por Barth e Cohen:¹² trata-se da ideia do caráter organizacional e do sentimento subjetivo de pertencimento ao grupo destacados por Barth e da ideia de contato e interação em oposição à do separatismo como condição para o estabelecimento dos grupos étnicos sublinhada por Cohen. Segundo este autor, tais grupos se fortalecem e se mantêm distintos enquanto se preservam as distinções políticas e econômicas relacionadas às diferenças étnicas. Ora, se pensarmos o que ocorreu no interior das aldeias com a mistura e a interação de diversas etnias que passavam a compartilhar uma situação política, econômica e social definida pela lei especificamente para elas, não é difícil identificar aí os elementos apontados por esses autores. A partir da chegada dos europeus, os tupiniquins, tamoios, goitacases e tantos outros diferentes grupos étnicos tornaram-se todos índios, misturando-se entre si e com outros segmentos da sociedade colonial nas aldeias, compartilhando a condição comum de serem nativos da América e de terem se tornado todos índios, mais especificamente índios da aldeia X ou Y, mantendo-se nesse lugar jurídico

específico até o século XIX. Misturavam-se num espaço único de administração lusa, onde na condição de aldeados passavam a vivenciar uma experiência nova e comum que os colocava em condição ímpar em relação aos demais segmentos sociais da colônia. Observa-se então nas aldeias a formação de grupos que, englobando vários outros, se organizavam para a vida cotidiana a partir de um território comum, que lhes fora conferido por um poder externo, para retomar a ideia de territorialização desenvolvida por Oliveira,¹³ no qual passavam a formar um grupo organizacional, no sentido dado por Barth, e unificando-se pelo sentimento de subjetividade que os fazia sentir-se parte dessa aldeia, espaço para eles de sobrevivência e ressocialização no mundo colonial. Uniam-se, portanto, distinguindo-se dos demais grupos pela condição que a própria legislação lhes impunha. Entre os séculos XVI e XIX, os índios aldeados viam-se e eram vistos como tais. Nessa afirmativa, reconhece-se a questão tão enfatizada por Barth sobre a definição de fronteiras (autoatribuição e atribuição por outros) como elemento fundamental para se pensar sobre os grupos étnicos. Afinal, os membros podiam circular individualmente, disse ele, porém os grupos se mantinham enquanto se sentiam distintos dos demais.

Sobre a relação entre etnicidade e cultura, convém retomar Weber, para o qual, mais do que informar a criação dos grupos étnicos, a cultura pode ser por eles criada. A partir dele, muitos autores têm levantado os limites e as dificuldades de se considerar a cultura como elemento-chave para definir grupos étnicos, limites esses que se aplicam principalmente a grupos, cujo longo e intenso processo de contato proporcionou tantas misturas e mudanças que fica difícil detectar traços culturais distintivos entre eles e os demais grupos com os quais interagem. Manuela Carneiro da Cunha, por exemplo, afirmou que, em situações de intenso contato, a cultura adquire uma nova função e “tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos”.¹⁴ Tais sinais diacríticos são os sinais distintivos que, segundo a autora, podem ser escolhidos ou até inventados com a função de estabelecer o contraste com os demais grupos, de forma a afirmar a identidade distinta. Não cabe aqui aprofundar essa discussão, porém é importante ressaltar os limites da identificação de tais sinais quando se trata de grupos nos quais muitas vezes eles não podem ser detectados. Este tem sido um grande desafio hoje, por exemplo, para se lidar com as etnias emergentes no Nordeste brasileiro, conforme têm assinalado vários autores. O problema igualmente se aplica aos índios aldeados do período colonial. Transformaram-se e misturaram-se tanto, no processo de contato, com tantas guerras, migrações, mudanças e interações, que, como já foi dito, é muito difícil detectar entre eles sinais de descendência ou manutenção de traços culturais distintivos, inclusive pela limitação das fontes. Não há como medir as permanências culturais no interior das aldeias, nem existem indícios suficientes para se afirmar que as populações das aldeias se distinguem de seus vizinhos moradores e foreiros em suas terras por quaisquer sinais culturalmente visíveis. Isso, no entanto, não nos impede de

constatar sua distinção em relação a eles, distinção essa imposta por sua condição política, econômica e social, ímpar em relação aos demais, que se manifestava nas lutas e ações coletivas. Na convivência da aldeia, no entanto, construíam-se novos hábitos e costumes, e, nesse processo, não se pode negar o papel fundamental que os jesuítas desempenharam no sentido de incentivar a formação dessa nova cultura das aldeias. Retoma-se aqui outro aspecto levantado por Weber: a capacidade de gerar costumes do grupo étnico, o que nos leva a perceber no esforço dos padres em homogeneizar comportamentos, hábitos e, principalmente, em introduzir a língua geral, uma considerável contribuição no sentido de despertar a comunhão étnica entre índios de diferentes etnias. A língua geral introduzida e estimulada pelos jesuítas no interior das aldeias desempenhou importante papel no sentido de facilitar a comunicação entre os diferentes grupos étnicos e sociais na colônia, tendo contribuído enormemente para facilitar a coesão entre eles. Estudos recentes têm apontado para a contínua reconstrução de histórias e memórias coletivas, através da reelaboração de mitos e tradições orais que, longe de serem vistos como estruturas frias de relações simbólicas fechadas, são compreendidos como mais um gênero de narrativas históricas criativamente expandidos para formular novas interpretações coletivas do passado. Trata-se, segundo Hill,¹⁵ da necessidade de poeticamente construir uma compreensão compartilhada do passado histórico que lhes permita compreender sua presente condição como resultado de suas próprias maneiras de fazer história. A isso o autor chama de retomada de poder étnico. Este parece ter sido o processo vivenciado pelos índios do Rio de Janeiro colonial, que, integrados à colonização, não deixaram de ser índios nem saíram da história. Em vez disso, no longo percurso de três séculos de desafios e lutas incessantes, dada a condição de subordinados na qual se encontravam, foram assumindo e dando significados próprios à identidade genérica que lhes fora conferida pelos colonizadores.

Notas

* Professora do Departamento de História da UFF e doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP.

¹ VARNHAGEN, Francisco A. *História geral do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1962 [1854], v. I, p. 42.

² HILL, Jonathan. “Contested Past and the Practise of Anthropology: Overview”. *American Anthropologist*, vol. 94, n. 4 (1992), p. 812.

³ RAMOS, Alcida. “Indian Voices: Contact Experienced an Expressed”. In: J. Hill (org.). *Rethinking History and Myth*. Urbana: University of Illinois Press, 1988, p. 227-230.

⁴ HILL, Jonathan (org.). *Rethinking History and Myth*, op. cit.

⁵ STERN, Steve. *Resistance, Rebellion and Consciousness in the Andean Peasant World, 18th to 20th Centuries*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1987, passim; MELIÀ, Bartolomeu. *El Guarani conquistado y reducido*. Assunção: CEADUC, 1988.

- ⁶ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”. *Revista de Antropologia* (São Paulo), vol. 35 (1992), p. 21-74.
- ⁷ Ms. Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), Documentos Avulsos. Rio de Janeiro: caixa 162, documento 2.
- ⁸ Idem.
- ⁹ Consulta do Conselho Ultramarino de 13 de janeiro de 1650. Ms. AHU, Documentos catalogados por Castro e Almeida, Rio de Janeiro, caixa 4, doc. 685; Consulta do Conselho Ultramarino de 9 de abril de 1650. Ms. AHU, Documentos Avulsos. Rio de Janeiro, caixa 3, doc. 1.
- ¹⁰ WEBER, Max. “Relações comunitárias étnicas”. In: WEBER, M. *Economia e sociedade*. Brasília: Ed. UnB, 1994.
- ¹¹ Idem, *ibidem*, p. 267-277.
- ¹² BARTH, Frederick (org.). *Ethnic Groups and Boundaries: the social organization of culture difference*. Boston: Little Brown and Company, 1969, introdução; COHEN, Abner (org.). *Urban Ethnicity*. Londres: Tavistock Publications, 1974, introdução; COHEN, Abner. “Organizações invisíveis: alguns estudos de caso”. In: *O homem bidimensional. A antropologia do poder e o simbolismo em sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- ¹³ OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.
- ¹⁴ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Antropologia do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 99.
- ¹⁵ HILL, Jonathan. “Contested Past and the Practise of Anthropology: Overview”, *op. cit.*, p. 809-815.

Bibliografia

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfozes indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- ALMEIDA, Rita Heloisa de. *O diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora UnB, 1997.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FARAGE, Nádia. *As muralhas do sertão: os povos indígenas do Rio branco e a colonização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS, 1991.
- FERNANDES, Florestan. *A organização social dos Tupinambá*. São Paulo: HUCITEC, 1989 [1949].
- FREIRE, J. R. Bessa e MALHEIROS, Márcia F. *Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- HEMMING, John. *Red Gold: The Conquest of Brazilian Indians*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa/Rio de Janeiro: Portugal/Civilização Brasileira, 1938-1950. 10 vols.
- LEITE, Serafim. *Suma histórica da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1965.

- MARCHANT, Alexander. *Do escambo à escravidão*. São Paulo/Brasília: Ed. Nacional/INL, 1980.
- MÉTRAUX, Alfred. *A religião dos tupinambás e suas relações com as demais tribos tupi-guaranis*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979 [1928].
- MONTEIRO, John. *Negros da terra — Índios e bandeirantes. Origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MONTEIRO, John. *Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros*. São Paulo: NHII/USP-FAPESP.
- NEVES, Luiz Felipe Baeta. *O combate dos soldados de Cristo na Terra dos Papagaios*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís D. Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, Joaquim Norberto de Souza. “Memória histórica e documentada das aldeias de índios da província do Rio de Janeiro”. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil* (Rio de Janeiro), v. 62, 3ª S. (14; 15) (1854), p. 110-344.
- VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios — Catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”. *Revista de Antropologia* (São Paulo), vol. 35 (1992), p. 21-74.

IDENTIDADES COMPARTILHADAS
a identidade nacional em questão

Cecília Azevedo*

Meu objetivo neste texto é discutir um tema já bastante debatido, porém ainda muito atual: o da identidade nacional. Parto do entendimento de nação como “comunidade imaginária”, o que implica articular termos que provocam grande polêmica: identidade, imaginário e nação. Embora hoje os dois primeiros ocupem lugar de destaque no campo da história cultural, ainda não encontram acolhida unânime entre os historiadores e cientistas sociais, herdando as críticas e ressalvas que se fazem à História Cultural como um todo.

No interior deste campo, por sua vez, a discussão sobre identidade muitas vezes esbarra em outra “estrela” conceitual: a da mestiçagem ou hibridismo cultural. A despeito de, à primeira vista, poderem ser vistas equivocadamente como concorrentes, essas questões são, na verdade, absolutamente convergentes ou, mais do que isso, estão entrelaçadas. Da mesma forma, compreendo os debates em torno do valor das perspectivas micro e macro-históricas, da curta e da longa duração, que se pode compreender como um eco das proposições do que comumente se chama Nova-História. Este movimento de abertura para novos objetos e problemas trouxe à cena as mentalidades coletivas operando na longa duração, sem deixar de abrir possibilidades para futuras e férteis discussões centradas no biográfico, no cotidiano. Com o relativo ocaso da História das Mentalidades, a Micro-história ganhou destaque, levando a um relativo ostracismo as análises que perseguiram identificar tendências e linhas de força tomando como referência coletividades e períodos mais amplos. Antes de perspectivas opostas e concorrentes, quero defender aqui, mais uma vez, as abordagens micro e macro-históricas também como complementares, ao contrário do que propõem algumas correntes que posteriormente tentarei configurar.¹

Portanto, para defender uma abordagem da questão identitária, relacionando-a ao território minado da nação e da nacionalidade, tentarei recuperar rapidamente as principais correntes nesta discussão teórica, através das críticas que incidem sobre essas duas categorias de que me valho, imaginário e identidade, particularizando a questão da identidade nacional. Depois de assentar essas bases conceituais prévias, apresento meu estudo de caso sobre o imaginário nacional norte-americano, que

parte de uma pesquisa sobre a experiência de norte-americanos que passaram dois anos no Brasil, entre 1960 e 1980, como voluntários de uma agência governamental norte-americana — os Corpos da Paz. As diferentes representações e práticas que o programa estudado abrigou me valeram como campo de observação da dinâmica simbólica e dos processos de construção e reelaboração das identidades individuais e coletivas aí implicadas. Procurei investigar como os indivíduos se apropriaram de elementos do que configurei como imaginário político nacional, verificando as reinterpretções do discurso governamental e dos mitos fundadores da nacionalidade.²

Ao lado dos variados significados atribuídos à América e à condição de norte-americano, deparei-me com algo imprevisto: o compartilhamento de um sentido de missão extremamente forte, inclusive entre aqueles mais críticos do discurso nacionalista. Dando margem a inúmeras apropriações, uma retórica de fundo religioso impregnava o discurso de diferenciados e mesmo antagônicos segmentos políticos que se envolveram nesse programa, visto por conta disso como bastante representativo da sociedade americana. Fui então impelida a refletir sobre as interferências que percebia como mútuas entre imaginário político e religioso. A difusão da sensibilidade religiosa nos Estados Unidos me sugeriu a busca de um traço identitário, uma sutil marca cultural relacionada à religião. Embora contasse apenas com a observação de uma realidade empírica limitada, arrisquei reconhecer numa temporalidade mais larga da história dos Estados Unidos aquilo que inúmeros estudiosos da cultura norte-americana já apontaram: uma homologia entre a estrutura de certas fórmulas religiosas e políticas, sugerindo um traço identitário, uma sutil marca cultural relacionada à religião.³ Este percurso me fez, portanto, recuperar a ideia de identidade nacional, a despeito de suas dificuldades.

Para além de possíveis objeções teóricas, o atual contexto de globalização impõe uma série de questões. Em meio a um processo no qual a fragmentação e a anomia parecem imperar, ainda haveria sentido falar em identidade nacional? Que novos sentidos ela teria adquirido? Como fazer frente a esse movimento centrífugo que, ao mesmo tempo que enfatiza a potencialidade do sujeito, repudia os fios longos da história e deixa de lado análises macrosociais? Pensar o compartilhamento de sentidos, identidades, implicaria recair no esgotado estruturalismo ou no engodo do poder?

São essas as questões de fundo que proponho enfrentar, ciente de que conceitos não são rótulos para fenômenos naturais, mas construções culturais reformuladas por força de uma incessante disputa política, social e acadêmica.

As seduções da História Cultural

A História Cultural, embora recente como rótulo — algo em torno de vinte anos —, é herdeira de uma já longa trajetória, cujos primórdios podem ser situados

na aparição da Escola dos Annales, nas primeiras décadas do século XX e, mais diretamente, na crise do paradigma economicista da década de 1960. O abandono das grandes teorias de corte estruturalista fizeram desmoronar uma visão mais sistêmica, porém certamente mais mecânica, das sociedades. Jogo e teatro forneceram novas analogias para a compreensão da dinâmica social, identificando-se, no lugar de regras que sugerem determinismo, estratégias móveis orientando as ações humanas. Esse movimento favoreceu abordagens etnográficas na História, tendência que coloca em foco a consciência, as intenções, os motivos, as atitudes e crenças dos atores.

A História abriu-se para aspectos antes negligenciados, como o das mentalidades e sensibilidades, movimento que se encontra na origem da História das Mentalidades francesa. Em relação a esta, pode-se dizer que a História Cultural, surgida posteriormente, teria uma relação ambígua. Por um lado, critica a ênfase excessiva na lentidão, quase inércia, das “estruturas mentais”, que as colocavam praticamente independentes e autônomas em relação à dinâmica social e histórica. Por outro lado, no entanto, é inegável que a História Cultural reiterou a preocupação com as linguagens e representações mentais, enfocando especialmente as maiorias invisíveis e anônimas, e continua se dedicando a temáticas semelhantes às tratadas anteriormente sob a rubrica da História das Mentalidades. Temas extremamente sedutores, que apelam a uma dimensão existencial, como as representações em torno da morte, da doença ou da sexualidade; manifestações culturais coletivas, como festas e rituais políticos; universo mítico e religioso. Em meio a esses temas, emerge, como dimensão privilegiada, o imaginário, entendido como um sistema simbólico através do qual uma coletividade distribui papéis e posições sociais, exprime valores e crenças comuns, enfim, traça o contorno de sua identidade.³

A noção de imaginário parece ter claramente ocupado o lugar da noção de mentalidade, tão criticada pelo que implicava em termos de homogeneidade, estabilidade e coerência de determinados elementos do universo mental de uma dada sociedade. O próprio Vovelle não poupou críticas às análises que abusavam de ideias cômodas e vagas como as de “personalidade coletiva”, “temperamento coletivo” ou mesmo “inconsciente coletivo”.⁴

A despeito de ter incorporado essa crítica preliminar e de revelar faces bastante variadas, sendo assumida por historiadores fundamentais no cenário acadêmico internacional, como é o caso de Roger Chartier, Carlo Ginzburg e E. Thompson, a História Cultural continua sendo considerada frágil do ponto de vista conceitual. Acusam-se seus adeptos de ecletismo e inconsistência teórica, o que os levaria a incorrer em generalizações imprecisas e insustentáveis, a partir de relações conjecturais, mais descritivas que analíticas. A História Cultural, conforme seus críticos, acabaria por colecionar, tal qual a das mentalidades, histórias pitorescas, de grande apelo ao grande público, porém supérfluas, sem qualquer chance de desvendar as forças propulsoras, explicativas do movimento da história.⁶ Dela só se poderia, portanto, esperar o desgaste definitivo e um fim muito próximo.

Entre os alvos dessa crítica está o uso da noção de identidade, roubada do jargão de outras disciplinas e hoje bastante disseminada entre os que trabalham com História Cultural. Assumindo que o termo identidade equivale a um lábil clichê e seu “uso insidioso” a uma moda acadêmica, alguns autores têm criticado com veemência a falta de rigor teórico e a perspectiva reducionista e simplificadora da cultura como um sistema harmonioso, desprovido de contradições e conflitos, que a noção de identidade supostamente traria como pressuposto. Chega-se mesmo a repudiar radicalmente todas as tentativas de conceituação da identidade, qualificando-a como uma “nostalgia modernista”, “um convite à exclusão e ao enclausuramento”.⁸

No campo da História, a rejeição da noção de identidade pode ser articulada aos ataques, aos recortes macrosociais e à perspectiva da longa duração que provém de correntes “fundamentalistas” da micro-história, que, procurando enfatizar os esforços, sem dúvida valiosos, no sentido de lançar luz sobre a experiência dos atores sociais em sua dimensão cotidiana, incorre no exagero de considerar irremediavelmente superadas as análises macrosociais que, em muitos casos, estendem também temporalmente o raio de observação.

Para ilustrar essa posição, recupero a sentença final do historiador italiano Maurizio Gribaldi, um dos integrantes dessa corrente:

*(...) as abordagens “macro” concebem os processos históricos em termos de leis imanentes no plano da evolução formal. (...) Qualquer que seja seu grau de refinamento, os modelos ‘macro’ são, portanto, substancialmente deterministas e evolucionistas. Os modelos ‘micro’, ao sublinharem a ruptura existente entre forma e conteúdo, insistem ao contrário na dimensão da incerteza, da possibilidade.*⁹

Gribaldi considera, equivocadamente no meu entender, que a relação entre o particular e o geral na macroanálise remete, em última instância, ao modelo geral, numa estrutura de inclusão causal em que o nível inferior da escala se constituiria unicamente como ilustração de dinâmicas situadas além da sua própria esfera de pertinência. Sendo assim, as referências particulares/empíricas apresentadas nessas análises estariam comprometidas por modelos assumidos *a priori*, exercendo apenas a função de recurso retórico na argumentação macroanalítica. Dedutiva, a macroanálise se associaria a uma perspectiva linear e evolutiva construída retrospectivamente, que implicaria a identificação de leis imanentes a partir do arco traçado no tempo. Indutiva, a abordagem microsociais construiria a argumentação efetivamente a partir dos dados empíricos, situando a causalidade no contexto e no seio dos mecanismos interativos.

Contrariando frontalmente essa visão, Jacques Revel defende a ideia, para mim absolutamente essencial, de que, mais do que uma escala, é a variação de escala que importa.¹⁰ Através deste procedimento, segundo Revel, se revelariam os mecanismos

por meio dos quais as identidades coletivas se constituem e se refazem, deixando entrever os recursos próprios de cada indivíduo ou grupo no interior de uma configuração dada. Neste mesmo sentido, Vainfas recupera não só Revel mas também Ginzburg, para assinalar que o historiador dedicado a desvendar as experiências vividas por anônimos personagens de realidades particulares deveria voltar sua atenção não só para os indícios esparsos desse contexto, mas também, através de um “ânimo conjectural ou especulativo”,¹¹ para as “estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula”.¹² Dedicando a conclusão de seu livro aos diálogos entre o macro e o micro, Vainfas, embora reconhecendo certos limites e insuficiências, afirma que a alternância de escalas se mantém como desejável, uma vez que “uma oculta o que a outra alcança e vice-versa”.¹³

Assim, se é verdade que análises de corte antropológico envolvendo universos reduzidos têm permitido identificar questões importantes, elas não deixam de comportar também *biases* consideráveis. Com certeza, a abordagem e o ponto de observação de determinados atores ou situações podem acentuar a mobilidade em detrimento da permanência no que se refere às identidades envolvidas, restringindo a análise à face efêmera, volátil, da identidade, o que, no limite, conduz à conclusão de que ela existe apenas em migalhas. Como bem diz Jameson, a crítica ao paradigma da totalidade estrutural não deve dar lugar à imagem de um mundo esquizofrênico, regido pela descontinuidade e pelo acaso, e onde várias instâncias e microcosmos não guardam qualquer relação uns com os outros.¹⁴

Numa série de entrevistas publicadas em 2000,¹⁵ grandes historiadores de vários continentes — como Peter Burke, Natalie Zemon Davis e o já citado Carlo Ginzburg — fazem afirmações apoiando a compatibilização de diferentes perspectivas. Ginzburg, que, a despeito de se dizer indiferente a rótulos, pode ser considerado fundador da micro-história por seu *O queijo e os vermes*, afirma a necessidade de fazer interagir eventos e estruturas, apostando no caráter conjectural, especulativo, da história, acrescentando ainda que não se deveria mais ater à obsoleta ideia de prova. No mesmo sentido vão as observações de Natalie Zemon Davis, historiadora que ousou assumir ser lícito incorporar a imaginação ao trabalho historiográfico. Davis afirma a necessidade de usar a história local para levantar questões gerais, *insights* sobre outros casos ou processos que permitam a construção de quadros mais amplos. Ela chega a desaconselhar o trabalho numa perspectiva exclusivamente micro-histórica, já que seria imperioso perceber as relações entre o local, o fragmentário e o geral. Para Davis, portanto, a “história total” continua a ser uma ambição.

Por sua vez, Peter Burke, que já fizera recomendações no sentido de apurar e problematizar conceitos largamente utilizados pela História Cultural — como por exemplo o de tradição —,¹⁶ assume sua preocupação em vincular tempos e disciplinas, expressando sua admiração pelas reflexões do antropólogo Marshall Sahlins sobre a relação entre eventos, mudança social e ordem cultural. Sahlins procura recuperar as mediações, isolando e explicitando os elos entre cultura e ação, conjugando

polos erroneamente tomados como antagônicos: representação e prática, indivíduo e sociedade, reprodução e mudança. Nessa perspectiva, com a qual me identifico, regularidades observáveis não equivalem a prescrições, mas a configurações.

Diante disso, acredito ser importante não deixar de considerar que existam propriedades contextuais condicionando e orientando as ações dos homens. O privilégio concedido à interação e à experiência não deve obscurecer o fato de que elas se encenam em universos previamente estruturados, embora em constante reestruturação. O caráter coletivo das representações mentais decorre do fato de que elas são o resultado de estímulos transmitidos pelo ambiente cultural, ou seja, de condições históricas e sociais determinadas.

Portanto, a ideia de identidade que aqui defendo pressupõe interdependência entre condições objetivas de vida e experiências subjetivas, o compartilhamento de convenções e valores, de modos de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizados, que distinguem e produzem a integração de uma comunidade. O conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu,¹⁷ parece-me igualmente referendar esta linha de raciocínio. Segundo Bourdieu, o *habitus* corresponderia ao senso prático que dá sentido às ações dos indivíduos, sem determiná-las mecanicamente; disposições adquiridas em experiências passadas que se incorporam à lógica prática dos atores como princípios geradores e organizadores de práticas e representações.

Identidade como projeto

Aplicando toda essa discussão ao problema da identidade, nos seus mais variados níveis de análise, devemos de antemão, portanto, reconhecer sua dupla face, revelada na coexistência de dois princípios. O primeiro é o princípio da alteridade: a existência de um “outro” diante do qual se constitui a própria identidade. Nesse âmbito, os sentidos de unidade e coesão emergem mais facilmente. O contrário ocorre no caso do segundo princípio, o da representação ou encenação, que equivale à associação a determinados valores, vontades, interesses, ideias que fornecem uma imagem com a qual um conjunto de atores se identifica.¹⁸

Deve-se afirmar, portanto, a plasticidade das identidades coletivas, sua natureza móvel, flutuante, mutável. Identidade é uma construção social e simbólica dinâmica em função de sua permeabilidade em face do contexto. Portanto, as identidades mostram-se móveis porque são contingentes. Constata-se que a identidade de um grupo não está dada de uma vez por todas por uma determinada posição que seus membros ocupam num grupo social, profissional ou organização de qualquer outra natureza. Ela é construída em função de acontecimentos que a nutrem, de circunstâncias que lhe conferem forma. Assim, um mesmo grupo pode passar por diversas configurações de identidade nos diferentes momentos de sua história, de acordo com os recursos que lhe são oferecidos pelas situações concretas por que

passam. Uma crise, um rearranjo de seu ambiente natural ou técnico podem colocar em questão, momentânea ou duradouramente, esta configuração. Em momentos de crise, muitas vezes identidades que permaneceram reprimidas, reduzidas ao silêncio, submersas, invisíveis, num grupo aparentemente coeso, emergem, provocando contestações e remanejamentos substanciais, atingindo em profundidade a representação que um grupo pode fazer de si mesmo e de suas ações. O caráter múltiplo da identidade, fruto da tensão entre projetos, necessidades concorrentes, revela-se claramente. Merece atenção o fato de que membros de um mesmo grupo se apropriam de maneira desigual de um estoque simbólico comum. Porém, não se deve de forma alguma perceber a identidade como uma simples noção psicológica. Da mesma forma, como destacaremos posteriormente ao tratar da questão nacional, também se deve evitar o exagero de reduzi-la a um simples artefato político, artificial e superficial. A construção e atribuição de identidade equivale certamente a uma estratégia de legitimação, de afirmação de hegemonia, na medida em que estabelece modelos sociais de conduta. Mas esses modelos não são arbitrários, mas frutos de uma negociação simbólica. No caso em questão, defendo que a identidade nacional deve ser percebida como uma competição entre diferentes histórias sobre a autoidentidade de uma nação, entre diferentes símbolos de sua unidade. A identidade pode ser vista como a tradução de um projeto, de uma utopia.¹⁹

Nação: identidade imaginária

Depois de terem contribuído para a constituição das bases intelectuais do nacionalismo no século XIX, após a Segunda Guerra Mundial, a tendência entre os historiadores foi a de nutrir não só suspeição, mas uma verdadeira rejeição às ideias de nação e de nacionalismo. A tarefa assumida era a de denunciar o caráter eminentemente construído e portanto artificial desses fenômenos, que, antes de encontrarem apoio na natureza ou na história, seriam conscientemente fabricados para atender a propósitos políticos, afinados com a secularização e a expansão da burocracia estatal.

A nação, portanto, não passaria de uma construção recente de ideólogos empenhados em produzir instrumentos de legitimação e mobilização, através dos quais manipulariam emoções atávicas, medos e ressentimentos das massas, pelo apelo a um sentido de diferença cultural, do qual decorreria o equívoco da identidade nacional.²⁰

É interessante verificar que tanto a filosofia política liberal quanto a marxista consideraram a nação um “resquício” de processos mais amplos, como bem demonstra Fontes.²¹ No campo marxista, a tendência foi realçar a instrumentalização do nacionalismo pela burguesia. A coletânea sugestivamente intitulada *A invenção das tradições*, organizada por Eric Hobsbawm e Terence Ranger,²² incorpora claramente essa perspectiva instrumental, inventariando construções simbólicas entendidas como tradições inventadas sob a lógica da engenharia política das elites.

Mas conforme o próprio Hobsbawm concede, somente algumas tradições têm ressonância e durabilidade, e a nação seria a mais importante e duradoura das tradições inventadas, mesmo considerando-se uma margem de déficit de adesão. Diante disso, embora seja evidente que as representações idealizadas da nação estão relacionadas a interesses e práticas concretas, caberia refletir por que essa invenção, tão frequentemente e em diferentes contextos sociais e culturais, produziu um enraizamento e uma vinculação tão profundas. E, para tanto, talvez seja preciso ampliar o foco, incluindo não só os mecanismos de produção, mas também os de recepção e reelaboração desses discursos pelos seus múltiplos destinatários. É importante considerar que a “invenção da nação” certamente foi favorecida por referências simbólicas preexistentes, que, recombinadas, deram origem a uma nova configuração imaginária. Nesse sentido, surgiram objeções à ideia de invenção de Hobsbawm, considerando-se preferível substituí-la pela de criação. A crítica também incide sobre a despreocupação de Hobsbawm em discernir melhor aquilo que sustentaria a identidade nacional, qualificada por ele, sem maiores comentários, como “costume”. Embora assinala que as nações são fenômenos duais, construídos essencialmente do alto, mas incompreensíveis se não analisadas de baixo, ou seja, do ponto de vista das pessoas comuns, Hobsbawm se preocupa bem menos com essa segunda dimensão. Os que preferem seguir o caminho oposto sublinham que nem sempre é possível identificar intencionalidade e a consciente participação na construção ou compartilhamento do sentido de nacionalidade. Tal sentido seria gerado inconscientemente pela força de “numerosos atos cumulativos”.²³

Com o objetivo de esclarecer e melhor encaminhar essa discussão, Motyl procura discriminar identidade nacional de nacionalismo.²⁴ O segundo fenômeno seria mais diretamente relacionado às construções ideológicas e políticas das elites em função de condições históricas determinadas, com destaque para o processo de secularização e novas condições tecnológicas surgidas com o Iluminismo e a modernidade. A identidade nacional, segundo este autor, embora potencializada pelo advento do Estado-nação, se associaria a uma estrutura de sentimentos relativamente independente.²⁵ O antropólogo John Boreman estabelece o mesmo contraste, porém se vale do termo *nationness*, traduzido como “nacionidade”, para retratar as “interações e práticas cotidianas que produzem um sentimento intrínseco e frequentemente não articulado de pertencer, de estar em casa”.²⁶

Pela dificuldade em separar essas esferas, alguns autores preferem assumir sua articulação. E o que se pode encontrar em Weber, que se refere à nação como um conceito que pertence à “esfera dos valores”, que envolve a constituição de um sentido de solidariedade, uma comunidade de sentimento que tende a produzir um Estado próprio.²⁷

Talvez não caiba decidir se o Estado-nação decorre do sentido de nacionalidade ou o desperta ao configurar um território e uma retórica pública nacionalista. Parece sensata a proposta de Katherine Verdery de ver a nação como “um aspecto da ordem política e simbólico-ideológica, bem como do mundo da interação e dos

afetos sociais”.²⁸ O que vale reter em função dos objetivos deste texto é que a dinâmica simbólica não permite deduzir os sentimentos coletivos a partir das versões oficiais patrocinadas pelo Estado. Privilegio a ideia da nação como símbolo, e, como tal, ressalto sua permanente ambiguidade.

B. Anderson, que propôs ser a nação uma comunidade imaginada, chama a atenção para sua dimensão sagrada, o que tornaria o nacionalismo um fenômeno mais próximo das religiões que das ideologias.²⁹ Ele defende que as nações só se constituem na medida em que seus membros sejam dotados de um conjunto de representações que lhes permitam apreender sua existência no mundo, articulando e hierarquizando os diferentes elementos da realidade. Para manterem um nível mínimo de coesão e se perpetuarem, as sociedades, em qualquer tempo, exigem uma ordem mítica, um discurso inaugural, legitimador de sua existência. Nessa narrativa sem data, incessantemente repetida, os homens encontram um ponto de ancoragem exterior à história. Mas exterior, apenas no discurso, é bom esclarecer. O imaginário relacionado à nação não existe de forma acabada e fixa; é, ao contrário, um produto histórico, continuamente alterado pela interação dos diferentes grupos sociais. Como bem diz Ansart,³⁰ o mito é uma linguagem para se discutir, não um coro harmonioso.

Dessa forma, o imaginário não deve ser visto como um negativo da realidade. Melhor seria considerar que o imaginário traduz relações tanto subjetivas quanto objetivas. Pensar a nação como uma construção imaginária não implica considerá-la uma ilusão, desprovida de consistência, de realidade. As construções míticas e religiosas têm um efeito poderoso sobre os homens e as sociedades justamente porque são vivenciadas concretamente, tornando-se operativas na medida em que reforçam identidades e orientam ações e projetos muito concretos. É preciso reconhecer que o sujeito, ao se perceber vinculado a um passado, a uma origem, não se encontra prisioneiro de um lugar mítico, sem qualquer ligação com o presente.

Anderson questionou assim os critérios clássicos de configuração da identidade nacional, esforçando-se para demonstrar que as nações não eram simples subprodutos de certas condições sociológicas, como a língua ou a raça. Se, em termos abstratos, é razoável supor que, dada a superposição de fidelidades, em qualquer tempo houve sempre uma escala de atitudes bastante variável em relação à nação, o que não dizer hoje, quando, por um lado, multiplicam-se organismos supranacionais que abalam o sentido de soberania e de correspondência entre uma determinada identidade cultural nacional e o Estado-nação, e, por outro, a intensificação do fluxo de informações, mercadorias e pessoas embaralha as referências habituais e parece inevitavelmente apontar para um mundo multicultural? No que diz respeito ao trânsito de pessoas, já se chega a considerar que a “experiência diaspórica” seria a marca do mundo contemporâneo, assumindo-se aqui diáspora como movimentos migratórios maciços e não no sentido estrito de dispersão de povos simplesmente por motivos religiosos ou políticos.³¹ Esse “outro” que vem do exterior reforçaria o sentido de deslocamento

cultural, representando apenas uma periferia que permite visualizar mais claramente uma cultura nacional hegemônica, ou estaria assinalando a vitória inevitável da mestiçagem global? Em que medida a insistência atual na identidade nacional poderia representar uma resistência conservadora ao fenômeno da hibridização?

Observando com cuidado, a questão não parece simples. Diversos autores dedicados ao tema têm observado situações contraditórias. A mestiçagem implicaria tanto o avanço da integração, representando redução da resistência à alteridade, quanto o inverso, a reafirmação da identidade através de “invenções sincréticas” inapreensíveis, que inviabilizariam a assimilação ou uniformização cultural. Tais “recuos identitários”, segundo expressão de Gruzinski,³² têm se valido da recuperação de um passado imaginado pela memória como estratégia de afirmação da diferença. Nessa chave de leitura, compreende-se que a singularidade das culturas nacionais continuem sendo enfatizadas e assumidas por quem vive fora das fronteiras físicas de suas nações originárias, como é o caso das colônias de imigrantes pelo mundo afora. Por outro lado, observam-se também “políticas de representação” dedicadas a apresentar “uma amálgama étnica da nacionalidade moderna como a unidade primordial de ‘um povo’”.³³

Embora se saiba que a identidade nacional permanece uma abstração, já que, conforme indica Anderson, supõe um sentido de comunhão entre pessoas que provavelmente nunca terão chance de se ver face a face, e, para além disso, encontram-se distanciadas por posições distintas em termos econômicos, políticos, religiosos etc., ela continua tendo funcionalidade, além de forte apelo. Segundo Pamplona,³⁴ a identidade nacional não se construiu ou se constrói apenas em torno de uma história, língua ou cultura comuns, mas fundamentalmente em torno do sentimento de responsabilidade política para com os demais integrantes da comunidade nacional. O Estado nacional não apenas se mantém como unidade de referência em termos das relações mundiais, mas também se constitui na principal forma de organização coletiva capaz de articular autoridade e solidariedade, com vistas ao encaminhamento de soluções para a exclusão econômica e social, mesmo tendo perdido parte do controle sobre os fluxos de capital e encontre dificuldades crescentes para ativar a ação coletiva participativa.

Embora se deva reconhecer a dificuldade de demarcar uma identidade coletiva num marco espacial e temporal amplo, determinando com clareza os mecanismos de sua criação e contínua reelaboração, essa espécie de ponto virtual, enraizado no senso comum, parece indispensável para compreender fenômenos que teimosamente se mantêm na ordem do dia. Parece inegável que, a despeito da privatização crescente das referências identitárias e do declínio do homem público,³⁵ a identidade coletiva ainda encontra no Estado-nação um importante ponto de ancoragem. Os avanços da globalização, que afetam inclusive os sentidos de espaço e de tempo, até agora, para o mal ou para o bem, ainda não foram capazes de enfraquecer substancialmente os sentidos de nação e de nacionalidade.

O credo americano

Vários autores concordam que os Estados Unidos são um dos países do mundo ocidental que produziu um dos mais ricos repertórios míticos nacionais, incluindo uma historiografia fortemente marcada por um sentido nacionalista.³⁶ A sacralização das origens e das instituições políticas nacionais concede as bases para o mito da excepcionalidade da América, cuja contrapartida é a ideia de a nação ser portadora de uma missão, de um destino único no planeta.

Ao utilizar a expressão imaginário político, tenho em mente, portanto, as histórias míticas, os estereótipos, as crenças e tradições que remetem às origens e concedem sustentação simbólica à unidade nacional. Mitos que, no entanto, convém insistir, se abrem à história, permitindo identificar, em suas diferentes versões, os paradoxos que inevitavelmente comportam. Seguindo este raciocínio, é possível verificar como elementos desse imaginário revelam-se em combinações e nuances que variam de acordo com os contextos e atores que deles lançam mão. Dessa forma, identificar o compartilhamento de determinados traços ou um padrão de distribuição de orientações políticas e religiosas nos Estados Unidos não equivale à demarcação de uma estrutura fixa, de um “caráter nacional”, que fluiria inalterado através do tempo.

Mas voltemos aos Corpos da Paz, que elegi como estudo de caso. Como organização dedicada a projetos de assistência comunitária com base em trabalho voluntário, não seria digno de nota ou motivo de estranheza identificar a presença de forte sentido missionário entre seus integrantes. Mas a história dos Corpos da Paz, a meu ver, vincula-se não só a um contexto específico da história norte-americana e mundial, a correntes políticas determinadas, mas a um imaginário nacional, e nesse sentido, creio, é um caso paradigmático. Os Corpos da Paz, criados por Kennedy no início de seu governo, encarnaram, como nenhuma outra agência governamental, a disposição de, a um só tempo, reformular e reafirmar as tradições nacionais. No entanto, a ideia de criar uma agência nesses moldes não partiu do presidente, mas de um movimento político denominado Americans Committed to World Responsibility (Americanos Comprometidos com Responsabilidades Mundiais), que encontrou adeptos em universidades, sindicatos, igrejas e organizações da sociedade civil. Encampada pelo presidente no calor da campanha eleitoral, a proposição gerou enorme entusiasmo, levando milhares de jovens americanos de todas as partes do país a se inscreverem no programa. Apesar de ter sofrido inúmeras mudanças ao longo das diferentes administrações democratas e republicanas, os Corpos da Paz se mantêm ainda hoje como uma das instituições mais consagradas pela opinião pública dos Estados Unidos, integrando o panteão mítico norte-americano. Embora tenha correspondentes na forte tradição filantrópica desse país — vinculada não só a instituições religiosas —, a criação dos Corpos da Paz foi a primeira iniciativa de assistência internacional com base em trabalho voluntário assumida pelo governo dos Estados Unidos. Os voluntários deveriam, segundo o discurso oficial, representar a nação.

Inúmeros autores procuram explicar a verdadeira obsessão moral dos norte-americanos, centrada especialmente no sentido de virtude. Tocqueville foi o primeiro a sugerir afinidades entre o protestantismo e o sistema político norte-americano, percebendo que, embora separada do Estado, a religião deveria ser considerada “a primeira das instituições políticas norte-americanas”.³⁷

Mas foi na consagrada obra de Weber — *A ética protestante e o espírito do capitalismo* — que descobri uma brecha para tentar compreender a perspectiva missionária que marca o imaginário norte-americano e que se expressa através da difusão da filantropia nessa sociedade, em que o apelo ao sucesso é tão forte. Weber chama a atenção para o que se poderia perceber como um significativo desvio da doutrina calvinista, relacionado à valorização das boas obras. Ele demonstra que a associação entre salvação e boas obras foi desenvolvida em muitas igrejas e seitas reformadas, muito embora fosse censurada por sua identificação com o catolicismo e, mais do que isso, fosse, *a priori*, considerada despropositada, já que a decisão sobre a eleição era inalterável e representava um mistério divino que não se deveria sequer pretender desvendar. No entanto, o pragmatismo se impôs e as boas obras se revelariam indispensáveis como sinal de escolha, levando a que, progressivamente, o calvinista pudesse criar sua própria salvação ou, mais exatamente, a convicção disto.³⁸

Mais recentemente, outros autores têm-se dedicado a analisar a força dos elementos religiosos na retórica política, valendo-se inclusive da expressão “religião civil” para caracterizar a interpenetração e mesmo a simbiose entre religião e política no imaginário nacional norte-americano.³⁹ Neles encontrei respaldo para as suspeitas surgidas durante a pesquisa com os Corpos da Paz. Voluntários oriundos tanto dos politizados *campi* universitários, identificados com a New Left e o movimento pelos direitos civis, quanto de regiões agrícolas do conservador meio-oeste, exibiam uma elevada preocupação moral, apropriando-se de formas bastante diferenciadas, até mesmo inusitadas, dos sentidos de virtude e de missão difundidos socialmente.

Novamente, vale pegar de empréstimo as palavras de Verdery sobre a ideia de nação:

*(...) as pessoas que a utilizam de maneiras diferentes podem mobilizar públicos díspares (internos e internacionais), que pensam compreender uma mesma coisa através dela. (...) devemos indagar: qual é o contexto global, societário e institucional em que os diferentes grupos competem pelo controle desse símbolo e de seus sentidos? Quais são os projetos dos diferentes grupos?*⁴⁰

Em primeiro lugar, cabe indicar que, quando surgiram, os Corpos da Paz foram sustentados pela “esquerda” do Partido Democrata, constituída por liberais direta ou indiretamente associados a movimentos questionadores de uma versão conservadora WASP⁴¹ da identidade norte-americana. Defendiam não só a extensão

dos direitos civis dos negros norte-americanos, mas também uma política externa assentada na universalização dos padrões de democracia e liberdade, supostamente inventados e desenvolvidos nos Estados Unidos, o que representava uma inflexão na tese clássica da excepcionalidade norte-americana, que inibia uma maior abertura para o mundo. Muito significativo também foi o esforço da agência em se apresentar como independente, discriminada tanto em relação às diretrizes e ao aparato diplomático, como em relação aos mecanismos tradicionais de assistência internacional. Os Corpos da Paz apresentavam, desde o princípio, um duplo objetivo, uma dupla face: transferir para o então chamado Terceiro Mundo as benesses da cultura e da tecnologia norte-americanas, através do exemplo e da ação dos voluntários, e tornar a cultura norte-americana mais permeável ao outro, pela experiência de imersão cultural que propiciava. A ênfase e mesmo a opção por um ou outro viés produziram, desde o princípio, inúmeros conflitos no interior da agência, envolvendo as diretrizes do treinamento dos voluntários e dos projetos a serem executados. Esse conflito dilacerou igualmente grande parte dos voluntários.

Sem deixar de se apoiar em determinadas leituras dos mitos fundadores da nacionalidade, como a aventura dos peregrinos religiosos que cruzaram o Atlântico ou do pioneiro solitário desbravando as fronteiras do Oeste, muitos voluntários questionaram as premissas básicas da organização, denunciando a inconsistência de sua disposição altruísta e filantrópica. Percebendo que os princípios humanitários e democráticos proclamados pela agência eram contraditados pela orientação geral da política exterior norte-americana de ampliar a influência e a hegemonia dos Estados Unidos no mundo, muitos voluntários rebelaram-se, denunciando do exterior a esquizofrenia moral do governo norte-americano. A agência teve muita dificuldade, por exemplo, de conter manifestações contra a guerra do Vietnã da parte de voluntários e ex-voluntários que passaram a engrossar as marchas pacifistas ao retornar aos Estados Unidos. Também eloquente foi o caso de um grupo de voluntários que não só repudiou a condição de representantes do governo norte-americano, mas proclamou sua decisão de abandonar a condição de voluntários dos Corpos da Paz para não trair os compromissos assumidos com as comunidades pobres da Bahia, onde foram cumprir seus dois anos de serviço.⁴² No entanto, cabe ressaltar que, mesmo rejeitando a mística de heroísmo e o papel de missionários de uma dada versão de americanismo, denunciando as contradições que a experiência revelava, os voluntários não deixaram de se aferrar a um sentido de moralidade bastante difundido na sociedade norte-americana.

Influenciados pelo viés relativista também emanado do discurso da agência, vários voluntários passaram a criticar a presunção universalista dos valores norte-americanos, assumindo o multiculturalismo como eixo para a reconfiguração da identidade norte-americana. Portanto, considero que mesmo aqueles que acabaram por se declarar “*un-Americans*”⁴³ não deixaram de lançar mão de elementos de um imaginário coletivo, o que significa assumir que o sujeito sempre fala a partir de um

lugar, de uma história, de uma cultura, de uma linguagem particular, cujo peso na construção de sua subjetividade e de sua identidade não pode ser negligenciado.

Para concluir, reafirmo a validade de se discutir a cultura e a identidade norte-americanas articulando curta e longa durações, produzindo uma interpretação que implica a imprudência calculada da generalização. Trafegar por entre as sombras das identidades, das estruturas de sensibilidade das sociedades exige mobilizar nossa própria sensibilidade em busca de *insights*. Algo que à primeira vista parece ter consistência rala, ser implausível e predominantemente pouco instrutivo, mas que representa um primeiro passo no desvendamento de determinados processos. Em contraposição à ideia de que a tríade interpretação-generalização-identidade corresponderia a uma falsificação, pode-se propor que a ausência de qualquer ambição nesse sentido poderia implicar a redução da história a uma mera crônica de trivialidades. Nesse sentido, retomando o ponto de partida desse texto, considero que as identidades coletivas podem ser percebidas como uma aposta e não um blefe. Por arriscarem deixar o flanco aberto para críticas, as interpretações generalizantes suscitam o debate, o que, a meu ver, como já indiquei no início, já conta a seu favor. Afinal, não há vida sem riscos.

Notas

- * Professora adjunta do Departamento de História da UFF e doutora pela USP.
- ¹ Para uma discussão sobre os cruzamentos e falsos cruzamentos entre Nova História, História das Mentalidades, História Cultural e Micro-história, além de um balanço equilibrado sobre o percurso e as inovações da Micro-história, ver VAINFAS, Ronaldo. *Micro-história: Os protagonistas anônimos da história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- ² AZEVEDO, Cecília. *Em nome da América: os Corpos da Paz no Brasil*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1999.
- ³ AZEVEDO, Cecília. “A santificação pelas obras: experiências do protestantismo nos EUA”. *Tempo* (Rio de Janeiro), vol. 6, n. 11 (julho 2001), p. 111-129.
- ⁴ Ver BACZKO, Bronislaw. “Imaginação social”. In: *Enciclopedia Einaudi*, Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985, vol.5, p. 296-332 e PESAVENTO, Sandra Jatthy. “Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário”. *Revista Brasileira de História*, vol. 15, n. 29 (1995), p. 9-27.
- ⁵ VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987. Ver também VAINFAS, Ronaldo. “História das mentalidades e história cultural”. In: C. F. Cardoso e R. Vainfas (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-162.
- ⁶ PESAVENTO, Sandra Jatthy. “Em busca de uma outra história...”, op. cit.
- ⁷ MENEZES, Eduardo Diatahy. “Crítica da noção de identidade cultural”. Trabalho apresentado na XXII Reunião Brasileira de Antropologia. Simpósio 02: “Subjetividade, identidade e brasilidade”, Brasília, julho de 2000, p. 15.
- ⁸ CHANADY, Amaryll (org.). *Latin American Identity and Constructions of Difference*. Minneapolis/Londres: University of Minnesota Press, 1994 (Hispanic issues, v. 10).

- ⁹ GRIBALDI, Maurizio. “Escala, pertinência e configuração”. In: J. Revel (org.). *Jogos de escala*. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 123.
- ¹⁰ REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escala*, op. cit. “Apresentação”, p. 38.
- ¹¹ VAINFAS, Ronaldo. “História das mentalidades e história cultural”, op. cit., p. 110. Para uma crítica do abandono radical da busca de uma visão global e sintética da realidade pela História, ver DOSSE, François. *A História à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- ¹² GINZBURG, Carlo apud R. Vainfas. *Micro-história: Os protagonistas anônimos da história*, op. cit., p. 111.
- ¹³ VAINFAS, Ronaldo. *Micro-história: Os protagonistas anônimos da história*, op. cit., p. 149.
- ¹⁴ JAMESON, Frederic. “Periodizando os anos 60”. In: H. B. de Hollanda (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 81-126.
- ¹⁵ PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. *As muitas faces da história. Nove entrevistas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- ¹⁶ BURKE, Peter. *Variiedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- ¹⁷ BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- ¹⁸ ARAÚJO, J. N., SONKI, Léa e FARIA, Carlos Aurélio G. (orgs.). *Figura paterna e ordem social: tutela, autoridade e legitimidade nas sociedades contemporâneas*. Belo Horizonte: Autêntica/PUCMinas, 2001.
- ¹⁹ A associação entre projeto e identidade pode ser encontrada em VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ²⁰ SMITH, Anthony. “Nationalism and the Historians”. In: *Ethnicity and Nationalism*. Leiden: E. J. Brill, 1992.
- ²¹ FONTES, Virginia Maria. “A questão nacional: alguns desafios para a reflexão histórica”. In: S. Mendonça e M. Motta (orgs.). *Nação e poder: As dimensões da história*. Niterói: EdUFF, 1998.
- ²² HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- ²³ MOTYL, Alexander J. “Inventing Invention: The Limits of National Identity Formation”. In: R. G. Suny e M. D. Kennedy (orgs.). *Intellectuals and the Articulation of the Nation*. Ann Harbor: The University of Michigan Press, p. 68.
- ²⁴ Idem, *ibidem*.
- ²⁵ Também Pamplona considera que tal discriminação é importante, dado que é possível, retrocedendo a períodos anteriores à Época Moderna, verificar a ocorrência de formas e sentidos diferenciados de nação. Ver PAMPLONA, Marco Antônio. “A questão nacional no mundo contemporâneo”. In: D. A. Reis Filho, J. Ferreira, C. Zenha. *O século XX — o tempo das dúvidas: do declínio das utopias às globalizações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 185-204. Ver também VERDERY, Katherine. “Para onde vão a ‘nação’ e o ‘nacionalismo?’” In: G. Balakrishnan (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 239-247. Esta autora percebe a nação como um dispositivo de triagem, cujos critérios variaram segundo a época e o contexto.
- ²⁶ Apud VERDERY, Katherine. “Para onde vão a ‘nação’ e o ‘nacionalismo?’”, op. cit., p. 242.
- ²⁷ WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, p. 202. Essa compreensão também é assumida por Elisa Reis. Ver “O Estado nacional como Ideologia: o caso brasileiro”. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 1, n. 2 (1988), p. 187-203.
- ²⁸ VERDERY, Katherine. “Para onde vão a ‘nação’ e o ‘nacionalismo?’”, op. cit., p. 239.
- ²⁹ ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989. A visão de Anderson de que as nações permaneceriam abertas, capazes de absorver o outro e a diferença de forma análoga às grandes religiões mundiais universalistas, lhe rendeu críticas de autores que o acusam de apresentar uma visão excessivamente positiva do nacionalismo, que se sustentaria fundamentalmente na solidariedade política e não no antagonismo em relação ao outro. Apegado a essa perspectiva, Anderson deixaria de reconhecer a pressão no sentido da homogeneidade promovido pela ideia de nação. Ver BALAKRISHNAN, Gopal. “A imaginação nacional”, e CHATTERJEE, Partha. “Comunidade imaginada por quem?”. In: G. Balakrishnan (org.). *Um mapa da questão nacional*, op. cit.
- ³⁰ ANSART, Pierre. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- ³¹ Ver ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ³² GRUZINSKI, Serge. *Pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ³³ Apud ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Cartografia dos estudos culturais*, op. cit., p. 146.
- ³⁴ PAMPLONA, Marco Antônio. “A questão nacional no mundo contemporâneo”, op. cit.
- ³⁵ SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ³⁶ ZELINSKY, Wilbur. *Nation into State. The shifting symbolic foundations of American nationalism*. Chapel Hill/Londres: University of North Carolina Press, 1988.
- ³⁷ TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EdUSP, 1977; JASMIN, Marcelo. “Interesse bem compreendido e virtude em *A democracia na América*”. In: N. Bignoto (org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- ³⁸ WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Gráfica Urupês, 1967.
- ³⁹ SUSMAN, Warren I. *Culture as History: The transformation of American Society in the Twentieth Century*. Nova York: Pantheon Books, 1984; DIGGINS, John. *The Lost Soul of American Politics: Virtue, Self-Interest and the Foundations of Liberalism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1986; BERCOVITCH, S. *The American Jeremiad*. Madison: University of Wisconsin Press, 1978; BERCOVITCH, S. “A retórica como autoridade: puritanismo, a Bíblia e o mito da América” e ELLIOT, Emory. “Religião, identidade e expressão na cultura americana: motivo e significado”. In: *Religião e identidade nacional: Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. BELLAH, R. *The Broken Covenant: American Civil Religion in Time of Trial*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984; MARSDEN, George. *Religion and American Culture*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers, 1990; ROBERTSON, James Oliver. *American Myth, American Reality*. Nova York: Hill & Wang, 1980, entre outros.
- ⁴⁰ VERDERY, Katherine. “Para onde vão a ‘nação’ e o ‘nacionalismo?’”, op. cit., p. 240-241.
- ⁴¹ A sigla WASP significa “white, anglo-saxon, protestant, ou seja, branco, anglo-saxão e protestante.
- ⁴² A posição dos voluntários mencionados teria constituído o que um memorando da direção estadual dos Corpos da Paz chamou de a “Filosofia da Bahia”. Ver AZEVEDO, Cecília. *Em nome da América: os Corpos da Paz no Brasil*, op. cit.
- ⁴³ Tomo a expressão da autobiografia do ex-voluntário Paul Cowan, significativamente intitulada *The making of an un-American: a dialogue with experience*.

Bibliografia

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BERLOWITZ, Leslie, DONOGHUE, Denis e MENAND, Louis (orgs.). *A América em teoria*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BURKE, Peter. *Varietades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-162.
- HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- MENDONÇA, Sônia e MOTTA, Márcia (orgs.). *Nação e poder: As dimensões da história*. Niterói: EdUFF, 1998.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. *Americanos: Representações da identidade nacional no Brasil e nos EUA*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia García. *As muitas faces da história. Nove entrevistas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escala*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- SACHS, Viola et alii. *Religião e identidade nacional: Brasil e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- VAINFAS, Ronaldo. *Micro-história: Os protagonistas anônimos da história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

IDENTIDADE NACIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA
a diversidade como “patrimônio sociocultural”

Rebeca Gontijo*

“Compreender aquilo que, de dada maneira ou forma, nos é estranho e tende a continuar a sê-lo, sem aparar suas arestas com vãos murmúrios sobre a humanidade comum, sem desarmá-lo com o indiferentismo do ‘a cada cabeça sua sentença’, e sem descartá-lo como encantador, adorável até, mas sem importância, é uma habilidade que temos de aprender duramente e, depois de havê-la aprendido, sempre de maneira muito imperfeita, temos de trabalhar continuamente para manter viva; não se trata de uma capacidade inata, como a percepção de profundidade ou o senso de equilíbrio, em que possamos confiar plenamente.”

CLIFFORD GEERTZ¹

A *identidade nacional* pode ser compreendida como uma construção histórica, resultante de um processo que atribui significados e sentidos a uma “comunidade imaginada”. Esse processo é contínuo e sujeito a inúmeras invenções, reelaborações e disputas em torno dos aspectos que poderão servir para diferenciar uma nação de outras: a língua, as tradições, a história etc. Assim, a *identidade nacional* precisa ser continuamente reinventada e reinvestida de significados e sentidos, a partir de situações históricas específicas.²

No Brasil, a preocupação em definir a *identidade nacional*, a partir da localização de suas particularidades e da indagação sobre o processo histórico através do qual a população brasileira teria adquirido os contornos de uma nacionalidade, tem estado presente em diferentes âmbitos do conhecimento e da atuação política e social. Em meio a este processo de imaginar a comunidade nacional, é notório o destaque atribuído ao tema da diversidade — seja através das noções de miscigenação racial ou de hibridismo cultural, ou ainda, da ideia de que o Brasil é um país plural, multifacetado etc. —, que parece ter sido compreendido, sobretudo e em diferentes momentos, em termos de “raça”, cultura e etnicidade.³

Em meados do século XIX, o texto *Como se deve escrever a história do Brasil* (1844), de Karl Friedrich Philip von Martius (1794-1868), destaca-se como parte de um projeto maior de nação, norteado pelo esforço em lidar com as diferenças, submetendo-as a um polo centralizador: o Estado. De acordo com Martius, qualquer um que se dedicasse a escrever a história do Brasil deveria demonstrar como, no desenvolvimento sucessivo do país, estabeleceram-se as condições para o aperfeiçoamento de três “raças” humanas: brancos, índios e negros.⁴ Como observou José Carlos Reis:

*Era preciso criar uma ideia de homem brasileiro, de povo brasileiro, no interior de um projeto de nação brasileira. Sobretudo, era preciso perceber a nação como diferença e continuidade colonial e como continuidade da diferença colonial. Pensou-se o Brasil com o conceito de “raça” e a sociedade brasileira como uma mescla de raças.*⁵

Outro aspecto importante neste projeto seria o desenvolvimento de estudos capazes de integrar as partes ao todo, evitando o conflito entre o particular e o geral, ao valorizar as particularidades de cada região e relacioná-las como um país que se queria indiviso.⁶ A diversidade aparece aqui, sobretudo, como um problema a ser enfrentado. Trata-se de uma constatação das diferenças e da necessidade de lidar com as mesmas, que não exclui hierarquizações — como a que atribui ao elemento branco um papel civilizador — e ordenações promovidas pelo poder centralizado.

Nas últimas décadas do século XIX, sobretudo a partir de 1870, afirmou-se uma crescente preocupação com a ausência de contato com a realidade do país, assim como ganhou espaço a constatação da *inautenticidade* da cultura brasileira resultante do que era então compreendido como um largo trabalho de *imitação* das ideias e costumes estrangeiros. Dizia Silvio Romero (1851-1914) que “todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas ideias. Os operários deste fato inicial não são: o português, o negro, o índio, o meio físico e a imitação estrangeira”.⁷ O “caráter inautêntico da cultura brasileira” foi destacado, ao mesmo tempo que eram buscadas soluções para enfrentar o problema da diversidade, compreendida, sobretudo, em termos “raciais”. Como observou Lilia Schwarcz, “raça” tornou-se um conceito ao mesmo tempo negociado e em contínua construção.⁸

Estavam em cena as então modernas teorias científicas europeias, fornecendo instrumentos adequáveis à explicação geral das diferenças. Com base nesse ideário científico, foram elaboradas interpretações sobre o atraso do país e a condição de seus habitantes, assim como foram apresentados projetos de organização nacional sem que, contudo, pudesse ser afastada uma visão pessimista acerca do presente e do futuro da nação. Esta visão pessimista acompanhava um processo de naturalização das representações sobre o homem e a sociedade, propiciado pelo paradigma das ciências naturais então vigente. A ciência contribuía para a naturalização das

diferenças socioculturais, estabelecendo correlações rígidas entre as leis da natureza — formuladas com base na biologia — e a sociedade. Características físicas eram associadas a atributos morais e serviam como justificativa para o atraso social de algumas populações e para a afirmação da inviabilidade de progresso de determinados países, entre os quais o Brasil. As diferenças entre os povos eram tidas como naturais porque era a natureza — na forma dos determinismos geográfico (o meio) e biológico (a raça) — quem impunha limites às propensões dos indivíduos e das sociedades.⁹

Discursos fatalistas e pessimistas surgiram em meio ao que foi interpretado por diversos autores como: medo da miscigenação, que muitos acreditavam ser responsável pela degeneração da população, o que, conseqüentemente, comprometeria a própria existência da nacionalidade; medo da natureza tropical, vista pelos deterministas como um obstáculo ao progresso e à civilização; medo da invasão estrangeira, estimulado pela expansão imperialista europeia, que poderia implicar a perda de autonomia ou de parte do território; medo das revoltas suscitadas por aquilo que era tido por alguns como verdadeiros “quistos de imigrantes”, inassimiláveis pelo nacional; medo das chamadas “classes perigosas”, compostas pela grande massa pobre de homens livres, imigrantes e ex-escravos que migravam pelo país ou habitavam os centros urbanos.¹⁰

Predominavam indagações sobre as possibilidades de progresso do país e os meios de viabilizá-lo. No caso, tratava-se de uma nação compreendida como mestiça — para alguns, sinônimo de degeneração¹¹ —, o que suscitava uma reflexão sobre que papel deveria ser atribuído a cada elemento da mistura. Postulava-se frequentemente — sobretudo entre a intelectualidade científica — a desigualdade das “raças”, o mal da miscigenação e a superioridade do homem branco.¹²

Diante do impasse produzido pela interpretação do Brasil como país das diferenças e a apropriação de teorias deterministas, que condenavam o país ao fracasso, justamente devido ao domínio da diversidade, a solução — construída a partir dos debates entre intelectuais, cientistas e políticos — parecia estar nas proposições que afirmavam a progressiva eliminação das diferenças observáveis. As diferenças “raciais” deveriam ser eliminadas pelo progressivo embranquecimento da população devido à mestiçagem com o elemento branco que, acreditava-se, tendia a predominar sobre qualquer outro. Daí o “mito do embranquecimento” racial.¹³

Mas a proposição que acabou prevalecendo — já colocada no final do século XIX — foi aquela que valorizava o país mestiço, apresentando o convívio harmonioso das diferenças como sendo uma particularidade nacional; o aspecto mais autêntico do Brasil, ainda que problemático. Para isso, muito contribuíram as reflexões desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX, quando pensar o Brasil e os brasileiros correspondia a refletir sobre as particularidades da nação e de seus habitantes, enfrentando questões propostas pelas gerações anteriores: é possível uma nação civilizada nos trópicos? O progresso do Brasil é viável? Quem é o povo do Brasil? Qual é o lugar do Brasil na história das civilizações?

Nas primeiras décadas do século XX, há diversos escritos que procuram responder a essas questões — tarefa que era compreendida como verdadeira missão —, sendo que elaborar projetos para o país, naquele momento, implicava considerar a pauta de discussões sobre o novo regime político republicano, que incluía temas como modernidade, cidadania, mestiçagem, imigração, sanitarismo, educação, leis, língua, história etc. Vigorava a percepção de que o Brasil era marcado por ausências: de povo, de Estado, de civilização etc., o que tornava urgente o empenho em desvendar uma realidade considerada oculta. Nesta busca do “país real”, alguns se destacaram como, por exemplo, Euclides da Cunha (1866-1909), prestigiado defensor dos ideais de progresso e civilização.

Para Euclides, “o brasileiro, tipo abstrato que se procura (...) só pode surgir de um entrelaçamento consideravelmente complexo”, sendo que “a mistura de raças mui diversas é, na maioria das vezes, prejudicial (...)”.¹⁴ O autor preocupava-se com a ausência de “unidade racial” — condição tida como indispensável para o progresso e a modernização — e temporal, considerando o Brasil como um país dividido em vários tempos históricos. Contudo, sua visão do mestiço como símbolo do atraso e da barbárie conciliava-se com uma crítica à cruzada civilizatória, o que abria espaço para uma reflexão sobre a especificidade do caso brasileiro, num momento em que havia necessidade de romper definitivamente com as interpretações que, comparando o Brasil à Europa, afirmavam a inexistência da nacionalidade tropical.¹⁵

A demarcação de uma *identidade nacional* própria, distinta da portuguesa, fora obra do Império.¹⁶ Contudo, a República — associada a ideais considerados modernos — promoveu uma (re)descoberta do Brasil, guiada por um ideário cientificista e pela emergência de estudos sobre o social, possibilitando novos olhares sobre a história, que incluíam atores sociais até então ignorados ou vistos em segundo plano.¹⁷

Diante de uma diversidade de projetos de organização nacional, estudiosos como Capistrano de Abreu (1853-1927) e João Ribeiro (1860-1934) construíram leituras do país que recuperavam experiências de seus habitantes. Desenvolveram suas interpretações com base em uma nova compreensão do tempo histórico e, por conseguinte, da própria história. Esta não se resumiria mais à repetição do que o passado ensinava e impunha. Abria-se espaço para a percepção da descontinuidade entre passado, presente e futuro, e da atuação do povo como sujeito da história. Esta mudança epistemológica — que marca o início de uma moderna historiografia no Brasil — acompanhou o ritmo dos novos tempos republicanos e possibilitou uma alternativa ao “nacionalismo naturalista” — pautado na valorização da natureza — em prol de um nacionalismo mais voltado para a temática político-social.¹⁸

Contudo, mesmo havendo uma maior ênfase na atuação do povo na construção da nação, ainda vigorava a ideia de que existiam fatores maiores e anteriores ao indivíduo, cuja vontade nada ou muito pouco poderia fazer. O povo, em sua diversidade — não apenas “racial”, mas também psicológica e cultural —, podia ser visto

como ativo na ocupação do território, mas era frequentemente considerado passivo na produção de uma verdadeira independência, na implementação do progresso ou de um verdadeiro conhecimento sobre si mesmo.

É preciso lembrar que a busca de peculiaridades características ou essenciais de uma população justificava-se, no início do século XX, pela crença na existência de um “caráter nacional”, espécie de disposição natural de um povo, expressa através da cultura e regida por fatores psicológicos e “raciais”. O “caráter nacional brasileiro”, seja para louvá-lo ou depreciá-lo, era identificado como uma totalidade delimitada por traços coerentes, porque corresponderia a uma “natureza humana” predeterminada.¹⁹ Esta perspectiva favorecia interpretações norteadas por pressupostos essencialistas e a-históricos, que justificavam a naturalização dos fenômenos sociais.²⁰

Durante as décadas de 1910 e 1920 — sobretudo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) —, acentuou-se a crítica ao modelo europeu (diga-se, francês) de civilização. Ao mesmo tempo, difundiu-se a ideia de que o Brasil ainda não descobrira o Brasil. Novos projetos de *identidade nacional* foram então formulados e expressos através da militância de diferentes grupos com propostas nacionalistas e/ou projetos de inserção do país na modernidade. O tom dominante era o da crítica da época colonial, o que favorecia discursos xenófobos (principalmente antilusitanos), num momento em que o abramileiramento da República e da história da nação se tornava um problema central.

Ganhou espaço uma leitura da diversidade como singularidade brasileira, algo que passou a ser visto como estratégico na construção da *identidade nacional*. Para que isso fosse possível, muito contribuíram os movimentos modernistas, alguns dos quais eram dotados de projetos políticos e sociais apresentados através de textos, exposições de artes plásticas, conferências, músicas etc. Surgidos nas capitais do país — destacando-se São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Recife etc. — e em algumas cidades do interior — como Cataguases (MG) —, tais movimentos tinham em comum o desejo de construir um Brasil que pudesse ocupar um lugar no “concerto das nações civilizadas”, por vezes divergindo quanto aos modos de realizar tal missão.

Consolidou-se, então, um discurso da nacionalidade muito positivo — nascido em diálogo com os discursos internos e externos mais pessimistas, que viam o Brasil como exemplo de atraso, sinônimo de degradação; e em meio à afirmação de um regime político republicano federativo — que negava qualquer tipo de diferenciação no interior do país. Afirmava-se uma visão positiva da mestiçagem, construída a partir da ideia de que as diferenças se somam em uma sociedade que não segrega, não separa, não divide.²¹ Pintava-se a imagem do Brasil como “caldeirão de culturas”.²² Contudo, a década de 1920 também foi marcada por visões pessimistas sobre o Brasil e os brasileiros e pela emergência de interpretações sobre o país e seus habitantes apoiadas em princípios eugênicos.

A eugenia (*eu* = boa; *genus* = geração) fundamentou movimentos científicos e práticas políticas nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina em fins do

século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Tais movimentos pressupunham que o progresso estaria restrito às sociedades “puras”, livres da miscigenação. Em termos práticos, consistia em promover casamentos entre determinados grupos, desencorajando uniões consideradas nocivas à sociedade ou aplicando políticas de esterilização em massa ou, mesmo, de extermínio, como aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). No plano das instituições políticas e científicas brasileiras, a discussão sobre eugenia — que teve lugar, sobretudo, entre as décadas de 1920 e 1940 — conjugava-se com os debates sobre imigração, que ocorriam desde o Império. Como já foi observado, indagava-se sobre os efeitos da miscigenação sobre a população brasileira — quase sempre vistos como negativos — e as probabilidades de embranquecimento (prevalência da fenotipia branca). A aceitação da tese do branqueamento favorecia políticas imigratórias de populações brancas.²³

No livro *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira* (1928), Paulo Prado (1869-1943) apresenta a tristeza como marca do “caráter nacional”. O resultado do encontro entre “três raças tristes” — índios, brancos e negros — teria sido uma melancolia profunda, “sequência de um quadro de psicopatia: abatimento físico e moral, fadiga, insensibilidade, abulia, tristeza”.²⁴ No mesmo ano em que Prado lançou seu livro, foi publicado *Macunaíma*, de Mário de Andrade, uma visão irônica sobre a identidade do Brasil. Macunaíma é um “herói sem nenhum caráter”, um ser dividido entre diversas culturas, produto híbrido da miscigenação. Ambos servem como exemplo dos vários modos de lidar com a diversidade observada.²⁵

Na década de 1930, as obras de Gilberto Freyre (1900-1987) — *Casa-grande & senzala* (1933) — e a política do Estado Novo (1937-1945) confirmaram e celebraram, cada uma a seu modo, o “mito da democracia racial”.²⁶

Freyre apresentou as diferenças que se complementavam de forma harmoniosa. Não valorizou diferenças excludentes ou contrastivas, mas aquelas que somavam, complementavam. Afirmou que, apesar dos profundos conflitos presentes na história da colonização brasileira, a mestiçagem — entendida como mistura de raças e culturas — acabara predominando. Em consonância com a discussão modernista, desenhou a cara do Brasil como país da plasticidade: capacidade de absorver as influências culturais mais diversas. Freyre marcou a passagem para um tipo de interpretação sobre a questão da diversidade que privilegiava aspectos da cultura, ainda que a ideia de “raça” não tenha sido abandonada. De acordo com Ricardo Benzaquen de Araújo,²⁷

(...) distinguindo raça de cultura e por isso valorizando em pé de igualdade as contribuições do negro, do português e — em menor escala — do índio, nosso autor ganha forças não só para superar o racismo que vinha ordenando significativamente a produção intelectual brasileira mas também para tentar construir uma outra versão da identidade nacional, em que a obsessão com o progresso e com a razão, com a integração do país na marcha da civilização, fosse até certo ponto substituída por uma

*interpretação que desse alguma atenção à híbrida e singular articulação de tradições que aqui se verificou.*²⁸

Benzaquen de Araújo também observa que esse mesmo movimento que afasta Freyre do racismo, abrindo espaço para a valorização de diferentes culturas, criou uma imagem quase idílica da sociedade brasileira, ocultando conflitos e discriminações por trás do “mito da democracia racial”. Este seria o principal motivo da crítica a Freyre desenvolvida ao longo da segunda metade do século XX.²⁹

Convém lembrar que, ao ser publicado, *Casa-grande & senzala* encontrou um campo de debates e de práticas de investigação que já conhecia e valorizava muitas de suas contribuições.³⁰ Além disso, o Estado Novo — ao qual o livro de Freyre antecede —, ao promover uma (re)descoberta do Brasil, apresentou um modo particular de lidar com a diversidade, incorporando certos aspectos das interpretações anteriores, entre as quais aquela presente em *Casa-grande & senzala*.

Em busca de sua legitimidade, o Estado Novo empreendeu esforços no sentido de diferenciar-se tanto do passado recente (a Primeira República) quanto do passado mais distante (o Império e o período colonial). Era preciso reescrever a história do país, resgatar tradições, delinear uma origem e elaborar projetos para o futuro. A fundação de uma nova ordem política — considerada consonante com as necessidades e aspirações do povo brasileiro — ocorreu mediante um novo redescobrimto do Brasil.³¹

A cultura, na acepção estado-novista, correspondia, ou deveria corresponder, ao que era natural e intrínseco ao homem brasileiro. Algo que deveria ser identificado e revivido. O Estado buscava a integração e a unidade do país através de um retorno à realidade, empreendido pelo reconhecimento do povo brasileiro, com suas necessidades e potencialidades. A sociedade era concebida como sendo formada por indivíduos desiguais por natureza, sendo que a missão do Estado seria promover condições de maior igualdade social. De acordo com Angela de Castro Gomes, “o Estado Nacional erguia-se em função do fundamento da desigualdade dos homens e das nações e postulava soluções políticas específicas para cada povo.”³²

Para Gomes, embora a reflexão sobre a *identidade brasileira* fosse antiga, o Estado Novo desempenhou um considerável esforço no sentido de estabelecer uma resposta para o problema da síntese da nacionalidade. Trata-se de um “momento estratégico para a construção do mito da democracia racial brasileira”, quando se caracteriza o “povo brasileiro” como uma “raça de mestiços”, à qual eram atribuídas características morais, políticas e sociais dotadas de positividade.³³

A sociedade brasileira era interpretada como fruto do caldeamento de três “raças” e culturas, cujo resultado seria o mestiço. Considerava-se que a mestiçagem contribuía para a integração, para a diluição das diferenças, sendo que a diversidade, além de ser compreendida através da noção de mestiçagem, também o era por meio da noção de regiões “geoculturais”. Ambas as noções ajudavam a esclarecer o que se buscava “encontrar”, “resgatar” e “valorizar” como povo brasileiro: o tipo

popular — dotado de potencialidades mentais e fatores étnicos — que interagiu com o contexto regional habitado (o interior, o litoral, as capitais).³⁴

A leitura da mestiçagem, norteadada pela ideia de “democracia racial”, consolidada pelo Estado Novo, sofreu fortes críticas a partir da década de 1950. Conhecer a realidade de um país percebido como marcado pela diversidade cultural ainda constituía um desafio, que seria enfrentado através de novos parâmetros interpretativos.

Como observa Lúcia Lippi de Oliveira:

*O Brasil, de modo geral, não era mais considerado atrasado porque sua população era miscigenada, porque fora colonizado por portugueses degredados, porque a Igreja Católica impedia o desenvolvimento do capitalismo ao condenar o lucro, porque abaixo do trópico, com as “três raças tristes”, era impossível alcançar-se a civilização ou, ainda, porque o caráter aventureiro e predatório do ibérico impedia o progresso do país.*³⁵

A nova matriz de explicação do atraso nacional era baseada na análise econômica, que oferecia um quadro estrutural capaz de explicar cientificamente a relação entre cultura e desenvolvimento nacional, considerando o quadro de desigualdade interna e internacional. De acordo com Oliveira, “a nação, entendida como interesses econômicos, cultura e vontade política, se expressa na ideia de um projeto nacional nos anos de 1950”, sendo que o povo teria permanecido como uma questão não resolvida.³⁶

O Brasil dos Parâmetros Curriculares Nacionais: a diversidade como “patrimônio sociocultural”

Vimos brevemente que o Brasil tem significado coisas diferentes para pessoas diferentes em momentos diferentes, sendo continuamente interpretado e reinterpretado. Em busca da definição de um “verdadeiro” Brasil, foram desenvolvidos discursos sobre o país que, em larga medida, se relacionam à definição de quem são os brasileiros. Interpretações sobre o passado, o presente e o futuro de uma “comunidade imaginada”³⁷ de várias formas, expressas através de projetos, frequentemente em disputa, sobre o que o país e seus habitantes deveriam ser ou representar.

Uma das representações mais persistentes tem sido aquela que vê o Brasil como “país plural”, caracterizado pela convivência — comumente vista como pacífica ou harmoniosa — entre diferentes etnias, culturas ou nacionalidades. A marca característica do Brasil, a sua especificidade, aquilo que o distinguiria de outras nações seria a diversidade — hoje definida em termos de pluralidade cultural —, tema frequentemente visto como um problema a ser enfrentado no trabalho de construção da *identidade nacional brasileira*.

Após recuperar, sinteticamente, certas leituras feitas pelo chamado pensamento social e político brasileiro sobre o tema da diversidade, propõe-se analisar a interpretação presente em um documento dirigido ao ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996.³⁸ O aspecto que mais interessa aqui é a perspectiva explícita, particularmente, mas não somente, no capítulo referente ao tema transversal pluralidade cultural — de que a diversidade ou pluralidade seria um “patrimônio sociocultural” do Brasil. Patrimônio que deve ser “reconhecido” e “valorizado”, pois constituiria algo que pode ser considerado como a marca da *identidade nacional* que remete ao que é comumente definido como brasilidade. A ideia é desconstruir o tema da diversidade desenvolvido através do eixo transversal pluralidade cultural, proposto pelos PCNs,³⁹ procurando: a) caracterizar o enfoque do tema, a fim de compreender o lugar atribuído ao conhecimento histórico no trato do mesmo; b) situar os PCNs em relação à doutrina do multiculturalismo. Essa análise deverá fornecer elementos para discussão do modelo de identidade nacional presente nos PCNs, supondo de antemão que este modelo exista, uma vez que se trata de um documento formulado pelo Estado e dirigido à nação.

De acordo com os PCNs, a pluralidade cultural — sinônimo de diversidade — corresponde às características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Aparece relacionada aos seguintes pontos: a questão da identidade individual e coletiva (nacional); a tensão entre o global e o local (demarcação de particularidades); a tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos (necessidade de apropriar-se dos modernos processos produtivos, sem negar os valores e o cultivo de bens culturais locais).⁴⁰ Além disso, a diversidade também é apresentada como “marca cultural do país”, como uma singularidade adquirida a partir de sua constituição histórica peculiar.⁴¹ A justificativa do tema parte da antiga constatação de que “o Brasil desconhece a si mesmo”.⁴² Daí a necessidade de romper com estereótipos tanto regionais quanto étnicos, sociais e culturais e conhecer o país.

A escola seria um espaço privilegiado para o estudo da pluralidade, pois é considerada como lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos variados, com visões de mundo das mais diversas.

Em relação ao estado atual dos trabalhos com a temática, os PCNs comprometem-se com as propostas da Organização das Nações Unidas (ONU), que, através de suas agências, tem procurado contribuições para o desenvolvimento de uma “Cultura da Paz”, baseada na “tolerância” (conceito adotado pela ONU como referencial), no “respeito mútuo” e na “solidariedade”.⁴³

O trabalho com o tema da pluralidade cultural é visto como um ponto de confluência de estudos desenvolvidos no âmbito universitário e movimentos sociais — cuja dinâmica obedece não apenas às elaborações teóricas, mas à consciência do próprio movimento, às mudanças do campo social, às influências internacionais com as quais dialogam, às necessidades de novas estratégias políticas —, que

contribuam para o pleno exercício de direitos da população em geral e de diferentes grupos minoritários em particular.

A noção de grupo se destaca como núcleo da proposta dos PCNs para o trato do tema da pluralidade cultural. Ou seja, é através dos grupos que a diversidade de a ser reconhecida e valorizada se manifesta. Grupos que ora correspondem a nacionalidades, ora remetem à religiosidade, ou, ainda, à etnicidade ou à própria instituição escolar, em que se distinguem alunos e professores como portadores de características culturais singulares. É interessante notar que, apesar de considerar a existência de um processo histórico de constituição dos movimentos sociais, dos grupos, propõe-se recuperar ora as origens — como brasileiros ou como grupos culturais específicos — ora as características típicas,⁴⁴ não sendo destacados aspectos históricos de sua formação, que influem diretamente na construção de origens e na eleição de características como sendo peculiares.

Esta perspectiva de reconhecimento dos grupos sociais que compõem uma coletividade parece ser norteada por um princípio de cidadania igualitária. Como já foi dito, os PCNs assumem um compromisso com a equidade, tida como um valor universalmente aceito. Ao mesmo tempo, o reconhecimento dos grupos por eles mesmos e por outros, assim como pela sociedade abrangente, passa pela afirmação das diferenças. A solução para esse impasse entre defesa da igualdade e afirmação das diferenças parece estar no entendimento de que o direito à diferença também pode ser tido como universal, uma vez que cada um tem o direito de ser reconhecido na unicidade de sua identidade, na especificidade da sua diferença.⁴⁵

O tema pluralidade cultural é caracterizado pela dificuldade inerente ao trato com as diferenças, sejam elas religiosas, culturais, linguísticas, “raciais” ou étnicas, seja no âmbito regional ou nacional. Chama-se a atenção para a diversidade cultural como marca da vida social brasileira e critica-se a ignorância, a minimização, a negação, assim como as ações — especialmente aquelas implementadas pelo Estado — no sentido de homogeneizar essa diversidade.⁴⁶

O alvo principal é o “mito da democracia racial”, que seria a base de um racismo difuso, porém efetivamente discriminatório. Criticam-se as ideias de um “Brasil sem diferenças” e de um “Brasil de braços abertos”, desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX — período identificado por um “nacionalismo exacerbado”, não mais de acordo com o atual movimento em defesa da fluidez das fronteiras entre países, da imposição de uma lógica econômica, tecnológica e política globalizante. O mito de um país formado por três “raças” (o índio, o branco e o negro), que, dissolvidas através da mestiçagem, originaram o brasileiro teria contribuído para a construção de uma interpretação homogeneizadora do país, negando a pluralidade cultural de seus habitantes.

A posição dos PCNs, portanto, é bastante clara no que diz respeito a reconhecer e valorizar os grupos minoritários que compõem o Brasil, recuperando suas contribuições e especificidades (“reconhecer” e “valorizar” as diferenças são palavras de

ordem), posicionando-se contra a diluição da cultura — favorecida pelas ideias de miscigenação e pelo “mito da democracia racial” — e, ao mesmo tempo, afirmando a diversidade como “traço fundamental na construção de uma identidade nacional, que se põe e repõe permanentemente (...)”.⁴⁷

Um aspecto que precisa ser mencionado diz respeito à ausência, nos PCNs, da noção de ambiguidade cultural, da noção de que não existe absoluto em termos culturais.⁴⁸ Algo como o indígena, o africano, o europeu, o asiático etc., como aparece nos PCNs, evidencia muitos problemas. Além disso, a criticada visão do Brasil como produto da união de três raças (índios, brancos e negros), contraditoriamente, não está ausente, sendo disfarçada na forma de “povos indígenas”, “sociedades europeias” e “continente africano”. Ou seja, os indígenas são apresentados como povos, os brancos como sociedades e os negros como algo sem identidade, definido a partir dos limites territoriais de um continente ou de uma civilização (também são identificados por suas civilizações antigas).⁴⁹

Para além da defesa de valores (como a igualdade) tidos como universais, cujas matrizes podem ser localizadas historicamente, observa-se que a proposta dos PCNs para o trato da pluralidade cultural se encontra em implícita consonância com um modelo norte-americano de explicitação das diferenças. Modelo posto em prática através dos movimentos de ação afirmativa (*affirmative action*).⁵⁰

A proposta dos PCNs é ultrapassar o elogio da diversidade baseado em perspectivas homogeneizadoras e valorizar a especificidade de cada grupo que compõe o todo social, de modo a garantir-lhes não apenas o simples reconhecimento das diferenças, mas o direito ao exercício de uma cidadania plena como grupo singular; grupo que assim pode tomar parte em uma ordem que tende a garantir a cada coisa, um lugar.⁵¹

É possível relacionar a proposta dos PCNs a alguns aspectos da história contemporânea, frequentemente sintetizados pela palavra globalização. Observa-se atualmente um movimento em direção ao fim do Estado nacional, caracterizado pela imposição de uma lógica econômica e política que tende a eliminar as fronteiras nacionais.⁵²

Guy Hermet observa o “relaxamento do sentimento nacional” iniciado após as duas grandes guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945) e que, pode-se acrescentar, adquiriu novos contornos com a queda do muro de Berlim (1989). Uma verdadeira “sensibilidade pós-nacional” teria se desenvolvido em consonância com o que foi definido como “a ética indolor dos novos tempos democráticos”,⁵³ uma espécie de disposição contra o dever coletivo em favor de uma escolha ética, relacionada com a busca da felicidade individual ou do compromisso pessoal com “causas escolhidas segundo a vontade do freguês”: causas humanitárias, causas ecológicas ou, ainda, as causas das minorias.⁵⁴

Assim como no discurso pedagógico dos PCNs, o tema da pluralidade cultural está presente em grande parte dos debates políticos, científicos e filosóficos da

atualidade. Pode ser relacionado ao que Hermet identifica como o desmoronamento das relações clássicas de compromisso nacional e à afirmação de um novo tipo de civismo, caracterizado pelo elogio da heterogeneidade, que é fundamentado pela doutrina do multiculturalismo. Esta doutrina, por sua vez, define-se pelo empenho no reconhecimento absoluto das diferenças, afirmando a equivalência, em termos de direitos, entre os diversos grupos que compõem a sociedade.⁵⁵

Um dos formuladores da doutrina do multiculturalismo é o canadense Charles Taylor, que procura operacionalizar o conceito de “reconhecimento”. Para Taylor, a identidade, por ser dialógica — ou seja, construída a partir da relação entre o eu e os outros —, é formada pelo reconhecimento, ou pela ausência deste. Sendo assim, o “reconhecimento” não é uma gentileza, mas uma necessidade vital, pois interfere diretamente na constituição das representações e das autorrepresentações dos diferentes grupos sociais. A “política do reconhecimento” visa dar voz aos grupos que frequentemente têm sido vistos como subalternos e identificados como minorias. Tal política parte da afirmação das diferenças que fundamentam a autenticidade dos grupos, em busca do reconhecimento de que todos são iguais na dignidade. Para Taylor, a defesa universal da diferença é um sinal do advento de uma segunda fase do “imaginário político moderno ocidental”, oposta à fase precedente, marcada pela proclamação da igualdade primordial dos indivíduos, independentemente das suas características peculiares. A doutrina do multiculturalismo orienta-se pela defesa de uma igualdade que só é possível mediante a afirmação das diferenças identitárias.⁵⁶

Para Guy Hermet, a doutrina do multiculturalismo defende o ideal de dar oportunidades de vida àqueles que são considerados cidadãos de segunda classe ou identificados como minorias. Contudo, essa busca pelo que é entendido como “politicamente correto” acabaria contribuindo para a dissociação de instâncias como o Estado, o mercado, a sociedade, as redes de solidariedade. Além disso, poderia conduzir ao fechamento sobre si das minorias, pois o verdadeiro compromisso prioritário passaria a ser com o grupo primordial e não com a comunidade cívica mais ampla.⁵⁷

Voltando aos PCNs, deve-se lembrar que este documento se caracteriza por ser produzido por uma das instâncias do Estado (o então Ministério da Educação e Cultura) e por atribuir à esfera das instituições escolares, dos grupos e dos indivíduos a apropriação e implementação de suas propostas.

O tema da pluralidade cultural é apresentado como parte das demandas sociais e políticas contemporâneas, ao mesmo tempo que é visto como marca da *identidade nacional brasileira*. Então, pode-se considerar que não se trata apenas de um entre outros temas transversais às diversas áreas de estudo, mas de um tema que fundamenta a própria afirmação de uma identidade coletiva — para além dos grupos que se pretende reconhecer e valorizar —, ainda delineada pelos moldes da nação, o que fundamenta a própria instituição de parâmetros nacionais para o ensino.

Como foi apontado no início deste capítulo, desde o século XIX, o desafio dos intérpretes do Brasil tem sido apontar caminhos alternativos de desenvolvimento e superação dos problemas nacionais, partindo, no entanto, de um Estado visto, implícita ou explicitamente, como dominado por obstáculos que inviabilizariam essa mesma superação. Se a princípio os grandes obstáculos eram o meio ambiente tropical e a raça — ambos considerados incompatíveis com o ideal de civilização europeia então vigente —, a partir das primeiras décadas do século XX o obstáculo passou a ser a nossa herança cultural ibérica.⁵⁸

Para além dessa mudança de perspectiva — dos determinismos do meio e da raça ao determinismo cultural —, a base da construção da(s) identidade(s) do Brasil como nação pode ser localizada no “mito de uma comunidade interracial” ou “intercultural”. Como observa Jessé Souza, ainda que seja hipócrita, porque supõe uma realidade inexistente de igualdade, o “mito da democracia racial” não pode ser interpretado de modo simplista como uma mentira, pois se trata da expressão de um desejo real, em meio à experiência de viver num lugar chamado Brasil.⁵⁹ Rejeitando o mito e optando por um modelo de interpretação da diversidade que prima pela ação afirmativa dessa mesma diversidade, assume-se o compromisso com a lógica do multiculturalismo e com a política do reconhecimento, o que, por um lado, pode beneficiar grupos minoritários mas, por outro, pode afastar parâmetros que possam ser compartilhados coletivamente.

Os PCNs adotam a perspectiva de um trabalho interdisciplinar, ou seja, a abordagem da pluralidade cultural é um empreendimento que exige saberes específicos e variados. São destacados como conhecimentos que podem contribuir para o estudo do tema no âmbito da escola: a) o conhecimento de fundamentos éticos; b) conhecimentos jurídicos; c) conhecimentos históricos e geográficos; d) conhecimentos sociológicos; e) conhecimentos antropológicos; f) o domínio de linguagens e representações; g) conhecimentos populacionais; h) conhecimentos psicológicos e pedagógicos.

Considerando a área de história, reconhece-se a necessidade de apreender a realidade na sua “diversidade” e nas suas “múltiplas dimensões temporais”. A história pode contribuir para destacar os compromissos e as atitudes de indivíduos, grupos e povos na construção e reconstrução das sociedades. Pode dedicar-se a questões locais, regionais, nacionais e mundiais, recuperando as diferenças e semelhanças entre culturas, as mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e as heranças legadas por gerações. Valoriza-se nos estudos históricos a sua capacidade para lidar com o intercâmbio de ideias, com diferentes fontes e linguagens e com explicações variadas sobre um mesmo acontecimento. Espera-se que a história estimule a formação pelo diálogo, pela troca, pela construção de relações entre o presente e o passado e pelo estudo das representações.⁶⁰

Também são destacadas como possíveis contribuições dos estudos históricos: a explicitação dos mecanismos de resistência aos processos de dominação desenvolvidos pelos grupos sociais em diferentes momentos — com destaque para os modos

de preservação da identidade cultural de cada grupo; e a exposição de uma diversidade regional marcada pela desigualdade social.

É importante observar que os PCNs estabelecem uma distinção entre diversidade cultural e desigualdade social. A primeira seria fruto da singularidade dos processos históricos de cada grupo social. A segunda seria uma “diferença de outra natureza”, produzida pela relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Observa-se que a cultura — compreendida como um conjunto dinâmico de códigos simbólicos compartilhados coletivamente — ora aparece como produto das relações sociais na história, ora aparece como um produto das relações de poder, envolvendo um processo permanente de reformulação e resistência.⁶¹

Mais que um dos temas transversais, a pluralidade cultural constitui uma perspectiva de ensino, norteadas por opções pedagógicas e políticas. Identifica-se uma proposta de “ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural”, que deve ser guiado pelos seguintes objetivos gerais: 1) conhecer a diversidade do “patrimônio etnocultural brasileiro”, cultivando a atitude de respeito para com os grupos que a compõem e reconhecendo a diversidade cultural como um direito e como elemento de fortalecimento da democracia; 2) compreender a memória como construção coletiva, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais e coletivas (comunitárias e nacionais); 3) valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da *identidade brasileira*; 4) reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-a de modo crítico; 5) desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com os que sofrem de discriminação; 6) repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo etc.; 7) exigir respeito para si e para o outro, denunciando atitudes de discriminação ou violação de direitos da criança ou do cidadão; 8) valorizar o convívio pacífico e criativo dos vários componentes da diversidade cultural; 9) compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças; 10) analisar com discernimento as atitudes e situações que estimulam a discriminação e a injustiça social.⁶²

Embora longa, esta lista de objetivos é útil, pois apresenta a tarefa sugerida pelos Parâmetros ao professor de história no ensino fundamental. Tarefa que remete ao problema da formação desse professor no Brasil — aspecto que está diretamente relacionado à própria viabilidade da implementação ou da apropriação dos PCNs, mas que é por estes ignorado, e também não será tratado aqui, apenas lembrado.⁶³

Sinteticamente, é possível distribuir os dez objetivos propostos em torno de, pelo menos, dois objetivos principais. O primeiro seria pensar a diversidade como “patrimônio sociocultural” que deve ser reconhecido, cultivado e valorizado. Como já foi sugerido, chama-se a atenção para o direito à diferença de cada grupo, ao mesmo tempo em que se valoriza a diversidade como patrimônio comum da coletividade. Caminha-se entre aquilo que pertence a alguns e aquilo que pertence a

todos, sem que, contudo, a dimensão conflitual das relações sociais seja evidenciada. Conflitos produzidos não apenas pelas diferenças entre culturas.

De acordo com o Parecer Preliminar da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre os PCNs, a questão do multiculturalismo foi incorporada “de forma superficial e ingênua”. Diz o Parecer que:

*O convívio entre hábitos, valores e crenças populares locais, ou de grupos sociais minoritários, e o conhecimento transmitido pela escola nem sempre ocorre sem conflitos. Não basta propor o respeito às diferenças; é preciso fazer os alunos refletirem sobre elas, é preciso que seu conhecimento seja construído a partir da análise crítica e informada sobre a natureza dessas diferenças.*⁶⁴

Chama-se a atenção para o fato de que a defesa do direito à diferença pode encobrir desigualdades sociais mais amplas, cujo entendimento ultrapassa os limites, nem sempre bem definidos, dos grupos. Valoriza-se, sobretudo, o convívio pacífico e criativo entre os diferentes; atenta-se para a necessidade de compreender a desigualdade social; e busca-se o discernimento e a denúncia de atitudes discriminatórias e de injustiça social. Porém, não se apontam meios de ultrapassar a desigualdade, nem são traçadas relações entre essas e a constituição de grupos sociais. Estes são comumente tomados como algo primordial, dotado de características que, supõe-se, podem ser tomadas como típicas, em detrimento da abordagem histórica do processo de constituição dos grupos ou das identidades sociais.

A *identidade nacional brasileira*, tal como é apresentada pelos PCNs, não surge como produto de embates sociais.⁶⁵ Ela é buscada como algo que pode ser identificado como único, por possuir elementos que podem ser apresentados como típicos e que estão dispersos pelos vários grupos que compõem a nacionalidade. Elementos que, embora precisem ser compreendidos como resultantes de relações sociais históricas, como querem os PCNs, precisam ser, antes de tudo, reconhecidos e valorizados como um “patrimônio” da nação.

Como segundo grande objetivo, considera-se a proposta de compreender a memória coletiva como algo que pode ser elaborado de modo a favorecer a percepção do campo de possibilidades dos indivíduos e grupos. Tal entendimento da memória, se pode favorecer o elogio da diferença, também pode favorecer o conformismo diante da desigualdade.

Como conteúdos referentes ao estudo do tema transversal pluralidade cultural, são propostos os seguintes subtemas — apresentados como blocos de conteúdos: a) a pluralidade cultural e a vida dos adolescentes no Brasil; b) a pluralidade cultural na formação do Brasil; c) o ser humano como agente social e produtor de cultura; e d) direitos humanos, direitos de cidadania e pluralidade.

Os PCNs afirmam que o primeiro critério de seleção desses conteúdos foi a relevância sociocultural e política dos mesmos, considerando a necessidade de a escola

fornecer informações básicas que permitam conhecer a ampla diversidade socio-cultural do Brasil. O papel da escola aqui é o de divulgadora das contribuições das diferentes culturas. A instituição escolar também pode contribuir para eliminar “conceitos errados”, culturalmente disseminados, acerca dos diferentes grupos que compõem o país.

O segundo critério apontado é a possibilidade de desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania. Valores voltados para o respeito ao outro e a si mesmo, aos Direitos Universais da Pessoa Humana e aos direitos estabelecidos pela Constituição Federal.

O terceiro critério refere-se à possibilidade de que os estudantes compreendam, respeitem e valorizem a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade que se quer democrática. O quarto e último critério relaciona-se às características de organização, limites e possibilidades do ensino fundamental, que não serão abordados aqui.

Cabe aqui uma rápida observação sobre o fazer do historiador e o fazer do professor de história. O objetivo é chamar a atenção para alguns aspectos do trabalho com o tema da pluralidade cultural proposto pelos PCNs, considerando as especificidades do trabalho do historiador e as do professor de história do ensino médio e fundamental. Obviamente, trata-se de um tema complexo, cuja abordagem merece um capítulo à parte. Contudo, alguns pontos podem, ao menos, ser levantados, pois favorecem a discussão.

Como bem observa Dominique Borne, “o ensino da história contribui para a construção de cidadãos enraizados numa comunidade de memória livremente escolhida, aberta a outras solidariedades que não a da nação”. Ou seja, o estudo da história favorece a construção de uma “cultura de participação” em “comunidades imaginadas”, sejam elas relativas a grupos ou à comunidade nacional mais ampla e englobante. Para além disso, o professor de história pode ensinar os alunos a se apropriarem de uma linguagem específica (aprendizagem das operações intelectuais que permitem a construção de um discurso histórico) — pois os conteúdos de ensino são inseparáveis das modalidades de sua transmissão —⁶⁶ e, ao mesmo tempo, como afirma Eric Hobsbawm, favorecer a crítica do anacronismo histórico e insistir na supremacia das evidências, de modo a estabelecer a distinção entre aquilo que é historicamente verificável e aquilo que é ficção.⁶⁷

O sentimento de pertencer a grupos ou coletividades se alimenta da matéria-prima fornecida pela história. Portanto, o problema para os historiadores profissionais é que seu objeto e aquilo que sobre ele é dito possuem importantes funções sociais e políticas. O mesmo acontece com o professor de história, cuja atividade contribui para a construção de relações de pertencimento e para a afirmação de identidades sociais.

Hobsbawm chama a atenção para “o esgarçamento e, às vezes, a ruptura dos fios do que costumava ser a rede que ligava as pessoas na sociedade”. Fenômeno

observado, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, que se caracteriza pela desorientação social, pelo “medo do desconhecido, das trevas em que podemos cair quando desaparecem os marcos que parecem proporcionar uma delimitação objetiva, permanente e positiva de nosso pertencimento a uma comunidade”. De acordo com o autor, “o que hoje une a humanidade é a negação do que a espécie humana tem em comum”, negação que nasce, segundo o autor, de um “fracasso da sociedade”, que faz surgir a nação ou o grupo étnico como “garantia última” de uma “comunidade imaginada” da qual se pode fazer parte. O “fracasso da sociedade” favorece, sobretudo, o recuo da *identidade social* para a *identidade grupal*.⁶⁸ Como diz Hobsbawm:

*Os historiadores, conquanto microcósmicos, devem se posicionar em favor do universalismo, não por fidelidade a um ideal ao qual muitos de nós permanecemos vinculados, mas porque essa é a condição necessária para o entendimento da história da humanidade, inclusive a de qualquer fração específica da humanidade. Uma história que seja destinada apenas para judeus (ou afro-americanos, ou gregos, ou mulheres, ou proletários, ou homossexuais) não pode ser boa história, embora possa ser história confortadora para aqueles que a praticam. Pois todas as coletividades humanas são e foram necessariamente parte de um mundo mais amplo e complexo.*⁶⁹

Como já foi dito, é a *identidade grupal* que aparece privilegiada nos PCNs, ainda que a ideia de pertencimento à nação não esteja ausente. É possível considerar que, em vez do abandono da ideia de nação, o que está sendo proposto nos PCNs é uma espécie de deslocamento dos referenciais da nacionalidade: de uma “comunidade imaginada” como sendo fundada pelo “mito da democracia racial”, passa-se a uma “comunidade imaginada” a partir do convívio entre grupos diferentes, cujas fronteiras podem, supostamente, ser identificadas mediante a recuperação (e valorização) das características de cada grupo.

O risco proposto pelos PCNs no trato da pluralidade cultural corresponde àquilo que Hobsbawm identifica como o perigo que ronda a prática dos historiadores — e também dos professores que lidam com a história na escola: o perigo de isolar uma parte da humanidade do seu contexto mais amplo.

Analisando um documento contemporâneo, que se distingue, entre outras coisas, por ser um parâmetro para o ensino, observa-se a defesa do reconhecimento e da valorização da pluralidade cultural, por considerá-la um patrimônio nacional. Mas, para além do reconhecimento e da valorização das diferenças, seria preciso complexificar a abordagem da pluralidade cultural, recuperando a história dessa abordagem e as experiências, também históricas, em meio às quais indivíduos e grupos construíram e reconstruíram suas identidades. Experiências partilhadas que incluem não apenas momentos de celebração, mas também de dúvidas, tristezas e conflitos.

O grande perigo parece ser considerar os fenômenos sociais — como a formação de um grupo, por exemplo — como possuidores de características que lhe seriam inerentes ou inatas, perdendo a dimensão de que tais características são historicamente constituídas. Trata-se, portanto, de uma luta contra a naturalização dos fatos e fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais, que, evidentemente, não precisa ser levada a cabo em um documento como os PCNs, mas poderia ser, ao menos, apontada.

Mais do que produzir informações, o historiador e o professor de história podem contribuir para a produção de um tipo de conhecimento capaz de atuar nessa desnaturalização. Ambos podem ultrapassar a simples denúncia do etnocentrismo — que visa impor um valor único ao conjunto das sociedades —, ao realizar o trabalho de definir o particular, demarcando as especificidades de cada cultura, e ir além, ao realizar a crítica da cultura de participação ou das identidades sociais que eles mesmos ajudam a construir, recuperando o interesse pelo sistema de relações que ligam as pessoas: as redes de compromisso, de sociabilidade; as expectativas e laços de reciprocidade; as interações entre indivíduos e grupos, colocando, no centro da análise, o processo social.⁷⁰

Vivendo em uma imensa “colagem”

O antropólogo Clifford Geertz afirma que “vivemos cada vez mais em meio a uma enorme colagem”, isto é, em meio a uma profusão de diferentes acontecimentos, que nos chegam velozmente de vários locais, próximos e distantes. Há, também, uma variedade de tradições e migrações culturais, além de infinitas temáticas presentes nas discussões diárias. Portanto, trata-se de um “mundo em que cada um de seus pontos locais está começando a se parecer mais com um bazar do Kuwait do que com um clube de cavalheiros ingleses”. Um mundo composto por uma “imensa montagem das diferenças justapostas”.⁷¹

Qual seria o papel da escola em um mundo assim? Que tipo de aluno esta escola deveria contribuir para formar? São questões importantes para o atual debate sobre educação. Deve-se louvar o empenho dos PCNs no sentido de colocar o tema da pluralidade cultural para o ensino escolar, promovendo, ao que parece, principalmente, a produção de novos livros didáticos. Contudo, compreender a pluralidade — as diferenças culturais — exige uma habilidade que pode e precisa ser aprendida e, como alerta Geertz, “depois de havê-la aprendido, sempre de maneira muito imperfeita, temos de trabalhar continuamente para manter viva”.⁷² O estudo da diversidade e dos seus usos exige — como observa Geertz no trecho que serve de epígrafe a este artigo — o contínuo aprendizado da habilidade de compreender o que está diante de nós, de modo que possamos perceber que:

*o mundo social não se divide, em suas articulações, entre um nós perspicuo, com o qual podemos ter empatia, por mais que sejamos diferentes entre nós, e um eles enigmático, com o qual não podemos ser empáticos, por mais que defendamos até a morte seu direito de serem diferentes de nós.*⁷³

O mundo é feito de relações, e compreendê-las é tarefa difícil. Em vez de “reconhecer” e “valorizar” a pluralidade cultural, como propõem os PCNs, pode-se tentar compreendê-la, não para torná-la menos plural ou para demarcar diferenças para sempre estanques, mas para tornar visíveis as relações historicamente construídas entre indivíduos e grupos, cujas fronteiras são sempre contingentes.

Notas

- * Mestre e doutoranda em História pela UFF e membro do Nupehc/UFF.
- ¹ GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p. 84 (“Os usos da diversidade”).
 - ² Cf. ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989. Cf. HOBBSAWM, Eric. *Nação e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidades*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
 - ³ Sobre essas noções, ver: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “Raça, racismo e grupos de cor no Brasil”. *Estudos Afro-Asiáticos*, 11 (abril 1995), p. 45-63; BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras” [1969]. In: T. Lask, *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, p. 25-67; GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
 - ⁴ MARTIUS, Karl Friedrich Philip von. *O estado de direito entre os autóctones do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EdUSP, 1982, p. 85-107 (“Como se deve escrever a história do Brasil”). Transcrito da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, n. 24 (janeiro 1845).
 - ⁵ REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 31. Sobre o triângulo das raças, ver DAMATTA, Roberto. “Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira”. In: R. DaMatta. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 58-85.
 - ⁶ GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o projeto de uma história nacional”. *Estudos Históricos*, n. 1 (1988), p. 5-27.
 - ⁷ ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949 [1881], p. 232-233.
 - ⁸ SCHWARCZ, Lília K. M. “Dando nome às diferenças”. *Cursos e Eventos*. Nova série, n. 21 (2001), p. 9-43.
 - ⁹ ORTIZ, Renato. “Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX” (1982). In: R. Ortiz. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994 [1985], p. 14-35; idem, “Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional”. In: R. Ortiz, *Cultura brasileira*, op. cit., p. 36-44; SCHWARCZ, Lília K. M. *O espetáculo das raças: cientistas sociais e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo:

- Brasiliense, 1990; VENTURA, Roberto. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ¹⁰ Para tentar entender todos esses medos, ver, por exemplo: SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1989 [1983] e CHALHOUB, Sidney. “Cortiços”. In: S. Chalhoub. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 15-59.
- ¹¹ Cf. VENTURA, Roberto. *Estilo tropical*, op. cit.; SCHWARCZ, Lilia K. M. *O espetáculo das raças*, op. cit.
- ¹² Idem, *ibidem*.
- ¹³ Sobre o “mito do embranquecimento racial”, ver: GUIMARAENS, Dinah. *A redenção de Can: a construção social da raça na cultura erudita no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, 1993; SEYFERTH, Giralda. “Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização”. In: M. C. Maio e R. V. Santos. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996, p. 41-58; e, da mesma autora, “A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil: a tese de João Batista de Lacerda”. *Revista do Museu Paulista*, vol. XXX (1985), p. 81-98.
- ¹⁴ CUNHA, Euclides. *Os sertões: campanha de Canudos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991[1902], p. 50 e 77.
- ¹⁵ Ver OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. *A questão nacional na Primeira República*, op. cit., p. 23-24 e também DE LUCA, Tânia Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N) ação*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- ¹⁶ MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema. A formação do estado imperial*. Rio de Janeiro: Access, 1994 [1986], p. 103-121 e 238-265; RIBEIRO, Gladys Sabina. “‘Ser português’ ou ‘ser brasileiro?’”. In: G. S. Ribeiro. *A liberdade em construção: identidade nacional e conflitos antilusitanos no Primeiro Reinado*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Faperj, 2002, p. 27-143.
- ¹⁷ GOMES, Angela de Castro. “Gilberto Freyre: alguns comentários sobre o contexto historiográfico de produção de *Casa grande & senzala*”. *Remate de Males* (Campinas), 20 (2000), p. 47-57.
- ¹⁸ Ver ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. “Ronda noturna: narrativa, crítica e verdade em Capistrano de Abreu”. *Estudos Históricos*, 1 (1988) [1986], p. 28-54; REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil*, op. cit., p. 85-114 (“Anos 1900: Capistrano de Abreu. O surgimento de um povo novo: o brasileiro”); HANSEN, Patrícia Santos. *Feições & fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- ¹⁹ Sobre a noção de “caráter nacional”, ver LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Ática, 1992 [1954].
- ²⁰ Há diversos modos de naturalizar os fenômenos sociais. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães observa que “natural, no sentido geral, significa uma ordem a-histórica ou trans-histórica, isenta de interesses contingentes e particulares, representando apenas atributos gerais da espécie humana ou das divindades”. Uma ordem natural pode ter, portanto, uma justificativa teológica (origem divina); científica (endodeterminada) ou cultural (necessidade histórica, como no caso dos evolucionismos). Em todos esses casos, a ordem natural delimita a experiência dos indivíduos em sociedade, estabelecendo hierarquias rígidas e determinismos inescapáveis. GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “‘Raça’, racismo e grupos de cor no Brasil”, op. cit., p. 51.
- ²¹ Antes mesmo da década de 1920, autores como Alberto Torres (1865-1917) e Manoel Bomfim (1868-1932) rejeitavam a ideia de que a mestiçagem seria um problema para a nação. Ver os livros de Alberto Torres, *O problema nacional brasileiro* e *A organização nacional*, ambos publicados no Rio de Janeiro pela Imprensa Nacional, em 1914. E, de Manoel Bomfim, *A América Latina: males de origem*, publicado no Rio pela Francisco Alves, em 1905.
- ²² A ideia do Brasil como “caldeirão de culturas” corresponde àquela desenvolvida por uma corrente do pensamento modernista da década de 1920 denominada antropofágica, que teve a cidade de São Paulo como centro difusor. Sobre esse assunto, ver MORAES, Eduardo Jardim de. “Modernismo revisitado”. *Estudos Históricos*, 1(2) (1988), p. 200-238; AMARAL, Adriana Facina Gurgel do. “Macunaíma: ‘sintoma de cultura nacional’”. *Tempo*, n. 9 (julho 2000), p. 113-136.
- ²³ Sobre esse assunto, ver SCHWARCZ, Lilia K. M. *O espetáculo das raças*, op. cit., p. 60-61; SEYFERTH, Giralda. “Questões eugênicas no Brasil: eugenia, racismo e o problema da imigração no Brasil”. *SNHCT*, 1997, p. 248-252 e o citado “Construindo a nação”, p. 41-58 além de RAMOS, Jair de Souza. “Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20”. In: M. C. Maio e R. V. Santos. *Raça, ciência e sociedade*, op. cit., p. 59-82.
- ²⁴ PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil. Ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 142.
- ²⁵ AMARAL, Adriana Facina Gurgel do. “Macunaíma: ‘sintoma de cultura nacional’”, op. cit.
- ²⁶ Há vários textos que abordam o “mito da democracia racial”, entre os quais: ORTIZ, Renato. “Da raça à cultura”, op. cit.; SCHWARCZ, Lilia K. M. “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade”. In: L. K. M. Schwarcz (org.). *História da vida privada no Brasil*, São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 4, p. 173-244. GONÇALVES, Marco Antônio e MAGGIÉ, Yvonne. “Pessoas fora do lugar: a produção da diferença no Brasil”. In: G. V. Bôas e M. A. Gonçalves. *O Brasil na virada do século: o debate dos cientistas sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p. 165-176. Ver também o já citado texto de Angela Gomes sobre o contexto que antecede a produção de *Casa-grande & senzala* (1933).
- ²⁷ ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. *Guerra & paz: Casa-grande & senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- ²⁸ Idem, *ibidem*, p. 30.
- ²⁹ Idem, *ibidem*, p. 30-31.
- ³⁰ GOMES, Angela de Castro. “Gilberto Freyre: alguns comentários”, op. cit., p. 47-57.
- ³¹ Idem. “O redescobrimto do Brasil”. In: A. de C. Gomes. *A invenção do trabalhismo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Vértice/Editora Revista dos Tribunais/IUPERJ, 1988, p. 205-228.
- ³² Idem, *ibidem*, p. 220.
- ³³ GOMES, Angela de Castro. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 192-193.
- ³⁴ Idem, *ibidem*, p. 193 e 167.
- ³⁵ OLIVEIRA, Lúcia Lippi. “A redescoberta do Brasil nos anos 1950: entre o projeto político e o rigor acadêmico”. In: A. Madeira e M. Veloso. *Descobertas do Brasil*. Brasília: UnB, 2000, p. 146.
- ³⁶ Idem, *ibidem*.
- ³⁷ ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*, op. cit.
- ³⁸ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- ³⁹ Esta análise utiliza três documentos como fontes principais: o texto de introdução geral aos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental; o livro dedicado à história (também para o ensino fundamental) e dois textos do livro dos PCNs dedicado aos Eixos Transversais: a introdução e o capítulo referente à Pluralidade Cultural.

- ⁴⁰ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. “Pluralidade Cultural”, In: *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais. Brasília, MEC, 1998, p. 121.
- ⁴¹ Idem. “Introdução”, p. 50; Idem. “Pluralidade Cultural”, p. 121-122.
- ⁴² Idem, *ibidem*, p. 122.
- ⁴³ Vale lembrar que a Unesco — agência para o desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura junto à ONU — teve um papel importante na institucionalização das ciências sociais e da pesquisa educacional no Brasil, sobretudo durante os anos 1940 e 1950. Nos anos de 1947, 1951 e 1964, a Unesco reuniu estudiosos de diversas áreas — biólogos, geneticistas e cientistas sociais — para discutir o estado das pesquisas sobre raças e relações raciais. O Brasil era comumente citado devido ao modo peculiar que desenvolvera no trato das diferenças raciais. Sobre esse assunto, ver FREITAS, Marcos Cezar de. “Pensamento social, ciência e imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros”. *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd), n. 15 (especial) (set./out./nov./dez. 2000), p. 41-61; MAIO, Marcos Chor. “O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14 (41) (out. 1999), p. 141-157; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “‘Raça’, racismo e grupos de cor no Brasil”, *op. cit.*
- ⁴⁴ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. “Pluralidade Cultural”, *op. cit.*, p. 125 e 133.
- ⁴⁵ SOUZA, Jessé (org.). “Multiculturalismo, racismo e democracia: por que comparar Brasil e Estados Unidos?”. In: *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil/EUA*. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 23-35.
- ⁴⁶ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. “Pluralidade Cultural”, *op. cit.*, p. 125.
- ⁴⁷ Idem, *ibidem*, p. 121.
- ⁴⁸ SOUZA, Jessé (org.). “Multiculturalismo, racismo e democracia”, *op. cit.*
- ⁴⁹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. “Pluralidade Cultural”, *op. cit.*, p. 130.
- ⁵⁰ SOUZA, Jessé (org.). “Multiculturalismo, racismo e democracia”, *op. cit.*
- ⁵¹ Sobre a noção de grupo dentro da doutrina do multiculturalismo, ver referências no artigo de Jessé Souza anteriormente citado. Sobre o conceito de cidadania nos PCNs, ver o artigo de Marcelo de Souza Magalhães neste livro.
- ⁵² Sobre a questão nacional hoje, ver BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- ⁵³ LIPOVETSKY apud HERMET, Guy. “Nacionalismo e cidadania na Europa atual”. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 9, n. 18 (1996), p. 325.
- ⁵⁴ HERMET, Guy. “Nacionalismo e cidadania na Europa atual”, p. 325.
- ⁵⁵ Idem, *ibidem*, p. 326-327.
- ⁵⁶ Ver, por exemplo, HERMET, Guy. “Nacionalismo e cidadania na Europa atual”, *op. cit.*, p. 326-327; e SOUZA, Jessé (org.). “Multiculturalismo, racismo e democracia”, *op. cit.*, p. 25-26, que critica a ideia de que o reconhecimento seja o responsável pela criação da identidade social.
- ⁵⁷ Hermet lembra que Taylor advoga um pluralismo cultural aberto, algo que pode ser compreendido como “mestiçagem”. Ver HERMET, Guy. “Nacionalismo e cidadania na Europa atual”, *op. cit.*, p. 327.
- ⁵⁸ Algumas reflexões sobre essa herança cultural ibérica e seus usos estão em HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936]; DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990 [1979]; MORSE, Richard. *O espelho de Próspero: cultura e ideias nas Américas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000 [1988]; CARVALHO, José Murilo de. *Virtus in medio*. Notas apresentadas ao Colóquio Interdisciplinar “Virtudes e interesses no pensamento político moderno e contemporâneo”, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da UFMG (BH), de 2 a 4 de setembro de 1988; VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ/REVAN, 1997; e ainda, AVELINO Filho, George. “As raízes de raízes do Brasil”. *Novos Estudos* CEBRAP, 18 (setembro 1987), p. 33-41; SOUZA, Jessé (org.). *O malandro e o protestante: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira*. Brasília: UnB, 1999.
- ⁵⁹ SOUZA, Jessé. “Multiculturalismo, racismo e democracia”, *op. cit.*
- ⁶⁰ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. “PCN — Introdução”, *op. cit.*, p. 60-61.
- ⁶¹ Idem. “Pluralidade Cultural”, *op. cit.*, p. 121 e 132.
- ⁶² Idem, *ibidem*, p. 137-141.
- ⁶³ Analisando o caso francês, Dominique Borne considera que os docentes e a maneira como são formados são mais importantes que os programas de ensino. Ver BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico”. In: J. Boutier e D. Julia (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: FGV/UFRJ, 1998, p. 140. Sobre a formação de professores de história, ver, por exemplo, FONSECA, Selva Guimarães. “A formação do professor de história no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas”. Texto apresentado durante o encontro do Grupo de Trabalho 8 de Formação de Professores, na 24ª reunião anual da ANPEd, recuperado através do site www.anpes.org.br. E ainda, FENELON, Déa R. “A formação do professor de história e a realidade do ensino”. *Cadernos CEDES — Licenciatura* (São Paulo), n. 8 (1983), p. 24-31.
- ⁶⁴ Cf. ANPEd. “Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15 (especial) (set./out./nov./dez. 2000), p. 90.
- ⁶⁵ A noção de identidade — individual ou coletiva — pode ser compreendida como um processo, fruto de embates sociais, que pode adquirir múltiplos sentidos, de acordo com os momentos e agentes envolvidos. Sobre esse assunto ver, por exemplo, HALL, Stuart. “A questão da identidade cultural”. *Textos Didáticos* (Campinas), n. 18 (fevereiro 1998); VIELHO, Gilberto. “Memória, identidade e projeto”. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 95 (out./dez. 1988), p. 119-126.
- ⁶⁶ BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico”, *op. cit.*, p. 139.
- ⁶⁷ HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 288 (“Não basta a história de identidade”).
- ⁶⁸ HOBBSAWM, Eric. “Etnia e nacionalismo na Europa de hoje”. In: G. Balakrishnan (org.). *Um mapa da questão nacional*, *op. cit.*, p. 277 e 281-282.
- ⁶⁹ HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*, *op. cit.*, p. 292.
- ⁷⁰ Para uma história interessada nas relações que ligam indivíduos e grupos, ver, por exemplo, REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998; ou THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ⁷¹ GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*, *op. cit.*, p. 83-84.
- ⁷² Idem, *ibidem*, p. 84.
- ⁷³ Idem, *ibidem*, p. 74.

Bibliografia

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico”. In: J. Boutier e D. Julia (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: FGV/UFRJ, 1998, p.133-153.
- DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 58-85 (“Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira”).
- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990 [1979].
- FENELON, Déa R. “A formação do professor de história e a realidade do ensino”. *Cadernos CEDES — Licenciatura* (São Paulo), n. 8 (1983), p. 24-31.
- FONSECA, Selva Guimarães. “A formação do professor de história no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas”. Texto apresentado durante o encontro do Grupo de Trabalho 8 de Formação de Professores, na 24ª reunião anual da ANPEd, recuperado através do site www.anpes.org.br.
- FREITAS, Marcos Cezar de. “Pensamento social, ciência e imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros”. *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd), n. 15 (especial) (set./out./nov./dez. 2000), p. 41-61.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 68-85 (“Os usos da diversidade”).
- GOMES, Angela de Castro. “Gilberto Freyre: alguns comentários sobre o contexto historiográfico de produção de *Casa-grande & senzala*”. *Remate de Males* (Campinas), 20 (2000), p. 47-57.
- GOMES, Angela de Castro. “O redescobrimto do Brasil”. In: A. de C. Gomes. *A invenção do trabalhismo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Vértice/Editora Revista dos Tribunais/IUPERJ, 1988, p. 205-228.
- GONÇALVES, Marco Antônio e MAGGIE, Yvonne. “Pessoas fora do lugar: a produção da diferença no Brasil”. In: BÓAS, Gláucia Villas e GONÇALVES, Marco Antônio. *O Brasil na virada do século: o debate dos cientistas sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p. 165-176.
- GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o projeto de uma história nacional”. *Estudos Históricos*, n. 1 (1988), p. 5-27.
- HALL, Stuart. “A questão da identidade cultural”. *Textos Didáticos* (Campinas), n. 18 (fevereiro 1998).
- HERMET, Guy. “Nacionalismo e cidadania na Europa atual”. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), 9 (18) (1996), p. 323-335.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 282-292 (“Não basta a história de identidade”).
- MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. “A redescoberta do Brasil nos anos 1950: entre o projeto político e o rigor acadêmico”. In: A. Madeira e M. Veloso (orgs.). *Descobertas do Brasil*. Brasília: UnB, 2000, p. 139-161.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994 [1985].
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas sociais e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade”. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 4, p. 173-244.
- SEYFERTH, Giralda. “A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil: a tese de João Batista de Lacerda”. *Revista do Museu Paulista*, vol. XXX (1985), p. 81-98.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira. “História e valor: ou sob o olhar do tiranossauro”. In: C. A. B. Guazzelli et alii (orgs.). *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000, p. 349-363.
- SOUZA, Jessé (org.). “Multiculturalismo, racismo e democracia: por que comparar Brasil e Estados Unidos?”. In: *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil/EUA*. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 23-35.
- SOUZA, Jessé (org.). *O malandro e o protestante: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira*. Brasília: Ed. UnB, 1999.
- VELHO, Gilberto. “Memória, identidade e projeto”. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 95 (out./dez. 1988), p. 119-126.
- VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ/REVAN, 1997.

PARTE II
cultura

CULTURA POPULAR
um conceito e várias histórias

Martha Abreu*

Cultura popular é um dos conceitos mais controvertidos que conheço. Existe, sem dúvida, desde o final do século XVIII; foi utilizado com objetivos e em contextos muito variados, quase sempre envolvidos com juízos de valor, idealizações, homogeneizações e disputas teóricas e políticas. Para muitos, está (ou sempre esteve) em crise, tanto em termos de seus limites para expressar uma dada realidade cultural como em termos práticos, pelo chamado avanço da globalização, responsabilizada, em geral, pela internacionalização e homogeneização das culturas.

Mas, se cultura, popular é algo que vem do povo, ninguém sabe muito bem como definir o conceito. No sentido mais comum, pode ser usado, quantitativamente, em termos positivos (“Pavarotti foi um sucesso popular”) e negativos (“o *funk* é popular demais”). Para uns, a cultura popular equivale ao folclore, entendido como o conjunto das tradições culturais de um país ou região; para outros, inversamente, o popular desapareceu na irresistível pressão da cultura de massa (sempre associada à expansão do rádio, televisão e cinema) e não é mais possível saber o que é original ou essencialmente do povo e dos setores populares. Para muitos, com certeza, o conceito ainda consegue expressar um certo sentido de diferença, alteridade e estranhamento cultural em relação a outras práticas culturais (ditas eruditas, oficiais ou mais refinadas) em uma mesma sociedade, embora estas diferenças possam ser vistas como um sistema simbólico coerente e autônomo, ou, inversamente, como dependente e carente em relação à cultura dos grupos ditos dominantes.

Para alguns historiadores atuais, como Roger Chartier, sempre foi impossível saber (ou mesmo não interessa descobrir) o que é genuinamente do povo, pela dificuldade ou mesmo impossibilidade de se precisar a origem social das manifestações culturais, em função da histórica relação e do intercâmbio cultural entre os mundos sociais, em qualquer período da história. De qualquer forma, Chartier está coberto de razão em alertar, com uma boa dose de denúncia, ser o conceito de cultura popular uma categoria erudita, que pretende “delimitar, caracterizar e nomear práticas que nunca são designadas pelos seus atores como pertencendo à cultura popular”. Sempre há o risco, continua o historiador francês, de se ficar incessantemente procurando uma suposta idade de ouro da cultura popular, período em que ela teria

existido “matricial e independente”, em face de épocas posteriores, em que a dita cultura popular teria começado a ser perseguida por autoridades eruditas ou desmantelada pelos irresistíveis impulsos da modernidade.¹

Apesar de todos os problemas apontados e dos diferentes sentidos que a expressão vem recebendo, costumo defender que o conceito é válido e útil para os profissionais de história. Antes, porém, é bom não perder de vista que, como todo conceito, o de cultura popular também constrói identidades e tem uma história. Neste caso, várias histórias, que recuam ao final do século XVIII — com o filósofo Herder —, sempre ligadas aos sujeitos e movimentos sociais que o trouxeram à tona (ou o recriaram) e o elegeram como fundamental. Esta história é para mim a chave das dificuldades que são atribuídas ao conceito. A chave para o encaminhamento da discussão sobre cultura popular. Ao aprofundarmos a história do conceito de cultura popular, realizamos uma operação que subverte os sentidos universais, a-históricos, ideológicos e políticos que costumeiramente lhe são atribuídos. Como afirma Nestor Canclini, devem-se desconstruir as operações científicas e políticas que colocaram em cena o popular.²

Sendo assim, um dos meus objetivos aqui é exatamente chamar a atenção dos profissionais de história para a importância de se pensar a história do conceito de cultura popular e dos significados políticos e teóricos que o conceito recebeu ao longo do tempo, sempre historicamente construídos ou inventados (por isso, o envolvimento com as questões políticas e ideológicas de seu próprio tempo).

Antes, porém, é bom deixar claro que não entendo cultura popular como um conceito que possa ser definido, *a priori*, como uma fórmula imutável e limitante. Talvez possa ser visto como uma perspectiva, no sentido de ser mais um ponto (de vista) para se observar a sociedade e sua produção cultural. O fundamental, no meu modo de ver, é considerar cultura popular como um instrumento que serve para nos auxiliar, não no sentido de resolver, mas no de colocar problemas, evidenciar diferenças e ajudar a pensar a realidade social e cultural, sempre multifacetada, seja ela a da sala de aula, a do nosso cotidiano ou a das fontes históricas. Não se deve perder de vista, entretanto, como já ouvi certa vez, que muito mais fácil do que definir cultura popular é localizá-la em países como o Brasil, onde o acesso à chamada modernidade não eliminou práticas e tradições ditas pré-modernas (se bem que todo cuidado é pouco para identificar estas práticas e tradições como populares).

Desde o final do século XIX, no Brasil, a expressão cultura popular esteve presente numa vertente do pensamento intelectual formada por folcloristas, antropólogos, sociólogos, educadores e artistas, preocupada com a construção de uma determinada identidade cultural. Artistas, políticos, literatos, intelectuais tentaram responder a estas questões relacionando cultura popular com variados atributos por vezes contraditórios: ora com a não-modernidade, o atraso, o interior, o local, o retrógrado, o entrave à evolução; ora com o futuro positivo, diferente, especial e brilhante para o país, valorizando as singularidades culturais e a vitalidade de uma

suposta cultura popular, responsável pelo nascimento de uma nova consciência, uma nova civilização, sempre mestiça.

A partir das décadas de 1940-1950, a cultura popular assumiu uma perspectiva política associada aos populismos latino-americanos, que procuravam oficializar as imagens reconhecidamente populares às identidades nacionais e à legitimidade de seus governos. O conceito também foi incorporado pela esquerda, principalmente na década de 1960, tendo assumido um sentido de resistência de classe, ou, inversamente, de referência a uma suposta necessidade dos oprimidos a uma consciência mais crítica, que precisava ser despertada. O conceito poderia ser encontrado entre os intelectuais do cinema novo, da teologia da libertação, dos centros populares de cultura e entre os educadores ligados aos princípios de Paulo Freire.

Atualmente, uma tendência dos que lidam com indústrias culturais e comunicação de massa é pensar o popular em função do grande público. Nesta perspectiva, seria possível encontrar uma hierarquia de popularidade — em função do maior ou menor consumo — entre os diversos produtos culturais ofertados no mercado, tornando menos evidente o sentido político que anteriormente marcava os usos da expressão “popular”. A despeito disto, não é incomum encontrarmos certas afirmações de que alguns jornais são feitos para o “povão”, apresentando um padrão reconhecido como popular.

Evidentemente, seria impossível resolver, ou mesmo aprofundar, todas as disputas em torno do conceito de cultura popular. Minha intenção neste artigo é explicitar algumas correntes que tiveram (e ainda têm) muita influência na difusão, no meio acadêmico, artístico, jornalístico e escolar, de certos tipos de entendimento do conceito de cultura popular.

O caminho do folclore e dos folcloristas. A crítica da sociologia paulista

Se o folclore e os folcloristas são palavras muito desgastadas e carregadas de conotações pejorativas, o pensamento dos folcloristas ainda está presente nas esferas políticas, educacionais e culturais. Várias comissões de folclore, inauguradas nos anos áureos da Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960, renovaram-se e são muito ativas (ver, por exemplo, o *site* do jornal da Comissão Maranhense de Folclore, <http://sites.uol.com.br/cmfolclore>). Embora, após estas décadas, os folcloristas tenham perdido espaço no ensino universitário, em função do descrédito que sua disciplina passou a ter, muito em função das críticas feitas pela escola de sociologia da Universidade de São Paulo (USP), obtiveram importantes vitórias no ensino elementar, nas secretarias de turismo e cultura, nas escolas de música e educação física.

Os folcloristas e a disciplina que criaram — o folclore — surgiram na Europa. Por mais que uma análise profunda da trajetória europeia do folclore ultrapasse os

limites deste artigo,³ valem ser destacados alguns pontos importantes desta história. Depois de os iluministas, no século XVIII, terem visto os camponeses e os homens comuns como incultos e carentes de tudo, muitos românticos, ao longo do século XIX, procuraram conhecer os costumes populares, as expressões dos subalternos do mundo rural, elevando-as ao patamar das marcas da nacionalidade contra tudo que fosse estrangeiro.

Herder, na futura Alemanha, no final do século XVIII, foi quem pela primeira vez teria utilizado o conceito de cultura popular (*Kultur des Volkes*), sem o sentido valorativo dos iluministas e com o sentido de alteridade. Segundo Norbert Elias, a criação do conceito de *Kultur* (cultura), opondo-se ao conceito iluminista francês de civilização, correspondia a um desejo de ascensão de pequenos burgueses que cultuariam a sinceridade, a natureza, os modos simples. Ligava-se à construção das bases da identidade cultural alemã, em oposição às outras potências europeias. O movimento protagonizado por Herder e pelos irmãos Grimm buscou entre os costumes dos camponeses — seus poemas, músicas, festas, saberes, histórias e rituais — encontrar as marcas de uma essência diferenciadora e autêntica, o espírito coletivo de um “povo” em particular, base para a construção da futura nação alemã. Os camponeses pareciam, aos olhos destes intelectuais, ter guardado, desde tempos muito remotos, a tradição que precisava ser resgatada em face das ameaças da modernidade, da sociedade industrial e das civilizações exteriores.

Os folcloristas propriamente ditos passaram a ser reconhecidos a partir de 1846, quando as denominações *folk* (que, além de povo, expressava a ideia de nação) e *lore* (que significava saber, mas denotava também seriedade, pois incluía os conceitos de educação e erudição) foram difundidas na revista inglesa *The Athenaeum*, por W. J. Thoms. As pesquisas e obras publicadas pelos folcloristas, ao longo do século XIX, construiriam a ideia de um “povo” portador de práticas e objetos culturais distantes do estrangeirismo das classes ditas superiores, e, por isso, depositário do que era o mais autêntico e essencialmente nacional. Desinteressados dos reais problemas sociais do campesinato e dos trabalhadores das cidades, ambos profundamente afetados com as transformações da Revolução Industrial, os folcloristas valorizaram as continuidades, as sobrevivências e as tradições que pareciam teimar em permanecer nas áreas rurais.

O folclore no Brasil, e também na América Latina (ainda está para ser feito um estudo mais sistemático sobre a história do folclore na América Latina), seguiu um caminho semelhante ao da Europa. Em geral, serviu para formar as novas nações, no final do século XIX e início do XX, resgatar a identidade do passado e os sentimentos populares diante do cosmopolitismo liberal do período.

Desde Silvio Romero, no final do século XIX, a cultura popular, a poesia popular e mais entusiasticamente a música dita popular já eram apontadas por certos intelectuais como expressão da identidade nacional brasileira.⁴ Influenciados pelas discussões sobre os caminhos do progresso e da civilização, estes intelectuais

folcloristas investiram na compreensão e na avaliação sobre as possibilidades da nação a partir de suas especificidades. Em torno da qualidade e profundidade da poesia popular brasileira, por exemplo — vigorosa, ou não, criativa ou apática —, procuraram diagnosticar as potencialidades da nação que projetavam, buscando resgatar, preferencialmente, a produção dos sertanejos e dos caboclos do interior. Nas primeiras décadas do século XX, além de suas avaliações nunca terem sido muito positivas, em função das apregoadas deficiências das três raças formadoras do “povo brasileiro”, a mestiçagem (na alma e no sangue, como dizia Romero), quando valorizada, vinha associada a um futuro branqueamento da nação que se pretendia construir.

O folclore e os folcloristas só ganharam mesmo expressão nacional a partir da década de 1930, quando consagrou-se a estreita união entre identidade nacional, a miscigenação e a positiva e rica cultura popular nacional. São apontados como maiores marcos deste momento a obra de Gilberto Freyre, publicada em 1933, e o próprio regime Vargas, que atrairia para a esfera do Estado as manifestações culturais populares, como, por exemplo, as escolas de samba.⁵

Segundo Luis Rodolfo Vilhena, que construiu uma importante história do que se chamou de o “Movimento Folclórico Brasileiro”, entre 1947 e 1964, os folcloristas brasileiros tentaram construir o caráter da sociedade e cultura nacionais, investindo-se de um sentido de missão.⁶ A construção nacional viria através da integração cultural. O Movimento Folclórico, entre 1947 e 1964, produziu uma vertente significativa do pensamento antropológico (maioria dos livros de antropologia publicados na época) e se entendia relevante por seu objetivo de construção nacional. Grandes figuras, de diferentes tendências, destacaram-se dentro do folclorismo: Renato Almeida, Rossini Tavares de Lima, Artur Ramos, Câmara Cascudo e Edison Carneiro.

Os folcloristas, também no Brasil, buscaram o “outro”, mas o “outro” dentro do próprio país, antes que, na sua concepção, ele desaparecesse pelos inevitáveis impulsos da urbanização e modernização. Valorizaram os registros obtidos a partir da cultura rural oral de seus informantes e defenderam a concepção de que inexistiam autores entre as manifestações populares. Ambas as perspectivas eram importantes para a construção de seus veredictos sobre a autenticidade do que definiam como cultura popular (posto que reprodutora de tradições de tempos imemoriais). A autenticidade da cultura popular era fundamental para que pudesse legitimar a expressão da verdadeira singularidade nacional.

Se o folclore valorizava o tradicional e o que permanecia, como traços de uma identidade cultural e étnica, marcada pela integração cultural sincrética das três raças (também conhecida como a “fábula da união das três raças”), a sociologia das décadas de 1950 e 1960, liderada pela USP de Florestan Fernandes, passou a ver as culturas populares no âmbito da modernização, da mudança social e das desigualdades sociais. Os folcloristas e o folclore passaram a receber críticas profundas por defenderem uma prática tida como não-científica, em função de seu pretenso

caráter mais descritivo que interpretativo, e por ficarem identificados às forças mais conservadoras de uma sociedade que rapidamente se transformava, cheia de conflitos sociais. Acabaram sendo marginalizados nas universidades e esquecidos pela intelectualidade de esquerda, como bem demonstrou Luis Rodolfo Vilhena. As críticas tiveram tal repercussão que a expressão folclore hoje possui significados negativos, assumindo até mesmo conotações ligadas ao anedótico e ao ridículo.

Para os sociólogos ligados à USP, dentre eles também Roger Bastide e Maria Isaura Pereira de Queiroz, a segmentação social e o preconceito racial não permitiram a criação de uma cultura nacional ou de uma sociedade e cultura integradas, pois o “povo”, nesta concepção, não mais poderia ser visto como o produtor de cultura autêntica, já que se tornara o proletariado. A integração nacional não se realizaria via integração cultural, como pretendiam os folcloristas, mas através da dominação dos estratos dominantes. Não se poderia mais pensar em “integração cultural”, mas em como “integrar os estratos sociais” marginalizados.⁷

O resultado de todo este debate, entretanto, foi muito além da desvalorização da produção acadêmica dos folcloristas e do folclore. Passaram também para segundo plano as discussões sobre os significados das práticas culturais ditas tradicionais, populares ou não (festas religiosas, por exemplo), e a reflexão sobre a dinâmica das intensas trocas culturais (interior/urbano; popular/erudito) na sociedade brasileira. Ganharam terreno trabalhos preocupados com a transformação do Brasil em uma moderna sociedade de classes e com a busca das razões econômicas da reprodução das desigualdades sociais.

Se a discussão em torno da cultura dos setores subalternos não desapareceu, atrelou-se, em grande parte, às avaliações sobre os aspectos que levavam à sua alienação ou não consciência de classe, o que possibilitou a consolidação de uma série de visões preconceituosas sobre a cultura popular: cultura fragmentada, conservadora, presa às tradições, obstáculo às mudanças sociais, conformista e supersticiosa. As reflexões sobre as manifestações culturais dos homens e mulheres comuns acabaram ficando, mais uma vez, prisioneiras das armaduras ideológicas de seu próprio tempo.

Evidentemente, os estudos de folclore diziam muito pouco sobre como se processava a dominação. Não se preocupavam em conhecer os problemas e a real situação das classes populares em foco. Idealizavam um autêntico “povo rural” que não ameaçava a ordem social. Preferiam pensar as culturas populares como diferentes e não como partes que também eram (e são) de um sistema de dominação.

Desta última perspectiva, que incorporava reflexões sobre a dominação, participaram, principalmente a partir da década de 1970, intelectuais marxistas que receberam a reconhecida influência de Gramsci. As culturas subalternas, em sua perspectiva, seriam o resultado da distribuição desigual dos bens econômicos e culturais, ao mesmo tempo em que poderiam oferecer uma forma de oposição à cultura hegemônica, dos setores dominantes. Criavam-se as bases de reflexão sobre

o caráter resistente dos setores populares, oprimidos em suas condições de vida e cultura. Combinando os dois lados da questão, Marilena Chauí publicava, em 1986, o clássico *Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil*.

Entre sobrevivências, tradição, modernidade, globalização, luta de classes, alienação, dominação, resistência, visões que percorrem os livros acadêmicos, os livros didáticos e o senso comum, onde fica, afinal, a cultura popular? Ainda vale a pena utilizar a expressão? Em face dela, onde ficamos nós?

Outras possibilidades: a vez dos historiadores

Seguindo o raciocínio do sociólogo Nestor Canclini, hoje temos mais clareza a respeito das irresistíveis pressões da modernidade. Percebe-se com maior facilidade a existência de várias modernidades, através de diferentes formas de articulação entre o modelo racionalista liberal (considerado moderno) e as antigas tradições populares, étnicas, religiosas etc. A chamada modernidade não pode mais ser vista como homogênea, nem como um instrumento todo-poderoso que reorganiza, necessariamente e da mesma forma, todas as práticas culturais. Evidentemente, não se pode também pensar em um isolamento completo, os grupos de alguma forma reagem (ou interagem) ao mercado transnacional que se apresenta.

O mundo da cultura e das práticas culturais é (e sempre foi) repleto de contradições e conflitos, que podem ser rapidamente observados na sociedade brasileira se lançarmos mão de velhos impasses, como a permissão, ou não, para os escravos batucarem e sambarem, e de novos desafios, como o convívio, ou não, com o *funk*. Esquecer estes conflitos, ou as interações e tolerâncias que sempre existiram, é perder de vista a possibilidade de compreensão das práticas culturais. Esta é a nossa proposta: pensar o mundo da cultura nesta perspectiva, especialmente entre os setores populares. É possível construir uma nova perspectiva do popular, do tradicional popular, da cultura popular a partir dos conflitos, intercâmbios e sincretismos com as chamadas cultura das elites, indústrias culturais e modernidades?

Resgatando Carlo Ginzburg, que muito contribuiu para renovar os estudos sobre cultura popular na história, houve uma importante mudança ao se romper com a posição de quem distinguia nas ideias, crenças, visões do mundo das classes subalternas nada mais do que um acúmulo desorgânico de fragmentos de ideias, crenças, visões do mundo elaborados pelas classes dominantes, provavelmente vários séculos antes. Rompia-se com a ideia aristocrática de cultura quando se passava a reconhecer que os indivíduos outrora definidos como “camadas inferiores dos povos civilizados” possuíam cultura, ou seja possuíam, na sua perspectiva, um conjunto próprio de “atitudes, crenças e códigos de comportamentos”. Em sua feliz frase, “a consciência pesada do colonialismo, que criou a antropologia cultural, se uniu assim à consciência pesada da dominação de classe”.⁸

A existência de desníveis culturais no interior das assim chamadas sociedades civilizadas foi, segundo o autor, sendo definida por várias disciplinas, como o folclore, a antropologia social, a história das tradições populares e a etnologia europeia. Só tardiamente, basicamente na década de 1970, esta perspectiva foi incorporada pela historiografia. Em seu trabalho sobre o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição na Itália, no século XVI (publicado na Itália, em 1976, e no Brasil em 1987), Ginzburg aprofundou questões que se tornaram fundamentais para os historiadores: a relação entre a cultura das classes subalternas (termo cunhado por Gramsci) e a das classes dominantes. Até que ponto há subordinação? Até que ponto é alternativa? Como entender a circularidade, ou, em termos tropicais, os sincretismos culturais e religiosos?

Esta discussão de Ginzburg, na década de 1970, foi parte integrante de um movimento maior de historiadores ligados à história social, que resgatava não só a perspectiva do mundo da cultura na história, mas a perspectiva da “história vista de baixo”: as culturas do povo e a multidão na história; “economia moral” dos pobres; experiência e cultura dos trabalhadores; circularidades culturais e apropriações de sujeitos históricos com uma dose variável, mas razoável, de autonomia. Como marcos deste movimento, concernente à discussão sobre cultura popular, podem ser destacados Peter Burke, Mikhail Bakhtin, Robert Darnton, E. P. Thompson, além do próprio Ginzburg.⁹

A obra do historiador inglês Peter Burke, de 1978, foi uma das primeiras publicações em português (1989) a tratar do tema cultura popular de uma forma global, na Europa, entre 1500 e 1800. Consciente das dificuldades, Burke explicitou na introdução da edição brasileira os impasses que acompanhavam os que se dedicavam à temática, sem abrir mão, entretanto, da opção que fizera de estudar a cultura popular no período moderno. Levantou os perigos do uso do termo, dentre eles o de dar a impressão de uma grande homogeneidade no tempo e espaço do aspecto cultural e o de favorecer abusos sobre a suposta oposição entre cultura popular e cultura erudita. Pensar a interação e o compartilhamento entre estas culturas seria sempre uma boa opção. Visando encaminhar estes problemas, Burke cunhou o termo “biculturalidade” para expressar o quanto membros das elites, representantes da “alta cultura”, conheciam e participavam do mundo da cultura popular, ao mesmo tempo em que preservavam sua própria cultura. Também não deixou de chamar a atenção para a possibilidade de significados diferentes, quando práticas culturais eram compartilhadas, como festas ou feiras, entre membros do povo e das elites.

Peter Burke levou realmente a sério os questionamentos realizados por Roger Chartier sobre os equívocos que acontecem quando se procura identificar cultura popular em determinados objetos culturais (como literatura de cordel ou ex-votos), já que os referidos objetos eram “apropriados” (termo de Chartier) “para suas próprias finalidades por diferentes grupos sociais, nobres e clérigos, assim como artesãos e camponeses”.¹⁰ Em resposta, Burke procurou mostrar que as críticas de

Chartier não invalidavam seu trabalho, na verdade seriam complementares, pois, além de ter definido as elites, no começo da Europa moderna, como “biculturais”, não definiu cultura popular em torno de objetos específicos. Para o autor, cultura seria “um sistema de significados, atitudes e valores compartilhados, e as formas simbólicas (apresentações — formas de comportamento, como festas e violência — e artefatos — construções culturais, como categorias de doença ou política) nas quais elas se expressam ou se incorporam”.¹¹

Em trabalho mais recente, Peter Burke parece ter amadurecido muitas de suas questões anteriores, ao definir o problema dos limites entre a “unidade e a variedade na história cultural”, título de capítulo de um de seus últimos livros,¹² como um dos maiores desafios dos historiadores interessados na questão. Defendendo a necessária, porém difícil, resistência a uma visão fragmentada de cultura (seja por grupo social, região ou gênero), sem se retornar à suposição enganadora da homogeneidade de um período, o autor valoriza a busca dos processos de interação (definidos ora referindo-se a troca, empréstimo, apropriação, resistência, sincretismo, hibridação etc.) “entre diferentes subculturas, homens e mulheres, urbanos e rurais, católicos e protestantes, dominantes e dominados”.¹³ Em outro aspecto complementar, Burke incorpora as recentes preocupações com a formação de identidades culturais, fruto de apropriações e opções dos próprios agentes sociais.

Para outro importante historiador inglês, E. P. Thompson, também preocupado com um período de intensas mudanças no século XVIII, a discussão sobre cultura popular deve ser inserida no movimento das classes trabalhadoras em defesa de seus costumes (entendidos por muito tempo como cultura), em face das pressões exercidas pelos reformadores das mais variadas espécies (educadores, religiosos, por exemplo) e pelos capitalistas em geral, disseminadores de uma nova disciplina de trabalho e de um novo domínio da lei. Em sua perspectiva, sintetizada na introdução do livro *Costumes em comum*,¹⁴ publicado em 1991 na Inglaterra e em 1998 no Brasil, a chamada cultura tradicional (ou pré-industrial) dissociava-se, naquele contexto histórico, do que chamou de cultura da *gentry* (também denominados de “vigorosos capitalistas agrários”), assumindo um nítido viés de luta de classes na defesa de seus costumes, que incluíam tanto condições de trabalho como festas, feiras, vida em tavernas e ritos sociais. A visão de uma tradição entendida como sobrevivência do passado foi bastante criticada por Thompson e compreendida, em termos políticos, como um local de disputas e conflitos entre interesses opostos.

É exatamente neste sentido, no meu modo de ver, a maior contribuição de Thompson para os estudos de cultura popular. O autor recomenda muita atenção para os perigos de se trabalhar com uma ideia de cultura popular com uma perspectiva ultraconsensual e simplificadora, que determinadas definições antropológicas podem sugerir, como por exemplo a que foi utilizada por Peter Burke no trabalho de 1978 e citada nos parágrafos anteriores (nota 11).¹⁵ Nas suas reflexões, cultura é um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito

e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole. É uma arena de elementos conflitivos localizados dentro de específicas relações sociais e de poder, de exploração e resistência à exploração.

O recurso ao contexto histórico específico, diretamente ligado à experiência dos trabalhadores (uma possibilidade de nos livrarmos do determinismo estrutural e do voluntarismo dos agentes sociais), é sempre visto por Thompson como fundamental, evitando-se generalizações universais, mecanicistas e vazias. No caso estudado pelo autor, a cultura plebeia inglesa do século XVIII não era independente de influências externas; assumia uma forma de defesa de suas tradições (nem sempre ligadas à Igreja ou às autoridades) em relação aos limites e aos novos controles impostos pelos “governos patrícios” e pelas transformações do mundo industrial moderno. Podia também renovar-se e assumir um caráter rebelde no que se refere ao que Thompson chamou de “economia moral da plebe”.

Nos limites deste trabalho, seria impossível um aprofundamento de todos os historiadores que abriram as portas para o debate em torno de cultura popular. A escolha de Peter Burke e Thompson deveu-se ao fato de terem discutido e enfrentado as principais questões em torno da relação entre história, historiadores, folclore e cultura popular. De alguma forma dialogando com estes autores, os historiadores brasileiros que se dedicaram ao tema já reúnem uma expressiva produção envolvendo estudos sobre protestos sociais, festas e carnavais, religiosidades populares e/ou afro-brasileiras, práticas médicas, valores familiares e morais.¹⁶

Cultura popular hoje: ensino e pesquisa

Não há dúvida de que, entre os importantes marcos da discussão sobre cultura popular, destaca-se a compreensão da relação entre as culturas ditas tradicionais e populares e a avaliação sobre as irresistíveis pressões e transformações supostamente impostas pela modernidade, em qualquer período histórico. Isto deu margem a algumas ironias por parte de Roger Chartier sobre o eterno destino trágico atribuído à cultura popular por parte de alguns historiadores: ser abafada, recalçada e arrasada.¹⁷

Para a discussão que estamos aprofundando, talvez sejam oportunas as palavras de Thompson, em uma palestra proferida na Índia, em 1977, quando valorizava os trabalhos de história que procuravam investigar o folclore e a tradição, como ótimas oportunidades para se estudar os costumes antigos e seus significados sociais:

O folclore na Inglaterra é, na maior parte, uma compilação literária de resquícios dos séculos XVIII e XIX, testemunhos coletados por párocos e educados antiquários, que os reconheciam por trás da fronteira de classe da condescendência. No trabalho de um especialista indiano contemporâneo, constato que ele coletou, durante a pesquisa em dois vilarejos,

1.500 canções populares, 200 histórias, 175 adivinhações, 800 provérbios e algumas simpatias. Fico roxo de inveja ao escrevê-lo...¹⁸

Pensar a pertinência do uso do conceito de cultura popular no Brasil hoje requer que se leve em consideração esta “inveja” de Thompson e se avalie até que ponto a cultura dita de massa ou a globalização encerraram as possíveis continuidades e/ou renascimentos da cultura popular — presente em canções, músicas, festas, valores e expressões religiosas, por exemplo — em áreas ainda distantes do centro capitalista mais moderno ou em áreas que construíram caminhos variados de relação com as ditas modernidades.

Para períodos mais recentes, a análise do sociólogo mexicano Nestor Canclini sobre cultura popular pode ajudar, principalmente aos profissionais que trabalham com alunos pertencentes aos setores populares e enfrentam uma série de desafios nesta difícil empreitada. Afinal, os professores que atuam nas escolas públicas brasileiras das grandes cidades, para além de suas funções profissionais, acabam tendo que abrir o diálogo (ou, ao menos pensar, nele) entre mundos às vezes muito diferentes e estranhos, o seu e o dos alunos — sendo que na maioria das vezes não estão preparados para isso. Ao tentarem o diálogo, aproximam-se forçosamente da posição dos folcloristas, pois precisam refletir sobre as diferenças culturais e as possíveis aproximações entre professores e representantes de setores populares (sem contar com as possíveis diferenças entre os próprios alunos). Se esta relação é por vezes difícil e conflituosa, as discussões aqui realizadas sobre cultura popular podem ajudar os professores a lidar com as desafiantes sensações de estranhamento e, conseqüente, insegurança. Para os alunos, essas mesmas discussões podem ajudá-los a perceber e a construir identidades comuns entre eles, e entre eles e os professores. Podem, enfim, contribuir para que todos entendam que a luta pela igualdade de oportunidades e direitos inclui o respeito àquilo que talvez mais valorizem, os significados de suas músicas, jogos, festas e carnavais.

Segundo Canclini, as culturas populares conseguem ser, atualmente, prósperas e, ao mesmo tempo, híbridas.¹⁹ O desenvolvimento moderno não teria suprimido as culturas populares. As culturas tradicionais desenvolveram-se e também transformaram-se por vários motivos. Podem não ter sido inteiramente incorporadas à ação do Estado ou integraram-se parcialmente nos circuitos comerciais do artesanato, da festa, da música e do turismo. Por razões culturais e também econômicas, percebe-se a continuidade da produção cultural dos setores populares. O importante, então, diferentemente da perspectiva do folclorista, não seria buscar o que não muda; mas por que muda, como muda e interage com a modernidade.

Em segundo lugar, Canclini defende que se deva levar em consideração que o popular não se concentra em objetos. O importante são as mudanças de significados resultantes de interações. A arte popular, por exemplo, não seria uma coleção de objetos; nem a ideologia subalterna, um sistema de ideias, nem repertórios fixos

de práticas. O popular não é monopólio dos populares. Não se pode mais buscar uma idade de ouro da cultura popular no sentido de ter estado independente, sem contato de espécie alguma. Uma mesma pessoa pode participar de vários grupos e circuitos culturais. Nos fenômenos culturais populares, vistos como folclóricos ou tradicionais, intervêm os ministérios, as fundações privadas, empresas de bebidas, rádios e televisão, agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, regionais, nacionais e transnacionais. Enfim, eles são multideterminados.

Em terceiro lugar, insiste na ideia de que o popular não é vivido pelos agentes sociais como uma manutenção melancólica das tradições. A transgressão da tradição é também, muitas vezes, vista com humor. Uma festa, por exemplo, pode não acabar com as hierarquias e desigualdades, mas promove uma relação mais livre e mais criativa com as tradições herdadas. A preservação pura das tradições não é sempre o melhor recurso popular para reproduzir-se e reelaborar sua situação. A integração econômica não necessariamente desagrega, como se pensava; pode haver melhoramento econômico e maior coesão da comunidade, pelo artesanato e festas. A continuidade (ou retomada) das tradições não inviabiliza, como se pensava antes entre modernizantes e tradicionalistas, a modernização. Esta é seletiva. Não há apenas subordinação do gosto popular às novas regras do mercado ou ao gosto dos consumidores urbanos e turistas. Os artesãos do México estudados por Canclini movem-se sem demasiados conflitos entre mais de um sistema cultural.

Com estes argumentos levantados pelo autor e com as perspectivas abertas pela historiografia, entendo que possam ser revistas as velhas oposições que norteavam os estudos de cultura popular, como por exemplo entre o tradicional e o moderno, o popular e o erudito, o local e o estrangeiro. Segundo Canclini, é necessário desconstruir esta divisão entre o culto, o popular e a cultura de massa, e investigar o que denominou de hibridismo. Em sua perspectiva, nada é puro, as culturas são híbridas.

Diante dessas alternativas, estariam resolvidos todos os problemas se substituirmos cultura popular por culturas híbridas? Não haveria mais lugar para o popular? Claro que sim, mas algumas explicações são necessárias.

Antes de tudo, é uma expressão que está disponível e muito presente em diferentes locais da sociedade: na produção acadêmica, nas secretarias de turismo, nas escolas, na mídia e entre os próprios agentes sociais identificados como populares. Por outro lado, a eliminação de sua utilização talvez requeira mais trabalho do que a sua defesa.

Há, certamente, uma posição clara, teórica e política — nada ingênua, diga-se de passagem — ao se defender a utilização da expressão cultura popular. O objetivo é colocar no centro da investigação as pessoas de baixa renda, geralmente identificadas e discriminadas socialmente pela cor da pele, pelo local de moradia, pelo modo de ser e se vestir e pela pretensa criminalidade. No sentido político, seriam os desprovidos de poder. Se podem ser tratados genericamente por *populares* (sem a obrigação de suprimirmos as possíveis e grandes diferenças entre eles, como as

distinções de gênero, raça, idade, região e religião), isto deve-se ao fato de compartilharem certos aspectos, que devem ser demonstrados, tais como condições de vida, significados de festas e danças, gostos, e, de modo geral, assim serem considerados por autoridades policiais, professores, intelectuais e, muitas vezes, por eles próprios. Deve-se considerar que muitos organizadores de festas, membros de grupos folclóricos, músicos, artistas plásticos e artesãos se autodenominam “populares”.

Por outro lado, há um reconhecimento evidente de que estes sujeitos sociais pensam, agem, criam e transformam seu próprio mundo (valores, gostos, crenças), e tudo o que lhes é imposto, em função da herança cultural que receberam e de sua experiência histórica. Como agentes de sua própria história (e cultura), homens e mulheres das camadas pobres criam, partilham, apropriam-se e redefinem os significados de valores, hábitos, atitudes, músicas, danças e festas de qualquer origem nacional, regional ou social. Neste sentido, cultura popular não é apenas entendida como o conjunto de objetos ou práticas que são originárias ou criadas pelos setores populares.

Além de permitir o resgate ou a reconstrução da possível autonomia de essas pessoas pensarem e agirem no mundo em que vivem (ou viveram), a expressão cultura popular mantém aberta, no meu modo de ver, a possibilidade de se pensar em um campo de lutas e conflitos sociais em torno das questões culturais, já que, no mínimo, existiriam culturas não populares, mesmo que definidas, neste momento, sob aspectos negativos. Desta forma, a expressão pode servir para se enfrentar a globalização, não no sentido de valorização das pretensas identidades nacionais, mas reforçando a perspectiva de existência de diferentes significados sociais em torno das manifestações culturais coletivas, como, por exemplo, os carnavais e festas de um modo geral.²⁰ Pode também estimular a criação de identidades sociais/culturais e vínculos duradouros entre grupos de reconhecida expressão cultural ou religiosa, como, por exemplo, as escolas de samba, os grupos que organizam folias de reis e congadas.

Evidentemente, estas considerações não encerram todos os problemas e, pelo contrário, é exatamente nelas que se colocam os desafios. Como já afirmei em outra oportunidade, cultura popular não é um conceito passível de definição simples ou *a priori*. Cultura popular não é um conjunto fixo de práticas, objetos ou textos, nem um conceito definido aplicável a qualquer período histórico. Cultura popular não se conceitua, enfrenta-se. É algo que precisa sempre ser contextualizado e pensado a partir de alguma experiência social e cultural, seja no passado ou no presente; na documentação histórica ou na sala de aula. O conceito só emerge na busca da maneira como as pessoas comuns, as camadas pobres ou os populares (ou pelo menos o que se considerou como tal) enfrentam (ou enfrentaram) as novas modernidades (nem sempre tão novas assim); da maneira como criam (ou recriaram), vivem (ou viveram), denominam (ou denominaram), expressam (ou expressaram), conferem (ou conferiram) significados a seus valores, suas festas, religião e tradições, considerando sempre a relação complexa, dinâmica, criativa, conflituosa e, por isso mesmo, política mantida com os diferentes segmentos da sociedade: seus próprios pares, representantes

do poder, reformadores, professores etc. Não se deve perder de vista a reflexão sobre as possibilidades de essas manifestações se encontrarem relacionadas com as lutas sociais e políticas mais amplas da sociedade a que pertencem (ou pertenceram).

Que a escola e a universidade criem boas oportunidades para realizarmos esta reflexão.

“Podemos tocar *funk* na festa junina?” Uma oportunidade para se discutir identidade, tradição e cultura popular na escola

A pergunta — podemos tocar *funk* na festa junina? — já me foi feita várias vezes em encontros e discussões de que participei sobre cultura popular. Em geral, costumo responder com novas perguntas: e a coca-cola, pode entrar? E o já tradicional *hot-dog*. Afinal, quem estabeleceu a tradição? O que deve, ou não, entrar nas festas juninas, festas insubstituíveis no calendário escolar, estadual e nacional?

Antes de tentar buscar algum caminho de resposta a estas perguntas, é importante perceber que a que envolvia o *funk* expressava, além da preocupação com uma certa tradição junina, que não deveria mudar, o desconforto em relação a um novo gênero de música e dança que domina as novas gerações pobres da cidade, embora não apenas as pobres. É comum ouvirmos opiniões de desprezo e preconceito em relação ao *funk*, emitidas por certos setores cariocas, como intelectuais, que desqualificam as características musicais do gênero, acusando-o também de uma importação empobrecida do coirmão norte-americano; setores médios, que se incomodam com o barulho e com a pretensa violência dos bailes; e autoridades policiais, preocupadas com a presença do tráfico de drogas nestes locais.

Sem dúvida, as festas, sejam religiosas, sociais ou carnavalescas, ocupam um lugar especial na nossa sociedade e nas diversas formulações sobre a identidade dos brasileiros. Desde o século XIX é comum ouvirmos afirmações sobre o caráter festivo do povo brasileiro. Carnaval, samba e alegria seriam nossas marcas registradas. Estas afirmações, entretanto, devem ser vistas como uma versão (ou mesmo construção ideológica) sobre os encontros e intercâmbios múltiplos, que as festas proporcionam, entre os diferentes setores sociais, dando margem a acreditarmos que nos tornamos brasileiros nas comemorações carnavalescas.

É claro que esta imagem da festa ainda está longe de ser estendida e atribuída aos bailes *funks*, o que de alguma forma confirma o que vários historiadores já mostraram sobre as festas, desde o período colonial: poderiam ser locais de conflito, oportunidades para fugas e rebeliões de escravos e/ou caminhos de afirmação de identidades étnicas e/ou regionais de determinados grupos. As festas, reconhecidas como populares, ou não, em qualquer período, pertencem à história

e, portanto, apesar das tentativas de seus organizadores ou das aparências formais de sua continuidade e unidade, transformaram-se, ganharam novos sentidos e possibilidades; podem ter servido para manter ou ameaçar a ordem reinante; podem ter sido perseguidas, reprimidas ou toleradas, dependendo da ocasião, como os batuques negros; podem ter recebido influências externas de outras regiões e países e, mesmo assim, serem consideradas como “coisas da terra”. As festas são, por todos estes possíveis sentidos, polissêmicas, apesar dos esforços de muitas autoridades e de muitos intelectuais de aprisioná-las na prática e nos seus significados.

Particularmente nas escolas, as festas ocupam local de destaque. Pode existir festa sem escola, mas escola sem festa é difícil encontrar. Este traço festivo das escolas foi muito estimulado a partir da década de 1950, quando se organizaram as Comissões estaduais e federal de folclore. Na perspectiva dos folcloristas, como Renato Almeida, Amadeu Amaral e Cecília Meireles, os estudos folclóricos deveriam participar do processo educativo como um conteúdo curricular e como orientador da ação pedagógica socializadora dos professores. Eles precisavam ser vivenciados nas escolas, principalmente no ensino primário, como estratégia de valorização do que os folcloristas consideravam como “nossas tradições nacionais”, uma espécie de “ensino cívico”, mas vinculado ao estímulo de um “sentimento comum” de pertencimento, como demonstrou Luís Rodolfo Vilhena.²¹ Sentindo e vivendo o que os folcloristas consideravam como as tradições populares — base para a formação da identidade nacional brasileira —, as crianças poderiam enraizar-se na cultura de seu país, valorizando-o e respeitando-o. As festas e os folguedos, por mobilizarem toda a comunidade escolar — especialmente as de São João, uma das mais difundidas devoções no Brasil —, tornaram-se uma excelente oportunidade para a aplicação desta estratégia no ensino.

A história das festas juninas no Brasil ainda está para ser feita, mas alguns comentários podem ajudar no sentido de refletirmos sobre esta pretensa tradição. Decididamente, elas não possuem uma origem nacional, foram trazidas pelos portugueses e aqui comemoradas desde os tempos coloniais, muito antes de se conceber uma nação brasileira. Reza a tradição cristã, nunca inteiramente livre de antigas práticas pagãs, no caso ligadas ao culto ao fogo, que as festas de São João são marcadas por fogos, fogueiras e mastros para recordar a lenda de Santa Isabel. Isabel teria acendido a fogueira ao lado do mastro para anunciar a Nossa Senhora o nascimento de São João Baptista.

Os melhores e mais antigos relatos que consegui encontrar sobre as festas de São João no Brasil — no Rio de Janeiro e Sergipe — foram os de Mello Moraes Filho, escritos no final do século XIX. Descrevendo as festas que aconteciam em meados do século XIX, parte integrante do chamado ciclo junino — que incluía Santo Antônio e São Pedro —, o autor destaca a grande animação da zona rural e nas maiores cidades. No Rio de Janeiro, por exemplo,

*“pretos ao ganho” eram vistos com “cestos carregados de foguetes e fogos de todo gênero, de canas e batatas-doces, de cará e milhos-verdes, de galinhas, ovos e perus; de tudo, enfim, que dizia respeito à folia da noite e aos lautos jantares e ceias que então se davam”.*²²

Não podiam faltar os preparativos para as fogueiras, para todo tipo de fogos — rodinhas, pistolas, foguetes, busca-pés, chuveiros, rojões, cartas de bichas, girassóis, bombas etc. —, para as mesas com os livros de sortes e para as danças com violões. A comilança ficava por conta das reses mortas na véspera, do milho-verde, da canjica, das canas, cocos, carás, inhames, melados e dos famosos bolos de São João. Muita coisa, como os carás e batatas, era assada na fogueira, onde os mais afoitos se divertiam tentando pulá-la. As superstições eram um dos pontos altos da festa, como por exemplo a noção de que as brasas da fogueira eram bentas; de que o banho nos primeiros raios de sol do dia de São João trazia propriedades miraculosas e de que as moças solteiras podiam saber com quem iriam se casar depois de fazerem um bochecho com a água de um copo que havia passado sobre a fogueira em louvor a São João.

Este era um tempo, conta Moraes Filho, em que se acreditava no perigo de São João descer à Terra para brincar no seu dia, pois tudo pegaria fogo. Era uma época em que se podia entender melhor a velha quadrinha cantada ao redor da fogueira e conhecida até hoje:

– *Acorda, João!*
Aos que muitos respondiam, cantando:
São João está dormindo,
Não acorda não!
Dê-lhe cravos e rosas
*E manjeriço!*²³

Apesar das aparências, entretanto, as festas do mês de junho nunca foram tão pacíficas assim. Um dos fogos mais inconvenientes, pelas batalhas que provocavam, parecem ter sido os “busca-pés”, que perseguiam, pela deslocação do ar, quem procurava fugir deles. Também não eram incomuns, no Rio de Janeiro do século XIX, reclamações nos jornais ou em relatos de viajantes sobre os perigos dos fogos para os habitantes da cidade. Há notícias de que se jogava entrudo com foguetes, ferindo-se os transeuntes e provocando incêndios irreparáveis, principalmente nas festas que aconteciam nos cortiços.²⁴

Diversão de setores populares, sem dúvida, embora não apenas, as festas juninas com suas fogueiras e fogos foram aos poucos se tornando alvo de restrições e controle por parte das autoridades municipais — que não se cansavam de tentar restringir as autorizações de fogos, permitidos somente em determinadas festas, organizadas por instituições responsáveis, ou em locais específicos, afastados do centro comercial

da cidade. Em um edital de 1856, a Câmara Municipal da cidade do Rio de Janeiro proibia o lançamento de fogos, juntamente com as fogueiras e balões, nas ruas e praças públicas, ou das janelas e portas que “para elas deitarem”. Um certo projeto de civilização dos costumes, festas e diversões iria se impor ao longo da segunda metade do século XIX, especialmente na capital imperial, cerceando certas atividades tidas como inconvenientes — ou afastando-as do centro urbano —, como os fogos, as fogueiras, os ajuntamentos, os batuques, as procissões, as danças, as grandes barracas de divertimentos e os pedintes de esmolas para as irmandades. As festas juninas na cidade do Rio de Janeiro devem ter sofrido este mesmo cerceamento, mas, sem dúvida, permaneceram, talvez com mais vigor em seus subúrbios e periferia, e transformaram-se. Novas formas de diversão e sociabilidade ganhariam a cidade, como os clubes dançantes, as sociedades carnavalescas, as casas de jogos e os teatros.

O que temos hoje em comum com estas festas do século XIX, além da fogueira, fogos controlados e algumas comidas “típicas”? Para onde foram as “galinhas, os ovos e perus”, presentes nas ceias descritas por Mello Moraes Filho? E as superstições de São João? Onde e quando passaram a fazer parte das festas as quadrilhas, as bandeirinhas, os trajes e as músicas caipiras, o casamento na roça e as barraquinhas de comidas e jogos inocentes (de argolinhas, tiro ao alvo, corridas de carrinhos e leilões de prendas beneficentes)? Infelizmente estas perguntas ficarão sem resposta, mas podem nos ajudar a identificar que certas tradições não são tão originais e autênticas assim. Pelo menos não existiam no século XIX. Podemos arriscar até, como hipóteses para uma futura pesquisa, que certas marcas das festas juninas atuais — o traje e a música caipiras, o casamento na roça e as barraquinhas, por exemplo — teriam passado a fazer parte da festa entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, quando as maiores cidades, como a capital da República e São Paulo, passaram por inúmeras transformações modernizantes, afastando-se do mundo rural. Exatamente nesta época ganham expressão na literatura e nos textos teatrais as figuras do caipira ou matuto, do sertanejo ou caboclo, representando o interior e o atraso diante do pretenso progresso das cidades. As festas juninas teriam se transformado em festas caipiras.

Até mesmo as festas do mundo rural teriam passado por transformações. O conhecido “casamento na roça”, segundo Mariza Lira, em trabalho de 1956, em pleno auge do movimento folclórico brasileiro, teria sido introduzido “recentemente”, segundo a autora, nas zonas rurais próximas ao Rio de Janeiro. Na sua opinião, a “macaqueação do casamento caipira é tudo quanto pode haver de mais inexpressivo nessas festas de encanto poético e místico”.²⁵ Se Lira havia presenciado casamentos e batizados de verdade nas antigas festas de São João, chegara o tempo dos casamentos figurados. Para a autora, na cidade do Rio de Janeiro de sua época, São João não era mais festejado com todo o esplendor de antigamente. Havia chegado a época dos “ridículos bailes caipiras”, em sua avaliação. Outro grande folclorista, Edison Carneiro, avaliou, no início da década de 1970, que nas cidades grandes havia um falseamento das festas juninas, quando a população se fantasiava, como no carnaval, de matutos, sertanejos e caipiras.²⁶

Voltando às festas juninas de hoje, entendo que seus organizadores têm muitos problemas. Que tradição devem manter? Que características das festas de São João precisam preservar para que essas festas continuem simbolizando uma pretensa identidade nacional (ou regional)? As do tempo de Mello Moraes? Do tempo de Mariza Lira ou as do tempo de nossa infância (que provavelmente devem ser outras)?

Tradições são assim mesmo, frequentemente inventadas e reinventadas, como mostraram Hobsbawm e Ranger,²⁷ pois visam consolidar determinadas continuidades em relação ao passado, diante das constantes transformações do mundo moderno. Cabe aos professores ficarem atentos a elas, tentando conhecer sua história, mesmo daquelas que dão a impressão de serem mais genuínas ou mais autênticas que outras, como é o caso das tradições das festas de São João. Posturas como as de Mariza Lira, no passado, de condenação às mudanças — desqualificando-as —, por ameaçarem certa autenticidade e espontaneidade, decorrentes de sua pretensa origem popular, precisam ser repensadas. As festas pertencem à história e às lutas dos homens e mulheres de seu próprio tempo. Discutir os vários sentidos e possibilidades das festas, no passado e no presente; ou, ainda melhor, procurar identificar os sujeitos sociais que costumam estabelecer e divulgar certos significados das festas, recuperando, muitas vezes, os conflitos que se constroem em torno destas definições, são estratégias promissoras para começarmos a trabalhar com as festas nas escolas, e na história.

Se nossos jovens querem tocar *funk* nas festas juninas, não vejo como respondermos negativamente, baseados numa pretensa tradição destas festas. Talvez seja mais importante nos perguntarmos sobre os significados das transformações que eles querem levar às ditas tradicionais populares festas juninas. Deixemos o *funk* ser tocado nestas festas, da mesma forma que um dia as quadrilhas, a música e o traje caipiras, as barraquinhas de comidas/brincadeiras e os casamentos na roça ali conseguiram encontrar espaço e fizeram sentido para as pessoas que compareciam e se divertiam nas muito antigas festas de São João, apesar dos opositores e críticos como Mariza Lira. Entre tradições e continuidades, as festas juninas, como não poderiam deixar de ser, estão sempre se transformando.

Notas

- * Professora do Departamento de História da UFF e doutora em História pela UNICAMP.
- ¹ CHARTIER, Roger, “Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico”. *Revista Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 8, n. 16 (1995), p. 179-180.
 - ² CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUSP, 1997.
 - ³ Sobre a trajetória europeia do folclore, ver BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, especialmente a parte 1, e ORTIZ, Renato. *Cultura popular: Românticos e folcloristas*. São Paulo: Olho d’Água, s/d.
 - ⁴ Como bons exemplos, podemos citar José de Alencar com *O nosso romancero* (1874), Araripe Jr. com *Cantos populares do Ceará* (1884) e Mello Moraes Filho com *Festas populares*

do Brasil (1888). Ver VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Imperial* Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, verbetes “folclore” e “Sílvia Romero”.

- ⁵ Ver SOIHET, Rachel. *Subversão pelo riso: Reflexões sobre resistência e circularidade cultural no Carnaval carioca*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- ⁶ Ver VILHENA, Luis Rodolfo. *Projeto e missão: O Movimento Folclórico Brasileiro 1947-1964*. Rio de Janeiro: Funarte/FGV, 1997.
- ⁷ Ver CAVALCANTE, M. L.V. e VILHENA, L. Rodolfo. “Traçando fronteiras: Florestan Fernandes e a marginalização do folclore”. *Revista Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 3, n. 5 (1990).
- ⁸ GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 17.
- ⁹ Ligada a esta temática também devem ser mencionados os estudos sobre religiosidade popular, como, por exemplo, o de THOMAS, Keith. *Religião e declínio da magia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ¹⁰ BURKE, Peter. *A cultura popular*, op. cit., p. 24 (nesta citação o autor refere-se diretamente a Roger Chartier).
- ¹¹ Idem, ibidem, p. 26.
- ¹² BURKE, Peter. *Varietades em história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- ¹³ Idem, ibidem, p. 259 e 267.
- ¹⁴ THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ¹⁵ Ver THOMPSON, Edward P. Ibidem, p. 17.
- ¹⁶ Ver, por exemplo, os trabalhos de João José Reis, Jorge Ferreira, Marina de Mello e Sousa, Maria Clementina Pereira Cunha, Rachel Soihet, Ronaldo Vainfas, Sidney Chalhoub, dentre outros.
- ¹⁷ CHARTIER, “Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico”, op. cit., p. 181.
- ¹⁸ THOMPSON, Edward P. *As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios*. Campinas, Ed. Unicamp, 2001 (“As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios”), p. 233.
- ¹⁹ CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo, EDUSP, 1997 (“A encenação do popular”). Ver também HALL, Stuart. “Notas sobre a desconstrução do popular”. In: HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/Unesco, 2003.
- ²⁰ Ver DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. XV. O autor preocupou-se em começar com a ideia de captar a diferença dentro de um idioma comum. Ver também CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Ecos da folia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ²¹ Sobre a relação entre folclore e educação, ver VILHENA, Luis Rodolfo. *Projeto e missão*, op.cit., p. 191-196.
- ²² MORAES Filho, Mello. *Festas e tradições populares do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EdUSP, 1979, p. 77. É interessante notar que as festas de São João — Santo Antônio e São Pedro também — nunca foram organizadas ou promovidas por uma irmandade específica. Eram vivenciadas pela população em geral, ricos e pobres, de uma forma autônoma e espontânea. Na pesquisa que realizei sobre os santos mais comemorados no Rio de Janeiro do século XIX, a partir dos pedidos de licenças para festas, Santo Antônio e São João ocupam os dois primeiros lugares. São Pedro aparece em sexto lugar, atrás do Espírito Santo, Nossa Senhora da Conceição e Festa de Reis.
- ²³ MORAES Filho, Mello. *Festas e tradições populares do Brasil*, op. cit., p. 80.
- ²⁴ ABREU, Martha. *O império do divino. Festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 252.
- ²⁵ LIRA, Mariza. *Calendário folclórico do Distrito Federal*. Distrito Federal: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1956.

- ²⁶ CARNEIRO, Edison. *Folgedos tradicionais*. Rio de Janeiro: Conquista, 1974.
- ²⁷ HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Bibliografia

- ABREU, Martha. *O império do divino. Festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BURKE, Peter. *Variadas em História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUSP, 1997.
- CARVALHO, Rita Laura S. “Folclore e cultura popular, uma discussão conceitual”. In: *Seminário Folclore e Cultura Popular*. Museu do Folclore, 1992.
- CAVALCANTE, M. L.V. e VILHENA, L. Rodolfo. “Traçando fronteiras: Florestan Fernandes e a marginalização do folclore”. *Revista Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 3, n. 5 (1990).
- CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril. Cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHARTIER, Roger, “‘Cultura popular’: revisitando um conceito historiográfico”. *Revista Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 8, n. 16 (1995), p. 179-180.
- CUNHA, Maria Clementina Pereira. *Ecos da folia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- DAMATTA, Roberto. “Treze pontos riscados em torno da cultura popular”. In: *Anuário Antropológico*. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1994.
- FERREIRA, Jorge. *Trabalhadores do Brasil. O imaginário popular*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- GINZBURG, Carlo, *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Ed. UFMG/Unesco, 2003.
- HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- ORTIZ, Renato. *Cultura popular: Românticos e folcloristas*. São Paulo: Olho d’Água, s/d.
- REIS, João José. “Tambores e temores: a festa negra na Bahia na primeira metade do século XIX”. In: M. C. P. Cunha (org.). *Carnavais e outras festas. Ensaios de história social da cultura*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.
- SOIHET, Rachel. *Subversão pelo riso, reflexões sobre resistência e circularidade cultural no Carnaval carioca*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- SOUSA, Marina de Mello. *Reis negros no Brasil escravista*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THOMPSON, Edward P. *As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.
- TINHORÃO, José Ramos. *Cultura popular, temas e questões*. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios, catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- VILHENA, Luis Rodolfo. *Projeto e missão: O Movimento Folclórico Brasileiro 1947-1964*. Rio de Janeiro: Funarte/FGV, 1997.
- VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985 (“O popular em questão”).

DEMOCRACIA RACIAL E CULTURA POPULAR *debates em torno da pluralidade cultural*

Larissa Viana*

O canadense Peter Maclaren, um dos principais divulgadores da pedagogia multiculturalista da atualidade, afirma que uma das preocupações centrais dos educadores contemporâneos deveria ser o desenvolvimento de currículos e pedagogias atentas às especificidades em termos de raça, classe, geração e etnicidade.¹ Reafirmando que tais especificidades são construções sociais e culturais, e como tais relacionadas a estruturas assimétricas de poder e privilégio, este autor argumenta que uma noção mais ampla dos processos históricos não deve ser completamente abandonada pelos educadores. Não há dúvidas de que as questões locais da escola, e até mesmo individuais dos alunos, são primordiais e devem ser privilegiadas nas práticas pedagógicas que aceitam o desafio de lidar democraticamente com a pluralidade e as diferenças. Mas é igualmente relevante termos em mente que a diversidade, seja ela determinada por relações étnicas ou de classe, pode ser sempre mais bem compreendida se pensada como parte de contextos sociais mais amplos, que envolvem padrões econômicos e valores culturais diversos. Manter-se atento aos processos históricos, neste caso, significa perceber que as diferenças não são flutuantes ou deslocadas. Muito pelo contrário, é no centro das tensões sociais que as reencontramos de modo mais dinâmico e pertinente do ponto de vista da ação pedagógica.

Inspirada por esta perspectiva, gostaria de propor neste artigo uma discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a partir de um recorte bem delimitado. Nas próximas páginas, irei analisar o tema transversal² denominado “pluralidade cultural” sob o ponto de vista histórico, e com a intenção de compreender a ausência da discussão do conceito de cultura popular em um texto que se pretende referencial para o professor que vai lidar com o tema da pluralidade em sala de aula. Ao fazê-lo, pretendo sugerir um caminho complementar àquele trilhado pelos autores dos PCNs, pois sigo o pressuposto de que as diferenças culturais nos remetem também a relações e contradições de ordem social. Neste sentido, não seria pertinente discutir o conceito de cultura popular tendo em vista o predomínio, nas escolas públicas, de alunos oriundos dos segmentos ditos “populares”? Ou, ainda, poderá a discussão da “pluralidade cultural” prescindir de uma reflexão sobre as

diferenças socioeconômicas, para além das questões culturais e étnicas que predominam na proposta? Rastrear nos *Temas Transversais* as razões do receio em se tratar da cultura popular será, então, o principal objetivo deste artigo.

Definido como uma tentativa de pensar o “Brasil como um todo”, o tema transversal “pluralidade cultural” privilegia as relações que se estabelecem entre as diferentes culturas que convivem na sociedade brasileira.³ Os autores da proposta advertem que não se trata de dividir nossa sociedade em grupos fechados, mas antes de valorizar a riqueza propiciada pelo convívio entre todos, uma vez que a educação plural está orientada para o respeito à diversidade e deve ser entendida como o melhor caminho para o exercício da cidadania e conquista de justiça social. Privilegiando os recortes culturais, linguísticos, étnicos, raciais, regionais e religiosos⁴ no tratamento da diversidade brasileira, o tema da “pluralidade cultural” propõe um contorno sem dúvida abrangente para que os professores e as escolas lidem com as diferenças culturais no cotidiano escolar.

A linha mestra da proposta, porém, é bastante específica e merece de nossa parte um exame mais atento. Refiro-me ao fato de que os autores dos *Temas Transversais* identificam no mito da “democracia racial” um dos principais elementos responsáveis pela omissão da escola com relação à chamada “pluralidade cultural”. Ao discutirem a ideologia racial dominante no país, estes autores ressaltam que a ideia de “democracia racial” neutralizou as diferenças culturais presentes entre os brasileiros:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.⁵

Denuncia-se também, no decorrer do texto, que a representação do Brasil como país da “democracia racial” marcou profundamente a história da escola no país, consolidando atitudes e comportamentos frequentemente encobertos pelo silêncio em relação à discriminação. Tais atitudes são visíveis não apenas nas manifestações de discriminação entre alunos, educadores e funcionários, mas também nas expectativas preconceituosas quanto ao desempenho escolar de alunos negros, ou provenientes de camadas economicamente desfavorecidas.⁶ Diante da centralidade atribuída ao mito da “democracia racial” como obstáculo à vivência da “pluralidade cultural”, penso ser interessante discutirmos brevemente a conjuntura em que se elaborou esta imagem positivada do então chamado Brasil mestiço, aparentemente sem conflitos de ordem racial.

O mito da “democracia racial” brasileira

A noção de “raça”⁷ modificou-se ao longo dos mais de três séculos de existência da escravidão nas Américas, assumindo um papel cada vez mais central à medida que os processos de abolição se realizavam, e a questão do *status* dos negros livres tornava-se objeto de discussão nas nações marcadas pelo escravismo. No caso brasileiro, a tradição de um pensamento racial começou a figurar entre intelectuais do fim do século XIX, quando teorias estrangeiras ingressaram no país, sublinhando os supostos riscos das então chamadas “raças inferiores” e da mestiçagem, vista pela maioria dos cientistas europeus como caminho seguro para a degeneração e a inferioridade dos povos.

O impacto destas ideias no Brasil — então às voltas com a discussão da cidadania dos recém-libertos na nova nação republicana —, suscitou posições controversas. De acordo com Lilia Schwarcz, intelectuais como Euclides da Cunha e particularmente Silvio Romero foram hábeis em fornecer uma leitura local às teses estrangeiras da degeneração, valorizando a mestiçagem⁸ em função de uma singularidade brasileira. Outros, especialmente aqueles ligados às faculdades de medicina, como era o caso de Nina Rodrigues, assumiram posições mais afinadas com as teses estrangeiras, afirmando que a mestiçagem era um mal nacional, ao qual se associavam outras “degenerações”, como a criminalidade, por exemplo.⁹

Se posições controversas predominavam no que diz respeito à mistura entre as “raças” em fins do século XIX, pode-se afirmar que nas primeiras décadas do século XX consolidou-se uma forma de pensar o Brasil na qual a mestiçagem, tanto biológica quanto cultural, foi efetivamente positivada. O sociólogo Gilberto Freyre é geralmente apontado como principal divulgador da ideia de “democracia racial” brasileira. Segundo Emília Viotti da Costa, foi numa série de palestras proferidas nos Estados Unidos na década de 1940 que Freyre descreveu um cenário de “harmonia racial” do Brasil, em contraponto à experiência americana. Ele argumentava que, por terem desfrutado oportunidades de mobilidade social e expressão cultural, os negros brasileiros não teriam desenvolvido uma consciência de serem negros, tal qual ocorrera, de acordo com Freyre, com os norte-americanos. O panorama elaborado pelo sociólogo pernambucano a respeito das relações raciais no país admitia ainda que os brasileiros não eram inteiramente isentos de preconceito; a distância entre brancos e negros, porém, era por ele avaliada como resultado de diferenças de classe, bem mais que de preconceito racial.¹⁰

Para Gilberto Freyre, assim como para outros intelectuais interessados em produzir uma ideia de nacionalidade nas décadas de 1920 e 1930, era fundamental encontrar elementos que pudessem ser aceitos como expressão da “brasilidade” que eles queriam criar. Naquele momento, a valorização da mestiçagem encontrou no samba sua tradução máxima. De estilo musical identificado com a população negra liberta, tido como ritmo maldito e perseguido por autoridades policiais, o samba

atingiu, na década de 1930, o *status* de símbolo da nacionalidade. Para o antropólogo Hermano Vianna, esta mudança no *status* do samba não foi uma criação isolada de pessoas da elite, uma vez que a eficácia simbólica desta construção se deveu ao fato de ter sido criada por diferentes setores da população, incluindo sambistas pobres e músicos eruditos, intelectuais e políticos, cada qual com seus interesses próprios. O carnaval e o samba, neste contexto, emergiam como uma espécie de tradução da ideia de “povo mestiço”, deixando em segundo plano as tensões próprias de uma sociedade na qual o preconceito racial se revelava nas mais diversas esferas do cotidiano.¹¹

No pós-guerra, supondo que a experiência dos brasileiros poderia oferecer uma lição ao mundo no âmbito das relações raciais, a Unesco incentivou a realização de projetos acadêmicos sobre esta temática no país. Uma nova geração de cientistas sociais, especialmente ligados à USP,¹² obteve em suas pesquisas resultados que iam na contramão da ideia de “democracia racial”, revelando evidências das limitadas possibilidades de mobilidade social e econômica abertas aos negros, e reafirmando as diferenças sociais como realidades fundadas sobre desigualdades de classe e “raça”. Nos meios intelectuais, a “democracia racial” tornava-se então um mito denunciado em função do preconceito que ocultava, e as pesquisas sobre o tema do racismo orientavam-se no sentido de desmistificar qualquer ideal de harmonia racial no Brasil.

Estudos pioneiros elaborados nas décadas seguintes, especialmente ao longo da década de 1990, sistematizaram e aprofundaram as conclusões obtidas pela geração de sociólogos da USP, e reafirmaram as desigualdades que separam os negros brasileiros dos demais grupos de cor no mercado de trabalho, locais de residência, acesso à educação e ao lazer.¹³ Nestes trabalhos, revelaram-se novos dados relacionando as desigualdades raciais brasileiras às diferenças de oportunidades e de tratamento no presente, superando a ideia de que o preconceito entre nós se devia apenas a uma herança do passado escravista, que diminuiria com o decorrer das gerações.

As desigualdades ocultadas pelo mito tornaram-se, portanto, mais evidentes do ponto de vista acadêmico. Mas o vigor do debate, que ainda hoje se reacende em torno do ideal de “democracia racial”, sugere que não bastou denunciar a falácia deste ideal. Melhor dizendo, alguns autores defendem, sem negar a permanência do preconceito, a possibilidade de refletirmos sobre aquilo que o mito pode revelar a respeito da sociedade brasileira. Sobre este tema, diz Lília Schwarcz:

*Assim como não é possível negar o racismo... também não se pode abrir mão de falar das singularidades desta sociedade misturada. Em minha opinião, se este é o país da discriminação racial, da afirmação de hierarquias internalizadas, é também um local diferente no que se refere ao padrão de comportamento de relações raciais. O maior problema na análise de Gilberto Freyre não estaria, portanto, em ter constatado a miscigenação, mas em sua qualificação, e na essencialização de um conceito e de uma situação que é dinâmica.*¹⁴

O debate atual sobre relações raciais no Brasil tem oscilado entre a adoção de um modo bipolar de definir identidades raciais e a continuidade de um referencial “multirracial”, tradicionalmente usado pela maioria dos brasileiros. A “política de identidade” norte-americana, predominantemente bipolar em sua maneira de definir como negros ou afro-americanos toda pessoa de ascendência africana, tem conquistado espaço no Brasil, sobretudo junto aos grupos organizados em torno da luta contra o preconceito e valorização das expressões culturais afro-brasileiras. Argumenta-se, em geral, que a adoção de uma política de identidades à moda americana viabiliza maiores ganhos práticos (acesso diferenciado à educação e ao mercado de trabalho) e visibilidade para a população negra marginalizada nas posições consideradas de médio e alto *status* social. Esta é a postura adotada por boa parte do atual movimento negro brasileiro, que a partir da década de 1970 centrou esforços no desenvolvimento da chamada identidade ou consciência negra, que, além de atacar frontalmente o mito da “democracia racial”, defende a recuperação da herança africana no Brasil, redefinindo-a como identidade negra.¹⁵

Por outro lado, há quem aponte os benefícios de pensarmos para além da “raça”, como é o caso do antropólogo Peter Fry, que se pergunta sobre a validade de seguirmos os rumos do mundo anglo-saxão para lidar com questões brasileiras. Admitindo que a brutalidade do racismo coexiste, no Brasil, com esferas de contato e aproximações, Fry sugere que não precisamos necessariamente adotar o modelo de política racial bipolar, já que a nossa experiência é diferente da norte-americana, e esta singularidade deve ser levada em conta na definição de estratégias voltadas para a questão da inclusão social no país. As discussões curriculares, sejam elas nacionais ou locais, podem se converter de fato em uma boa arena para este debate, na medida em que professores e alunos estão sendo constantemente chamados a se posicionar a respeito de ações afirmativas voltadas para a população negra.¹⁶

Creio que o que foi sugerido até aqui ilumina, de certa forma, aspectos vivenciados em muitas escolas brasileiras. Como exposto no texto dos *Temas Transversais*, situações de discriminação racial ocorrem cotidianamente; convivemos com perversos estigmas (sobretudo raciais) em torno da questão do rendimento escolar, e os desafios quanto à formação de professores capacitados para lidar com estes problemas ainda não foram enfrentados em âmbito nacional. Por tudo isso, parece-me bastante acertada a escolha de tratar a “pluralidade cultural” a partir de um recorte que privilegia os aspectos étnicos e raciais.

Mas é preciso estar atento aos riscos do excesso de particularismo. Afinal, será mesmo que negros e brancos participam de estilos de vida totalmente distintos, quando observados no interior de uma comunidade escolar?¹⁷ Receio que nem sempre,¹⁸ e esta afirmação, longe de reproduzir o argumento da “democracia racial”, significa reconhecer que os canais de comunicação, conflito e identidades em nossa sociedade, dentro e fora da escola, não se apresentam apenas sob o viés étnico e racial. É preciso então enfatizar que a discriminação racial é atravessada

por outros eixos de desigualdades, entre os quais se contam as questões de gênero e de classe. Criar currículos e profissionais de educação preparados para o trabalho com a “pluralidade cultural” pressupõe, portanto, estar atento a aspectos que não se resumem às particularidades ditas étnicas e culturais dos diferentes segmentos que compõem a população brasileira. Como sugere o texto em questão, o trabalho com a “pluralidade cultural” pretende oferecer aos alunos uma oportunidade de conhecer suas “origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos”.¹⁹ Mas o que emerge do diálogo entre estas duas esferas? Como brasileiros e participantes de grupos culturais específicos, estamos todos, inevitavelmente, envolvidos em teias sociais mais amplas, que informam nossas escolhas culturais, as solidariedades grupais que tecemos, bem como os constrangimentos e exclusão sociais a que estamos expostos.

Cultura popular: um debate ainda necessário

Visando esclarecer o professor quanto ao caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da “pluralidade cultural”, os autores dos *Temas Transversais* destacam a importância dos conhecimentos jurídicos, históricos, geográficos, e ainda aqueles originários da antropologia, psicologia e sociologia. Sobre estes últimos, em particular, lemos o seguinte:

*os conhecimentos sociológicos permitem uma discussão acurada de como as diferenças étnicas, culturais e regionais não podem ser reduzidas à dimensão socioeconômica das classes sociais.*²⁰

Trata-se do único momento em que a questão das classes sociais é mencionada, e este aspecto deve ser mais bem explorado para retomarmos a pergunta central deste artigo, que visa entender a ausência de uma discussão sobre cultura popular no tema transversal chamado “pluralidade cultural”. O receio de reduzir a discussão sobre pluralidade à dimensão socioeconômica das classes sociais é uma pista para respondermos a esta pergunta central. De fato, análises centradas em categorias como classe social podem sempre incorrer em reducionismos, como, por exemplo, considerar-se que ideias, comportamentos e crenças podem ser interpretados como expressões de pertencimento a uma classe social em particular. Melhor dizendo, seria um reducionismo supor que, por serem filhos de trabalhadores, os jovens da escola pública, por exemplo, partilham necessariamente os mesmos valores familiares, os mesmos padrões de comportamento, consumo ou lazer. O fato de ser filho de trabalhador não determina todas as necessidades e expectativas dos jovens em questão, já que outras identidades, além da socioeconômica, certamente contribuem para a formação destes mesmos jovens. Além disso, o uso da genérica²¹ categoria

“classe” pode congelar o fato de lidarmos com pessoas diferentes, com tradições que se modificam, e com relações que se alteram à medida que os diferentes grupos sociais entram em contato.

Para evitar reducionismos e simplificações implícitos no conceito de classes sociais, vimos que os autores dos *Temas Transversais* optaram por outras categorias para lidar com o desafio da “pluralidade cultural”, nomeadamente as de raça, etnia e cultura. Mas, uma vez feita esta opção, não parece possível ignorar a importância do debate sobre cultura popular. Pode-se até compreender que tal incursão tenha sido evitada, no espaço destinado a tratar da “pluralidade cultural”, pelo receio de reduzir a dinâmica social presente na escola à dicotomia povo *versus* elite; sem dúvida empobrecedora por supor a existência de culturas genuínas e antagônicas, próprias a estes grupos sociais. O receio explica-se, igualmente, pelo fato de que qualquer sociedade teria dificuldades em classificar seus valores, atitudes, sua produção artística, em face de uma divisão esquemática como a que opõe o povo à elite.

Mas o conceito de cultura popular não se reduz a esta dimensão. Sua longa história e a permanência de debates acadêmicos a este respeito indicam que descartar este conceito, simplesmente, não é a melhor maneira de lidar com as interseções entre cultura e classes sociais. Pretendo aprofundar esta questão apontando inicialmente o contexto em que os estudos sobre cultura popular tradicional foram valorizados como símbolo da identidade nacional brasileira, para em seguida rever os limites teóricos geralmente atribuídos ao conceito. Vale registrar que recentes trabalhos historiográficos não se têm negado a dialogar com a noção de cultura popular, ora defendendo a validade de seu uso, apesar dos problemas, ora recusando-a em virtude de suas limitações. Este artigo, mais do que defender ou condenar o conceito, tem a intenção de sublinhar aquilo que currículos e professores deixam de ganhar por não dedicarem um espaço mais ampliado a este debate.²²

Boa parte do problema parece residir na confusão teórica que muitas vezes se estabelece quando tratamos de folclore e cultura popular. É importante, de antemão, ressaltar que se trata de dois campos de estudos que guardam distinções, ainda que inter-relacionados. Os estudos de folclore nasceram na Europa ao final do século XVIII, dedicados a coletar os registros da cultura dos camponeses, que os folcloristas julgavam estar desaparecendo em face da industrialização e da urbanização crescentes naquele período. Como campo de estudos, tanto na Europa quanto no Brasil, o folclore foi muitas vezes identificado a uma prática conservadora, já que seus estudiosos, os folcloristas, eram geralmente acusados de se interessarem pelas culturas do povo de maneira descritiva e anedótica. Com isso, dizia-se, a abordagem da cultura popular realizada pela maioria dos folcloristas acabava por ser a-histórica, e pouco preocupada com a dinâmica social presente nas expressões — festas, canções, contos — que coletavam.

Nos *Temas Transversais*, por exemplo, identifica-se um temor quanto à “folclorização” de expressões culturais de diferentes grupos da sociedade brasileira,²³

ao passo que nas escolas parece realmente predominar uma visão comemorativa do folclore, pouco atenta aos contextos e à historicidade das expressões culturais ditas “populares”. Mas qual era o perfil dos folcloristas brasileiros? E por que predominam visões preconceituosas sobre o folclore? Para responder a estas questões, é importante observarmos o momento em que os estudos sobre folclore se tornaram mais expressivos entre nós.

Tais estudos vêm sendo realizados no Brasil pelo menos desde fins do século XIX e alcançaram o apogeu entre as décadas de 1940 e 1950. Em 1947, foi criada a Comissão Nacional do Folclore, que reunia intelectuais identificados com a ideia de valorizar manifestações da cultura popular tradicional. A Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, agência governamental criada em 1958, ampliou os debates já mantidos pela Comissão Nacional em torno do esforço de pesquisa e preservação das manifestações folclóricas brasileiras. Através de comissões estaduais e encontros de âmbito nacional, os folcloristas promoveram debates sobre a delimitação de uma área de estudos folclóricos, divulgaram metodologias de pesquisa, incentivaram a implementação de museus e lutaram pela incorporação da disciplina folclore nos currículos oficiais. A literatura tradicional, as festas e a religião popular passavam então a ser sistematicamente observadas, coletadas e registradas por intelectuais folcloristas em busca daquilo que o povo produzia cotidianamente.

O projeto que entusiasmava os folcloristas²⁴ nas décadas de 1940 e 1950 centrava-se na preocupação de estabelecer as diretrizes para o estudo de nosso “caráter nacional”, tema caro aos intelectuais daquele período, e para isto elegeram a cultura popular como nossa maior originalidade, valorizando-a em sua suposta espontaneidade e continuidade. Os folcloristas eram então filiados a uma tradição intelectual de associar as manifestações populares, sobretudo aquelas identificadas à população pobre das áreas rurais, com a ideia de nacionalidade. Julgava-se que aquilo que o Brasil possuía de culturalmente mais “puro” e “autêntico” revelava-se nas poesias, canções, danças e festas da população rural. Ao folclorista cabia a tarefa de registrar os mais diferentes aspectos destas manifestações, produzindo um saber folclórico que traduzia, sob o ponto de vista destes intelectuais, a “alma nacional” do brasileiro.

Apesar do esforço dos folcloristas em alcançar maior legitimidade acadêmica para esta área de estudos, o que prevaleceu nos anos posteriores às décadas de 1940 e 1950 foi uma atitude de marginalização em relação ao folclore como disciplina acadêmica. Um dos objetivos mais importantes para os folcloristas daquela geração, de acordo com Luis Rodolfo Vilhena, era o de se tornarem parte da área de ciências sociais. Esta disciplina, no entanto, foi a que se revelou menos permeável aos folcloristas e seus estudos.²⁵ Cientistas sociais influentes naquela época, como era o caso de Florestan Fernandes, negaram-se a reconhecer nos estudos de folclore uma ciência social, pois atribuíam à literatura dos folcloristas a marca do conservadorismo.

Muitos trabalhos sociológicos produzidos nas décadas de 1950 e 1960 criticavam a obsessão dos intelectuais brasileiros em buscar a originalidade de nossa cultura — perfil no qual se enquadravam os folcloristas, que passavam a ser vistos como construtores de uma ideia de cultura nacional que ocultava as relações de dominação. Melhor dizendo, para a geração de Florestan Fernandes, preocupada em pesquisar as desigualdades da sociedade brasileira, os estudos folclóricos guardavam a incômoda herança do regionalismo conservador. Os folcloristas, exatamente por estarem ligados aos valores regionais, e sobretudo por privilegiarem a continuidade cultural expressa nos costumes do povo, não encontraram espaço em um meio acadêmico que em parte se voltava para as desigualdades e conflitos presentes em nossa sociedade.

Boa parte das críticas e limitações atribuídas ao conceito de cultura popular refere-se ainda às dificuldades de se lidar com a categoria povo. Conforme adverte Nestor Canclini, é preciso estarmos atentos à grande diversidade de sujeitos sociais — homens e mulheres, jovens e velhos, residentes no campo e na cidade — que o termo agrega. Se os setores ditos populares não são homogêneos, guardando conflitos e divergências, torna-se necessário de fato repensarmos modelos de análise centrados no conceito de cultura popular. Para este autor, as análises do “popular” pautadas pela oposição entre subalternos e dominadores são demasiado redutoras, pois desconsideram os cruzamentos culturais entre os diferentes setores de uma sociedade. Além disso, a ideia de uma cultura dos dominados, e outra das elites, sugere uma visão fatalista da cultura popular, como se esta fosse apenas uma resposta aos limites impostos pelos poderosos. É igualmente problemático considerar a cultura popular como um conjunto de objetos e manifestações que se perpetuam no tempo, pois apreender o popular significa antes de mais nada olhar em torno, identificando os sujeitos sociais, as interações e as relações de poder presentes nas mais diversas manifestações culturais.²⁶

Creio que o que foi dito até aqui ajuda a compreender melhor o receio de abordar o conceito de cultura popular. Como vimos, o referencial escolhido pelo tema transversal “pluralidade cultural” privilegiou a questão étnica e racial, e mostrou-se bem pouco receptivo à discussão sobre classes sociais, que é uma dimensão importante dos estudos sobre cultura popular. Por outro lado, o contexto histórico em que a cultura popular tradicional passou a ser valorizada por intelectuais brasileiros, nas décadas de 1940 e 1950, parece ter também contribuído para o referido receio. Destacou-se naquele momento uma visão de cultura popular idealizada e de certa forma imóvel, uma vez que o olhar dos folcloristas sobre as culturas do povo sempre esteve mais atento às permanências do que às mudanças. Além disso, a perspectiva crítica adotada pelos autores dos Temas Transversais em relação a projetos intelectuais que traduziram a complexidade brasileira sob um único prisma, fosse este o da “democracia racial” ou o da cultura popular, também deve ter contribuído para a não-discussão desta temática.

Mas seria oportuno identificarmos, finalmente, as vantagens que o trabalho com cultura popular pode oferecer aos professores de história e de outras áreas. É necessário reconhecer que, em sua longa história, a ideia de cultura popular teve muitos usos, sendo reivindicada ora por intelectuais, ora por governos populistas preocupados em se identificarem com valores supostamente populares. Mas a noção de cultura popular que se deseja valorizar aqui é outra, pois privilegia a ação e a interação entre diferentes setores da sociedade. O *funk* fornece um bom exemplo do que quero dizer, se pensarmos em uma situação urbana comum a muitos de nossos alunos. Na década de 1990, o *funk* deixou de ser um fenômeno restrito aos grupos de baixa renda e passou a atrair jovens de classe média, em um processo marcado por aproximações e conflitos. Neste mesmo período, assistimos a uma espécie de abasileiramento do *funk* e a uma associação generalizada dos bailes com a violência e o narcotráfico, veiculada pela imprensa e pelas autoridades policiais. Segundo a antropóloga Jane Souto, algumas abordagens dos bailes *funk* acabam por reduzi-los à dimensão da pura violência, ignorando as possibilidades de identificação grupal, as trocas e as competições que também ocorrem neste espaço.²⁷ Diante de questões como estas, saber se o *funk* é ou não uma manifestação da cultura popular deixa de ser o ponto mais relevante da discussão. Mas o professor que dela se aproximar com os instrumentos de análise saídos da tradição de estudos de cultura popular — as noções de resistência, conflito, identidade, circularidade, apropriação, cultura de massas — certamente promoverá um debate mais rico.

Diversos aspectos da cultura popular tradicional, celebrados em nossas escolas no mês em que se comemora o folclore, poderiam igualmente beneficiar-se de um olhar mais atento sobre o conceito de cultura popular. Sabemos que o material recolhido pelos folcloristas é insatisfatório. Muitas vezes, ao registrarem um costume ou ritual, estes observadores deixavam de lado o contexto em que estas ações ocorriam, tratando-as como sobrevivências de algo que sempre esteve ali e dispensava explicações mais profundas. Da mesma forma, aquilo que consideramos como expressão popular foi recolhido por pessoas que não raramente registravam o que ouviam de acordo com a norma culta da língua portuguesa. Assim, uma lenda contada por um folclorista não era certamente fiel àquela contada por seu informante, provavelmente uma pessoa de pouca ou nenhuma educação formal. Mas, sabendo destas limitações, cabe ao professor reexaminar este rico material, fazendo novas perguntas que permitam recuperar costumes já perdidos. Costumes que, possivelmente, inspiraram aquelas canções ou histórias coletadas pelos folcloristas de outrora. Cabe reconhecer, ainda, que não devemos nos limitar aos fragmentos folclóricos no estudo das culturas do povo. Pois, se a cultura popular é ação, conforme disse há pouco, podemos reencontrar os artistas populares e suas produções, por exemplo, nos arredores da própria escola, onde é possível pesquisar de forma dinâmica o contexto que envolve tais produções.

Retomar o conceito de cultura, enfim, parece ser uma boa maneira de oferecer maior densidade histórica à questão da “pluralidade cultural”. A definição oferecida pelos Temas Transversais afirma que a cultura é um conjunto de códigos simbólicos dinâmicos, constantemente reelaborados pela sociedade, que atualiza seus valores em relação às novas condições históricas vividas pelo corpo social. Fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico, de acordo com os PCNs, é a condição básica para o fortalecimento da igualdade e da democracia.²⁸ À perspectiva adotada pelos PCNs, podemos acrescentar uma advertência importante, sugerida por E. P. Thompson, para quem o termo cultura não deve distrair nossa atenção dos conflitos e contradições sociais e culturais existentes no interior da sociedade. Thompson argumenta que a cultura popular, para se tornar um conceito mais concreto e utilizável, deve sempre ser pensada como parte de um equilíbrio particular de relações sociais, não sendo possível olhar para os “populares” isoladamente.²⁹ A “pluralidade cultural” tem muito a contribuir se ampliarmos o enfoque do respeito entre os diferentes grupos étnicos e culturais — embora este seja um aspecto importantíssimo —, e valorizarmos também as situações de ensino e aprendizagem que contemplam a possibilidade de pensar sobre as situações de desigualdade e a necessidade de mudanças sociais.

Notas

* Professora de História da rede pública e estadual e doutoranda em História na UFF.

¹ MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados pelo MEC para o ensino fundamental (3º e 4º ciclos) são compostos de um volume introdutório da proposta, volumes específicos referentes a cada disciplina, e ainda outro contendo as propostas de trabalho com os temas transversais. Neste artigo, estarei me referindo sempre ao volume referente aos temas transversais. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. Daqui em diante, abreviado para PCN, *Temas Transversais*.

³ PCN, *Temas Transversais*, p. 124.

⁴ PCN, *Temas Transversais*, p. 125.

⁵ PCN, *Temas Transversais*, p. 126.

⁶ PCN, *Temas Transversais*, p. 126.

⁷ Neste texto, o termo “raça” aparecerá sempre entre aspas, pois entende-se que esta é uma categoria definida social e historicamente, sem valor algum para a formalização de argumentos biológicos — pseudocientíficos — sobre as diferenças entre as “raças”. Para uma discussão do conceito de “raça” sob o ponto de vista sociológico, ver GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “Raça, racismo e grupos de cor no Brasil”. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 27 (abril 1995), p. 45-63.

⁸ Alguns autores associaram a valorização da mestiçagem com a ideia de “branqueamento” em voga no final do século XIX, sugerindo que intelectuais como Silvio Romero defendiam

- a mestiçagem como via de superação do suposto problema racial brasileiro. Mais do que originalidade, então, certos intelectuais viam na mestiçagem uma possibilidade de branquear, no futuro, a população brasileira. Ver a respeito SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- ⁹ Ver SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ¹⁰ Ver COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 365-384 (“O mito da democracia racial no Brasil”).
- ¹¹ Ver VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/ Ed. UFRJ, 1995.
- ¹² A USP jamais criou uma posição unívoca em relação a Gilberto Freyre, mas foi entre intelectuais da Escola de Sociologia desta Universidade, nomeadamente Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Otavio Ianni, entre outros, que surgiu uma crítica sistematizada ao ideal de “democracia racial”. Ver FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: 1964, 2v. Para outros trabalhos ligados à crítica da “democracia racial”, ver COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*, op. cit., p. 366-367.
- ¹³ Destacam-se os estudos conduzidos no âmbito do laboratório de pesquisas sobre desigualdades raciais do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, coordenado por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva. Sobre as pesquisas desenvolvidas pelo laboratório, ver *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 23 (dezembro 1992).
- ¹⁴ Ver SCHWARCZ, Lilia M. “As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX”. In: L. M. Schwarcz e R. da S. Queirós (orgs.). *Raça e diversidade*. São Paulo: EdUSP, 1996, p. 179.
- ¹⁵ Ver, a este respeito, a apresentação do livro *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, organizado por Antonio Sérgio A. Guimarães e Lynn Huntley, p. 24.
- ¹⁶ A reserva de cotas para estudantes negros nas universidades brasileiras é exemplo do que hoje denominamos ação afirmativa. Ver FRY, Peter. “O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil”, in *Revista USP*, 28 (dezembro-fevereiro, 1995-1996), p. 122-135.
- ¹⁷ Trata-se aqui de uma pergunta genérica, com a intenção de provocar discussão e questionamento.
- ¹⁸ Revelando a complexidade desta questão, é preciso admitir que sempre se poderá argumentar que isto ocorre justamente como consequência do mito da “democracia racial”.
- ¹⁹ PCN, *Temas Transversais*, p. 137.
- ²⁰ PCN, *Temas Transversais*, p. 131.
- ²¹ Na concepção marxista clássica, o termo classe define um grupo social com função específica no processo de produção. Neste sentido, os proprietários de terra, os capitalistas e os trabalhadores formariam as três grandes classes sociais contempladas pela teoria marxista. O estudo dos conflitos de classe, por sua vez, muitas vezes tende a privilegiar uma oposição mais genérica, focalizando tensões mais amplamente definidas entre exploradores e explorados, opressores e oprimidos. Sobre este tema, ver BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: UNESP, 2002.
- ²² Para uma discussão deste tema, ver ABREU, Martha. *O império do divino: religiosidade e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1990*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

- ²³ PCN, *Temas Transversais*, p. 156. Neste caso, o temor quanto à folclorização remete à ideia de que as expressões culturais brasileiras são muitas vezes tratadas de forma esquemática e a-histórica na escola.
- ²⁴ Utilizo aqui o termo folcloristas de maneira genérica, mas é preciso observar que houve tanto identidades quanto diferenças políticas e temáticas entre os intelectuais dedicados ao estudo do folclore neste período. Ver o artigo de Martha Abreu neste volume.
- ²⁵ Ver VILHENA, Luis Rodolfo. *Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV, 1997, p. 43.
- ²⁶ Ver CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUSP, 1998.
- ²⁷ Ver SOUTO, Jane. “Os outros lados do funk carioca”. In: H. Vianna (org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997.
- ²⁸ PCN, *Temas Transversais*, p. 132.
- ²⁹ Ver THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 17.

Bibliografia

- ABREU, Martha. *O Império do divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- BURKE, Peter. *Variiedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUSP, 1998.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: UNESP, 1999, 7ª ed.
- FALCÃO, Joaquim e ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de (orgs.). *O imperador das ideias: Gilberto Freyre em questão*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo e HUNT, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HASENBALG, Carlos et alii. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MAGGIE, Yvonne e REZENDE, Claudia Barcellos (orgs.). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Cadernos PENESB (Niterói)*, n. 4 (“Relações raciais e educação: temas contemporâneos”), 2002.
- THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TRINDADE, Azoilda (org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- VIANNA, Hermano (org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.
- VILHENA, Luis Rodolfo. *Projeto e missão: o Movimento Folclórico Brasileiro, 1947-1964*. Rio de Janeiro: Funarte/FGV, 1997.

A LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA

Maria Ângela de Faria Grillo*

Inicialmente impressos em papel pardo, medindo cerca de 12 x 18 cm, com 8, 16 ou 32 páginas, contendo ilustrações em xilogravura condizentes com o conteúdo, os folhetos servem de suporte material para a chamada literatura popular em verso, encontrada no Nordeste brasileiro, também conhecida por literatura de cordel.¹ Este tipo de literatura ocupa um espaço de criação que deve ser percebido em vários níveis: o simbólico, o artístico, o linguístico, o social, o político, o econômico e, especialmente, o histórico. Desde que surgiu no Nordeste do Brasil, independente do sistema literário institucionalizado, em meados do século XIX,² vem testemunhando fatos da história do Brasil, revelando a preocupação dos poetas e ouvintes com o mundo ao seu redor.

O Nordeste do Brasil é considerado um local privilegiado em se tratando de narradores: cantadores, poetas de cordel, contadores de histórias, são todos considerados grandes narradores que estabeleceram fortes vínculos com a experiência de narrar, constituindo um rico fabulário de contos, poemas, histórias de vida comum, histórias de heróis e histórias de trabalho.³ O grande narrador da vida local nordestina é o poeta de cordel, que, desde o início do século XX pelo menos, percorria o sertão de feira em feira, de mercado em mercado, cantando seus versos e vendendo seus folhetos.

Interessante notar que numa época e numa região em que a maioria da população era constituída de analfabetos,⁴ estes folhetos impressos encontravam um grande público, pois as poesias eram apresentadas por cantadores em saraus, reuniões e feiras, e, por serem escritas em versos,⁵ havia certa facilidade de serem memorizadas pelos ouvintes.

Antônio Arantes descreve a leitura realizada, em casa, pelo comprador do folheto:

Na leitura dos folhetos em casa, as pessoas em geral reproduzem o modo de leitura do folheteiro (...) Nas reuniões de vizinhos ou amigos, em horas de folga, quem sabe mais canta ou declama os folhetos, segurando o livrinho e repassando o texto, embora muitas vezes já o conheçam de cor, totalmente ou em parte, exatamente como acontece com o folheteiro na feira. Os ouvintes (homens, mulheres e crianças) respondem ao leitor de

acordo com o que acontece no enredo, rindo e manifestando aprovação a valores expressos nos poemas, através de frases estereotipadas como: “Eta cabra valente da gota!” “E valente demais, homem” etc.⁶

O cordel, que através de sua narrativa conta os acontecimentos de um dado período e de um dado lugar, se transforma em memória, documento e registro da história brasileira. Tais acontecimentos recordados e reportados pelo cordelista, que além de autor se coloca como conselheiro do povo e historiador popular, dão origem a uma crônica de sua época.

Há quem afirme, de forma equivocada, a meu ver, que a literatura de cordel reproduz valores tradicionais e conservadores, que tende a assimilar o discurso das instituições oficiais, e que é incapaz de gerar ou criar seus próprios significados simbólicos. Mas não podemos deixar de lembrar que, na poesia de cordel, há uma grande quantidade de personagens estradeiros, astutos, trapaceiros, anti-heróis que sobrevivem por expedientes e artimanhas que lhes valem como alternativa para escapar do sistema opressor.

Existem, ainda, personagens típicos do universo sertanejo, que reviram o mundo com humor. Ressaltam-se inúmeros folhetos em que a crítica social e política, reveladoras das ocasiões históricas difíceis, traduz-se pelo humor e pela ironia das situações.⁷

Cabe ao historiador compreender as múltiplas criações e recriações que as classes populares fazem daquilo que lhe é evidenciado, pois estudar o que é produzido por elas é estar aberto a todas as possibilidades, desvencilhar-se dos conceitos e preconceitos, privilegiando códigos e significados simbólicos partilhados entre sujeitos sociais de um mesmo espaço geográfico e de um mesmo tempo histórico. Uma atitude de descaso para com as coisas populares, muitas vezes, está associada a um raciocínio que considera o fazer das classes populares um fazer desprovido de saber.⁸

Inúmeros são os eventos do século XX contidos nos folhetos, em forma de versos, que relatam o cotidiano da nossa história, em que são dadas representações diferentes das contidas nos livros didáticos. Tais folhetos, além de relatarem eventos sociais, políticos, econômicos — como inundações, secas, casamentos, vitórias eleitorais, instalação de novas leis, vida e morte de homens políticos —, servem também para suprir a escassa circulação de jornal no sertão. Ao mesmo tempo que representam uma forma de literatura, informam sobre os acontecimentos da época. O poeta faz uma espécie de reportagem, mas sempre introduzindo novos elementos que os diferenciam dos jornais. Nesse sentido, o folheto de cordel se transforma numa rica fonte de pesquisa para a história, para a sociologia, para a antropologia e para a literatura.

A literatura de cordel, apesar de escrita e impressa, carrega consigo procedimentos típicos das narrativas orais, que asseguram a compreensão e a memorização do texto.⁹ Em uma comunidade marcada por uma forte presença da oralidade, um texto jornalístico, em prosa, não tem a mesma aceitação e, conseqüentemente, a mesma penetração de um texto em versos, marcados pela rima. Os folhetos eram,

então, mais fáceis de serem entendidos e memorizados do que jornais e livros em prosa de um modo geral.

O poeta de cordel não trata apenas de descrever a realidade de maneira artística e satisfatória; ele tem, ao mesmo tempo, que fornecer informações frescas e agradar. Os folhetos tornam públicos acontecimentos sensacionais, traduzem as notícias da imprensa da capital para a linguagem do habitante do sertão, e as interpretam como o público gostaria de ouvi-las, mudando-as muitas vezes e dando-lhes novas funções e significados.¹⁰

Ao recontarem os fatos apresentados nos jornais, os poetas procuram adequar essas notícias ao universo de valores e crenças de seu público, fazendo com que o ponto de vista do texto possa coincidir com o do seu leitor, ou pelo menos se aproximar dele. Fatos de natureza política ou econômica em geral são apresentados enfatizando-se sua repercussão sobre as camadas populares, compostas, no Nordeste, de trabalhadores rurais, vendedores dos mais variados produtos, empregados do comércio etc., parte mais significativa do público de cordel. É difícil precisar a exata origem social do cordelista, ou sua posterior inserção cultural e política, muitas vezes alcançando certo prestígio social, mas o diálogo e a recíproca influência entre o poeta e seu público são intensos, garantindo que o cordel seja um caminho, ou mesmo uma janela aberta, para se investigar outras visões e outras versões das narrativas históricas. Como toda fonte histórica, o cordel requer uma série de cuidados em relação ao que realmente está expressando e representando.

*Eu como escritor do povo
Costumo meter o dedo
Nos casos de sensação
Que não exigem segredo
E como não sou chaleira
Conto a verdade sem medo...
(A encrenca da Paraíba)*

Nas estrofes citadas, o autor Chagas Baptista contrapõe duas ideias: a de “escritor do povo” e a de “chaleira”. Os jornais poderiam ser incluídos na categoria dos chaleiras, dos bajuladores, pois estes possuem uma política de interesses ao apresentar as notícias, o que os leva a faltar com a verdade; já os *poetas do povo*, estes sim, são capazes de “contar a verdade sem medo”.¹¹

Márcia Abreu cita um outro folheto, chamado *As novas lutas de Antônio Silvino*, em que o autor, Chagas Baptista, afirma claramente a falta de veracidade nas notícias de jornal, como poderemos conferir:

*Foi no lugar S. Mamende
Que esse encontro se deu*

*Alguns jornais afirmaram
Que o meu grupo correu...
Foi um erro, vou aos leitores
Contar o que aconteceu.*

Aí percebemos que o poeta, para denunciar as inverdades dos jornais, dá a Antônio Silvino o estatuto de um narrador em primeira pessoa, e este, mesmo se assumindo um fora-da-lei, um perseguido pela polícia, coloca seus companheiros na posição de heróis valentes e que, por isso, jamais correriam do perigo.

Devemos analisar os fatos históricos não somente a partir das versões oficiais, da fala dos políticos e jornais tendenciosos, mas também através das representações dadas pelos poetas de cordel, através dos folhetos, que mostram outras visões de momentos históricos vivenciados e testemunhados por eles. Se este rico material de estudo histórico-social pode ser significativo para avaliarmos versões que circulavam em diferentes meios sociais, permitindo que se resgate uma série de atitudes críticas entre os chamados setores populares, é preciso ter cautela em relação a uma concepção que dota a cultura popular de “sinais absolutamente positivos e contestadores, frente à cultura dominante, em relação a qual haveria total autonomia”.¹²

Carlo Ginzburg afirmou inspirar-se em Mikhail Bakhtin quando defendeu que, entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas, existe um relacionamento circular feito de influências recíprocas, podendo mover-se de baixo para cima, bem como de cima para baixo. Para este relacionamento criou o termo “circularidade”.¹³ Mesmo entre os populares, entretanto, registra-se também uma série de diferenças, decorrentes de distinções raciais, de gênero, de moradia etc. O tema das relações entre cultura erudita e popular deve ser inserido num contexto histórico denso e complexo em que múltiplas identidades atravessam também o universo popular.

Roger Chartier diverge de Ginzburg, pois para ele, por exemplo, é impossível estabelecer uma distinção radical entre cultura popular e cultura erudita, pois assinala circulações fluidas, práticas partilhadas e diferenças imbricadas entre o popular e o erudito, ao afirmar que

(...) também não parece ser possível identificar a diferença e a radical especificidade da cultura popular a partir de textos, de crenças, de códigos que lhe seriam próprios. Todos os materiais das práticas e dos pensamentos da maioria são sempre mistos, combinando formas e motivos, invenção e tradições, cultura letrada e base folclórica.

Logo, para ele, a oposição macroscópica entre o popular e o letrado perdeu sua pertinência. Na verdade, este autor mostra a importância de se ir além da classificação social pura e simples, apontando divisões múltiplas que fragmentam o corpo

social, como as oposições ou as distâncias entre sexos, as opções religiosas, as gerações etc., e critica aqueles historiadores que durante longo tempo permaneceram com a visão reducionista do social, ao esquecerem que existem outras diferenças que transcendem a oposição entre dominantes e dominados, que é a pluralidade das práticas culturais.¹⁴

Chartier passa, então, a trabalhar com a noção de apropriação, que lhe parece ser útil, pois permite caracterizar diferentes apropriações dos mesmos bens, textos ou ideias. Tais práticas são criadoras de usos ou de representações que não são, de forma alguma, redutíveis à vontade dos produtores de discursos e normas. Para ele,

o “popular” não está contido em conjuntos de elementos que bastaria identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de tudo, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras. Tal constatação desloca necessariamente o trabalho do historiador, já que o obriga a caracterizar, não conjuntos culturais dados como “populares” em si, mas as modalidades diferenciadas pelas quais eles são apropriados.¹⁵

Procurando seguir os conselhos desses dois autores, é importante levar em conta que o cordel e o cordelista recebem e receberam inúmeras influências, oriundas dos gostos das cidades ou dos hábitos de outros segmentos sociais. Nenhum cordel traz em si uma expressão cultural pura ou realmente autêntica pelo fato de seu autor pertencer exclusivamente a algum grupo ou região isolada. Em outro sentido, o texto do cordel pode possuir variados e diferentes significados para seu autor, seus ouvintes e leitores. Todas estas considerações, entretanto, não invalidam a sua utilização como uma fonte possível para se tentar compreender as visões de mundo, os valores e as expectativas dos cordelistas, sempre em diálogo aberto com um público majoritariamente formado por trabalhadores pobres e despossuídos.

Surgida no sertão nordestino, a literatura de cordel tem-se espalhado pelo Brasil graças às correntes migratórias de nordestinos, iniciadas na segunda metade do século XX, que com eles trazem, além das saudades, suas cantorias e suas poesias. Hoje encontramos cordelistas não só nas regiões sertanejas, mas também na grande São Paulo, no grande Rio de Janeiro e na grande Brasília, o que nos indica que este tipo de literatura ganhou as cidades. São conhecidas as feiras de nordestinos nestas regiões, onde são cantados e vendidos os folhetos, da mesma forma que no Nordeste, como é o caso da feira de Caruaru, em Pernambuco, e da feira de Campina Grande, na Paraíba.

Esse tipo de literatura tem gerado grande interesse em pesquisadores brasileiros e estrangeiros, o que pode ser percebido pela quantidade de pesquisas de mestrado e doutorado acerca do assunto, além de livros produzidos no Brasil e também em algumas regiões da Europa.¹⁶

O objetivo deste texto é, então, trazer a literatura de cordel para a sala de aula, como uma linguagem alternativa para o estudo da história. Ora, se os folhetos relatam os eventos e os acontecimentos de um dado lugar num dado período, eles se transformam em memória, em registro, e por que não em documento?

Nesse sentido, gostaríamos de propor algumas questões relevantes sobre o material a ser trabalhado. O folheto deve ser introduzido a partir de um determinado tema do conteúdo programático. Por exemplo, existem inúmeros livretos que tratam de temas relevantes para o estudo da História do Brasil, como é o caso da Guerra de Canudos, do cangaço, da chamada Era Vargas, além de tantos outros.

Depois de apresentado e discutido um determinado assunto na sala de aula, o folheto deve ser introduzido como uma outra visão do tema estudado. Mas como seria possível trabalhá-lo?

Propomos aqui alguns caminhos e/ou sugestões para o estudo da História através da literatura de cordel:

1) Relação com um tema da História. Como é tratado esse tema: quais os pontos que se aproximam e quais pontos que se distanciam da versão do livro didático?

2) Apresentação do autor: como um narrador, uma testemunha ou uma personagem da história?

É possível identificar a origem regional e social do autor?

3) Apresentação da narrativa: como forma de uma reportagem, um ensinamento, um aconselhamento, um protesto ou uma contestação?

4) Personagens principais e secundários: trata-se de heróis positivos, heróis negativos, heróis ambivalentes ou são feitas caricaturas desses heróis? Como se dão as relações entre essas personagens?

5) Que valores são passados, pelo autor, através do texto: uma visão maniqueísta, uma preocupação com a moral, uma justificativa, uma aplicação da justiça?

6) Quais são recursos usados pelo autor: uma peleja, um diálogo com o céu ou com o inferno, ou apenas uma narrativa de acontecimentos?

7) Como é escrito o poema: ele traz regionalismos, gírias, ditos populares, crenças e superstições?

A título de exemplo, passo a apresentar uma pequena análise de alguns trechos de poesias de cordel que marcam a representação sobre o movimento do cangaço.¹⁷

Inúmeras são as representações feitas sobre o cangaço por vários poetas de cordel e, dentre eles, podemos destacar: Leandro Gomes de Barros (1865-1918), Francisco das Chagas Baptista (1882-1930) e João Martins de Athayde (1880-1959), todos nordestinos.

Na poesia de Chagas Baptista, por exemplo, escrita na primeira pessoa, o cangaceiro Antônio Silvino é cantado como um justiceiro:

*Uns quatrocentos mil-réis
Com os pobres distribuí*

*Não serve isto para minh' alma
Porque esta eu já perdi,
Mas serve pros miseráveis
Que estavam nus e eu vesti
(A história de Antônio Silvino)*

*Tomei dinheiro dos ricos
e aos pobres entreguei
protegi sempre a família
moças pobres amparei;
o bem que fiz apagou
os crimes que pratiquei.
(O interrogatório de Antônio Silvino)*

Nos trechos citados, podemos verificar que este cangaceiro podia se considerar um protetor dos pobres e das moças desamparadas, e que, apesar de se reconhecer como quem já perdeu sua alma, pode ser perdoado, pois o fruto de seus roubos praticados contra os grandes fazendeiros era distribuído entre os mais necessitados. Declarando-se inimigo dos cangaceiros, que assassinavam viajantes e fazendeiros apenas para roubar, Silvino, ainda nas palavras de Chagas Baptista, se orgulha de ser um defensor da honra e de respeitar as famílias e por isso considera ter uma proteção divina, como podemos conferir nos seguintes versos:

*Se eu fosse como dizem
Desonrador e ladrão
Se ofendesse a todo mundo,
Não teria proteção;
E talvez estivesse morto
Ou condenado à prisão.
(A vida de Antônio Silvino)*

Poemas de Leandro Gomes e de Antonio Batista Guedes, por exemplo, trazem o reconhecimento de Silvino para com seus parceiros, ora lamentando suas mortes, ora reconhecendo seus feitos, como podemos conferir:

*Com eles, venci afrontas,
Ganhei somas de dinheiro,
Fiz medo a todas as classes,
Com eles venci questão,
Perdida na relação,*

*Vinda do Rio de Janeiro.
(As lágrimas de Antônio Silvino por Tempestade)*

*Ah! Se Cocada existisse
Ou ao menos Tempestade...
A morte desses dois homens,
Para mim foi dois castigos,
Com eles eu afrontava
Os mais horríveis perigos
E fazia intimidarem-se
Meus maiores inimigos.
(O testamento de Antônio Silvino)*

Cocada e Tempestade haviam sido dois grandes companheiros de Silvino, que lamenta sua morte. Interessante notar, nesses poemas, é que ao mesmo tempo que elogia os feitos e chora a morte de seus amigos, o cangaceiro se coloca como um bandido, quando diz: “fiz medo a todas as classes” ou ainda, nos versos de Batista Guedes, quando fala: “Com eles eu afrontava os mais horríveis perigos.”

Outro cangaceiro muito cantado na poesia de folhetos é Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião. O poeta Francisco das Chagas Baptista nos conta que, ao ser preso Antônio Silvino, Lampião passou a governar, pelas armas, o sertão nordestino, estabelecendo decretos, como podemos verificar a seguir:

*Diz o primeiro decreto
No seu artigo primeiro:
— Todo e qualquer sertanejo,
Negociante ou fazendeiro,
Agricultor ou matuto
Tem que pagar tributo
Que se deve ao cangaceiro.*

*No paragrapho primeiro
Desse artigo elle restringe
A lei somente aos ricos
Dizendo: — a lei não attinge
Ao pobre aventureiro
Pois que não possui dinheiro
Diz que não tem e não finge.
(Os decretos de Lampião)*

Mais uma vez, pode-se notar que, apesar de se colocar como uma figura autoritária, também este cangaceiro poderia ser representado como uma pessoa que não sacrificava os pobres, uma vez que estes eram isentos de pagar os tributos, pois estes só seriam cobrados de quem tivesse dinheiro.

O mesmo cordelista nos relata o encontro de Padre Cícero com Virgulino, da seguinte forma:

*Disse-lhe o padre: — Meu filho,
Não persista no pecado,
Deixe a carreira dos crimes
Se torne um regenerado.
Se me promete deixar,
Lhe prometo trabalhar.
P'ra você ser perdoado.*

*Lampeão lhe respondeu:
— Padre, muito agradecido,
Não posso deixar agora
Porque estou comprometido
A tomar certas vinganças.
Porém tenho esperanças
De deixar de ser bandido.
(Conselhos de Padre Cícero a Lampeão)*

É digno de nota o apelo religioso registrado através dos conselhos de Padre Cícero, como se bastasse um pedido do padre para que Lampeão deixasse de ser cangaceiro. Ao mesmo tempo, o cangaceiro acabou prometendo que, ao concluir suas vinganças, deixaria de ser um bandido.

Um pouco diferente de Lampeão, Maria Bonita não foi poupada no cordel do poeta Martins de Athayde. Ali a companheira do cangaceiro foi apresentada como uma mulher sanguinária e cruel:

*Esta mulher assassina
Que até rifle maneja
Não era por amizade
Que ela o bando ocupava
Seu instinto era malvado
Seu amor degenerado
Só luto e dor espalhava.
(Maria Bonita: a mulher no cangaço)*

Na poesia de Manuel Pereira Sobrinho, entretanto, recupera-se a imagem da cangaceira Maria Bonita, doce e meiga, capaz de arrebatrar o coração do homem mais valente de sua época:

*Lampeão era de aço
Porém diante a beleza
Daquela mulher mimosa
Com um porte de princesa
Cabelos e olhos grandes
Parecendo uma duquesa*

*Morena cor de canela
Dessas que o vento palpita
Muito bem-feita de corpo
Lábios da cor de uma fita
Disse Lampeão: — Te levo
Minha Maria Bonita.*

(A verdadeira história de Lampeão e Maria Bonita)

Podemos perceber, nos versos de Sobrinho, que a beleza e a doçura de Maria Bonita podiam ser vistas como tão irresistíveis que Lampeão se apaixonou por ela imediatamente. Pode-se notar, também, que o poeta entendia ser possível valorizar a personalidade de Lampeão, encobrindo suas qualidades ruins. Os ouvintes e leitores desses versos talvez pudessem ter alguma simpatia pelo “herói amoroso”. A afirmação de que Lampeão poderia ser capaz de amar o tornava uma pessoa digna de ser amada.¹⁸

Nestes folhetos há, frequentemente, a representação de características contraditórias convivendo com os protagonistas. Ao mesmo tempo que são apresentados como fora-da-lei, podem estar lutando contra as injustiças, adquirindo características nobres, mesmo que não se comportem como os heróis mais tradicionais, como aqueles que só praticam o bem.

Através da literatura em verso citada, podemos perceber que as representações sobre os cangaceiros diferem das encontradas nos livros didáticos e/ou na literatura oficial. Quase sempre tratados como bandidos nestes espaços, os cangaceiros dos cordéis são ao menos mais contraditórios: podem ser assassinos e ter sentimentos de amor; podem roubar, mas ajudar aos necessitados. Bem mais variada e polissêmica, embora sempre violenta, deve ter sido a realidade do cangaço.

Notas

- * Doutoranda em História na UFF e professora de História da UFRPE.
- ¹ Denominação que se deve ao fato de os folhetos ficarem expostos, para venda, dependurados em barbantes ou cordéis.
- ² Existe uma polêmica em torno do aparecimento do primeiro folheto no Brasil: segundo Orígenes Lessa, foi em 1835 (cf. LESSA, Orígenes. *A voz dos poetas*. Rio de Janeiro: FCBR, 1984); para Ariano Suassuna, seria em 1836 (cf. SUASSUNA, Ariano. *O romance da Pedra do Reino e o Príncipe do sangue vai e volta. Romance armorial-popular brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1971); e, de acordo com Ruth Terra, o surgimento do primeiro folheto é datado de 1893 (cf. TERRA, Ruth Brito Lemos. *Memória de lutas: Literatura de folhetos do Nordeste [1893-1930]*. São Paulo: Global, 1983).
- ³ GUILLEN, Isabel Cristina Martins. “Poetas e cantores das viagens”. In: “Errantes da selva: histórias da migração nordestina para a Amazônia”. Tese de doutorado, Campinas: IFCH/Unicamp, 1999, p. 148.
- ⁴ Cf. GALVÃO, Ana Maria. “Ler/ouvir folhetos de cordel em PE: 1930-1950”. Tese de doutoramento da Faculdade de Educação da UFMG, 2000, p. 420. “Todos os entrevistados revelaram que era corrente a presença de pessoas analfabetas no grupo de ouvintes. Em muitos casos, mesmo sem saber ler, compravam os folhetos e pediam a outra pessoa que lesse em voz alta. Os analfabetos, assim, ‘acompanhavam’ os enredos das histórias dos poemas.”
- ⁵ O tipo de estrofe mais simples e mais antigo dos cantadores é a quadra, que se compõe de quatro versos de sete sílabas (redondilha maior) e segue o esquema rimico a-b-c-b. Por volta de 1870, surge a sextilha, uma estrofe de seis versos, com esquema rimico a-b-c-b-d-b. Cf. DAUS, Ronald. *O ciclo épico na poesia popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.
- ⁶ ARANTES, Antonio Augusto. *O trabalho e a fala*. São Paulo: Kairós/FUNCAMP, 1982, p. 36.
- ⁷ SANTOS, Olga de Jesus. “O povo conta a sua história”. In: *O cordel: testemunha da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1987, p. 12.
- ⁸ ARANTES, Antonio Augusto. *O que é Cultura Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 14.
- ⁹ ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- ¹⁰ DAUS, Ronald. *O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982, p. 38.
- ¹¹ ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*, op. cit.
- ¹² AZEVEDO, Cecília da Silva. “Rompendo fronteiras: a poesia de migrantes nordestinos no Rio de Janeiro (1950-1990)”. Dissertação de mestrado em História, ICHÉ, CEG, UFF, 1990.
- ¹³ GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 13.
- ¹⁴ CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990, p. 134-135.
- ¹⁵ CHARTIER, Roger. “Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico”. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), vol. 8, n. 16 (1995).
- ¹⁶ Atualmente, na França, já encontramos livros publicados sobre a literatura de cordel no Brasil, dentre os quais podemos citar: MUZART, Idelette. *La Littérature de Cordel au Brésil: Mémoire des voix, grenier d'histoires*. Paris: L'Harmattan, 1997, e CAVIGNAC, Julie. *La littérature de colportage au Nord-Est du Brésil: de l'histoire écrite au récit oral*. Paris: Ed. CNRS, 1997.
- ¹⁷ Os poemas, aqui transcritos, em sua forma original, fazem parte do acervo de literatura de cordel, da Fundação Casa de Rui Barbosa, situada no Rio de Janeiro.
- ¹⁸ DAUS, Ronald. *O ciclo épico dos cangaceiros*, op. cit., p. 55.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LUTA CONTRA
A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL

Hebe Maria Mattos*

Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aprovados pelo MEC representam uma tentativa de intervenção profunda na organização do ensino fundamental no Brasil. A abrangência da proposta, mesmo que claramente ancorada em problemáticas centrais dos campos acadêmico e pedagógico, evidentemente enseja discussões e controvérsias. Para além destas controvérsias, parece-me bastante óbvio, entretanto, que a ênfase dada à formação do cidadão como objetivo do ensino fundamental e, neste contexto, a adoção do tema transversal “pluralidade cultural” pode transformar-se em ferramentas importantes na luta contra a discriminação racial no Brasil. Acredito que, neste sentido, trata-se menos de discutir as insuficiências de um texto, já aprovado, e mais de tentar intervir nas maneiras de sua implementação para que elas possam concretizar suas possibilidades positivas de intervenção neste aspecto da realidade escolar. Neste sentido, este texto procurará desenvolver algumas reflexões, não sobre o conteúdo dos PCNs, mas sobre as maneiras como este poderá desdobrar-se de forma positiva em prática escolar, principalmente no que se refere ao tema transversal “pluralidade cultural” e de sua incidência no ensino de história.

Ao definirem o tema transversal “pluralidade cultural”, os autores dos PCNs enfatizam que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, presentes na sociedade brasileira, educando para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam culturais, linguísticas, etnoraciais, regionais ou religiosas.¹ Mesmo que uma certa noção essencializada de cultura possa ser também identificada no texto, parece-me que é a ênfase na tolerância, na convivência e no respeito entre tradições, convicções e práticas culturais diferenciadas que, a meu ver, deve ser enfatizada na interpretação dos significados práticos do tema “pluralidade cultural”. Se o racismo não diz respeito apenas à intolerância cultural, mas a preconceitos ainda mais profundos, o aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência na sociedade brasileira.

Segundo os próprios autores:

*A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.*²

Outros textos, nesta coletânea, já discutiram historicamente a construção desta ideia de Brasil mestiço, bem como sua penetração nos livros didáticos e nas representações mais comuns da identidade brasileira.³ Esta identidade se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de *uma* cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira, igualmente mestiça. O texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador desta formulação, encobrindo com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar.⁴

Na prática, porém, como romper com a noção de um Brasil mestiço sem reificar grupos culturais fechados ou semifechados, com culturas essencializadas, num padrão multicultural bastante difundido a partir da experiência norte-americana, mas claramente artificial em relação às realidades brasileiras? O que deve significar, de fato, a noção de pluralidade cultural quando aplicada à realidade escolar brasileira?

Do meu ponto de vista, pensar esta prática implica enfrentar, mesmo que rapidamente, algumas questões teóricas. Que conceito de cultura estará sendo utilizado quando as “pluralidades culturais” estiverem sendo problematizadas em cada uma das disciplinas que compõem a grade do ensino fundamental? Se a *uma* cultura corresponde sempre *uma* identidade, só há dois modelos possíveis para a construção de uma noção de identidade nacional. O velho modelo cultura brasileira mestiça = identidade brasileira mestiça *versus* um novo modelo multiculturalista, formado a partir do somatório das diversas subculturas = identidades, formadoras da nacionalidade brasileira (afro-brasileira, ítalo-brasileira, polono-brasileira, germano-brasileira etc.), todas cortadas por subidentidades = culturas de gênero e de classe. Este segundo modelo é a leitura mais óbvia da proposição dos PCNs, mas me parece que eles podem ser abordados, na prática, por outro ângulo se o problema for formulado de outra maneira. O que proponho é separar, de forma radical, do ponto de vista teórico, as noções de cultura e de identidade.

As identidades coletivas são construções históricas e relacionais, e dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre *nós* e os *outros* se constroem, se reproduzem ou se modificam. As tradições e práticas culturais também circulam, transformam-se e modificam-se, mas se efetivam em um nível diferenciado, funcionando como gramáticas a definir o repertório de possibilidades de pensamento e ação dos diferentes agentes sociais. Toda identidade historicamente construída tem

de se apoiar em algum tipo de tradição ou de práticas culturais. Não há, porém, nenhuma correspondência absoluta entre um elenco fixo de identidades coletivas e um outro repertório fixo de tradições culturais.⁵ Não pretendo aqui aprofundar os referenciais teóricos desta afirmação, que têm-se aproximado com resultados positivos historiadores e antropólogos, conforme Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida bem desenvolveram no texto “identidades plurais”, que compõe este volume. Pretendo, sim, explorar suas consequências positivas quando aplicado à abordagem histórica da questão das culturas e identidades negras no Brasil, especialmente no que se refere à adoção de ações afirmativas de combate ao racismo no país, para as quais a adoção do tema transversal “pluralidade cultural” — entendido como valorização do respeito e da tolerância entre “identidades plurais”, bem como entre práticas e tradições culturais diferenciadas —, pode ser uma ferramenta eficaz. Proponho, portanto, uma apropriação não essencializada do tema “pluralidades culturais” dos PCNs. Em vez de reforçar culturas e identidades de origem, resistentes à mudança, mais ou menos “puras” ou “autênticas”, proponho educar para a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas.

Neste sentido, a história se apresenta como disciplina-chave para construir esta possibilidade de trabalho. Vários textos desta coletânea apontam para essa mesma perspectiva; a diferença desta abordagem específica encontra-se: 1) na ênfase da possibilidade de promover esta mudança de perspectiva a partir da liberdade de ação dos professores quanto à apropriação e à implementação prática do tema “pluralidades culturais” dos PCNs; e 2) num deslocamento, portanto, de uma abordagem sobre os substratos conceituais da noção de pluralidade cultural no texto dos PCNs, para uma reflexão sobre os processos de formação de professores, em especial daqueles voltados para o ensino da história.

Identidades negras, racismo e a memória da escravidão no Brasil

Quando se rompe com uma perspectiva essencializada das relações entre identidade e cultura, decorre que qualquer abordagem sobre as ambiguidades da identidade negra no Brasil se torna indissociável do entendimento da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico. E na memória da escravidão e na experiência do racismo e até mesmo do terror racial que muitas vezes lhe sucedeu que se fundou politicamente a identidade sociocultural dos negros no Ocidente.⁶

Exatamente por causa disso, quanto mais as formas históricas do racismo tenderam à segregação, mais nítida e precoce se apresentou a identidade racial negra, como no caso norte-americano. A construção de uma identidade negra positiva nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da “sobrevivência” de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua

difusão nas sociedades americanas. No Brasil, este processo não se apresenta diferente, mesmo que tenha se desenvolvido de forma peculiar.

Se a ideia da nação como *comunidade imaginada*, na feliz expressão de Benedict Anderson, começa a tornar-se usual nas análises históricas, a historicidade das identidades e classificações raciais é tema menos frequentado, porém igualmente central para a compreensão do processo de formação da identidade brasileira. De fato, creio que se pode afirmar, de um ponto de vista mais geral, que a construção das identidades nacionais nas Américas implicou também um processo de racialização de suas populações, engendrando a segregação vigente durante décadas nos Estados Unidos ou transformando as reflexões sobre o caráter mestiço das populações e/ou os projetos de branqueamento racial e cultural em verdadeiras obsessões do pensamento social latino-americano.

O Brasil, tornado nação independente no século XIX, precisou forjar sua *comunidade imaginada* a partir de uma população, étnica, linguística e culturalmente heterogênea. Nascidos no Brasil, escravos e livres — de ascendências europeia, indígena ou africana — somavam-se a multidões de imigrantes europeus de diferentes nacionalidades, em especial portugueses, africanos de diferentes origens e línguas, indígenas de diferentes nações, *descidos* como *administrados* ou escravizados em *guerras justas*, que disputaram desde então os significados do tornar-se brasileiro. Esta disputa foi precocemente transformada num processo hierarquizado de racialização, no qual ser reconhecido como negro ou pardo equivalia a estar próximo da condição escrava. Datam desta época as práticas, depois tornadas recorrentes no país, de silenciar sobre a cor dos indivíduos em situações formais de igualdade.⁷

Segundo Paul Gilroy, a discussão contemporânea sobre uma identidade negra de dimensão atlântica teria surgido muito depois destes processos de consolidação nacional nos países americanos, estando diretamente ligada “aos ganhos translocais advindos do movimento Black Power nos Estados Unidos”, nas décadas de 1960 e 1970, e de seu impacto nas sociedades racialmente misturadas e hierarquizadas da América Latina, potencializando a afirmação de novas identidades negras. Gilroy aborda este processo como construção política e histórica fundada em diferentes trocas culturais (africanas, americanas e europeias) através do Atlântico, desde o tráfico negreiro, na qual a questão das origens interessa menos que as experiências de fazer face à discriminação através da construção identitária e da inovação cultural.

História temática, pluralidade cultural e livro didático

Um dos pontos controversos dos novos parâmetros curriculares no que se refere ao ensino da história é sua opção pela “história temática”, dividindo o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental em diferentes eixos temáticos.

A dimensão diacrônica da experiência humana está no cerne da reflexão histórica. Uma abordagem complexa e plural sobre o tempo histórico não implica

esvaziar-lhe a importância, mas antes em ressaltá-la. Qualquer entendimento da história temática que implique subestimar a dimensão diacrônica e a importância do contexto de época no ensino da história estará incorrendo em graves erros de abordagem, dos pontos de vista pedagógico e historiográfico.

Como no caso dos significados do tema “pluralidades culturais”, defendo que este não é, entretanto, o único entendimento possível dos sentidos da história temática no texto dos PCNs. Os eixos temáticos, em cada uma das séries do terceiro e quarto ciclos, podem também ser lidos como questões norteadoras, no sentido de “história-problema”, como formulado por Lucian Febvre, definindo a problemática histórica a ser explorada em cada série. Esta problemática — traduzida na lista de conteúdos propostos — só poderá ser bem explorada, porém, se professores (e livros didáticos) souberem enfatizar a especificidade dos diferentes contextos históricos.

Por outro lado, estes conteúdos propostos precisam ser de domínio dos professores que atuam diretamente no ensino fundamental, o que implica uma conexão próxima e permanente entre ensino de história e pesquisa e discussão historiográficas nas universidades. Esta comunicação é hoje bastante visível e impressionantemente dinâmica, mas seus resultados nem sempre são bem-sucedidos. A simplificação de algumas formulações historiográficas complexas nos livros didáticos, por exemplo, muitas vezes as transforma em estereótipos esvaziados de significação acadêmica ou pedagógica, como aconteceu, por exemplo, na década de 1980, com o conhecido conceito de modo de produção.

Em não poucos casos, entretanto, esta aproximação tem sido feita de forma criativa e pedagogicamente relevante, mesmo assim enfrentando muitos problemas — inevitáveis em tarefa tão complexa. Para ficarmos no tema que nos interessa, os avanços da pesquisa histórica em relação à história social da escravidão, bem como a importância da questão para a construção de um conhecimento não apenas do Brasil, mas do mundo ocidental moderno, repercutem de forma limitada fora dos círculos de especialistas, com impacto ainda reduzido nos cursos de graduação em história. Estas limitações da própria formação básica do professor incidem necessariamente na produção de material didático para o ensino fundamental.

Ainda mais grave, há alguns conteúdos fundamentais propostos nos novos PCNs — especialmente a ênfase na história da África — que, infelizmente, ainda engatinham como área de discussão e pesquisa nas nossas universidades, impondo-se como limite ainda maior ao esforço pedagógico que pode ser feito para uma abordagem que rompa com o europocentrismo que ainda estrutura os programas de ensino da história nas escolas.

Estes limites e distorções refletem-se, necessariamente, na própria produção dos melhores livros didáticos.

A série “História Temática”⁸ é talvez o primeiro conjunto de livros didáticos que se propõe adotar integralmente a proposta dos PCNs para o ensino de história no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Mesmo se uma certa desatenção

com a contextualização de época e a cronologia, na abordagem da história temática, por vezes comprometa os esforços dos autores, a coleção está, sem dúvida, entre aqueles trabalhos que se mostram bem atualizados com as discussões historiográficas mais presentes nas universidades e que são razoavelmente bem-sucedidos na difícil tarefa de trazê-las para o ensino fundamental. Analisar como as questões da pluralidade cultural e da identidade negra aparecem nos referidos volumes é um exercício interessante para mapearmos as dificuldades da empreitada.

Começamos pelo livro referente à sexta série, que tem como questão geradora o tema “diversidade cultural e conflitos”. O próprio título do volume ilustra bem como a abordagem do tema transversal “pluralidade cultural” dos PCNs não implica nenhuma negação de ênfase nos conflitos socioculturais como eixo de abordagem do ensino da história. Pelo contrário, conforme tradição corrente nas discussões historiográficas, a perspectiva de classe e o tema da cultura popular se farão bastante presentes nos textos do livro. Importante ressaltar, como um dos principais méritos do volume, a opção clara por privilegiar o estudo de um determinado período e contexto histórico, no caso, a história do Brasil Colonial, com suas conexões com a Europa e as Américas, principalmente, mesmo que também procure visitar outros períodos e contextos históricos, quando pertinentes às questões trabalhadas.

Apesar da ênfase clara no eixo Europa/América, o livro não tenta fugir da trilogia Europa, povos indígenas e África em sua análise da sociedade colonial, como, de resto, não o faz a historiografia mais corrente sobre o tema. Vejamos, porém, como cada um destes vértices aparece na narrativa.

Na primeira unidade do livro, “Os mitos e as Grandes Navegações”, a aventura da colonização permanece na maior parte do texto como uma empresa estritamente europeia, na qual a África aparece apenas como uma sucessão de pontos geográficos a serem ultrapassados. Na segunda unidade, “O desencontro entre culturas”, sempre procurando mapear-lhes a diversidade, são os povos indígenas que entram em cena. A partir dos encontros e desencontros entre portugueses e tamoios, espanhóis e astecas, espanhóis e incas, entre tantos outros, os autores discutem as dificuldades da convivência entre povos diferentes culturalmente e as questões políticas geradas pelas relações de dominação inerentes aos processos colonizadores baseados na crença da superioridade cultural. Propõem esta mesma questão até mesmo para as conquistas romanas (aproveitando-se do “gancho” contemporâneo do quadrinho francês Asterix) e para a independência, recém-adquirida, do Timor Leste. Em relação aos principais aspectos do contexto histórico privilegiado (o Brasil colonial), a escravidão indígena não está ausente dos textos, abordada de forma bastante sintetizada com a historiografia mais recente, bem como o papel das aldeias jesuítas e dos povos que permaneciam “bravios” nos sertões.

Apesar da ênfase bem construída sobre o processo de conquista da América pelos europeus sob o ângulo do binômio diversidade cultural e conflitos, é de se ressaltar que na unidade denominada “O desencontro entre culturas” não haja nem uma

palavra sequer sobre África, africanos ou os diversos povos daquele continente e de como participaram destes desencontros. Eles entram em cena na terceira unidade, para caracterizar “a construção da sociedade colonial”, basicamente como força de trabalho. Neste papel, apenas na quarta unidade se tornam atores principais, quando se fala de “trabalho e resistência”. Ou seja, reproduzindo tradição fundamente arraigada na historiografia brasileira, mesmo quando a narrativa se estrutura a partir do tema diversidade cultural e conflitos, os povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem e de seus encontros e desencontros com europeus e nativos americanos, mas fundamentalmente a partir de seu papel de força de trabalho na sociedade colonial escravista. Óbvio que este é um dos principais aspectos da questão. São igualmente evidentes, porém, as assimetrias entre o conhecimento das sociedades europeias, ameríndias e africanas nesta forma de abordagem do problema.

Os africanos entram em cena na história do Brasil colonial a partir do “pacto colonial”, da “monocultura do açúcar” e do “exclusivo metropolitano”, que necessitavam do “tráfico negreiro” e do “trabalho escravo africano”. Esta formulação clássica da nossa historiografia produz como efeito uma relativa naturalização da escravidão negra como simples função da cobiça comercial europeia, escamoteando a face africana do tráfico, essencial para o entendimento de sua dinâmica e durabilidade. Essa naturalização da escravidão negra, a partir de uma premissa que torna o tráfico negreiro um fenômeno histórico, econômico e cultural derivado apenas da história europeia, é fruto do desconhecimento da história africana e de sua importância na articulação do mundo atlântico, presente na formação de pesquisadores e de professores brasileiros.

Inseridos os africanos na sociedade colonial como força de trabalho, o tema da diversidade cultural na sociedade colonial volta a se fazer presente na narrativa do volume: a cultura popular, a festa e a arte barroca, o patriarcalismo, a religiosidade colonial, as práticas mágicas e a feitiçaria, as formas de morar e a educação na colônia são abordados de forma criativa e antenada com a mais recente produção historiográfica. O que, de certa forma, surpreende é o fato de essa abordagem preceder qualquer referência às especificidades culturais da presença africana na sociedade colonial que pudesse servir de parâmetro para o entendimento dos hibridismos e mestiçagens culturais referidos no texto.

As especificidades culturais dos africanos só são abordadas na quarta unidade, composta por dois capítulos, com o título “trabalho e resistência”. No primeiro, os autores procuram responder a questão “O que é ser escravo, o que é ser livre?”; no segundo, tratam da temática da “resistência à escravidão”. Para responder à questão proposta, o primeiro capítulo aborda desde a escravidão na Antiguidade até as formas de trabalho escravo ilegal ainda praticadas no mundo contemporâneo, afirmando que, no sistema escravagista colonial, “a questão racial passou a estar vinculada à condição mesma da escravidão” (p. 157). No segundo capítulo, então, sobre a resistência à escravidão, finalmente um pouco da história da África pré-colonial se faz presente — para depois conectá-la com as formas da religiosidade afro-brasileira pensadas

como resistência ao cativo —, seguida de toda uma bem informada seção sobre o *apartheid* na África do Sul. Nos documentos trabalhados, a questão da identificação de comunidades negras remanescentes de quilombos no Brasil atual se faz presente.

Os conteúdos desta quarta unidade são extremamente relevantes para uma compreensão da questão racial no Brasil e no mundo contemporâneo, mas as linhas de conexão históricas traçadas entre África, escravidão e questão racial contemporânea mostram-se bastante problemáticas. Primeiramente, pelo fato de os autores optarem por abordar a questão em apenas dois capítulos que aparecem desvinculados da análise de conjunto da sociedade colonial. Depois, por procederem a uma quase naturalização da associação entre africanos e escravidão, que permite associar a questão racial como justificativa da escravidão desde o século XVI (o que simplesmente está errado) e abordar o *apartheid* na África do Sul em um capítulo que discute resistência escrava!

O mesmo problema se reproduz nos demais volumes da série. A abolição da escravidão, por exemplo, só será abordada no livro da sétima série, que trata o tema “terra e propriedade”. Nem uma palavra sobre escravidão, racismo e direitos civis aparecerá no livro dedicado à oitava série, com o tema “o mundo dos cidadãos”, apesar de as relações entre questão racial e direitos civis ter sido absolutamente crucial ao longo dos séculos XIX e XX. É fato que a escolha de questões geradoras e dos conteúdos dos livros da sétima e oitava séries se mostram como o principal problema da coleção aqui referida, tornando estes volumes bem menos bem-sucedidos que os dois primeiros na tentativa de concretizar em material didático as orientações dos PCNs. Mas a tendência de conjunto, que estou tentando demonstrar, é o lugar encapsulado (como uma simples questão de mão-de-obra) e naturalizado (negro = africano = escravo) da questão negra no ensino da história do Brasil. Qualquer trabalho com livros didáticos anteriores aos PCNs apenas reforçaria esta tendência geral, derivada, em grande parte, de um quase paradigma, construído a partir do conjunto das questões efetivamente privilegiadas pelos historiadores para o estudo da história do Brasil, que transforma a escravidão, a África e o racismo em assuntos afetos apenas a alguns especialistas. Segundo grandes editores que publicam na área de ciências humanas no mercado brasileiro, fora do círculo de especialistas, este tipo de tema desperta um interesse menor entre os leitores, o que tende a produzir uma quase segregação temática da questão da escravidão, da presença africana e dos temas relativos à discriminação racial também no mercado editorial, reproduzindo no mundo acadêmico a discriminação efetivamente existente na sociedade brasileira.⁹

Torna-se, portanto, urgente e essencial desenvolver uma agenda de prioridades a serem implementadas no trabalho de formação de professores de história, rompendo o relativo isolamento das discussões sobre o tema no conjunto do ambiente acadêmico brasileiro. São elas:

1) Desenvolver condições para uma abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influências sobre o continente americano. Já começam a estar disponíveis em língua portuguesa

alguns títulos que tornam esta tarefa relativamente viável, para além dos dois volumes monumentais sobre história da África pré-colonial, de Alberto Costa e Silva.¹⁰ Ensinar história da África aos alunos brasileiros, com os conflitos e contradições que lhe são próprios, como a todas as sociedades, é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar no Brasil.

2) Historicizar o processo de racialização dos negros nas Américas, em suas relações com a memória da escravidão, e suas implicações em termos de definição de direitos civis nos países do continente. As recentes traduções dos livros de David Brion Davis (*O problema da escravidão no mundo ocidental*) e de Robin Blackburn (*A queda do escravismo colonial*) tornam acessíveis aos brasileiros perspectivas clássicas para a discussão da questão.¹¹

3) Incorporar, à formação de professores, a historiografia mais recente sobre a história da escravidão no Brasil, considerando o tema e suas implicações não apenas em seus aspectos econômicos, mas também em suas dimensões políticas e culturais. Trata-se de perceber que é impossível falar de qualquer aspecto da história do Brasil colonial ou oitocentista sem levar em conta o fato escravista e seu papel estruturante do ponto de vista econômico, político, social e cultural.

4) Por fim, incorporar, de forma vigorosa, à formação de professores do ensino fundamental, as novas pesquisas que abordam, historicamente, experiências concretas de criação e de transformação culturais e identitárias, na experiência da diáspora africana. Ao contar a história das festas populares, das vivências religiosas de escravos e livres nas irmandades católicas ou nos terreiros de candomblé, ao discutir as transformações da capoeira ou estudar as diferenças étnicas e culturais entre os escravos africanos, bem como seus conflitos e alianças com os escravos nascidos no Brasil, entre tantos outros temas, começa-se finalmente a romper a dualidade Brasil mestiço *versus* pureza africana e a enfatizar uma perspectiva efetivamente *plural*, do ponto de vista da história cultural.

Neste sentido, o eixo transversal “pluralidade cultural” (entendido como proposto acima) e a ênfase dada à história da África nos conteúdos arrolados nos PCNs podem significar uma inflexão importante para o combate a uma das bases de reprodução do racismo na sociedade brasileira: a associação absoluta entre negritude e condição escrava, entendida como mero recurso de exploração do trabalho, com seus corolários de vitimização e déficit de autoestima.

Notas

* Professora no Departamento de História e no Programa de Pós-Graduação em História da UFF.

¹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p. 124-125.

² Idem, *ibidem*, p. 126.

³ Cf. os textos de Rebeca Gontijo e de Larissa Viana neste volume.

⁴ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, *op. cit.*, p. 126.

- ⁵ Neste sentido, cf., entre outros, BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”. In: T. Lask (org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, e CERUTTI, Simona. “Processo e experiência: indivíduos, grupo e identidades em Turim no século XVII”. In: J. Revel. *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- ⁶ Refiro-me aqui aos movimentos sociopolíticos que buscaram afirmar a negritude, o “pan-africanismo” ou as identidades negras (“*black Power*”) ao longo das décadas de 1960-70. Neste sentido, cf. GILROY, Paul. *O Atlântico negro. Modernidade e dupla Consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- ⁷ Cf. MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- ⁸ MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição e CATELLI JUNIOR, Roberto. *História temática*. São Paulo: Scipione, 2000.
- ⁹ O tema foi discutido na mesa-redonda “O mercado editorial e a história dos afro-descendentes” (coordenador: Fernando Sá - Editora PUC-Rio; Cristina Fernandes Warth - Palas Editora; Luciana Villas-Boas - Editora Record/Civilização Brasileira; Lilia Moritz Schwarcz - Companhia das Letras), durante o seminário “Resistência e inclusão. Encontro sobre memória e história dos afro-brasileiros e afro-americanos”. 25/26 de novembro de 2002, PUC - Rio de Janeiro).
- ¹⁰ COSTA E SILVA, Alberto da. *A enxada e a lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996 e idem, *A manilha e o libambo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. Ver também LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África. Uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, e MEILLASOUX, Claude. *Antropologia da escravidão. O ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ¹¹ BLACKBURN, Robin. *A queda do escravismo colonial, 1776-1848*. Rio de Janeiro: Record, 2002 e DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão no mundo ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Bibliografia

- BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”. In: T. Lask (org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BLACKBURN, Robin. *A queda do escravismo colonial, 1776-1848*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- COSTA E SILVA, Alberto. *A enxada e a lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- COSTA E SILVA, Alberto. *A manilha e o libambo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- DAVIS, David Brion. *O problema da escravidão no mundo ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GILROY, Paul. *Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África. Uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MEILLASOUX, Claude. *Antropologia da escravidão. O ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- MONTELLATO, Cabrini e CATELLI Júnior, Roberto. *História temática*. São Paulo: Scipione, 2000, 4 vol.
- REVEL, Jacques. *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

O QUE SIGNIFICAVA SER CIDADÃO NOS TEMPOS COLONIAIS

Maria Fernanda Baptista Bicalho*

Sem dúvida nenhuma a questão da cidadania é uma das mais importantes da atualidade. Este artigo visa tratar a cidadania e seus diferentes significados numa perspectiva histórica, centrando-se na experiência da sociedade colonial brasileira. Nem sempre a cidadania foi encarada como um direito. Na Europa da Época Moderna, assim como no Brasil colonial, a cidadania não era considerada, como hoje, um direito político. Cidadãos eram aqueles que, por participarem do governo local, nas câmaras municipais, recebiam privilégios, honras e mercês do rei de Portugal. Tratava-se de uma sociedade organizada nos moldes do Antigo Regime, hierarquizada e excludente e, sobretudo, escravista.

Para discutirmos o significado do ser cidadão na sociedade colonial brasileira — produto da colonização dos Estados europeus na Época Moderna —, é necessário entendermos um pouco mais sobre aqueles Estados durante o período que se convencionou chamar de Antigo Regime (séculos XVI ao XVIII). Um dos temas mais debatidos pelos historiadores na última década refere-se ao estatuto político dos Estados na Europa da Época Moderna e os mecanismos de poder das monarquias absolutistas. É corrente a ideia de que a partir do século XVI as monarquias europeias se fortaleceram através de um processo de centralização política e do desenvolvimento de um aparelho burocrático, militar e fiscal capaz de exercer um controle crescente sobre o território e os indivíduos, criando assim novas formas de exercício do poder e de ordenação social.

Analisando o caso francês, o historiador Le Roy Ladurie defende que, apesar do culto da personalidade que cerca os soberanos e compensa as reais fraquezas de seu poder, a monarquia clássica — ou absolutista — na França permanece relativamente descentralizada.¹ Ao se debruçar sobre a mesma questão, o historiador espanhol Xavier Pujol afirma que aquilo que as monarquias europeias ao longo dos séculos XVI e XVII pretendiam não era tanto a centralização, mas o fortalecimento de suas dinastias, a imposição do princípio de autoridade sobre seus súditos considerados pouco obedientes e pouco cumpridores das suas obrigações, especialmente em matéria fiscal — ou tributária — e na reputação na cena internacional, reputação considerada impossível sem um exército forte.² A administração de homens e do

fisco, o exercício da justiça e da guerra foram os mais sólidos pilares sobre os quais se fundaram os Estados monárquicos da Época Moderna.

Dedicando-se ao estudo das instituições e do poder político em Portugal no Antigo Regime, o historiador português António Manuel Hespanha discute o fortalecimento burocrático pelo qual passaram as monarquias ibéricas — Portugal e Espanha — no alvorecer da Época Moderna. Em Portugal, durante a Idade Média, a função do rei era, no essencial, a de manter as jurisdições — ou espaços de exercício de poder — dos restantes corpos políticos, como os senhores, as oligarquias municipais e a Igreja, limitando-se à punição penal e à defesa da paz no reino. O século XVI presenciou o aumento da administração ativa da Coroa e, em última instância, do rei. Este manteve o seu papel de árbitro supremo no campo da justiça, fundando-se nesta arbitragem a prerrogativa régia — através de Tribunais e Conselhos — de estabelecer leis gerais para todo o reino, assim como nomear magistrados e exigir o cumprimento de suas atribuições. O autor chama a atenção para o grau de limitação dos poderes régios, principalmente o legislativo — que não poderia ser exercido contra a lei, ou disposição, considerada natural e divina —, pois a função do soberano era exercer a justiça, mantendo os antigos direitos e privilégios estabelecidos na sociedade, seja os das instituições, como a Igreja, seja os dos particulares, como os senhores de terras e casas nobres. Tal função transformava o monarca em defensor das hierarquias preexistentes na sociedade, árbitro dos conflitos sociais, garantindo os equilíbrios entre os poderes e as ordens, pois estas eram vistas como naturalmente dadas, imanentes ao universo social.³

Tais dispositivos do poder real não eram, no entanto, novos e derivavam de uma concepção corporativa da sociedade difundida pelas normas políticas da Época Moderna, informando um dos modelos mentais com que a sociedade do Antigo Regime, sobretudo nos países ibéricos, compreendia a si própria. Ao rei cabia garantir a harmonia do todo e zelar pela sua conservação, ele era visto como a *cabeça* do reino. Esta metáfora da cabeça apontava para uma concepção limitada do poder régio, segundo a qual o soberano apenas representava simbolicamente o corpo social, não podendo, no entanto, substituir suas funções. De acordo com essa concepção, longe da concentração total e absoluta do poder nas mãos do rei, este era, por natureza, repartido. Essa partilha deveria se traduzir na autonomia político-jurídica dos magistrados, das instituições e das ordens ou estamentos, cabendo ao monarca simplesmente representar a unidade do corpo, mantendo seu equilíbrio e harmonia, atribuindo a cada um aquilo que lhe era próprio, e dessa forma garantindo a justiça.⁴

Além da justiça, constituía direito — ou dever — régio garantir a paz interna e externa do reino, decorrendo daí a prerrogativa real de declarar a guerra. No âmbito da ordem política interna, cabia ao rei punir e agraciar os súditos. Ambas as funções eram portadoras de uma profunda conotação ideológica baseada na imagem do rei como pai misericordioso, que através do castigo, do amor e do perdão suscitava a obediência dos súditos. O rei detinha, como “cabeça simbólica do reino”, a

prerrogativa de conferir títulos, brasões e distinções aos súditos que os merecessem pelo simples fato de lhe serem fiéis ou que, por meio de suas ações na guerra e na administração do reino, lhe servissem com distinção. Com essas mercês e benesses, o monarca, como um grande senhor, não só retribuía o serviço de seus vassallos, mas reforçava, igualmente, o sentimento de fidelidade e os laços de sujeição dos mesmos vassallos em relação ao reino e a si próprio.

O outro lado da moeda do processo de centralização monárquica na Europa era representado pela manutenção e pela autonomia relativa de uma série de poderes locais. Referindo-se à constituição do Estado francês, Le Roy Ladurie afirma que, no plano político, as cidades eram um misto de poder real e poder comunal: uma “sociedade mista”, representante de um “compromisso lógico”. A seu ver, mesmo no período que podemos chamar de absolutismo clássico da monarquia francesa, duas entidades políticas coexistiram, a estatal e a cidadina. Embora os dispositivos régios agissem no sentido de uma maior centralização, não conseguiram sufocar, nem mesmo enfraquecer totalmente, os notáveis — ou as elites urbanas — das cidades. O Estado monárquico tinha necessidade delas, tanto quanto elas dependiam, para sua sobrevivência, do próprio rei. Na Época Moderna, a colaboração entre as elites urbanas e o poder monárquico tornou-se um dos grandes pilares do processo de centralização. As cidades, em nome da garantia de alguns de seus poderes e privilégios, foram aliadas decisivas dos reis no processo de subjugação — ou domesticação — dos senhores territoriais.⁵

Esse viés interpretativo de grande parte dos historiadores que, na última década, têm-se dedicado ao estudo da formação dos Estados modernos vem provocando uma revisão das análises acerca do processo de colonização e da formação dos impérios coloniais europeus. Exemplos disso são as conclusões do historiador norte-americano Jack Greene, ao defender que as relações entre metrópoles e colônias na Época Moderna não se esgotam apenas na exploração ou na espoliação econômica destas últimas, mas caracterizaram-se, no nível da dominação política, por uma dinâmica baseada em “autoridades negociadas”. Embora Greene se dedique à análise da América inglesa, certamente muitos de seus argumentos podem lançar novas luzes às relações entre metrópole e colônia no que diz respeito à América portuguesa. O autor defende que o modelo de Estado centralizado, do qual emanaria uma política colonial baseada na coerção, se mostra impróprio. Propõe, ao contrário, um “modelo consensual” que enfatize a importância da negociação e o significativo papel dos poderes locais ou coloniais na construção da autoridade central dos Estados metropolitanos.

Defende seu argumento criticando os conceitos de *colônia* e de *colonos* cunhados a partir da noção de sujeição, subordinação, dependência, dominação, inferioridade, incapacidade e alteridade. Evoca recentes trabalhos que demonstram que a autoridade metropolitana se forjou não através da imposição de um topo ou centro, e sim de um elaborado processo de negociação entre as partes envolvidas. Afirma que, embora o *poder*, definido como força, pudesse ter sido imposto por vezes de

forma coercitiva, a *autoridade* — um termo que implica legitimidade, justiça e direito — era quase sempre produto da negociação e da sanção de todos os sujeitos históricos envolvidos no processo de colonização.

Nesse sentido, argumenta que os poderes locais podiam se tornar uma voz ativa na formação e na consolidação dos impérios ultramarinos; que os notáveis — ou as elites — coloniais foram capazes tanto de opor resistência quanto de usar as instituições metropolitanas em prol de seus objetivos. Afirma que uma dominação bem-sucedida não se fazia apenas por intermédio da subjugação e da coerção, mas também da amalgamação e da negociação entre os interesses locais e central. Essa nova perspectiva aponta para a importância da sustentação dos interesses locais e da sobrevivência das diferenças regionais, levando em conta o protagonismo das elites coloniais na tessitura das lealdades em relação ao governo metropolitano. Em suma, o movimento de colonização — assim como o de centralização dos Estados europeus — pressupunha o engajamento ativo dos colonos e, particularmente, das elites coloniais, que, na maioria das vezes, parecem ter associado sua incorporação numa estrutura política mais ampla — como os impérios coloniais europeus — não com a anulação de suas prerrogativas e privilégios, e sim com a sua proteção. Para tanto, torna-se preciso reinterpretar o processo de colonização do Novo Mundo, abandonando o ponto de vista de Lisboa, no caso português, de Madri, no espanhol, de Paris ou de Versalhes, no francês, centrando-se nas dinâmicas das regiões e das cidades coloniais e de seus poderes locais.⁶

E, ao falar em cidades coloniais, não se pode deixar de mencionar, no âmbito do império ultramarino português, a importância que detiveram suas câmaras municipais. Representaram, no ultramar, a contrapartida da centralização do Estado metropolitano. Em estudo fundamental para se entender a dinâmica da colonização portuguesa, C. R. Boxer afirma que, entre as instituições que foram características do império marítimo de Portugal e que ajudaram a manter unidas suas diferentes colônias, se contavam o Senado da Câmara e as irmandades de caridade e confrarias laicas. A seu ver, as câmaras municipais e as Santas Casas de Misericórdia podem ser descritas como os pilares gêmeos da sociedade colonial portuguesa desde o Maranhão até Macau. Garantiam uma continuidade que governadores, bispos e magistrados passageiros — em geral nomeados pelo período de três anos — não podiam assegurar.⁷ Elementos de unidade e de continuidade entre o reino e seus domínios, pilares da sociedade colonial portuguesa nos quatro cantos do mundo, as câmaras municipais ultramarinas foram igualmente órgãos fundamentais de representação dos interesses e das demandas dos colonos.

Todas as vilas e cidades do Brasil colonial eram governadas — ou administradas — por uma câmara, composta em geral por um juiz-presidente — que podia ser tanto juiz ordinário, caso eleito localmente, quanto juiz de fora, se nomeado pelo rei —, dois vereadores e um procurador. Estes oficiais eram eleitos por uma espécie de eleição indireta e censitária⁸ e, no caso das cidades mais importantes, eram

posteriormente confirmados por funcionários da Coroa, governadores ou representantes da justiça real.

As câmaras compunham-se ainda de alguns oficiais indicados pela vereação, como os almotacés, responsáveis pela regularidade do abastecimento dos gêneros alimentícios, pela fixação dos pesos e das medidas e pela vigilância sobre os preços das mercadorias à venda. Os escrivães da câmara eram, ao contrário dos vereadores e almotacés, oficiais remunerados, providos quer pelo rei, quer pela própria câmara. Sua nomeação podia ser vitalícia e até hereditária. Foram, juntamente com os juizes dos órfãos — responsáveis pelos inventários, partilhas e administração dos bens dos órfãos —, os únicos cargos municipais que a Coroa vendeu em certas ocasiões.

Algumas câmaras possuíam uma forma de representação dos ofícios mercantis e mecânicos baseada no sistema de corporações. Os comerciantes e artesãos elegiam anualmente, entre os membros de sua corporação, 12 ou 24 representantes — no caso das câmaras de Lisboa e do Porto —, formando o que era conhecido como Casa dos Vinte e Quatro. Entre eles eram escolhidos quatro que se tornariam os procuradores dos mestres (oficiais mecânicos), com direito a participar das sessões de vereação e a votar em todos os assuntos que afetassem a vida econômica da cidade e os interesses dos ofícios e das corporações. No Brasil, somente a câmara de Salvador possuiu, de 1640 a 1713, o cargo de juiz do povo, espécie de representante dos oficiais mecânicos daquela cidade.

A eleição do corpo governativo da maioria das câmaras das vilas e cidades coloniais no Brasil respeitava, dentro do possível, o postulado vigente no reino de que os cargos municipais deveriam ser preenchidos pela *nobreza da terra* com atestada *pureza de sangue*⁹ e que não exercesse profissões *vis*.¹⁰

Isso não significava necessariamente que os oficiais das câmaras, em Portugal ou na colônia, fossem todos nobres na concepção estamental do Antigo Regime. Em estudo sobre a nobreza em Portugal, o historiador Nuno Gonçalo Monteiro afirma que, diante do progressivo alargamento dos estratos terciários urbanos, passou a existir um “estado intermédio” ou “estado privilegiado” equidistante entre a antiga nobreza de sangue e o povo mecânico que trabalhava com as mãos. Forjava-se assim o conceito de *nobreza civil ou política*, abarcando aqueles que, embora de nascimento humilde, conquistaram um grau de enobrecimento devido a ações valorosas que obraram ou a cargos honrados que ocuparam, principalmente no governo das cidades.¹¹

Joaquim Romero Magalhães considera a *nobreza* constitutiva das câmaras municipais portuguesas uma classe social formada dentro da ordem ou estado popular que, ao participar do governo municipal, se presumia honrada, sendo publicamente reconhecida, detendo poder e prestígio, alardeando *pureza de sangue*. Pela sua conduta, modo de vida e exercício do governo municipal, sentia-se participante do grupo aristocrático e assumia os seus valores, os seus padrões de conduta, o “viver ao estilo da nobreza”, considerando degradante o manejo do dinheiro, e vil qualquer trabalho manual.¹²

A ocupação de cargos na administração municipal constituía-se na principal via de exercício da *cidadania* no Antigo Regime português. Para Vitorino Magalhães Godinho, este exercício ligava-se à noção de comunidade política, ou seja, à noção de comunidade tal como existia à escala municipal, pois as vilas e as cidades constituíam-se na primeira “pessoa coletiva”, surgindo, portanto, no âmbito das municipalidades, a noção de *cidadão*. Os *cidadãos* eram os responsáveis pela *res publica*, que, traduzida como coisa pública, se articulava ao governo da comunidade.¹³ Cidadãos eram, em suma, aqueles que, por eleição de seus pares, desempenhavam ou haviam desempenhado cargos administrativos nas câmaras, bem como seus descendentes.

Segundo o historiador Francisco Ribeiro da Silva, a qualidade de *cidadão* podia ser adquirida: 1) pelo nascimento, de acordo com a expressão bastante corrente “filhos e netos de cidadãos”; 2) pelo merecimento, cabendo naturalmente ao rei, a quem competia distribuir mercês, títulos e privilégios, arbitrar sobre a sua concessão; 3) por via institucional, através do exercício de certas funções no governo das localidades, aproveitado como trampolim para a obtenção de privilégios; 4) pelo matrimônio com filhas de cidadãos; e 5) finalmente, pelas letras — ou seja, pelo fato de ser letrado —, o que funcionava como fonte de mérito para se ascender na escala social.¹⁴ Portanto, nem todos os habitantes das cidades eram considerados *cidadãos*. Este título, ou melhor, privilégio — e não direito civil ou político, como concebemos hoje em dia —, tinha um caráter excludente, habilitando apenas alguns poucos que, por sua reconhecida *nobreza* e *pureza de sangue*, recebiam do rei prerrogativas e distinções que os diferenciavam dos demais súditos, aprofundando as hierarquias e desigualdades sobre as quais se estruturavam as sociedades do Antigo Regime e, como veremos a seguir, as sociedades coloniais.

A exclusividade de conferição de títulos e mercês atribuía ao monarca o monopólio de graduar e qualificar por seu próprio arbítrio, regulando as ordens, os estamentos, as linhagens e os grupos, decidindo sobre seu lugar na hierarquia que vigorava, tanto em Portugal quanto no Brasil, ao longo da Época Moderna, manipulando ainda o antagonismo e a competitividade entre os súditos. No sentido inverso, os conflitos em torno deste tipo de *cidadania* numa sociedade do Antigo Regime e, no caso do Brasil, numa sociedade escravista — ou seja, as disputas pela inclusão no círculo dos credenciados a exercer as funções e os cargos no governo municipal — evidenciavam e legitimavam o monopólio da Coroa como instância de estruturação social e institucional, não apenas na metrópole, mas igualmente nos espaços periféricos e ultramarinos do Império português.

Por sua fidelidade e por terem se destacado no ato de servir ao rei, os *cidadãos* de algumas cidades portuguesas receberam, em troca, honras, liberdades e mais privilégios. É o caso de Lisboa, de Évora e do Porto. Tomando como exemplo esta última, D. João II justificaria a concessão de tal graça, em 1490, devido aos serviços que os reis de Portugal, seus antepassados, receberam “da mui nobre e leal Cidade do Porto e cidadãos dela”, como demonstrações de lealdade e de fidelidade.

Em 1642, dois anos após a Restauração de Portugal, colocando fim à União Ibérica, e com a aclamação de D. João IV, os *cidadãos* da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro recebiam os mesmos privilégios, honras e liberdades conferidos por D. João II à cidade do Porto. Em 1646, seria a vez de os *cidadãos* de São Salvador da Bahia de Todos os Santos serem agraciados com os mesmos privilégios. Os vereadores de São Paulo de Luanda, em Angola, receberam-nos em 1662, em reconhecimento aos sofrimentos passados durante a ocupação daquela colônia portuguesa na África pelos holandeses, que durou de 1641 a 1648. Sem dúvida, todos aqueles colonos destacaram-se na fidelidade à Coroa portuguesa, representada pela Casa de Bragança, quando da Restauração de Portugal do jugo castelhano, tendo-lhe igualmente empenhado os serviços na luta de resistência aos holandeses.

Os *cidadãos* agraciados com tais privilégios não seriam submetidos a tormentos, salvo nos casos e modos em que os fidalgos também o fossem; quando tivessem que ser presos, seriam em sua própria casa e não na cadeia pública; poderiam usar armas ofensivas ou defensivas, já que o porte de armas era um dos monopólios do estamento da nobreza; gozariam de todas as graças, privilégios e liberdades que os reis haviam dado à cidade de Lisboa, capital do reino e das conquistas ultramarinas; os seus caseiros, criados e lavradores não poderiam ser constrangidos a servir nas guerras, a não ser que o *cidadão* em pessoa fosse igualmente servir; não seriam obrigados a dar pousada a soldados em deslocamentos de tropas, nem se lhes tomariam suas adegas ou cavaliças contra sua vontade. Em suma, gozariam de todas as liberdades que distinguiam os membros da nobreza em relação ao povo miúdo.¹⁵

A condição de colônias — ou de conquistas, como eram designados os territórios ultramarinos nos documentos dos séculos XVI, XVII e boa parte do XVIII — subtraía as elites locais da concorrência para os mais altos graus de nobilitação da monarquia portuguesa, tais como a aquisição de títulos de nobreza (de sangue), de foros de fidalgo da Casa Real e de cartas de brasão de armas, todos conferidos pelo rei. Sobrava-lhes, além de distinções mais correntes de familiar do Santo Ofício¹⁶ e de cavaleiro das Ordens Militares,¹⁷ o acesso ao governo e à administração local através das câmaras, dos postos militares — principalmente nas Ordenanças — e da participação nas Santas Casas de Misericórdia.

Por isso mesmo, no Brasil, o acesso aos cargos das câmaras das inúmeras vilas e cidades coloniais surgia como objeto de cobiça e de disputa entre grupos economicamente influentes nas localidades, constituídos principalmente por senhores de terras e de escravos — os chamados homens-bons. Estas disputas podem ser entendidas como um dos fatores que indicam a centralidade daqueles cargos não apenas como espaço de distinção e hierarquização dos colonos, mas e principalmente, de negociação com a Coroa. Isso porque as câmaras constituíram-se, entre várias outras instituições coloniais, em uma das principais vias de acesso a um conjunto de privilégios que permitia nobilitar os colonos; e que, ao transformá-los em *cidadãos*, os levou a participar do governo político do Império colonial português.

Por outro lado, a reação das elites locais à intromissão de “pessoas menos nobres” nos cargos de governança baseava-se no argumento de que a categoria de “principais da terra” ou “homens principais”, como se autodenominavam, ligava-se não apenas às qualidades inatas — como a “pureza de sangue”, o ser homem branco, católico e de ascendência portuguesa — ou adquiridas por via econômica e política — o ser senhor de terras e escravos e ter acesso às funções municipais —, mas incorporava ainda os méritos da conquista, povoamento e defesa da colônia. Em cidades como Rio de Janeiro, Olinda, Salvador, São Luís e São Paulo, as pessoas que se arrogavam o título de “nobres” ou “principais” justificavam-no não apenas como uma categoria natural ou jurídica, de acordo com as normas do Antigo Regime, mas por meio de um discurso que valorizava sua condição de protagonistas na conquista e colonização da América portuguesa.

No entanto, o espaço colonial, enquanto *conquista*, possibilitava um processo de “limpeza de sangue” por meio de serviços prestados à Coroa. Não só as lideranças indígenas aliadas aos portugueses receberam, por seus feitos contra franceses, holandeses e demais invasores estrangeiros, honrarias e mercês.¹⁸ Alguns descendentes de africanos, por seus atos de bravura e vassalagem ao rei de Portugal, superariam a “mancha de sangue”, livrando-se do “defeito mecânico”. É o caso de Henrique Dias, negro que comandou um exército de escravos e forros na guerra que expulsaria os holandeses de Pernambuco.¹⁹

Uma das singularidades do Brasil em relação às demais colônias do vasto Império português foi a avassaladora introdução de africanos, decorrente do tráfico negreiro e do escravismo colonial. O historiador A. J. R. Russell-Wood realizou um estudo de “história compensatória”, ao focalizar uma faceta em grande parte ignorada da contribuição africana para o passado colonial do Brasil: em que medida estava delegada a pessoas de origem africana livres a responsabilidade pela boa ordem na *república* — ou seja, *res publica*}. De acordo com esse autor, o fato de atribuir a indivíduos de ascendência africana certos cargos militares e administrativos tem implicações na compreensão de algumas categorias sociais pautadas em critérios de *nobreza* e *pureza de sangue*, constituindo verdadeiro desafio para os historiadores atuais. Expressões como *qualidade*, *condição* e *estado*, próprias da definição do lugar ocupado na rígida hierarquia estamental do Antigo Regime, ao serem transpostas para a sociedade colonial e escravista, ganharam novas definições marcadas por uma miríade de fatores, incluindo a cor, os bens, o local de nascimento, o status legal — de homens livres ou de escravos —, a etnia ou nação destes, o estado civil, a ortodoxia religiosa, a ocupação, além do estágio de incorporação à sociedade colonial, que ele chamou “crioulização”, no caso de os negros serem africanos, isto é, trazidos da África, ou crioulos, nascidos no Brasil.²⁰

Da mesma forma, e em relação à Bahia dos séculos XVI ao XIX, Stuart Schwartz discute a existência de uma infinidade de critérios estamentais e hierárquicos. Em suas palavras, aquela sociedade

herdou concepções clássicas e medievais de organização e hierarquia, mas acrescentou-lhes sistemas de graduação que se originaram da diferenciação das ocupações, raça, cor e condição social. (...) Foi uma sociedade de múltiplas hierarquias de honra e apreço, de várias categorias de mão-de-obra, de complexas divisões de cor e de diversas formas de mobilidade e mudança: contudo, foi também uma sociedade com forte tendência a reduzir complexidades a dualismos de contraste — senhor/escravo, fidalgo/plebeu, católico/pagão — e a conciliar as múltiplas hierarquias entre si, de modo que a graduação, a classe, a cor e a condição social de cada indivíduo tendessem a convergir.²¹

Analisando a composição dos cargos municipais em regiões periféricas aos centros litorâneos e administrativos na colônia, como era o caso de Minas Gerais, Russell-Wood afirma que, muito longe de constituírem casos isolados, indivíduos de origem africana ocuparam nas vilas mineiras cargos de juizes ordinários em número suficiente para levar D. João V a decidir, em 27 de janeiro de 1726, que os mulatos, manchados pela impureza de sangue, não mais podiam ocupar tais postos eletivos.

Não obstante essa ordem régia, em 1748, o procurador da câmara de Vila Rica protestou contra o fato de mulatos servirem como juizes de vintena em algumas de suas paróquias e subúrbios. Tal protesto baseava-se no argumento de que “tais nomeações eram contrárias ao bem público”. Embora a seleção dos juizes fosse rigorosa, submetendo-se os candidatos a vários exames antes de serem efetivamente eleitos pela câmara, em 1748 seus membros defendiam que, sendo os escolhidos “homens de bom procedimento e [que] não prejudicassem o bem comum, pudessem servir porque a bondade da lei não consiste no acidente mas sim no bom procedimento”. Baseados neste alvitre, aprovaram a nomeação de José Fernandes, homem negro, para o cargo de juiz de vintena de Ouro Branco.²² Ao contestarem deliberadamente as prescrições da legislação metropolitana, fundadas nas noções de *qualidade*, *estado* ou *condição*, arriscando-se a serem culpados por crime de lesa-majestade; e ao contrapor-lhes outros critérios baseados nos méritos pessoais dos eleitos, os vereadores mineiros demonstravam que “o viver em colônias” abria um amplo campo de negociação e modificação das normas e hierarquias trasladadas de Portugal.²³

No século XIX, o processo de construção do Império do Brasil — e a opção pela monarquia constitucional, a partir de um pacto liberal — herdou muitos dos antigos valores, ressignificou alguns, mas a sociedade brasileira mantinha-se excluyente, hierarquizada e escravista. Esse novo pacto ou contrato — conceito chave do liberalismo, tal como concebido por teóricos como Locke, Montesquieu e Rousseau — distinguia-se totalmente do antigo pacto de sujeição, afirmando-se como um pacto de união entre homens independentes, livres de qualquer sujeição ou subordinação.

Segundo Iara Souza, nos folhetos e periódicos que passaram a circular no Brasil nas primeiras décadas do século XIX — e principalmente após a convocação das

Cortes em Portugal, decorrente do movimento liberal e constitucional conhecido pela historiografia como “Revolução do Porto” —, “a noção de contrato social ocupou lugar privilegiado. Descrescia-se sua fundação e a passagem do estado de natureza à sociedade; discorria-se a respeito da monarquia constitucional e da importância da representação, do voto, do deputado, da constituição”. Nesse sentido, “quando da vigência do contrato, surge a necessidade de criar a lei, responsabilidade da assembleia [constituente], votada pelos cidadãos e mediada pela autoridade da representação”.²⁴

Quando a base de legitimidade da autoridade política passa a ser a Constituição, todos os indivíduos, e entre eles o príncipe ou rei, passam a se submeter a ela, ou seja, à lei. De acordo com esta nova concepção de comunidade política, “o rei seria inviolável, por natureza, ao executar as leis criadas pela autoridade legisladora, não devendo impor contribuições ou conceder privilégios exclusivos, ofender a propriedade, determinar penas arbitrariamente, privar injustamente um cidadão de sua liberdade. Em troca, em justa reciprocidade, o povo seria obediente, não ousando mandar, mas ciente de que é função do rei governar nos conformes do Iluminismo”.²⁵

Rompidos os laços com Portugal, a primeira Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, baseou-se na noção de direitos civis e políticos, que qualificavam, respectivamente, os cidadãos em passivos e ativos. Estes, por possuírem direitos políticos, tornavam-se eleitores em potencial, podendo, de acordo com sua renda, ser eleitos. Os primeiros, embora fossem homens livres e, portanto, membros da sociedade, não possuíam direitos políticos, não podendo ser eleitores e muito menos eleitos. Esta formulação mantinha a maior parte da população à margem do exercício do voto e da representação política. Tal exclusão se aprofunda se pensarmos em uma categoria não prevista na Constituição, que corresponde a dos não-cidadãos, constituída pelo imenso número de escravos — indivíduos que, por não serem livres, não podiam pactuar.

Importa aqui enfatizar dois processos simultâneos: por um lado, o de ruptura da ideia e da vivência de um pacto de sujeição — que teve na Revolução Francesa e na crítica ao Antigo Regime seu ponto de inflexão; por outro, a adoção de uma nova representação e de uma nova experiência política, calcada no liberalismo e na ideia de contrato entre homens livres e independentes. É interessante notar, nesse duplo processo, um deslocamento da noção de *cidadão* — morador da cidade e portador de privilégios concedidos pelo rei — para a formulação do conceito de *cidadania*, forjado na filosofia política do liberalismo e na experiência histórica de organização dos Estados Nacionais e de novas formas de governo — como as Monarquias Constitucionais e, em última instância, as Repúblicas. Nestas, teoricamente, os cidadãos deixariam de ser portadores de privilégios para se tornarem sujeitos — ou detentores de direitos civis e políticos. Nesse sentido, a posse de direitos, e não mais de privilégios, seria o ponto de inflexão que teria marcado o trânsito da noção de cidadão, na Época Moderna, para o conceito — contemporâneo — de cidadania.

Na nossa experiência histórica, foi a Constituição de 1824 que, do ponto de vista formal — ou seja, legal — operou o trânsito de cidadão portador de privilégios

para a noção de cidadão-detentor-de-direitos-civis-e-políticos. Não obstante, esse mesmo cidadão, calcado na ideia liberal de cidadania, ainda coexistiu historicamente com o antigo cidadão-súdito-privilegiado. A chave explicativa dessa superposição de noções — e de experiências — foi, certamente, a manutenção do caráter excludente, hierarquizado e, sobretudo, escravista, do Brasil Imperial.

Somente com a abolição da escravidão e a proclamação da República a distinção entre súdito e cidadão far-se-ia acabada. No entanto, a República, apesar de introduzir a noção de *voto universal*, excluiu, na lei e na prática das eleições, a grande maioria da população. Porém, o século XX viu surgir no Brasil outras concepções de cidadania, não necessariamente relacionadas ao exercício do direito político de voto. A cidadania também foi pensada e proposta como defesa de direitos civis e garantia de direitos sociais, forjando-se uma multiplicidade de concepções do que é ser cidadão.

Através do tema da cidadania, e das diferentes maneiras pelas quais esta noção foi construída e vivenciada, é possível discutir a historicidade do conceito de cidadão como um dos paradigmas que movem o ensino da História, relacionando-o à nossa própria experiência como cidadãos num sentido amplo e múltiplo em significados. Significados que se constroem de forma relacional a partir de identidades e vivências socioculturais plurais, como as de gênero, etnia, classe etc.

Notas

- * Professora do Departamento de História da UFF e doutora em História Social pela USP.
- ¹ LE ROY LADURIE, Emmanuel. *O Estado Monárquico. França 1460-1610*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 16.
- ² PUJOL, Xavier Gil. “Centralismo e localismo? Sobre as relações políticas e culturais entre capital e territórios nas monarquias europeias dos séculos XVI e XVII”. *Penélope. Fazer e Desfazer a História*, n. 6 (1991), p. 124.
- ³ HESPANHA, António Manuel. *As vésperas do Leviathan. Instituições e poder político. Portugal. Século XVII*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994, p. 278 e 448-449.
- ⁴ Idem, *ibidem*, p. 123.
- ⁵ LE ROY LADURIE, Emmanuel. *O Estado Monárquico*, op. cit., p. 22.
- ⁶ GREENE, Jack. *Negotiated Authorities. Essays in Colonial Political and Constitutional History*. Charlottesville/Londres: The University Press of Virginia, 1994.
- ⁷ BOXER, Charles R. *O Império colonial português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 1981, p. 263-282 (“Conselheiros municipais e irmãos de caridade”).
- ⁸ Era um tipo de eleição indireta. Os representantes das melhores famílias da terra, os homens-bons reunidos na casa da câmara, indicavam seus eleitores. Estes, apartados em três pares, organizavam, cada qual, uma lista triplíce com os nomes dos que escolhessem para futuros vereadores. Um oficial régio ou senhorial, em geral o ouvidor, ou, na sua falta, o juiz mais velho em exercício, conferia as listas e formava com os nomes mais votados três róis definitivos que se encerravam em bolas de cera, chamadas pelouros. Na primeira semana de dezembro de cada ano, diante do povo reunido em sessão especial da câmara, era

escolhido um menino que tirava de um cofre contendo os pelouros uma das listas com o nome dos oficiais que exerceriam a governança no ano seguinte.

- ⁹ É necessário explicitar que a noção de impureza de sangue referia-se, inicialmente, ao estigma que pesava, em Portugal, sobre o sangue judeu (herdado por cristãos-novos) e mouro (ou muçulmano, em geral). Com o tempo, e à medida que outros povos “gentios” — ou seja, não-cristãos — foram sendo incorporados ao império português, essa noção se foi generalizando, cunhando-se o estigma de “sangue infecto”, denominador comum entre judeus e cristãos-novos, mouros, índios, negros, mulatos e outras “raças infectas”. Neste sentido, a pureza de sangue está intimamente relacionada à herança, ao longo de quatro gerações, de sangue cristão (os chamados cristãos-velhos), sem qualquer “mácula” de sangue “infecto” ou impuro.
- ¹⁰ A categoria “profissões vis” englobava os ofícios manuais ou “mecânicos”, recaindo sobre todos os que trabalhavam com as mãos e, portanto, estavam longe de se equiparar ao “modo de vida da nobreza”. Os que exerciam “profissões vis”, assim como os portadores de “sangue infecto”, eram considerados indignos de ocuparem determinados cargos públicos civis e eclesiásticos, bem como lhes era vedada a obtenção de certos privilégios e títulos honoríficos.
- ¹¹ MONTEIRO, Nuno Gonçalo. “Poder senhorial, estatuto nobiliárquico e aristocracia”. In: A. M. Hespanha (coord.). *História de Portugal. O Antigo Regime*. Lisboa: Editorial Estampa, 1993, vol. 4, p. 334-335.
- ¹² MAGALHÃES, Joaquim Romero. *O Algarve econômico (1600-1773)*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988, p. 334-348.
- ¹³ A noção de república — ou *res publica* — definia-se, segundo Godinho, por “comunidade de direito, de leis, em que a multidão de homens e mulheres vive sob o mesmo príncipe ou rei”. Cf. GODINHO, Vitorino Magalhães. “Finanças públicas e estrutura do Estado”. In: *Ensaio II. Sobre história de Portugal*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Ed., 1978, p. 46-47.
- ¹⁴ SILVA, Francisco Ribeiro da. *O Porto e seu termo (1580-1640) Os homens, as instituições e o poder*. Porto: Arquivo Histórico/Câmara Municipal do Porto, 1988, vol. 1, p. 296-301.
- ¹⁵ SILVA, Francisco Ribeiro da. *O Porto e seu termo*, op. cit., p. 295-296.
- ¹⁶ Os “familiares” eram oficiais leigos da Inquisição, cuja principal função era delatar suspeitos de heresia ao Tribunal do Santo Ofício, cabendo-lhes executar as prisões, em Portugal e em suas colônias, e proceder ao confisco dos bens dos culpados. Os candidatos a familiares deviam demonstrar pureza ou limpeza de sangue, não ter contra si rumor de conduta moral desviante, e possuir bens. Os familiares do Santo Ofício obtinham alguns privilégios, como a isenção de certos impostos. Além disso, o cargo conferia prestígio, tornando-se um dos caminhos para a nobilitação de leigos sem títulos de nobreza. Por todos estes motivos, eram ao mesmo tempo respeitados e temidos pelos seus contemporâneos. Cf. VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 218-220.
- ¹⁷ As Ordens religiosas de cavalaria surgiram nos séculos XI e XII, no contexto das cruzadas, e, no caso da Península Ibérica, na luta de reconquista contra os mouros. Três eram as principais Ordens em Portugal: de Cristo, de Avis e de Santiago. A partir do século XV, os seus grão-mestres passaram a ser os reis, e seus cavaleiros deixaram de estar ligados à vida eclesiástica, pertencendo, sobretudo, à nobreza, com atestada “limpeza de sangue” e isenta de “defeito mecânico”. O título de cavaleiro de uma das três ordens militares — concedido pelo rei — conferia prestígio ao seu portador, além de isenções tributárias e, por vezes, vinha acompanhado do pagamento de soldos e pensões. Na colônia ele foi concedido a alguns poucos homens, em recompensa aos serviços prestados ao rei. Cf. VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil Colonial*, op. cit., p. 417-419.

- ¹⁸ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. “Os índios aldeados no Rio de Janeiro colonial. Novos súditos do Império português”. Tese de doutorado apresentada ao PPGH da UFF, Niterói, 2000.
- ¹⁹ MELLO, José Antônio Gonçalves de. *Henrique Dias: governador dos crioulos, negros e mulatos do Brasil*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1988.
- ²⁰ RUSSELL-WOOD, J. A. R. “Ambivalent Authorities: The African and Afro-Brazilian contribution to local governance in Colonial Brazil”. *The Americas*, 57:1 (julho 2000), p. 15-16.
- ²¹ SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 209-210.
- ²² RUSSELL-WOOD, J. A. R. “Ambivalent Authorities”, op. cit., p. 20.
- ²³ Mas não só nas conquistas as exigências legais de “limpeza de sangue” foram ignoradas ou transgredidas. Boxer menciona o relatório feito pelo juiz de fora de Odemira, no Alentejo, sobre os principais chefes de família registrados nas pautas como elegíveis para os cargos municipais em 1755. Ele acusava quatro em 18 de serem indignos de tais cargos, por serem “contaminados” em sua ascendência. Um deles, tendo sido vereador, “tinha tanto sangue negro como judeu; o seu pai fora criado na casa de um lavrador e a sua avó era uma escrava negra”. Apud BOXER, Charles R., *O Império colonial português*, op. cit., p. 267.
- ²⁴ SOUZA, Iara Lis C. *Pátria coroada. O Brasil como corpo político autônomo (1780-1831)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 123-124.
- ²⁵ Idem, ibidem, p. 124.

Bibliografia

- BICALHO, Maria Fernanda B. “As Câmaras Ultramarinas e o governo do Império”. In: FRAGOSO, João, BICALHO, M. F. B. e GOUVÊA, Maria de Fátima S. *O Antigo Regime nos trópicos. A dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BICALHO, Maria Fernanda B. “As Câmaras Municipais no Império Português: o exemplo do Rio de Janeiro”. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36. São Paulo: ANPUH/FAPESP/Humanitas, 1998.
- BOXER, C. R. “Conselheiros municipais e irmãos de caridade”. In: *O Império Colonial Português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- GODINHO, Vitorino Magalhães. “Finanças públicas e estrutura do Estado”. In: *Ensaio II. Sobre História de Portugal*, 2.^a ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- GOUVÊA, Maria de Fátima S. “Redes de poder na América portuguesa: o caso dos homens-bons do Rio de Janeiro, 1790-1822”. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36. São Paulo: ANPUH/FAPESP/Humanitas, 1998.
- MONTEIRO, Nuno Gonçalo. “Poder senhorial, estatuto nobiliárquico e aristocracia”. In: HESPANHA, António Manuel (coord.). *História de Portugal. O Antigo Regime*, vol. 4. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.
- RUSSELL-WOOD, J. A. R. “Centro e periferia no mundo luso-brasileiro, 1500-1808”. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36. São Paulo: ANPUH/FAPESP/Humanitas, 1998.
- SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SOUZA, Iara Lis C. *Pátria coroada. O Brasil como corpo político autônomo (1780-1831)*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VENTURAS E DESVENTURAS DE UMA REPÚBLICA DE CIDADÃOS

Angela de Castro Gomes*

Direitos e cidadania: algumas considerações preliminares

O objetivo deste texto é acompanhar algumas questões e dimensões que marcam o processo de construção da ideia e da experiência de cidadania no Brasil republicano. Portanto, não se deseja cobrir cronológica e minuciosamente o longo processo histórico através do qual construímos uma cidadania no país. Trata-se somente de demarcar contextos e problemáticas que podem iluminar e esclarecer algumas das características mais significativas dessa vivência no Brasil.

O conceito de cidadania está vinculado à ideia de direitos e, no caso deste texto, será tomado a partir do que uma literatura já clássica na área das ciências sociais tem consagrado, usando como referente fundamental o livro de T. H. Marshall, intitulado *Cidadania, classe social e status*.¹ Nele, o autor, que está trabalhando com o exemplo histórico inglês, distingue três dimensões básicas da cidadania. Em primeiro lugar, a dos direitos civis, moldada pela ideia de liberdade individual e construída como um anteparo e uma proteção ao poder do Estado ou de outros indivíduos, a partir do século XVIII. Por isso, são direitos civis todos aqueles que asseguram a vida, a liberdade, a igualdade e também a manifestação de pensamentos e movimentos das pessoas que integram uma comunidade regida por leis. Em segundo lugar, a dos direitos políticos, que são aqueles que dizem respeito à participação dos cidadãos no governo de sua comunidade, ou seja, na feitura das leis que garantem e expandem seus direitos, inclusive protegendo-os, mais uma vez, do poder do Estado. O voto, como instrumento principal, e todos os órgãos e associações de representação popular (como câmaras e partidos políticos) materializam a ideia de cidadania política, nascida no século XIX.

Em ambos os processos sociais de luta e estabelecimento de direitos, portanto, o cidadão está construindo limites à atuação do Estado. Assim, os direitos civis são uma clássica e histórica reação ao chamado Estado absolutista. Daí, a literatura tratar tais direitos como aqueles que asseguram um tipo de liberdade “negativa”, isto é, que se caracterizam pelo traçado de limites para o Estado e de prerrogativas para os cidadãos, protegendo-os de uma força que passa a ser definida como tirânica e ameaçadora à vida de uma sociedade livre. Já os direitos políticos possuem uma

dinâmica distinta, pois o que procuram assegurar aos cidadãos é a capacidade de “participar ativamente” do poder do Estado. Por isso, a teoria política os qualifica como criadores de um tipo de liberdade “positiva”, de ação e de intervenção dos cidadãos. Por meio deles, a “maioria” começou a se resguardar da força de uma “minorias”, estabelecendo um tipo de salvaguarda que impediu a ação do poder ilimitado do Estado. Contudo, a existência de “minorias” deveria ser sempre assegurada, impedindo-se, com isso, que um novo tipo de tirania pudesse emergir da nova fórmula de participação política: a tirania da maioria.

Entretanto, é fundamental destacar que é sempre o Estado resultante desse pacto político que garantirá o exercício dos direitos civis e políticos dos cidadãos. Como se pode depreender, é possível que em uma sociedade existam direitos civis sem que existam direitos políticos. Mas é impossível a existência de direitos políticos sem a vigência, ainda que com dificuldades, de direitos civis que permitam a expressão e a organização de ideias e interesses que, dessa forma, possam se representar.

Finalmente, no curso desse longo processo, Marshall situa os direitos sociais, oriundos do século XX. Seu sentido primordial é o de garantir condições de vida e trabalho aos cidadãos de uma sociedade, assegurando-lhes uma certa segurança e participação, ainda que pequena, na riqueza e bem estar coletivos. Isso porque os custos econômicos, políticos e também morais do que passa a ser entendido como “incerteza social” se tornam muito altos, não respeitando barreiras de nenhuma espécie. Geralmente, o exemplo emblemático que se dá para caracterizar a percepção desse complexo fenômeno — quer pelo Estado, quer pela sociedade — é o da doença como um “mal público”, a todos ameaçando de forma fatal, o que exige uma ação intervencionista do poder público. Ou seja, a “incerteza social” precisava ser enfrentada pelos Estados e sociedades, que deviam passar a definir níveis mínimos de solidariedade social a serem respeitados e pactuados, para o bem de todos.

Educação, saúde e trabalho formam, assim, uma espécie de tríade fundamental dos direitos sociais, que, numa certa chave de leitura, podem ser considerados um aprofundamento dos próprios direitos civis, na medida em que garantem a vida, a liberdade e a dignidade moral dos cidadãos que pactuam politicamente. Mas, no caso desses direitos, não se trata de limitar a ação do Estado para proteger os cidadãos, como evidentemente ocorrera nos direitos civis e também nos direitos políticos. Trata-se justamente de ampliar essa ação, embora com o mesmo sentido de proteção do cidadão, então definido a partir de uma nova dimensão da cidadania. Os direitos sociais, portanto, mesmo envolvendo questões de cálculos econômicos (de perdas materiais da sociedade), transcendem em muito tais questões, podendo e devendo ser entendidos como uma das dimensões centrais do pacto político travado entre Estado e sociedade (tendo em vista valores culturais e um projeto de “boa” sociedade).

O ponto que se quer destacar com tais observações é que política não é um jogo de “soma zero”, isto é, em que o crescimento de certo tipo de poder implica automaticamente a diminuição de outro. Se no caso dos direitos civis é imperioso

conter/limitar o poder do Estado, no caso dos direitos sociais é imperioso legitimar sua ação em domínios que escapavam à sua intervenção, como setores da saúde (desde então chamados públicos) e questões de regulação do mercado de trabalho (quando protegessem a saúde e a própria vida dos trabalhadores). Em ambos os exemplos, como facilmente se pode ver, está em jogo não apenas a produtividade de um sistema econômico, como igualmente o tipo de arranjo político e social que está sendo projetado em um determinado período histórico. Há, portanto, nesse processo, um movimento de crescimento da “governabilidade” do Estado, paralelamente a um movimento de avanço no escopo dos direitos de cidadania, que passam a incluir uma série de novas demandas. Demandas que se alteram com o passar do tempo, podendo se expandir ou ser alvo de recuos, caracterizando um processo histórico permanente e inconcluso de definição e luta por direitos.

Fica claro por essa abordagem que há uma dinâmica e um ritmo diferenciados na luta pelos direitos de cidadania, demarcando a experiência de vários países ao longo do tempo. Para Marshall, o caso inglês apontou para uma certa sequência histórica do processo: direitos civis, políticos e sociais. Contudo, tal sequência não é um modelo rígido, que consagre uma única “ordem” possível, teórica ou empírica, de acesso a tais direitos. Longe disso, sobretudo se considerarmos que a experiência de um país é observada, aprendida e transformada por outros.

Foi o que aconteceu no Brasil, onde o acesso aos direitos de cidadania não seguiu essa sequência clássica e sempre dialogou com os exemplos europeus e norte-americanos. Ou seja, em nossa experiência pode-se dizer que ocorreu uma espécie de superposição de demandas por direitos, especialmente após a proclamação da República, o que deu ao processo de construção da cidadania grande complexidade. Além disso, pode-se ressaltar que, por razões históricas, os direitos sociais assumiram posição estratégica para a vivência da cidadania no Brasil, o que se reforçou pela fragilidade dos direitos civis e pelo desrespeito aos direitos políticos, infelizmente muito praticados ao longo do século XX.

Por tais razões, o momento escolhido para se dar início às reflexões sobre o processo de construção da cidadania no país foi o da instauração do regime republicano. Contudo, é preciso destacar que ele foi precedido pelo das lutas de independência, que demarcaram a proposta de criação de um novo Estado — o Brasil imperial e de elaboração de uma Constituição (a de 1824) que, pela primeira vez, estabeleceu direitos civis e políticos para cidadãos “brasileiros”. Desde então, começava-se a abandonar a ideia do cidadão como sujeito de privilégios, existente durante o período colonial, embora, durante algum tempo ainda, ambos os tipos de cidadãos o imbuído de privilégios e o de direitos — fossem conviver. Foi, portanto, com base nessa experiência inaugural de cidadania, datada das primeiras décadas do século XIX, que a proposta de República foi implementada, inaugurando um novo tempo de debates sobre os direitos que deveriam compor a cidadania e deixando para trás, legalmente, a ideia de cidadão de privilégios.

Assim, durante todo o século XX, o escopo e o grau de inclusão e exclusão dos direitos políticos e civis serão discutidos, sofrendo os impactos de conjunturas de maior autoritarismo ou de maior abertura democrática, tanto nacional quanto internacionalmente. As inovações em relação à pauta do século XIX foram basicamente duas: a definição jurídico-política de uma nação formada por “homens livres”, todos potencialmente capazes do exercício da cidadania; e a inclusão dos chamados direitos sociais no conjunto dos direitos que abarcavam a ideia de cidadania.

A dinâmica entre direitos civis, políticos e sociais, própria de qualquer processo de construção de cidadania, sofreu, em cada exemplo histórico, algumas particularidades no que diz respeito ao ritmo em que se estabeleceram e à importância que cada um assumiu ante a população. No caso do Brasil, a aceleração desse processo a partir de início do século XX e a centralidade que os direitos sociais ganharam, desde os anos 1930 e 1940, imprimiram à nossa experiência características que precisam ser consideradas. Justamente em função dessas características, o país chega ao início do século XXI tendo realizado muitos avanços, mas sofrendo de muitas carências no que se refere ao gozo dos direitos que compõem o exercício de uma cidadania efetivamente democrática.

A República chega ao Brasil

O PASSADO ESCRAVISTA E A EXPERIÊNCIA DOS DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS

A luta por uma pátria brasileira, em distinção e oposição a Portugal, e de uma cidadania brasileira independente da metrópole podem ser entendidas como o momento original do processo de construção de um Estado nacional e de um certo desenho de direitos. No curso desse processo, como a literatura especializada no assunto tem destacado, um dos maiores obstáculos foi a escravidão.

O Brasil foi uma sociedade escravista por praticamente quatro séculos, o que significou um amplo compartilhamento de valores que negavam a igualdade dos homens e que penetravam em todas as regiões do território e em todas as camadas sociais, das mais ricas às mais pobres. Ao lado da grande propriedade e do poder privado dos senhores, a escravidão tornou-se experiência e herança terrível que, sem dúvida, marca até hoje o processo histórico de construção da cidadania no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XIX, o que podemos chamar de a “invenção do cidadão brasileiro” passou, preliminarmente, por uma distinção básica sobre quem era o seu “outro”, isto é, quem era o “estrangeiro” no território da nova pátria brasileira que então começava a se construir. Esse “outro” foi então definido tanto como o “português” que se opusera à independência e lutara pelos interesses metropolitanos quanto como o “africano”, ou seja, o escravo nascido fora do Brasil. A esses se negavam quer os direitos civis, quer os políticos, que então começaram a ser praticados

após a outorga da Constituição de 1824. Uma Constituição que demarca o desenho de um Estado nacional, integrado por cidadãos não apenas detentores de privilégios, mas também de direitos, o que conforma as premissas do início de uma prática política da cidadania no país, mesmo que ainda de forma muito excludente.

Nesse primeiro traçado do que era a identidade brasileira, dois pontos devem ser destacados pela importância que possuem para que se entenda o que foi o processo de construção de cidadania no país. Primeiro: nesse momento inaugural, tornaram-se “brasileiros” todos os cidadãos que aderiram à “causa do Brasil”, mesmo que tivessem nascido em Portugal. Assim, ser brasileiro era carregar uma identidade reconhecida politicamente e garantida pela naturalização promovida pela Constituição, sendo secundário o local de nascimento do cidadão ou sua filiação. Segundo: a Constituição de 1824 também reconheceu como cidadãos brasileiros, para gozo de direitos civis, todos os “homens livres” nascidos no Brasil, mesmo que “de cor”, não importando se esses homens já tivessem sido escravos ou se tivessem apenas ascendência escrava. Com isso, abolia-se o que se chamava, no período colonial, de “mancha de sangue”, possibilitando-se a uma numerosa e crescente “população de cor” nascida no Brasil (os crioulos) — liberta (os ex-escravos) ou “ingênuas” (os nascidos livres) — ter acesso aos direitos civis de cidadania, havendo, nesses termos precisos, igualdade perante a lei.

Esse ponto é extremamente importante, pois, ao se reconhecer legalmente que a “cor”, mesmo associada à condição de ex-escravo, não era razão suficiente para se negar direitos civis a uma população de brasileiros, criava-se um precedente jurídico para deslegitimar práticas explícitas de segregação assentadas no que, atualmente, é chamado indicador “racial”. Isso quer dizer que, desde as primeiras décadas do século XIX, quando o país era um Estado imperial centralizado (e não federativo, como será a República), é anticonstitucional negar direitos civis a um homem por ele ser “de cor”. Isto é, no Brasil, era a condição jurídica de um indivíduo — livre ou escrava — que definia sua condição de cidadão, devendo-se desde logo assinalar que era possível (e até muito frequente) transitar da condição de escravo para a de livre e vice-versa.

Já em relação aos direitos políticos, havia maiores dificuldades para os “livres de cor”. Contudo, elas não vinham da adoção do voto censitário pela Constituição de 1824, ou seja, da exigência de uma renda mínima para se votar e ser votado, mas sim da exigência da condição de “ingênuo” para ser eleitor. Devido a essa exigência, os descendentes de escravos libertos — com renda adequada, naturalmente — podiam exercer direitos políticos, mas os escravos nascidos no Brasil, mesmo que conseguissem sua alforria, não podiam reivindicar tais direitos. Os escravos libertos nascidos no Brasil, ainda que com renda (o que era perfeitamente possível), não se tornavam eleitores, embora pudessem gozar proteção dos direitos civis de cidadania.

Dessa forma, duas observações se impõem. De um lado, não era a “cor do homem” que definia sua condição de cidadão no Brasil monárquico, embora houvesse uma clara restrição legal ao acesso aos direitos políticos imposta aos escravos libertos. De outro lado, até fins do século XIX, esses fatos e as lutas que eles provocaram

no interior da população “livre de cor”, mesmo interferindo na legitimidade da instituição da escravidão, não chegaram a abalar sua legalidade.

No Brasil, mas não apenas nele, é bom destacar, a escravidão era sustentada tanto por uma crença na desigualdade natural dos homens como, e cada vez mais, pelo respeito ao direito liberal de propriedade privada. Sendo o escravo propriedade de seu senhor, a questão da igualdade dos cidadãos perante a lei ficava circunscrita àqueles que fossem livres. Por isso, o dilema entre liberdade e propriedade, que perpassou todos os debates e revoltas do século XIX (e que também existiu nos Estados Unidos), não deve ser visto como falacioso ou como exemplo de “ideias fora do lugar”, mas muito pelo contrário.

O que ocorreu é que tais ideias foram se transformando com o passar do século XIX, sendo que a força da ideia de igualdade entre os homens se impôs em face da ideia de direito de propriedade. De toda forma, é preciso reter que, no Brasil, a escravidão conviveu com a ideia de cidadania segundo uma dinâmica que não se legitimava, primordialmente, por um princípio “racial”. Ser escravo, quer dizer, não ser cidadão de nenhuma forma no Império, não era fundamentalmente uma questão de “cor”, mas uma questão jurídica de propriedade, que os defensores dos direitos dos “homens livres de cor” manusearão, sendo seguidos pelos abolicionistas, embora já em termos bem mais radicais.

A PRIMEIRA REPÚBLICA: A EQUIDADE POLÍTICA E A LUTA POR DIREITOS SOCIAIS

É no sentido preciso da afirmação da total igualdade jurídica dos homens perante a lei que a Abolição da escravatura seguida pela proclamação da República assinalam um ponto de inflexão na história da cidadania brasileira. A importância da Abolição não está no fato do número de escravos que libertou, nem na figura de uma princesa redentora. Sabemos hoje que, proporcionalmente, não era muito numerosa a população de escravos ainda existente em 1888, e que os próprios escravos — ao lado de políticos, militares e intelectuais —, com sua “desobediência civil”, foram atores cruciais para o fim da escravidão. Além disso, sabemos que a abolição não desencadeou um processo que significasse grandes melhorias para a população negra, do mesmo modo que a República, de imediato, não representou a vigência no país de práticas políticas representativas muito diferentes das experimentadas no período imperial.

Mas, mesmo assim, é possível argumentar que a Abolição e a República tornaram realidade jurídica, no Brasil, o princípio da equidade política, isto é, o princípio de que todos os homens são iguais perante a lei, podendo, potencialmente, exercer sua cidadania. Ou seja, que a República se rege por um princípio formal inclusivo, a partir do qual todos podem gozar direitos de cidadania previstos em lei, não havendo mais a convivência com a ideia de privilégios legais, fossem eles formalizados por títulos nobiliárquicos ou por qualquer outra forma de distinção social.

Trata-se de um formalismo? Sem dúvida. Mas é necessário chamar a atenção para a importância de certos formalismos, não minimizando seus desdobramentos quer na esfera da vida pública, quer na da vida privada. A República trouxe, por exemplo, o primeiro Código Civil do país, que é de 1916. Ele começou a ser elaborado durante o período monárquico, mas só pôde ser concluído quando a situação de uma ampla parcela da população brasileira, composta basicamente por homens “de cor”, deixou de transitar entre a condição de escravo e homem livre, com graus diferenciados de acesso à cidadania. Portanto, como estudos recentes demonstraram, não era tanto a escravidão que bloqueava a feitura de um Código Civil (outras regiões com escravos o possuíam), mas sim a mobilidade entre a situação jurídico-política de ser ou não escravo. Com a Abolição e a República, essa fluidez de fronteiras foi ultrapassada, e o Código Civil pôde ser elaborado. Um Código que há cerca de quarenta anos vem sendo estudado para ser reformado e que, no ano 2000, foi finalmente discutido no Congresso, entrando em vigência em janeiro de 2003.

Em relação aos direitos políticos, o primeiro ponto a se reconhecer é que a República não trouxe, até praticamente a metade do século XX, um significativo crescimento da população de eleitores do país. Portanto, embora com o voto censitário e havendo cidadãos “ativos” de duas classes (os que só podiam votar e os que podiam votar e ser votados), há estudos que constatam que, guardadas todas as circunstâncias, o voto era efetivamente exercido pela população durante o período imperial. Tanto que o número de eleitores chegou a sofrer um razoável retrocesso em 1881, quando se introduziu a exigência de saber ler e escrever para o exercício da cidadania política. Portanto, a despeito da supressão do voto censitário, foi a manutenção da exigência de ser alfabetizado associada à vigência de numerosas práticas de corrupção eleitoral (conhecidas desde o Império) que fizeram com que a chamada Primeira República (1889-1930) estivesse longe de contribuir para a expansão desse direito de cidadania.

Porém, mais uma vez, é importante valorizar a existência das eleições como ritual de cidadania, não desprezando a experiência de exercício de direitos civis e políticos pela população. Essa experiência existiu, mesmo que com muitos constrangimentos, e um dos desdobramentos de seu obscurecimento pela literatura que trata da Primeira República é o de se minimizar o fato de esse período ter sido palco de várias lutas: pelo voto feminino, pelo voto secreto e pela justiça eleitoral, todos adotados no Código Eleitoral de 1932. Além disso, o momento de realização das eleições era geralmente muito tenso, abrindo espaço para disputas no interior das oligarquias rurais, que controlavam os partidos regionais e os cargos políticos derivados de eleições (além de muitos outros), em todas as instâncias de poder. Assim, embora se reconheça a inexistência de partidos nacionais e competitivos no período, e se ressalte que apenas as oligarquias tivessem acesso ao canal de representação político-partidária, a prática eleitoral tinha função importante para a limitada, mas acirrada, circulação das elites regionais, além, evidentemente, de cumprir um papel de legitimação do regime político.

As eleições podiam ser e certamente eram fraudadas, nelas votando até os mortos, como se sabe. Mas não eram, por isso, uma prática descartável ou meramente cosmética. Esse ritual cumpria funções estratégicas, abrindo brechas no interior do jogo de poder oligárquico e implicando uma série de procedimentos de negociação que essas elites mantinham com seu eleitorado, quer fosse ele “de cabresto” ou não, como acontecia em algumas cidades, como o Rio de Janeiro e São Paulo.

A Primeira República é, portanto, um período chave para a constituição de atores políticos coletivos no Brasil, entre os quais se destacam o próprio Estado e sua burocracia, além das oligarquias rurais, que se mobilizavam preferencialmente através dos partidos políticos. Mas os partidos não tinham o monopólio das formas de organização do período, havendo importantes atores que se associavam e atuavam fora de seus marcos. É o que acontecia, por exemplo, com o empresariado e os trabalhadores urbanos, que escolheram como modelo organizacional as associações de classe, com múltiplas variações. É justamente esse movimento associativo e participativo que está na base da chamada “questão social”, isto é, do debate que envolveu políticos, patrões e trabalhadores em torno da criação de um novo tipo de direito de cidadania: os direitos sociais.

No Brasil, foi após a proclamação da República, com o crescimento da urbanização e da industrialização em algumas regiões do país, que trabalhadores e patrões se organizaram mais fortemente, em uma dinâmica de mútua influência. Para as finalidades dessa reflexão, importa assinalar que foi usando o que existia em termos de direitos civis e políticos que os trabalhadores atuaram e formularam reivindicações: criaram sindicatos (que eram associações civis reconhecidas legalmente); demandaram leis que protegessem os trabalhos feminino e infantil e que garantissem um horário de trabalho, entre outras; fizeram boicotes, manifestações e greves; formaram partidos operários (socialistas e o próprio Partido Comunista Brasileiro, o PCB), e lançaram candidatos às eleições (alguns inclusive eleitos).

É certo que essas lutas foram fragmentárias, difíceis e conseguiram poucos resultados materiais imediatos. Mas existiram, e os avanços que os direitos políticos e sociais tiveram no Brasil do pós-1930 não devem ser analisados fazendo-se *tabula rasa* de tudo o que foi feito anteriormente. É preciso ter clareza que o período da Primeira República não foi o de um “vazio” organizacional, durante o qual a população desconhecesse formas de associação e luta por direitos. Num certo sentido, quando se reforça essa visão, assume-se o discurso dos ideólogos que construíram uma imagem dessa experiência republicana no pós-1930, desejando legitimar uma proposta de Estado autoritário. Ou seja, quando a chamada Revolução de 1930 abriu caminho para algumas conquistas políticas e para uma efetiva formulação e implementação de uma legislação social, em geral, e trabalhista, em particular, uma sistemática luta já vinha sendo travada pela expansão dos direitos de cidadania no Brasil.

Muitas repúblicas e a dinâmica entre direitos civis, políticos e sociais

OS GOVERNOS DE 1930 A 1945: A ASSIMETRIA ENTRE DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS

Essa constatação, contudo, certamente não altera o reconhecimento de que foi no pós-1930 e também no pós-1964 que os direitos sociais mais avançaram no Brasil. No primeiro caso, atingindo os trabalhadores urbanos e, no segundo, estendendo-se aos trabalhadores rurais, domésticos e autônomos, que constituíam grande parte da população economicamente ativa do país. É importante registrar também que, em ambos os momentos, o Brasil sofrera uma experiência de interrupção de suas práticas liberais democráticas, em função do desencadeamento de movimentos, reunindo militares e civis, que suspenderam o Estado de Direito. Portanto, nos dois momentos em que os direitos sociais mais se expandiram — quer pelo aumento da cobertura oferecida, quer por alcançar novos setores da população —, houve fortes constrangimentos tanto ao exercício dos direitos políticos quanto dos direitos civis.

Após o evento conhecido como Revolução de 1930, o Brasil assistiu a uma luta sistemática entre propostas políticas que discutiam o lugar e a importância das práticas liberais até então experimentadas, havendo os que desejavam sua restauração e os que queriam sua supressão, ainda que temporária, ainda que parcial. O conflito foi profundo e doloroso, pois chegou à guerra civil de 1932: a Revolução Constitucionalista. Entretanto, independentemente de uma discussão sobre o teor da “guerra paulista”, o que importa assinalar é que, mesmo tendo sido derrotados militarmente, os “revolucionários” de 1932 tiveram suas demandas de retorno do país ao Estado de Direito atendidas. Isso porque, após sua rendição (entre o fim do ano de 1932 e o fim do ano de 1937), o país viveu sob o signo do Código Eleitoral de 1932 e da Constituição de 1934. Essas novas experiências legais significaram, por exemplo, o estabelecimento do voto secreto, a concessão do direito de voto às mulheres e a criação de duas justiças especiais: a Justiça Eleitoral (pelo Código) e a Justiça do Trabalho (pela Constituição). Avanços significativos, embora frágeis, em função da crescente onda de antiliberalismo que crescia nacional e internacionalmente.

É nesse contexto que, mais uma vez desde o pós-1930, a institucionalidade legal do país será rompida e um governo autoritário instalado. E, dessa feita, os direitos políticos foram inteiramente suspensos por um bom período de tempo. Mas o Estado Novo, que se estende de novembro de 1937 a outubro de 1945, não interrompe apenas o exercício efetivo das práticas políticas representativas que então vinham sendo articuladas: novos partidos, novas constituições estaduais, novos representantes (inclusive uma representação classista, eleita por delegados dos sindicatos) etc. O Estado Novo articula e difunde um discurso que desqualifica os direitos políticos e todo tipo de práticas liberal-democráticas, tachando-as de ineficientes, custosas e também corruptoras. Um discurso muito bem elaborado e muito conforme às ideias políticas autoritárias então dominantes, que investiu fundamentalmente contra o

Poder Legislativo, seus representantes, seus rituais, suas organizações. O voto, as eleições, os partidos, os parlamentares etc., tudo isso foi considerado expediente inoperante e descartável.

Esse discurso desqualificador dos direitos políticos tinha, como outro lado da moeda, uma extrema valorização dos direitos sociais, estes sim entendidos como uma diretriz para um regime que se quisesse “justo e democrático”. Os direitos sociais tornam-se, por essa proposta, o centro definidor da condição de cidadania no país. Naturalmente, tratava-se de uma outra proposição de democracia, compatível com o autoritarismo político, que também não priorizava os direitos civis, aliás muito pelo contrário. A importância desse discurso é extrema, por uma série de razões. Em primeiro lugar, ele é muito bem cuidado e se faz de forma bem estruturada, envolvendo recursos humanos e financeiros de peso para a época. Recorre igualmente aos mais modernos canais de comunicação política, entre os quais o rádio, os discos, os cartazes de propaganda, tudo isso potencializado pelo poder de censura do regime, o que sem dúvida facilitou sua recepção. Mas esse discurso também é bem recebido por grande parte da população, sobretudo a de trabalhadores, por se apoiar na elaboração de uma legislação social e trabalhista que vinha sendo implementada, desde o início da década de 1930, ainda que sofrendo resistências e atingindo apenas o setor urbano. Entre alguns exemplos de medidas que causaram impacto sobre a população de trabalhadores e a sociedade em geral estão a criação da Carteira de Trabalho, dos Institutos de Pensões e Aposentadorias, da Justiça do Trabalho, do salário mínimo e da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), os três últimos se efetivando no Estado Novo.

Não cabe nos limites e objetivos deste texto discutir o teor e real alcance dessa ampla legislação, mas sim destacar as razões que fazem com que essa proposta política se materialize, de forma exemplar, no que se pode chamar de ideologia trabalhista. Uma ideologia formulada e veiculada durante os primeiros anos da década de 1940, que pode ser interpretada como uma proposta de conceituação da política brasileira *fora* dos marcos da teoria liberal clássica, então vivamente desacreditada internacionalmente. Nela, o que se valoriza é a ideia de cidadania centrada nos direitos sociais, articulando um certo modelo de pacto entre Estado e sociedade, em que um Estado forte tem amplo papel intervencionista, mas em que a sociedade não deve ser entendida como um sujeito passivo.

Nesse sentido, é preciso enfatizar que a proposta de pacto político centrada nos direitos sociais (nos direitos do trabalho em especial) é recebida e reelaborada por vários segmentos da população. Nessa dinâmica complexa, em que as ideias circulam e se transformam, há tanto crença e adesão ao modelo de pacto proposto quanto um cálculo que visa à defesa de interesses individuais e coletivos, quer eles assumam uma face mais material (a dos benefícios), quer uma face mais simbólica (a de ser reconhecido como interlocutor pelo Estado e pelo empresariado, por exemplo). Essas lógicas, ao mesmo tempo individuais e coletivas, materiais e simbólicas,

não são excludentes, podendo se combinar na conformação de uma certa cultura política que hierarquiza direitos de cidadania e postula um dado estilo de relações entre governantes e governados.

Dessa forma, uma concepção de cidadania que foge ao modelo clássico, mas que não pode, por isso, ser simplificada ou minimizada, foi vivenciada no Brasil. Assim, as interpretações que explicam essa experiência histórica como “manipulação” do povo por elites “malintencionadas”, que elaboravam leis “para inglês ver”, tornam-se insuficientes para dar conta de sua duração e das questões que ela lança para o entendimento da trajetória dos direitos de cidadania no Brasil.

Esse talvez seja um dos pontos mais complexos do processo de construção de cidadania no país, mas é igualmente um dos pontos mais reveladores de sua dimensão histórica e de suas características. Isso porque ele esclarece uma das razões pelas quais os direitos sociais ocupam uma posição tão central na história da cidadania brasileira, sendo identificados pela população como expressão de justiça social e como uma obrigação fundamental do Estado, mas não contribuem necessariamente para o avanço da democracia. Evidencia também como são os direitos políticos e civis, e não os sociais, os alvos mais frequentes de regimes políticos discricionários (o que não ocorre só no Brasil). Por conseguinte, é o uso dos direitos políticos que geralmente é visto como expressão ameaçadora da participação popular, sendo frequentemente desqualificados, chegando mesmo a ser inteiramente suprimidos (como entre 1937 e 1945) ou duramente constrangidos (como entre 1964 e 1984) por governos que se instauram pela força.

AS REPÚBLICAS DE 1946 À DÉCADA DE 1990: SIMETRIAS E ASSIMETRIAS ENTRE OS DIREITOS DE CIDADANIA

Por essa razão de fundo, não foi casual que um dos momentos mais importantes para a expansão, o aprendizado e o uso dos direitos políticos no Brasil tenha sido o período da experiência liberal-democrática, que vigorou de 1945 a 1964, sob a égide da Constituição de 1946. Tem sido ressaltado pela literatura das áreas de história e ciência política que foi só após a nova legislação eleitoral elaborada ainda em 1945 (antes do fim do Estado Novo) e com a vigência da Constituição de 1946 que o país estabeleceu um moderno sistema político de massas. Trocando em miúdos, isso quer dizer que foi só a partir desta data que o Brasil organizou partidos políticos nacionais e expandiu de forma significativa seu eleitorado. Ainda mais, isso quer dizer que só então atores coletivos, como o empresariado e a classe trabalhadora, passaram a experimentar formas de ação e organização política que priorizaram os partidos, e não apenas as associações de tipo sindical.

O que contudo não é tão assinalado e analisado é como tal expansão e a inclusão desses atores tiveram curso, isto é, como atuaram as principais instituições nela

interessadas: os partidos políticos. Ou seja, o que se está querendo destacar com essa observação é que, assim como os anos do Estado Novo foram estratégicos para a implementação e o aprendizado dos direitos sociais (trabalhistas principalmente), os anos da República de 1946 a 1964 foram fundamentais para o exercício e a valorização dos direitos políticos.

Durante o Estado Novo, por exemplo, houve agências estatais diretamente envolvidas na promoção do aprendizado dos direitos sociais pela população, entre as quais cabe destacar o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o próprio Departamento de Imprensa e Propaganda. Era uma diretriz do regime a divulgação desses direitos, para que uma ampla parcela da população deles tivesse conhecimento e uma parcela bem menor, é certo (aquela efetivamente beneficiada), pudesse realizar suas demandas, inclusive via mecanismos judiciários. Uma grande rede de instituições nacionalmente implantadas envolveu-se nesse processo de aprendizado político de direitos sociais de cidadania, como é o caso dos sindicatos e dos institutos previdenciários. No período entre 1946 e 1964, o processo de aprendizagem dos direitos políticos também não foi espontâneo, havendo agentes responsáveis por seu encaminhamento. Nesse caso, foram principalmente os partidos políticos que, através de seus diretórios estaduais, municipais e distritais (muitas vezes ligados às organizações sindicais ou a outros tipos de associações), presidiram ações de alistamento eleitoral, de mobilização política e de chamamento da população para o exercício da cidadania, via mecanismos eleitorais.

Foi um momento curto, mas suficiente para que um sistema partidário nacional se consolidasse e competisse por um crescente eleitorado que, como estudos já demonstraram, começava a estabelecer vínculos de fidelidade partidária e a demandar maior espaço de participação ativa. Uma experiência de aprendizado político que envolveu elites e povo, e que permitiu o aparecimento de lideranças que se transformaram em referências até hoje, como é o caso de Juscelino Kubitschek, para ficar com exemplos de políticos que ocuparam a presidência da República.

Uma experiência interrompida pelo movimento militar de 1964, que extinguiu os partidos existentes e golpeou profundamente os direitos civis e políticos dos brasileiros. Golpeou direitos políticos, mas não os suprimiu formalmente, como ocorreu em 1937. E tal fato também não deve ser minimizado, pois foram até certo ponto surpreendentes os desdobramentos da manutenção das práticas eleitorais durante o regime militar, a despeito de todas as suas insuficiências e do casuismo das regras, continuamente alteradas em benefício do autoritarismo. Dessa forma, é preciso destacar que foi devido à manutenção desse formalismo que não houve interrupção do crescimento do eleitorado brasileiro, deslanchado pela Constituição de 1946. Foi também devido a essa mesma razão que um partido político, o Movimento Democrático Brasileiro, MDB, depois PMDB, pôde canalizar o descontentamento político da população, manifestado pelo voto e por campanhas como a das “Diretas Já”, na década de 1980. Pode-se dizer, portanto, que durante o regime militar o partido

de oposição e o eleitorado brasileiro acabaram aprendendo o quanto podia valer o voto e as práticas liberal-democráticas, e que efetivamente era um grande risco desprezá-las, como haviam feito muitos políticos, no início da década de 1960. Certamente foi essa dura experiência que esteve na base do longo e acidentado processo de redemocratização que encerrou o regime militar e inaugurou os debates por uma nova carta constitucional para o país.

Enfim, se após a Constituição de 1988 os direitos políticos completam formalmente sua expansão, em especial com a inclusão dos analfabetos, os direitos civis permaneceram retardatários e os direitos sociais passaram a sofrer ameaças de retração, ante a globalização, a chamada reestruturação produtiva e o avanço do neoliberalismo. Ao menos é esse o debate que está em curso em função da aprovação pela Câmara dos Deputados, em 4 de dezembro de 2001, da lei que altera a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT, elaborada em 1943, durante o Estado Novo.²

Para se entender a gravidade dessa medida, muito polêmica e que divide opiniões, é bom lembrar, mais uma vez, que foi durante o período do chamado primeiro governo Vargas (1930 a 1945) que a legislação social e trabalhista ganhou corpo no Brasil. Na época, essa legislação, no que diz respeito aos direitos do trabalho, estava voltada para uma população de trabalhadores urbanos, que então crescia em número e possuía um passado de lutas organizadas. Ela cobria um variado leque de benefícios que atingia a população que estava no mercado de trabalho (horário, férias, licença-maternidade etc.) e que dele saía (aposentadorias e pensões por morte, doença etc.). Contudo, trabalhadores rurais, autônomos e domésticos, todos muito numerosos e se constituindo na maioria da população trabalhadora do país, ficaram de fora da cobertura trabalhista e previdenciária que então se inaugurava. Ela era oferecida, basicamente, por um conjunto de Institutos de Aposentadorias e Pensões — os IAPs —, que se organizavam por categorias profissionais: marítimos, ferroviários, bancários, comerciários, industriários etc. Neles, e diferentemente do que ocorria nas antigas Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs), que se organizavam por empresa, o Estado estava representado na administração, que incluía membros dos “empregadores e dos empregados”, conforme se dizia na época.

A forma e o alcance desse tipo de cobertura mantêm-se praticamente até a década de 1960. Embora desde 1947, logo após o fim do Estado Novo, houvesse um projeto de lei no Congresso propondo a unificação do sistema previdenciário, quer dizer, o fim dos IAPs, isso não aconteceu. De outro lado, as ideias de estender a legislação trabalhista ao campo, que existiram ainda durante o Estado Novo, também encontraram resistências sólidas, vindas especialmente dos proprietários rurais. Mas, sem dúvida nenhuma, ao longo da década de 1950, transformações estavam em curso e se aprofundaram durante o governo Goulart (1961 a 1964), particularmente em 1963, com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural.

No bojo de uma ampla campanha pelas chamadas reformas de base, o Estatuto do Trabalhador Rural colocava, pela primeira vez, o homem do campo no circuito

de proteção social do Estado. Seu grande impacto ocorreu na área de organização sindical, tornada mais simples e desburocratizada. As experiências que estavam em curso de formação de associações de trabalhadores rurais, como a das Ligas Camponesas, multiplicaram-se rapidamente, surgindo inúmeros sindicatos. Isso foi um grande ganho, mas, no que diz respeito à extensão dos benefícios trabalhistas, o Estatuto não teve os mesmos desdobramentos. As resistências continuavam fortes e não houve uma adequada e consistente previsão de recursos para o cumprimento da proteção. Na prática, trabalhadores rurais, bem como os autônomos e os domésticos, continuaram excluídos desse tipo de direito de cidadania.

Com o movimento de 1964, outras mudanças ocorreram, sustentando o vínculo entre expansão de direitos sociais e constrangimento de direitos civis e políticos, já assinalado. Assim, foi durante esse mesmo ano que se elaborou o chamado Estatuto da Terra.³ Em seguida, já na década de 1970, e sob governo do general Emílio G. Médici, um novo projeto acentua a ação dos governos militares junto aos trabalhadores rurais. É a criação do Fundo de Assistência Rural, o Funrural, que efetivamente incluía os trabalhadores do campo na previdência, estabelecendo para eles um tipo de instituição, de administração e de fonte de recursos separados do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), criado em 1966. Para alimentar o Funrural, vinham impostos sobre os produtos rurais pagos pelos produtores e pelos consumidores e também um imposto sobre a folha de pagamento pago por empresas urbanas. O fundamental a se reter desse tipo de estratégia de extração de recursos que mantinha o Funrural é que não se cobravam contribuições diretas nem de trabalhadores, nem de proprietários rurais, o que evidentemente minimizava oposições, já desestimuladas pela força do governo Médici. Concluindo esse processo de inclusão na previdência, em 1972 e 1973, os empregados domésticos e os trabalhadores autônomos passaram a poder se filiar ao INPS.

Uma outra iniciativa de impacto nesse setor pode ser registrada em 1974, quando o general Ernesto Geisel chega ao poder. A iniciativa, cujos objetivos eram muito ambiciosos, foi a criação do Ministério da Previdência e Assistência Social. Ele fora estabelecido como um desdobramento do Ministério do Trabalho e Previdência, existente desde a década de 1960, que assim perdia atribuições que estavam tradicionalmente afetas a sua esfera de atuação: àquelas referidas aos benefícios previdenciários que, evidentemente, significavam muitos recursos financeiros e políticos. Uma área de atuação que envolvia direitos dos trabalhadores e de suas famílias, pois abarcava questões vinculadas ao afastamento temporário do mercado (por doença, licença-maternidade etc.), ou ao afastamento definitivo (por invalidez ou morte). De toda forma, e esse é o ponto que se quer assinalar, o espaço de ação da previdência social dizia respeito, até 1974, à proteção social daqueles que tinham relações formais com o mercado de trabalho. Uma preocupação que já era objeto de regulamentação estatal havia décadas, tendo se expandido ao longo do tempo, e que se expandiria ainda mais sob o governo Geisel.

Assim, a novidade trazida pela criação desse novo ministério não estava fundamentalmente nessa área de ação, ficando muito mais por conta da segunda parte do título ministerial: a assistência social. Isto é, o novo ministério deveria voltar sua cobertura de proteção social para toda uma vasta população que *não* tinha como base de direitos o exercício de relações de trabalho. Isso significava incluir segmentos sociais definidos “fora” do mundo do trabalho, “fora” das categorias profissionais regulamentadas e reconhecidas legalmente desde a década de 1930. Quer dizer, uma nova nomenclatura e lógica de inclusão em projetos sociais estava sendo estabelecida, envolvendo mães, crianças, idosos, deficientes e menores, entre outros. Com essa mudança, um conjunto de políticas sociais, mesmo que já existentes, recebia outro estatuto, como é o caso das que se dirigiam à alimentação e abrigo desses novos “clientes”, por exemplo. No limite, esse ministério estabelecia como seu objetivo a universalização da proteção social garantida pelo Estado, especialmente no que dizia respeito à preservação da saúde, ou melhor, ao atendimento médico, expandindo o escopo dos direitos sociais sob responsabilidade pública.

Com essa visão de voo rasante, pode-se entender a criação do novo Ministério da Previdência e Assistência Social como uma espécie de coroamento de um processo que lança raízes na Lei Orgânica da Previdência Social e no Estatuto do Trabalhador Rural, no início da década de 1960, para fechar seu ciclo com o INPS e o Funrural, no início da década de 1970.

A implementação desse projeto político, que deve ser associado ao desencadear do processo de “abertura lenta e gradual” formulado pelo mesmo general Geisel (1974 a 1979), como sabemos duas décadas depois, não foi bem-sucedida. Ao contrário, o que ganhou força a partir da virada da década de 1980 para a de 1990 foram, internacional e nacionalmente, mais uma vez, os princípios neoliberais que postulavam uma retirada do Estado da regulação da economia e do mercado de trabalho, com muitas decorrências para as políticas públicas nas áreas de saúde, educação, trabalho, alimentação, todas com fortes e históricos vínculos entre si. No caso do Brasil, essa retirada vem tendo desdobramentos de maior impacto na área dos direitos sociais, a despeito da Constituição de 1988.

Por conseguinte, pode-se verificar, por esse rápido balanço, que a questão da construção de uma cidadania no Brasil se desenvolveu e ainda se desenvolve segundo ritmos diferenciados e assimétricos, no que diz respeito à implementação de direitos civis, políticos e sociais. Dessa forma, o que se constata é que não há uma relação necessária de expansão entre eles, e também não há um curso “progressivo” de desenvolvimento e aperfeiçoamento, como se poderia supor. O que se verifica é que o processo pode ter avanços, mas também pode sofrer recuos, embora seja sempre mais difícil recuar quando existe uma legislação garantidora de direitos que precise ser removida ou alterada. Os formalismos, sobretudo quando são leis conhecidas e experimentadas pelos cidadãos, podem exigir debates mais profundos e ações políticas mais cuidadosas, em especial quando não se vive sob um governo autoritário.

Dessa forma, iniciamos o século XXI com grandes desafios. Um deles continua sendo o da luta pelo respeito aos direitos civis e políticos, ainda pouco prezados como símbolos de uma cidadania democrática no país. Um outro, igualmente difícil, é o de resguardar os direitos sociais, que são alvo de propostas de transformação que demonstram a complexidade dos rumos do processo de construção da cidadania no Brasil.

Notas

- * Professora titular do departamento de História da UFF, pesquisadora do CPDOC (FGV) e doutora em Ciência Política pelo IUPERJ.
- ¹ MARSHALL, T. H., *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- ² Com a vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva, esse projeto deverá ser abandonado, não seguindo curso no Senado. Novos debates sobre a legislação trabalhista deverão se iniciar, evidenciando o processo de permanente definição de direitos.
- ³ É a Lei 4.540, promulgada em 30 de novembro de 1964, que dispunha sobre a reforma agrária a ser realizada pelo regime militar. Antes dessa lei fora aprovada pelo Congresso, em 9 de novembro de 1964, a Emenda n. 10, que tornava possível a desapropriação da propriedade territorial rural mediante pagamento da prévia e justa indenização em títulos especiais da dívida pública, com cláusula exata de correção monetária.

Bibliografia

- BIGNOTTO, Newton (org.). *Pensar a República*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- DELGADO, Ignácio Godinho. *Previdência Social e mercado no Brasil*. São Paulo: LTR, 2001.
- GOMES, Angela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- GOMES, Angela de Castro. “A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado”. In: L. M. Schwarcz (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 489-558.
- GOMES, Angela de Castro. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GRINBERG, Keila. *Código Civil e cidadania*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1967.
- MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- NICOLAU, Jairo. *História do voto no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- OLIVEIRA, Jaime de Araújo e TEIXEIRA, Sônia Fleury. *(Im)previdência social*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- PANDOLFI, Dulce et alli. *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem política brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SOUZA, Iara Lis C. *A independência do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

HISTÓRIA E CIDADANIA por que ensinar história hoje?

Marcelo de Souza Magalhães*

“(...) a história continua a ser ensinada. (...) o lugar da história não é muito contestado: a recente reforma do *lycée* (segundo grau) a inscreve (...) entre as disciplinas dominantes.”

DOMINIQUE BORNE¹

No final do século XVIII e início do XIX, a história tornou-se uma matéria passível de ser ensinada na França,² sendo os seus manuais e os seus métodos de ensinar inspiradores no momento da introdução desta disciplina nos bancos escolares brasileiros. Com a Terceira República (1871-1940), a história e a geografia passaram a ser ensinadas em conjunto na escola francesa. Tal fato contribuiu para construir uma representação da França personificada na figura do Hexágono nacional, termo até hoje utilizado para nomear o país.

Na construção do Hexágono, a história desempenhava claramente uma função cívica, contribuindo para fundar a unidade da nação, ampliando “um quadro de referência até então limitado às fronteiras de um cantão”.³ Além disso, a história alimentava o discurso da democracia republicana, sendo recorrente o seu uso como exemplo:

*(...) a narração da longa marcha para a emancipação do servo medieval e do burguês das primeiras comunas, ligados em aliança, em 1789, para derrubar o Ancien Régime e proclamar enfim a alvorada da liberdade, dá sentido ao combate republicano contra todas as forças que recusam o progresso, e puxam a França para um passado de obscurantismo.*⁴

Por fim, a história também contribuía para pensar além das fronteiras do Hexágono. Isto é, para pensar na questão da expansão colonial, da irradiação civilizadora da França no mundo.

No Brasil, a história passou a ser uma disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX — momento de afirmação do Estado Nacional — com a

criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837.⁵ Havia, então, uma história sagrada, com sua cronologia própria, organizada de acordo com as “Escrituras”, e uma história profana, laica ou civil, cujos marcos temporais eram definidos pelo Estado. A história da civilização era norteada pela história da Europa Ocidental, sobretudo da França.

A história do Brasil como disciplina distinta da história da civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país.⁶

Como observou Manoel Luiz Salgado Guimarães, foi em meio ao processo de consolidação do Estado imperial que se tornou viável o projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada. Impôs-se a tarefa de delinear um perfil para a *nação brasileira*, capaz de lhe garantir uma *identidade* própria no conjunto mais amplo das *nações*. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no Rio de Janeiro, em 1838, marcou esse empreendimento. O modelo historiográfico implementado no IHGB apresentava um duplo objetivo: identificar as *origens* do Brasil, de modo a contribuir para a delimitação de uma *identidade nacional* homogênea; e inserir o país na perspectiva de uma tradição de progresso, viabilizando a demarcação de suas diferenças em relação a outros países, especialmente os vizinhos latino-americanos.⁷

Na Europa, o período entre as duas guerras (1918-1939) colocou em xeque a função cívica até então desempenhada pela história. Esta contribuía para fundar a unidade da nação, mas também servira para fazer a guerra, causando destruição. O processo de descolonização foi outro duro golpe, que implicou a relativização da história construída acerca da irradiação civilizadora da França para além de suas fronteiras.

Em paralelo, no campo da história acadêmica, a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada em 1929, tendo como editores os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, denunciava a produção de uma história muito centrada no acontecimento e no político, tendo como alvo da atenção os grandes homens (chefes políticos — reis, presidentes etc.) e fatos (guerras entre nações). Tal história terminava por resultar num ensino etnocêntrico e estritamente “hexagonal” (nacional).⁸

No Brasil, as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pela Escola Nova, que promoveu a avaliação pedagógica da prática do ensino da história. Questionava-se a ênfase dada ao estudo do passado. A história deveria se ocupar, principalmente, com as sociedades contemporâneas. Em relação ao conteúdo, a crítica atingiu o ensino da história política e sua relação com o nacionalismo e o militarismo; e, em relação à metodologia de ensino, atacava-se a memorização excessiva.⁹ Mas as primeiras medidas concretas no sentido de inovar o ensino em geral e o da história

em particular ocorreram a partir da criação dos primeiros cursos universitários voltados para a formação do professor secundário, em 1934. Nesta época, diversos cientistas estrangeiros começaram a atuar no Brasil, sobretudo em São Paulo, como foi o caso de Fernand Braudel.

O período após a Segunda Guerra Mundial no Brasil foi marcado pela expansão da escola secundária. Durante a década de 1960, Elza Nadai observa uma espécie de favorecimento à experimentação no ensino e à abertura da história para a interdisciplinaridade. Teve início a preocupação de ensinar a história ensinando-se também o seu método; esse processo de alargamento, contudo, foi interrompido pela ditadura militar, que fez a história desaparecer, como disciplina autônoma, do currículo do ensino fundamental. É a época da disciplina Estudos Sociais e de um controle mais rígido sobre o ensino por parte do Estado, interessado em utilizar a história como instrumento de formação de um espírito cívico. Com o fim da ditadura, no final da década de 1980, emergiram novas propostas curriculares por todo o país.

Como no Brasil, a França passaria por uma discussão próxima. Para Borne, a crise da função cívica que a história desempenhava até o início do século XX e a separação de boa parte da história acadêmica do papel de guardião da memória da nação colocaram ao ensino de história dois grandes desafios:

*como reinventar uma abordagem que levasse em conta o novo lugar da França no mundo, e juntar os elementos que desenhassem uma nova cultura de participação? Como produzir outra forma de discurso histórico que pudesse refletir, junto aos alunos, os avanços da ciência histórica?*¹⁰

O texto não comporta o objetivo de percorrer as respostas de Borne aos desafios. Considero mais pertinente, inspirado na epígrafe, formular a seguinte questão: por que ensinar história hoje? Qual a sua importância?

Uma forma de avaliar a importância da disciplina escolar história para o sistema de ensino é ficar atento às frequentes disputas ocorridas em torno do que ensinar, sendo o ensino de história rico destes exemplos.

Disputas em torno do que ensinar

Em 1983, a França protagonizou uma enorme discussão acerca da história que era ensinada às crianças que frequentavam os bancos escolares. Discussão possivelmente motivada pelo escândalo causado pela projeção nos cinemas franceses do filme *Danton*, do diretor polonês Andrzej Wajda.

O filme começa com algumas cenas sinistras nas ruas de Paris, no final de 1793. Danton chega de sua propriedade rural para fazer recuar

*o Terror que ele próprio ajudara a instaurar, depois da derrubada da monarquia em agosto de 1792. Logo se envolve numa luta desesperada sobre o curso da Revolução, que lança os moderados ou “indulgentes” contra a linha dura em torno de Robespierre, no Comitê de Salvação Pública. O filme explora a impotência de Danton em suspender o recurso à guilhotina e termina com sua própria execução em 5 de abril de 1794.*¹¹

O filme consiste numa coprodução da Polônia e da França, tendo à frente Gerard Depardieu como Danton e o restante do elenco sendo composto por atores franceses e poloneses, representando em suas próprias línguas. A unidade dos diálogos só foi conseguida com o trabalho de dublagem.

Na França, construiu-se uma grande expectativa em torno do filme de Wajda, cineasta exilado devido à repressão do governo polonês ao movimento do Solidariedade.¹² Parcialmente financiado pelo Ministério da Cultura, o filme adquiriu um caráter de produção oficial do recém-eleito governo de esquerda de François Mitterrand.¹³ *Danton* podia ser visto como pontapé inicial das comemorações do bicentenário da Revolução Francesa (1989). Era como se o governo quisesse estabelecer uma ligação entre duas tradições de luta, a da Revolução Francesa e a do Solidariedade.¹⁴

O primeiro semestre de 1983 foi marcado por intensos debates na imprensa e na Assembleia Nacional. François Mitterrand e seus aliados da esquerda socialista e comunista ficaram chocados com a versão de Wajda sobre Robespierre, figura chave de uma certa historiografia acerca da Revolução Francesa.¹⁵ Wajda atribuiu a Danton o papel de herói no período do Terror, cabendo a Robespierre desempenhar o papel do tirano, com traços acentuados de loucura.

Louis Mermaz, presidente socialista da Assembleia Nacional, fez a seguinte declaração quanto ao filme e ao ensino de história:

*O ensino de história se tornou tão ruim (...) que os jovens de hoje não têm o conhecimento cronológico que os homens de minha geração tiveram a sorte de adquirir desde a escola primária. O filme é enganador. (...) Ele me faz querer lançar um apelo à retomada do ensino de história, coisa essencial para uma nação, para uma civilização.*¹⁶

Na mesma linha de raciocínio, Pierre Joxe, líder dos deputados socialistas na Assembleia Nacional, declarou: “a história [de Wajda] não é a nossa.”¹⁷ Joxe estava preocupado com a possibilidade de os alunos tomarem como verdade a versão construída por Wajda. “Vítimas de reformas curriculares que lhes haviam ‘amputado a história’, os alunos ‘não poderão saber quem era Danton depois de vê-lo retratado dessa maneira’.”¹⁸

As declarações de Mermaz e Joxe podiam ser somadas muitas outras, produzidas por intelectuais e políticos de esquerda. Quase todas girando em torno da questão do tipo de ensino de história presente nas escolas francesas. Questão que retorna à arena de debates no segundo semestre de 1983, quando François Mitterrand, numa reunião ministerial, chamou a atenção sobre a situação do ensino de história na França. O historiador Robert Darnton sintetizou bem a preocupação de Mitterrand:

*O que seria de uma coletividade de cidadãos que já não soubesse distinguir entre Luís XIII e Luís XIV, entre a Segunda e a Terceira República ou (...) entre Robespierre e Danton?*¹⁹

Uma reforma curricular do ensino de história foi vista como a solução do problema, tanto por Mitterrand quanto por seus aliados. Após a reforma, a princípio, estaria garantido que os alunos franceses, futuros cidadãos, saberiam diferenciar Robespierre de Danton.

A polêmica em torno do filme de Wadja permite perceber como a disciplina escolar história, por estar relacionada à formação do cidadão e à construção de identidade, é alvo de frequentes disputas acerca do que ensinar. Tais disputas não são uma exclusividade da França. No Brasil, um exemplo que pode ser citado é o da acirrada discussão ocorrida em torno da proposta curricular de história do estado de São Paulo.

Na década de 1980, o Brasil passou por um momento de reforma curricular nos sistemas de ensino de alguns estados da federação. Reforma certamente motivada pelo fato de os governadores de estado terem sido eleitos após muitos anos de impedimento, devido ao período de ditadura militar. As propostas que se destacaram nessa década foram as de Minas Gerais e São Paulo.

Em 1983, é dado início ao processo de reforma curricular em São Paulo. Nesse ano, procurando mobilizar os professores da rede estadual, a Secretaria de Educação propõe encontros regionais para discutir o currículo de 1º grau. Tais encontros, que reuniam os professores da rede, os membros da Secretaria de Educação, as universidades, as associações científicas e os representantes do magistério, perduraram até 1986.

A partir de 1986, é dado início ao processo de redação da proposta curricular de história do 1º e 2º graus. A proposta foi escrita pela equipe técnica de história da Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria de Educação. Tal equipe era composta por professores de história da rede estadual e funcionários da CENP, assessorados pelos historiadores Déa Fenelon e Marcos A. Silva. Ao longo do processo de redação, versões da proposta foram sendo discutidas com os professores da rede escolar paulista.

Em julho de 1987, quando a terceira versão entrava em discussão na rede estadual, setores da imprensa e da academia atacaram fortemente a proposta curricular.²⁰ O tom acre das matérias publicadas nos jornais²¹ pode ser constatado através da citação de alguns de seus títulos: “Proposta politiza o currículo escolar”,²² “A

ignorância no poder”,²³ “A barbarização ideológica do ensino”,²⁴ “São Paulo: um governo servindo à subversão da educação”.²⁵

A cada instante, as matérias dos jornais procuravam desqualificar tanto a proposta curricular como seus formuladores. Dentre outros traços, a proposta era acusada de nefanda, populista, antipluralista e de baixo nível. Já seus formuladores eram acusados de antiintelectuais, ideólogos da esquerda radical, doutrinadores e pseudoeducadores.

A reação violenta dos jornais — não abrindo espaço para que os formuladores da proposta curricular pudessem se defender — teve uma motivação próxima ao da polêmica em torno do filme *Danton*. Em São Paulo, setores jornalísticos estavam muito preocupados com a história que seria ensinada nas escolas para as crianças, futuros cidadãos. Em 2 de agosto de 1987, o editorial de *O Estado de S. Paulo* afirma:

*(...) a Proposta Curricular para o Ensino de História (1º Grau) (...) [é] vazada em molde tipicamente “marxista-leninista”, com o objetivo mais do que evidente de “fazer a cabeça” das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológicos declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada.*²⁶

Num trecho posterior do editorial:

*Essa desastrosa reforma curricular (...) foi magistralmente resumida em uma frase por uma professora lúcida: “Da História tiraram os heróis, da Matemática, a tabuada e, da Língua Portuguesa, a gramática.” E, em lugar disso, querem encher as cabeças das crianças com os “dominantes” e “dominados”, a opressão, o “imperialismo”, a “consciência de classe”, a “missão do proletariado”, o feminismo e a “construção do socialismo”(...)*²⁷

“Escola da Revolução” foi o adjetivo atribuído pelo jornal à proposta curricular formulada pela CENP. A imagem da escola como produtora de uma lavagem cerebral nos alunos era recorrente nos periódicos paulistas. A reação contra a proposta para o ensino de história foi tão grande que acabou por torná-la a única disciplina sem uma reforma curricular concluída. O currículo de história só voltou a ser discutido na década de 1990, só que agora com uma proposta complementemente modificada.

Década de 1980, França e São Paulo, duas polêmicas que mostram o quanto a permanência da disciplina história nos sistemas escolares está relacionada a sua importância na formação do cidadão. As disputas acerca do que ensinar estão diretamente ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar.

Propostas curriculares de história: a questão da cidadania

Na década de 1990, a preocupação com a formação do cidadão é um dos objetivos presente na maioria das propostas curriculares de história produzidas no Brasil para o ensino fundamental. A historiadora Circe Bittencourt analisa estas propostas a partir de uma abordagem que privilegia a forma de apresentação, suas formulações de conteúdo e definições de objetivo.²⁸

Do ponto de vista formal, Bittencourt destaca as mudanças na apresentação das propostas curriculares formuladas por estados e municípios ao longo das décadas de 1970 e 1990. Na década de 1970, momento em que prevaleciam os princípios tecnicistas, os textos curriculares eram apresentados de forma estanque. As disciplinas escolares, organizadas em quadros sinópticos, continham itens como: objetivos, conteúdos, atividades pedagógicas e critérios de avaliação. Já as propostas da década de 1990, similares às da década de 1980, não possuem um modelo de apresentação. Banidos os quadros sinópticos, os textos curriculares são portadores de apresentações que procuram fazer uma reflexão sobre a área de conhecimento; no caso, de história.

Ainda na questão da forma, na década de 1990, há uma preocupação comum de parte das propostas curriculares em evitar que sejam entendidas como pacotes impostos aos sistemas de ensino pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Quase sempre as propostas trazem em seus textos de apresentação a descrição do percurso de discussão com os docentes, alvos principais de qualquer mudança curricular.

Em se tratando da formulação do conteúdo, a maioria das propostas da década de 1990 continua a ter a disciplina Estudos Sociais entre a 1ª e a 4ª séries do ensino fundamental, embora Bittencourt faça a ressalva de que não há homogeneidade de concepções sobre tal área. Já da 5ª à 8ª séries, a separação entre história e geografia é um fato consolidado.

A partir da 5ª série, grande parte das propostas curriculares de história ordena os conteúdos fazendo uso da terminologia marxista dos modos de produção (asiático, feudal, capitalista etc.). Apesar disso, ao se referir à história do Brasil, as propostas continuam a reparti-la ou pelos três eixos políticos (Colônia, Império e República), ou pelos ciclos econômicos (da borracha, da cana-de-açúcar, do ouro e do café). Ordenar o conteúdo por temas geradores ou eixos temáticos é uma forma minoritária.

No que diz respeito aos objetivos do ensino de história, nas propostas da década de 1990, além de formar cidadãos críticos, existe também o objetivo de contribuir para a construção de identidade, noção que é pensada para além da questão nacional, já que é preciso enfrentar a relação entre o nacional e o global.

O significado de cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Visto que a questão da cidadania está presente desde que a história se constituiu numa disciplina passível de ser ensinada (final do século XVIII) até os dias atuais, busco compreender como ela se apresenta no caso específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formulados pelo governo federal na década de 1990.

Compreender o significado atribuído ao conceito de cidadania nos Parâmetros não é tarefa fácil. Primeiramente, devido ao fato de não existir apenas um, mas, sim, múltiplos significados, além disso, pelo fato de sua definição encontrar-se espalhada pelos volumes dos PCNs.

Os PCNs para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, correspondentes ao período da 5ª a 8ª séries, são compostos por dez volumes: um volume introdutório, oito volumes relativos às áreas de conhecimento (língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física) e um volume dedicado aos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo).²⁹

Não me proponho a perseguir os significados de cidadania ao longo de todos os volumes; recortei dois momentos: o da parte inicial do volume de história, onde existe o esforço de caracterizar a área, e o da apresentação dos temas transversais.

O volume de história³⁰ é dividido em duas partes. A primeira consiste na caracterização da área e na exposição de seus objetivos gerais. A segunda diz respeito à especificação da área por ciclos de ensino, delineando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Similar aos demais currículos das décadas de 1980 e 1990, os PCNs evitam apresentar as áreas de conhecimento em quadros sinópticos. A área de história é caracterizada a partir de três movimentos: 1) a história no ensino fundamental; 2) a construção do conhecimento histórico e sua importância social; e 3) a ação de aprender e de ensinar história no ensino fundamental.

A área é apresentada buscando-se responder o porquê de a história se ter constituído como disciplina escolar e, conseqüentemente, qual a sua importância. As respostas lançam mão da formulação de uma breve história do ensino da história no Brasil, em que se dá destaque ao papel que a disciplina escolar desempenhou nas formações tanto da nacionalidade quanto do cidadão.

Esta breve história permite aos PCNs defender que a permanência da área nos currículos atuais contribui para: 1) difundir e consolidar identidades no tempo, e 2) formar indivíduos para que “desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas”.³¹ Como vimos, consolidar identidades e formar indivíduos críticos — leia-se cidadãos — são objetivos comuns a grande parte dos currículos de história formulados no Brasil na década de 1990.

Nos PCNs, a questão da identidade entra no ensino de história para facilitar o trabalho de construção com os alunos de noções como semelhança/diferença, permanência/mudança e, também, a percepção de que no âmbito do social existem processos múltiplos de pertencimento (de gênero, étnico, de classes, de grupos sociais, de Estado Nacional etc.).

Na questão da cidadania, os PCNs partem do pressuposto de que o ensino de história favorece a formação do estudante como cidadão, no sentido de ter uma atitude crítica diante da realidade:

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos — local, regional, nacional e internacional — que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas.³²

Embora nesse volume não haja uma definição do conceito de cidadania, existe uma pista consistente sobre como ele é entendido. Cidadania não é um conceito portador de algo essencial, não contingente. Os PCNs trabalham com a ideia de que para definir o significado de cidadania é preciso refletir sobre sua dimensão histórica.

A questão da cidadania é caracterizada como o problema-chave do final do século XX. A fim de dimensionar o problema, os PCNs lançam mão do recurso de delimitar duas épocas: o ontem e o hoje. Se, em outras épocas, a cidadania estava relacionada, sobretudo, com as questões da participação política no Estado e dos direitos sociais, hoje ela tem de enfrentar a questão da inclusão de novos direitos. Como uma espécie de agenda da cidadania para o século XXI, os PCNs listam os seguintes temas e problemas: “o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; e crescimento da violência e da criminalidade.”³³

A introdução do volume dedicado aos temas transversais³⁴ é o momento em que há o maior esforço de definir o significado atribuído ao conceito de cidadania. Embora fazendo a ressalva de que a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito sejam um fundamento da sociedade democrática, o texto reafirma ser histórica a definição de quem é ou não este sujeito.

Partindo da dimensão histórica, esta parte dos PCNs compartilha a ideia de que a história moderna da cidadania se constituiu pela ampliação dos direitos a serem garantidos (direitos civis, políticos, sociais e culturais). Tal ampliação foi feita a partir de lutas sociais por conquista de direitos.

Para os PCNs, a questão da cidadania hoje está ligada à questão da democracia. Se a democracia é compreendida num sentido restrito, de regime político, o significado atribuído à cidadania está relacionado aos direitos civis³⁵ e políticos.³⁶ Num sentido amplo, como forma de sociabilidade, a cidadania adquire novas dimensões, englobando os direitos sociais³⁷ e os direitos humanos.³⁸

Compartilhando o sentido amplo atribuído à democracia, os PCNs realizam uma breve análise da situação da cidadania na sociedade brasileira. A sociedade é caracterizada como portadora de uma marca autoritária.³⁹ Marca que está presente tanto em seu passado — longos anos de escravidão, de relações políticas paternalistas e clientelísticas e de governos não-democráticos — quanto nos dias atuais, em que as relações sociais hierarquizadas e os privilégios diversos demonstram a existência de um alto nível de desigualdade, injustiça e exclusão.

(...) discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformações das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão.⁴⁰

No sentido de contribuir para a efetivação do direito de ser cidadão, através da afirmação de um conjunto de princípios democráticos, os PCNs pressupõem que a educação deve estar comprometida com:

- a dignidade da pessoa humana — respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação, acesso a condições de vida digna e respeito nas relações interpessoais;
- a igualdade de direitos — “considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada”;
- a participação — “noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público”; e
- a corresponsabilidade pela vida social — “partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais (...) a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva”.⁴¹

■ ■ ■

Os PCNs parecem portar as mesmas ambiguidades presentes nas reflexões sobre o conceito de cidadania no campo das ciências sociais hoje, como veremos. Em seus volumes, por vezes, a cidadania é entendida pela via da ampliação dos direitos (civis, políticos, sociais, humanos etc.); outras vezes, ela passa a estar relacionada

à questão da cultura, no sentido do elogio à diferença. Quais as implicações dessas duas perspectivas?⁴²

Dentre os que se dedicam ao estudo da cidadania já se tornou senso comum fazer referência, como um clássico, à conferência proferida por T. H. Marshall no ano de 1949.⁴³ Analisando o caso inglês, Marshall construiu uma interpretação acerca da forma como ocorreu a separação dos direitos que compõem a cidadania. Numa sucessão histórica, dando a impressão da existência de um caminho natural para a separação, em primeiro lugar surgiram os direitos civis (século XVIII), seguidos pelos direitos políticos (século XIX) e, por fim, pelos direitos sociais (século XX). Tal interpretação do conceito de cidadania pressupõe a existência de um movimento contínuo de expansão e universalização dos direitos.

Concordando ou discordando de sua interpretação, Marshall tornou-se “o parâmetro fundamental da discussão contemporânea sobre cidadania”.⁴⁴ Diversas críticas lhe foram feitas, sendo algumas pertinentes e outras não tanto. Uma das primeiras é a crítica acerca da relação entre cidadania e classe social. As discussões sobre esta relação giram em torno do fato de Marshall, com o uso do conceito de cidadania, ter ou não diminuído a importância do conceito de classe. Dharendorf e Giddens compartilham a primeira posição, vendo “o desenvolvimento da cidadania como uma forma de atenuar a luta de classes”.⁴⁵ Já Bryan Turner é partidário da segunda posição, compreendendo que o “avanço da cidadania é um dos resultados da luta de classes”.⁴⁶

Outra crítica pertinente, talvez a mais importante, foi formulada por Michael Mann.⁴⁷ Para Mann, é latente na interpretação de Marshall uma teoria da mudança social, na qual, a partir do caso inglês, se supôs uma dinâmica de separação dos direitos, generalizável para as demais sociedades. Suposição portadora de um grau acentuado de etnocentrismo e evolucionismo. O foco demasiadamente britânico da interpretação de Marshall o impediu de perceber que existiram outras trajetórias históricas de cidadania que não seguiram o percurso linear entre os direitos civis, políticos e sociais.

Dentre as críticas por demais rigorosas está a da negligência em relação à questão das minorias. Não há como negá-la; contudo, ela parece pouco pertinente, pois cobra a presença de uma preocupação que não dizia respeito ao tempo em que foi produzida a interpretação de Marshall. Além das minorias, Elisa Reis lista outros temas que hoje são centrais na discussão da questão da cidadania e que também foram ignorados por Marshall: a questão do gênero e dos direitos tanto da criança quanto da terceira idade.

Apesar de todas as críticas, mais ou menos pertinentes, Reis não considera existir uma ruptura cognitiva com o conceito de cidadania formulado por Marshall. Isto é, seus críticos continuam a fazer reflexões fundamentadas no movimento de expansão e universalização dos direitos. No entanto, o mesmo não pode ser dito ao se discutir a questão da discriminação positiva (ou política afirmativa), sendo seu

maior exemplo o sistema de cotas. Neste caso, há uma ruptura cognitiva, pois o que passa a ser discutido é o direito à diferença.

Na perspectiva de Marshall, que chamarei de cidadania entendida pela via da ampliação dos direitos, os parâmetros-chave do debate eram a igualdade e a universalidade. O que implica pensar que a cidadania consiste na proclamação da igualdade primordial dos indivíduos para além de suas características peculiares. Neste sentido, à palavra cidadão não se adiciona nenhuma adjetivação.

Já na perspectiva do direito à diferença surge uma nova problemática, tornando-se clara a tensão entre a universalidade e a particularidade. Como reconciliar a igualdade e a universalidade pela via da diferença? A cidadania passa a ser compreendida dentro da afirmação universal da diferença. Isto é, a palavra cidadão passa a ser acompanhada de adjetivações, que indicam o ato de pertencer a certo grupo social, como, por exemplo, no caso dos Estados Unidos, ao grupo afro-americano e ao grupo hispano-americano.

O direito à diferença é parte da doutrina do multiculturalismo, inicialmente presente nos Estados Unidos e, depois, na Europa.⁴⁸ No multiculturalismo, a sociedade e o Estado adquirem significados bastante específicos. A sociedade passa a ser entendida como uma rede instável de posições individuais, de grupos sociais heterogêneos. Nesta sociedade, a participação cívica e eleitoral, em vez de levar à exaltação da solidariedade, leva ao elogio da heterogeneidade. O que implica atribuir ao Estado o papel de preservar, nas palavras de Ralf Dahrendorf, a “liberdade concreta”,⁴⁹ que nada mais é do que gerenciar a manutenção das diferenças entre os grupos sociais.

Charles Taylor, um dos principais formuladores do multiculturalismo, o define como uma *política do reconhecimento* da dignidade de grupos “subalternos” (negros, mulheres, homossexuais etc.). Nesta política, as relações entre os indivíduos e os grupos ocorrem, para além do simples movimento de tolerância, através do absoluto reconhecimento das diferenças. O perigo do reconhecimento das diferenças, tal qual proposto no multiculturalismo, é o do fechamento sobre si mesmos destes grupos. Nas palavras de Guy Hermet,

*(...) o pluralismo democrático baseado no jogo dos interesses individuais e das opções ideológicas, e também em escolhas mutáveis, corre o risco de ser suplantado por outro pluralismo, desta vez irrevogável e obrigatório, em que o verdadeiro compromisso prioritário seria com o grupo primordial, e não mais com a comunidade cívica.*⁵⁰

O direito à diferença, ou elogio da heterogeneidade, está longe do espaço público presente na interpretação de Marshall, que pressupõe a existência de uma comunidade cívica, formada pela atuação dos cidadãos no espaço público.

Retornando aos PCNs, reafirmo perceber o uso tanto da perspectiva da cidadania pela via da ampliação dos direitos como da cidadania relativa ao direito à

diferença. Estas duas perspectivas de compreensão do conceito não se apresentam como incompatíveis nos PCNs. Como vimos, na introdução dos temas transversais, parte em que existe um investimento maior em definir o significado de cidadania, nota-se a presença da primeira perspectiva, sendo a história moderna da cidadania entendida dentro dos parâmetros da expansão e da universalização dos direitos. Contudo, em outras partes, em especial quando se relaciona cidadania e identidade,⁵¹ a perspectiva que prevalece é a do direito à diferença. Concluo o texto com um trecho dos PCNs em que o convívio entre as duas perspectivas se encontra presente:

(...) a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito.⁵² (grifo meu)

Notas

* Professor da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, doutorando em História na UFF e membro do Nupech/UFF.

¹ BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico”. In: J. Boutier e D. Julia (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/FGV, 1998, p. 134.

² FURET, François. *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d (“O nascimento da história”).

³ BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico”, op. cit., p. 133.

⁴ Idem, ibidem, p. 133-134.

⁵ Elza Nadai lembra que a aceitação da história como disciplina escolar no Brasil não foi pacífica. A autora cita o caso de São Paulo, onde adeptos do positivismo e do cientificismo colocaram em dúvida a possibilidade de ensinar uma disciplina que não consideravam científica. Somente em 1895 a história ganhou a escola, ainda que com diminuta carga horária. Cf. NADAI, Elza. “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1992/ago. 1993).

⁶ Ver, por exemplo, MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000; BITTENCOURT, Circe. “Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana”, *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1992/ago. 1993).

⁷ GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional”, *Estudos Históricos*, n. 1 (1988), p. 6 e 8.

⁸ Para se ter uma ideia inicial dos *Annales*, cf. BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

⁹ Nadai lembra as propostas de ensino da história de Murilo Mendes, de 1935, considerando-as em consonância com a visão crítica do autor sobre o período entreguerras europeu. No dizer de Mendes: “se a tendência das grandes potências é, e será por algum tempo, a decultivar o nacionalismo em suas modalidades extremadas (...) e se por isso em sua inevitável repercussão internacional, esse movimento atinge o Brasil, cumpre-nos orientar nossa

política nacionalista em seus aspectos mais benfazejos (...) deixando de lado um ‘chauvinismo’ vesgo e totalmente contrário aos nossos interesses e tradições. Não será crismando a língua materna de ‘brasileira’ e ensinando aos moços uma história do Brasil tendenciosa, com a preocupação de enaltecer nossas origens e exaltar heróis, que havemos de formar na juventude a consciência da nacionalidade” (MENDES, Murilo apud NADAI, Elza. “O ensino de história no Brasil”, op. cit., p. 153).

¹⁰ BORNE, Dominique, “Comunidade de memória e rigor crítico”, op. cit., p. 134.

¹¹ DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 52-53 (“Cinema: Danton e o duplo sentido”).

¹² Liderado por Lech Walesa, o Solidariedade foi um sindicato independente criado na Polônia após as greves operárias de 1980. A partir de 1982, o governo comunista o reprimiu firmemente, colocando-o na ilegalidade. No final da década, ao sair da clandestinidade, o Solidariedade venceu as primeiras eleições parlamentares.

¹³ François Mitterrand foi eleito presidente da França em 1981, tomando posse no dia 10 de maio. No ano de 1988, foi reeleito, permanecendo no cargo até 1995. O primeiro mandato foi o resultado de uma aliança das esquerdas socialista e comunista.

¹⁴ Cf. DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*, op. cit., p. 53.

¹⁵ Ao longo do tempo, um conjunto de grandes historiadores — Michelet, Jaurès, Mathiez, Lefebvre, Soboul — acabou consolidando uma versão ortodoxa da Revolução Francesa que atribuía a Robespierre um papel-chave. Para relativizar esta versão ortodoxa, cf. FURET, François. *Pensar a Revolução Francesa*. Lisboa: Edições 70, 1988.

¹⁶ Citado por DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*, op. cit., p. 52.

¹⁷ Idem, ibidem, p. 57.

¹⁸ Idem, ibidem, p. 52.

¹⁹ Idem, ibidem, p. 51.

²⁰ O breve histórico do processo de discussão e formulação da proposta curricular do estado de São Paulo foi extraído de: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1995. Para aumentar o conhecimento sobre as discussões ocorridas em torno da proposta de São Paulo, cf. MARTINS, Maria do Carmo. “A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional”, *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998); RICCI, Claudia Sapag. “Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo”, *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998).

²¹ Alguns dos editoriais e reportagens foram publicados em: “Ensino de história: opções em confronto”, *Revista Brasileira de História*, vol. 7, n. 14 (mar./ago. 87).

²² *O Estado de S. Paulo*, 27/07/1987.

²³ *Folha de S. Paulo*, 30/07/1987.

²⁴ *O Estado de S. Paulo*, 02/08/1987.

²⁵ *Jornal da Tarde*, 04/08/1987.

²⁶ *O Estado de S. Paulo*, 02/08/1987.

²⁷ Idem.

²⁸ BITTENCOURT, Circe (org.). “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história”. In: *O saber escolar na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11-27. A autora não faz referência detalhada sobre quais propostas curriculares fundamentam sua análise; opta apenas por dizer que está trabalhando com as propostas curriculares de

história para o ensino fundamental produzidas pelos estados e municípios entre os anos de 1990 e 1995. Para complementar esta análise, cf. BITTENCOURT, Circe. “Propostas curriculares de história: continuidades e transformações”. In: E. S. de S. Barreto (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

²⁹ Os PCNs propõem dividir o ensino fundamental em quatro ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª séries), 2º ciclo (3ª e 4ª séries), 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries).

³⁰ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

³¹ Idem, ibidem, p. 29.

³² Idem, ibidem, p. 36-37.

³³ Idem, ibidem, p. 37.

³⁴ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, Brasília, MEC/SEF, 1998. Os temas transversais não se constituem como disciplinas específicas nos PCNs. Considerados como questões prementes da sociedade brasileira, são tratados em sua transversalidade, que implica comprometer todas as disciplinas escolares no trabalho com os temas.

³⁵ Os direitos civis são: a igualdade perante a lei, a liberdade e a propriedade.

³⁶ Os direitos políticos dizem respeito ao direito de votar e ser votado, organizar partidos e fazer demonstrações e reivindicações políticas.

³⁷ Os direitos sociais são o direito ao trabalho, à previdência, à saúde, à educação e à moradia.

³⁸ Para se ter uma ideia da complexidade existente em torno da discussão sobre os direitos humanos, cf. BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Em especial, a primeira parte do livro.

³⁹ O uso da palavra marca pressupõe que a sociedade brasileira é por essência autoritária, ou que tende ao autoritarismo. Neste caso, pensada como um repertório de exemplos, a história contribui para reafirmar a existência desta marca. Prefiro trabalhar com a ideia de que, de uma marca, a sociedade brasileira passou por conjunturas autoritárias, não implicando possuir qualquer tendência inata. No sentido de relativizar a ideia de marca autoritária, cf. GOMES, Angela de Castro. “Política: história, ciência, cultura etc.”, *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 17 (1996). Para uma análise das representações da política brasileira, cf. GOMES, Angela de Castro. “A política brasileira: em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado”. In: L. M. Schwacz (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 4 (“contrastes da intimidade contemporânea”).

⁴⁰ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, op. cit., p. 20.

⁴¹ Os quatro itens foram extraídos de idem, p. 21.

⁴² A exposição das duas perspectivas segue de perto a argumentação de REIS, Elisa. “Cidadania: história, teoria e utopia”. In: D. C. Pandolfi et alii (orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

⁴³ MARSHALL, T. H. “Cidadania e classe social”. In: *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. Como um exemplo do uso da interpretação de Marshall para o Brasil, cf. CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001; idem. “Brasileiro: cidadão?” In: *Pontos e bordados: escritos de história e política*, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998. Nos textos, Carvalho identifica uma ordem inversa de constituição dos direitos no Brasil. Diferente do

caso inglês, em primeiro lugar vieram os direitos sociais, posteriormente a ampliação dos direitos políticos, e ainda vivemos uma situação de pouca garantia dos direitos civis.

⁴⁴ REIS, Elisa. “Cidadania: história, teoria e utopia”, op. cit., p. 14.

⁴⁵ Idem, ibidem.

⁴⁶ Idem, ibidem. Para compreender um pouco melhor a posição de Turner, cf. TURNER, Bryan. “Outline of a theory of citizenship”. In: C. Mouffe. *Dimensions of radical democracy: pluralism, citizenship, community*. Londres/Nova York: Verso, 1996. Como um exemplo do uso das questões levantadas por Turner para o Brasil, cf. CARVALHO, José Murilo de. “Cidadania: tipos e percursos”. *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 18 (1996).

⁴⁷ MANN, Michael. “Ruling class strategies and citizenship”. *Sociology*, 21 (1987).

⁴⁸ Estou seguindo de perto os argumentos de HERMET, Guy. “Nacionalismo e cidadania na Europa atual”. *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 18 (1996).

⁴⁹ DAHRENDORF, Ralf, apud HERMET, Guy. “Nacionalismo e cidadania”, op. cit., p. 326.

⁵⁰ HERMET, Guy. “Nacionalismo e cidadania”, op. cit., p. 327.

⁵¹ Para compreender o significado da noção de identidade nos PCNs, verificar o texto de Rebeca Gontijo neste livro.

⁵² SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 69.

Bibliografia

- BITTENCOURT, Circe. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história”. In: C. Bittencourt (org.). *O saber escolar na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe. “Propostas curriculares de história: continuidades e transformações”. In: E. S. de S. Barreto (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. “Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana”. *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1992/ago. 1993).
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico”. In: J. Boutier e D. Julia (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales, 1929-1989*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CARVALHO, José Murilo de. “Brasileiro: cidadão?”. In: *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CARVALHO, José Murilo de. “Cidadania: tipos e percursos”. *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 18 (1996).
- DARNTON, Robert. “Cinema: Danton e o duplo sentido”. In: *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- “Ensino de história: opções em confronto”, *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998).

- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1995.
- FURET, François. "O nascimento da história". In: *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s/d.
- FURET, François. *Pensar a Revolução Francesa*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- GOMES, Angela de Castro. "A política brasileira: em busca da modernidade — na fronteira entre o público e o privado". In: L. M. Schwarcz (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 4.
- GOMES, Angela de Castro. "Política: história, ciência, cultura etc.". *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 17(1996).
- GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. "Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional". *Estudos Históricos*, n. 1 (1988).
- HERMET, Guy. "Nacionalismo e cidadania na Europa atual". *Estudos Históricos*, vol. 9, n.18 (1996).
- MANN, Michael. "Ruling class strategies and citizenship". *Sociology*, 21 (1987).
- MARSHALL, T. H. "Cidadania e classe social". In: *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARTINS, Maria do Carmo. "A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional". *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998).
- MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- NADAI, Elza. "O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva". *Revista Brasileira de História*, vol. 13, n. 25/26 (set. 1992/ago. 1993).
- REIS, Elisa. "Cidadania: história, teoria e utopia". In: D. C. Pandolfi et alii (orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- RICCI, Cláudia Sapag. "Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo". *Revista Brasileira de História*, vol. 18, n. 36 (1998).
- TURNER, Bryan. "Outline of a theory of citizenship". In C. Mouffe. *Dimensions of radical democracy: pluralism, citizenship, community*. Londres/Nova York: Verso, 1996 (7ª ed.).

PARTE IV
gênero

GÊNERO E HISTÓRIA

Suely Gomes Costa*

O conceito de *gênero* resulta de uma longa germinação de experiências e ideias extraídas das relações entre homens e mulheres em suas muitas vidas em comum.¹ Examinadas como *naturais*, essas relações, a partir de certo momento, expuseram-se com seus significados políticos e isso mudou muita coisa. Registros históricos sobre essa trajetória não estão suficientemente sistematizados, mas evidenciam-se nela instigantes indícios sobre a marcha dos processos civilizadores.

No plano intelectual, o conceito de gênero aparece como um dentre outros elaborados nas recentes aproximações da história com a antropologia. É parte das muitas questões expostas em pesquisas sobre a história das mulheres, uma regular prática acadêmica, antes uma quase disciplina em alguns centros universitários, nas duas últimas décadas do século XX. Essa história, por muitos meios, esteve empenhada em retirar os véus de invisibilidade das mulheres como sujeitos históricos.² Isso ocorre sob o crescente recuo do estruturalismo a partir de meados da década de 1970.

Não há como pensar o conceito de gênero apenas como uma contribuição antropológica, algo extraído de certas operações mentais elaboradas a partir de tendências intelectuais peculiares ao restrito círculo de pesquisadores das ciências humanas e sociais. Preferimos retomar de J. Scott evidências que assinalam conexões entre a história das mulheres e a política. O conceito de gênero indica, além da dinâmica dos intercâmbios interdisciplinares, as experiências diversas vividas pelos historiadores(as) das mulheres; serve, nesta perspectiva “para evocar suas associações com a política”.³ Trata-se de noção também partilhada por M. Perrot e um grupo de pesquisadoras francesas no momento de uma ampla avaliação da disciplina *história das mulheres*.⁴ Mas, segundo essas autoras, examinar a opressão ou a rebelião é insuficiente para apreender a dominação como uma relação dialética. Como tal perspectiva limita-se a um confronto entre dominado *versus* dominante, acaba ocultando a dinâmica dos processos sociais de subordinação. A noção de que as relações de sexos são relações sociais possibilitou uma distinção entre o social e o político. Embora a política derive do social, distingue-se dele por sua função específica: a de produzir o código comum de regulação da vida coletiva. Isto torna complexa a tarefa de identificar o modo pelo qual o político — instância de regulação e de

controle da sociedade — define e articula tudo aquilo que, historicamente, emana do público e do privado.⁵ A dimensão política das relações entre masculino/feminino está na noção de público, portanto, numa reflexão sobre o civil, o econômico e o próprio político, sem abstrair a importância do privado.

O conceito de gênero contém um conjunto de configurações do político, saídas de tensões e conflitos, mas também de consentimentos que marcam experiências do dia a dia de homens e mulheres. Compõe-se tanto de matéria intelectual como daquela de senso comum, ambas de difusa circulação no meio social. Do conceito de gênero ocupam-se, preferencialmente, intelectuais mulheres, militantes e pesquisadoras; experiências femininas, assim, impregnam suas escolhas temáticas, numa significativa singularidade.⁶ Pensadas as circunstâncias históricas em que o conceito de gênero foi elaborado, é possível intuí-lo como um código-chave inventado para superar impasses a que a história das mulheres havia chegado. A história do presente tensionará velhos paradigmas. Num dado momento, historiadores(as) veem-se diante de um conjunto de experiências humanas que muda noções cristalizadas sobre as relações de homens e mulheres. Antes desse tempo, os conhecimentos gerados pela economia e depois pela geografia foram pensados pelos(as) historiadores(as) como capazes de explicar a totalidade da vida social. Embora importantes para o aperfeiçoamento de conceitos formulados pela história, ignoravam fenômenos da esfera privada. Por muito tempo, esses fenômenos não tinham a menor relevância, daí não serem atribuídas às mulheres maiores responsabilidades nos rumos da vida social. Mas, entre as décadas de 1970 e 1980, os(as) historiadores(as), quando afinavam seus recursos teóricos e metodológicos com os etnólogos, faziam avançar a crítica de conceitos e de procedimentos de pesquisas anteriores. Já em 1977, o exemplo oferecido por E. P. Thompson, um historiador marxista, situa mudanças significativas no modo de examinar o processo histórico:

(...) há períodos históricos inteiros em que um sexo foi negligenciado pelo historiador, pois as mulheres são raramente vistas como atores de primeira ordem na vida política, militar ou mesmo econômica (...)

As operações conceituais, econômicas e sociais associam agora noções que incluem, além dos homens, as mulheres: “Não podemos conhecer o sistema agrário dos pequenos produtores sem investigar práticas hereditárias, os dotes e, quando for o caso, o ciclo do desenvolvimento familiar.”⁷ Um outro nível de consciência de si e da vida social, nesse momento de encontro com a antropologia, amplia o reconhecimento de lacunas sobre coisas nunca explicadas pela economia e pela geografia, como, no exemplo, as relações entre homens e mulheres naquele sistema agrário. Processos sociais significativos para rumos civilizadores são, então, localizados no cotidiano: temas da intimidade mostram sua face política; sistemas de poder e

subordinação ganham relevância; tudo isso sem perder de vista a dialética de curta e longa duração histórica na construção desses mesmos processos. A história, agora, faz um afastamento de referências gerais e universais que até então predominavam na formulação de conceitos.⁸ Isso ocorre com quebras de muitas tradições intelectuais e sob cautelas. Há por enfrentar as imprecisões no trato de uma história dedicada, cada vez mais, a parcelas da vida social, a fragmentos de existência humana. Há o risco de abrigar um estilo de história que, ao construir-se a partir da esfera privada, acaba por dela abstrair relações políticas e econômicas. E. P. Thompson, naquela mesma oportunidade, ao examinar as relações da história com a antropologia, delimita a contribuição dessa disciplina que, a seu ver, estaria:

*(...) primordialmente não na construção do modelo, mas na identificação de novos problemas, na visualização de velhos problemas em novas formas, na ênfase em normas (ou sistemas de valores) e em rituais (...)*⁹

Com base em suas pesquisas sobre a Inglaterra do século XVIII, Thompson não deixará de ressaltar a importância do mundo considerado privado, algo pouco comum à historiografia marxista. Reconhece vantagens nessa aproximação de disciplinas para as “(...) expressivas funções de amotinação e agitação, assim como para as expressões simbólicas de autoridade, controle e hegemonia”,¹⁰ matéria também de interesse dos estudos da *dominação masculina*. Como outros marxistas, tais aproximações o fizeram reexaminar os cânones economicistas e a expor suas dúvidas quanto à prevalência das relações de produção na organização da vida social, daí afirmar que, sem um dado quadro cultural, tais relações jamais se estabeleceriam.¹¹ São muitos os desafios postos à pesquisa histórica desse período, tempo em que as revisões sobre relações entre dominados e dominantes chegam àquelas entre homens e mulheres ou entre os *gêneros*.

Muitas viradas teóricas e metodológicas foram identificadas como expressões fiéis do pós-modernismo, termo largamente utilizado para desqualificar, em bloco, o distanciamento dos modelos de explicação universais. Nesse movimento intelectual de crescente aproximação das ciências humanas em geral com a antropologia, ocorrem, todavia, diferentes modos de observação e de análise da vida social: “A união disciplinar que se operou então abrangeu muitas coisas, frequentemente heterogêneas, às vezes contraditórias, experiências de pesquisas genuínas e falsas novidades.”¹² A historiografia internacional revela muito das tendências aí engendradas. Todas vêm compartilhando alguns traços comuns, tais como “uma distância crítica em relação à abordagem macrosocial, que, sob modalidades diversas e muitas vezes tacitamente, por muito tempo dominou a pesquisa em história e em ciências sociais”. Todas buscam trazer à tona a “experiência dos atores sociais (o ‘cotidiano’ dos historiadores alemães, o ‘vívido’ de seus homólogos italianos)”. Todas extraem dela “uma significação e uma importância frente ao jogo das estruturas e à eficácia

dos processos sociais maciços, anônimos, inconscientes, que por muito tempo pareceram ser os únicos a chamar a atenção dos pesquisadores”.¹³

Os estudos sobre as relações entre homens e mulheres trazem à baila cenas da intimidade, da vida cotidiana, associadas ou não a processos políticos. Convergem, sempre, para a escala microanalítica, orientação metodológica que retirará das áreas de sombra da historiografia fenômenos nunca antes percebidos nas formulações gerais sobre a vida social, daí redefinirem-se clássicos paradigmas sobre os sistemas de poder e subordinação. Esse movimento intelectual encontraria muitas resistências: “não faltaram críticas acusando as microanálises de ceder à moda do *small is beautiful*, quando não à tentação de um novo irracionalismo; acusando-as entre outros gracejos (...), “de dar microfone às formigas”.¹⁴

Vozes inaudíveis, ampliadas através dessa orientação, denunciariam o quanto a historiografia de diferentes épocas havia mantido tantos sujeitos históricos, inclusive as mulheres, silenciados, por colocá-los em áreas de notável invisibilidade. Noções que, sistematicamente, têm localizado os homens na esfera da cultura e no mundo público e as mulheres na da natureza e no mundo privado, dando visibilidade aos homens e escondendo as mulheres, seriam repensadas.

A partir da década de 1970, conhecimentos sobre a história das mulheres se multiplicaram, numa íntima associação com os movimentos feministas, ressurgidos, nesse período, com uma pauta de lutas reconhecidamente *sexistas*, ou seja, volta-da para as questões específicas do feminino, em contraposição às preocupações de gerações anteriores, associadas antes a lutas por direitos sociais, de caráter geral.¹⁵ Essas novas questões feministas traduziam, agora, uma experiência social marcada pelo advento da pílula anticoncepcional por toda parte; ampliaram-se os poderes femininos quanto a decisões sobre a reprodução e o reconhecimento de que *o pessoal é o político*.¹⁶ Ao mesmo tempo, as novidades sobre a vida cotidiana redimensionam o poder dos homens, das mulheres e a presença de ambos na história nossa de cada dia. Esse movimento intelectual não pode ser dissociado das mudanças operadas na vida das mulheres desse tempo. Ocorre quando, em diferentes partes do mundo, sob as mais duras adversidades, as mulheres passam a engrossar parcelas significativas da população economicamente ativa; quando, diante das modificações radicais do mundo do trabalho, vivenciam redefinições do emprego colocadas pela ordem neoliberal em marcha, sujeitando-as, tantas e tantas vezes, a desempregarem e a substituírem os homens — com vistas ao rebaixamento global dos salários; quando, na vida institucional e intelectual e na política ascendem a posições nunca alcançadas; quando, regulando sua fecundidade sob o advento dos contraceptivos e das esterilizações, definem o tamanho da prole desejada, ampliam o tempo dedicado ao próprio aprimoramento, mas também favorecem ocorrências de fluxos migratórios continuados, compensatórios de reduções dos estoques populacionais em diferentes regiões do mundo, ensejando experiências transculturais nunca vistas; quando exigem e obtêm equipamentos sociais — mesmo que precários em tantos lugares — de

cuidados com crianças, doentes e velhos, por tanto tempo admitidos naturalmente como encargos seus; quando, por isso, redefinem o leque de opções de trabalho fora de casa, mas em atividades de idêntico sentido; quando, enfim, cada vez mais, aqui e ali, por essa crescente visibilidade na vida pública, se tornam iguais aos homens em direitos, mesmo que restem ainda tantas coisas a conquistar.

Em diferentes partes do mundo, desde então, os estudos sobre mulheres, além de conhecerem crescimento significativo em relação aos anos anteriores, ganham sucessivos refinamentos. Linhas de pesquisa as mais diversificadas associariam, em muitos casos, pesquisadores(as) de várias áreas do conhecimento a temas de interesse dos movimentos feministas, os quais mantiveram sintonia com indagações das mulheres em geral. As organizações feministas teriam se acercado de aspirações femininas difusas, traduzindo, ao mesmo tempo, questões existenciais das mulheres, daí a percepção de que, na sua invisibilidade histórica, há *movimentos feministas informais*. Na França, no final do século XIX, o crescimento do número de abortos cometidos por mulheres casadas, multíparas, sugerem a Mac Laren um fenômeno desse tipo. No caso recente do Brasil, o crescimento das laqueaduras de trompas, desde a década de 1970, tem significado análogo ao do estudo francês, informando muito sobre as decisões silenciosas das mulheres, no sentido de mudarem os rumos de sua vida reprodutiva.¹⁷ Não seria por outra razão o notável apoio creditado às pautas de lutas impulsionadas pelos movimentos organizados de mulheres, sobretudo no campo dos direitos reprodutivos, bem como às iniciativas de aprimoramento das linhas de pesquisa. A avaliação, embora preliminar, dessa contribuição dos movimentos feministas para a abertura de novos objetos de estudos nas experiências de países diversos — inclusive do Brasil — permite localizar pesquisadores(as) de renome, não necessariamente engajados(as) nessas lutas e, tantas vezes, seus(suas) críticos(as) mordazes. Suas escolhas temáticas acabam por colocá-los(las) a serviço desses movimentos, em meio a muitas tensões.¹⁸ Muitas militantes feministas, nessa época, ocupariam posições de destaque em importantes instituições políticas, criando acessos a várias fontes de financiamento de pesquisa, com inúmeras publicações de qualidade em circulação.¹⁹ Imersos nas mencionadas tendências historiográficas, esses estudos incorporam revisões da história social — lembrando, ainda, as produzidas pela história oral, com recuperação de importantes registros sobre vidas de mulheres. Sugestões para novas abordagens de antigos temas acentuam-se desde então. Nas duas décadas finais do século XX, estimulam os debates conceituais em curso: o vasto legado intelectual construído pelos movimentos feministas; a consolidação de ONGs a seu serviço; a maior disponibilidade de fluxos regulares de financiamento vinculados às mais diferentes organizações de mulheres em ações locais, regionais, nacionais e internacionais; além da notável rapidez da propagação de ideias, através de redes de intercâmbios entre centros de pesquisa. Já na década de 1990, as novas técnicas de comunicação através da internet ampliam canais de informação e aceleram ritmos de atualização de saberes, com sensíveis impactos

sobre pesquisas em andamento. Cresce o movimento pró-*empowerment* ou empoderamento das mulheres, termo traduzido como ações de aquisição de poder para as mulheres — palavra de ordem que sustentaria, inclusive, a reivindicação do sistema de cotas de representação na política partidária em todo o mundo.

Homens e mulheres, diante das novas condições materiais e culturais de existência, em muitos espaços e tempos, trocam de lugar e deslocam, indistintamente, um o papel do outro, algo que se acentua na experiência social do século XX. Desvendam-se as muitas contingências em que “um é o outro”:²⁰ a maternidade *não é mais aquela*, as famílias são de muitos feitios, hetero e homossexuais; os cuidados de crianças, velhos e doentes tornam-se tarefas, indistintamente, atribuídas a homens e mulheres, evidenciando novos padrões de sociabilidade feminina em marcha. A estética andrógina fala muito dessas aproximações. Novas circunstâncias de reprodução da vida forjam uma experiência comum no exercício dessas práticas; emergentes modos de partilha de responsabilidades sociais: homens e mulheres vivenciam a equivalência de sua humanidade comum. O conceito de gênero move-se nessas circunstâncias. Homens e mulheres estão mudando o estado de consciência sobre si e sobre a vida social. Em muitos campos de atividade e em muitos papéis sociais, veem-se próximos. Evidencia-se a crise da masculinidade, algo que se inscreve nesse conjunto de vivências posto a forjar os olhares de exame do passado.

Ainda que pululem, por toda parte, tantas desigualdades, homens e mulheres passaram a caminhar, nos anos finais do século XX, em direção à busca da igualdade na diferença — ideário peculiar às chamadas *minorias*, de tanta visibilidade nas sociedades democráticas contemporâneas. Novas referências impulsionam a tomada de consciência de desigualdades do presente e do passado; motivam lutas do presente contra a opressão e a discriminação por sexo, mas não só. Descobriu-se mais: a dominação masculina constrói-se com a feminina. As mulheres também oprimem, ganham compensações com sua *fragilidade*, resistem e transgridem.

Uma parte dos estudos feministas se apoiaria em presumidas identidades femininas nas análises de relações raciais/étnicas e sexuais e na elaboração das suas palavras de ordem políticas. O ideal da *sororidade*, uma suposta identidade biológica entre as mulheres, cai por terra: as mulheres descobrem-se desiguais entre si, inclusive quanto ao exercício da maternidade; passam a desconfiar das identidades outrora enunciadas.²¹ Sentimentos de pertença se redefinem, inclusive em relação aos movimentos de homossexuais — *gays* e *lésbicas* —, por tanto tempo mantidos fora da órbita dos feminismos. Identidades e diferenças se explicitam na prática política: os movimentos de mulheres negras e *lésbicas* se separam de outros e conduzem lutas específicas, negando identidades globais, universais, agora desmontadas. É verdade que identidades podem ser circunstanciais, pontuais. Nas condições de desenvolverem atividades idênticas a dos homens, as mulheres ficam, com frequência, expostas a novas hierarquias e a salários menores: sofrem discriminações de muitos tipos vivenciam, sob muitas formas, a opressão masculina etc. Se tais condições, por

vezes, lhes conferem uma dada identidade, esta, quando pensada politicamente, pode submeter-se a uma *desconceituação* ou a uma *desnaturalização*, desvendando-se como uma construção social. Não se pode ignorar a dialética relacional desse processo identitário. Também nas condições em que as mulheres desenvolvem práticas complementares em relação às dos homens, mesmo sob rígidas hierarquias, podem criar identidades com base em representações do masculino e do feminino de sentido semelhante às dos homens.²²

Mas há um elemento de identidade que persiste e tem unificado as pautas de lutas dos movimentos feministas. Como lembrado, as feministas fizeram a história das mulheres muito antes que as historiadoras dela se ocupassem.²³ Fizeram-na com base numa dada experiência de privação de seus acessos ao espaço público. O conceito de gênero, no interior dessa história, defronta tradições intelectuais muito antigas aí conformadas. O feminismo contemporâneo deu continuidade à clássica matriz analítica de relações de poder e de subordinação entre os sexos, já presente nas primeiras manifestações feministas, como nas da inglesa Mary Wollstonecraft (no século XVIII) e nas de sua seguidora, a brasileira Nísia Floresta (século XIX).²⁴ Nela, as lutas contra as desigualdades das mulheres em relação aos homens se definiam, no sentido restrito, como lutas por *igualdade entre mulheres e homens da mesma classe social*.²⁵ Pretendia-se eliminar as privações e constrangimentos a que as mulheres — em geral, das classes médias em formação e das altas classes — eram submetidas em suas tentativas de acesso ao mundo da cultura — lugar dos homens de suas classes. Essa reivindicação contém uma justificativa de defesa de um feminino de *melhor qualidade*, inclusive no exercício de uma *boa maternidade*.²⁶ No caso do Brasil, o enfrentamento de resistências masculinas quanto à saída das mulheres para o espaço público se fará através da transferência da maternagem para o trabalho doméstico. A garantia de práticas destinadas à necessária estabilidade na administração do conforto das casas, em larga escala, ficará sob responsabilidade de mulheres pobres que permanecem privadas dos acessos conquistados por suas patroas, quando os sistemas públicos de proteção social são poucos e de restrita cobertura.²⁷ Sob o escravismo, a maternagem partilhada pelas amas-de-leite, as amas-secas, as babás, forma a base da montagem privada dos sistemas protecionistas brasileiros que se segue. As desigualdades entre mulheres, nessa experiência, servem para apoiar a *natural* destinação dos homens e de mulheres, iguais em classe social, à esfera pública, e de outras à esfera privada. Entretanto, essa foi uma forma de produzir mudanças graduais nas incursões femininas em alguns espaços públicos, por muito tempo interditados às mulheres; dela derivou, ainda, a valorização de atividades domésticas de muitos feitios. Embora possibilidades de acesso se alargassem, permaneceriam demarcados muitos lugares femininos e masculinos. A construção da imagem da *mulher do espaço público* avança; no Brasil, aparece, durante a Segunda Guerra Mundial, com notável nitidez, em algumas carteiras femininas, sob aplauso dos homens.²⁸ Muitos outros lugares mantidos sob interdição, por idade, cor da

pele e/ou por classe social, e mesmo por aparência física, identificariam formas de discriminação variadas, processos sociais de apartação de vários tipos, nas relações entre as esferas pública e privada.

Nesses modos sexuados de ser, fundou-se e propagou-se, na maior parte do tempo e das sociedades, a persistente noção de “condição feminina”, expressão autodefinidora, consolidada como indicativa da universalidade das desigualdades em relação aos homens. Mas, na medida em que mais espaços foram conquistados, avulta-se a noção de que nada, nada mesmo, faz sentido se homens e mulheres não forem considerados iguais apesar das diferenças de seus órgãos genitais (diferenças apenas anatômicas), como entende uma grande fatia das sociedades atuais. Tal percepção preside e impregna as discussões sobre o conceito de gênero. Confirmam-se, em diferentes regiões do mundo, as pautas dos movimentos feministas, com reivindicações por igualdade em relação aos homens, contra a opressão e a discriminação. Essas pautas, porém, têm permanecido pouco efetivas quanto às desigualdades entre mulheres.²⁹

Entre as décadas de 1970 e 1980, a disciplina *história das mulheres* expôs a complexidade das relações entre as esferas pública e privada, daí o crescente desvendamento de mulheres e de outros segmentos sociais como sujeitos históricos.³⁰ Movendo-se como disciplina acadêmica, a história das mulheres faz releituras de sua própria produção. Examinando essa experiência, historiadoras feministas francesas publicaram, em 1986, na revista dos *Annales*, um significativo balanço das tendências seguidas e criticaram abordagens de alguns temas:

*a predileção pelo estudo do corpo, da sexualidade, da maternidade, da fisiologia feminina e das profissões próprias de uma “natureza” feminina; a dialética sempre usada da dominação e da opressão que não sai senão do enunciado tautológico, uma vez que não se tenta analisar por quais mediações tal dominação se exerce; uma exacerbação dos discursos normativos que não leva em conta as práticas sociais e os modos de resistência a estes discursos e que induz a uma espécie de autofascinação pela infelicidade; um desconhecimento da história do feminismo e de sua articulação com a história social; uma falta de reflexão teórica e metodológica.*³¹

Essas tendências também são encontradas em estudos sobre os mesmos temas realizados no Brasil.

O paradigma do patriarcado, sinônimo de dominação masculina, e também de prevalência das relações econômicas sobre outras, tão presente nas assertivas feministas clássicas, passa a conhecer sinais de erosão. Assertivas marcadas por rígidas oposições entre o masculino e o feminino, por um tratamento cheio de contrastes, de claros e escuros, não mais se sustentam. No Brasil, a noção de patriarcalismo, fortemente tributária das relações da casa-grande e senzala postas pela visão gilbertiana, impediria,

por muito tempo, a localização de outras experiências de famílias, em especial, a de famílias chefiadas por mulheres, regularidade reafirmada até os dias de hoje. De corte microanalítico, muitas dessas abordagens foram revistas, já na década de 1980. A contribuição da história social do Brasil acerca da escravidão viria revelar as muitas faces da exclusão, da obediência e da transgressão de homens e mulheres. Mais recentemente, na década de 1990, com a contribuição da história social da cultura, os estudos sobre práticas e representações sociais têm auxiliado a desvendar a naturalização dos chamados sistemas de dominação, abrindo novas e férteis vertentes analíticas sobre as tensões entre o individual e o coletivo, a transgressão e a obediência, os consentimentos. A cada passo, as relações entre o masculino e o feminino seriam percebidas como um objeto de muitos recortes; as esferas pública e privada, como um campo uno e entrelaçado de tensões de muitas nuances, de tons e semitons, entrevistados, aqui e ali. Essa história tem, então, um recomeço, marcado por outro patamar de consciência de homens e mulheres, de *consciência de gênero*, como sugere M. Perrot.³²

Registre-se que há, no período, na França, uma notável irrupção da produção masculina sobre a diferenciação dos papéis sexuais, na etnologia e na história, sendo emblemáticos os trabalhos de M. Godelier e de G. Duby.³³ A tendência, no conjunto da pesquisa histórica, é incorporar, criticamente, as contribuições vindas de longe, da história das mentalidades, com atualização de novos objetos, tais como a sexualidade, a criminalidade, a morte, o medo, dentre outros, evidenciando as relações entre vida privada e vida pública. Além disso, um novo campo de pesquisas ganha crescente espaço: a história das representações sociais e culturais.

Os estudos das mulheres, a história social e a dos feminismos, aproximados, serão, agora, os lugares principais de assentamento do conceito de gênero. Agrupadas sob diferentes interesses intelectuais, pesquisadoras, feministas ou não, portam inquietações e tradições intelectuais, e, se com elas se ingressa nos debates sobre o conceito de gênero, experimentam-se profundas mudanças paradigmáticas na história social e pessoal. O Brasil não fugiria a essa tendência: entre as décadas de 1970 e 1990, pesquisadoras, feministas ou não, em estudos sobre mulheres e feminismos, um campo fértil de sementeiras de diferentes áreas do conhecimento, expressam uma experiência em tudo e por tudo muito distante daquela vivida por suas mães.³⁴ Isso moveu temas e preocupações intelectuais. Pesquisas sob as mesmas orientações teóricas e metodológicas de alhures, no exame das fontes sobre trabalho, família, cotidiano, vida privada, religião, mulheres e escravidão, demonstraram a complexidade dos sistemas de poder e subordinação, das formas de opressão e também das de proteção e dependências, numa dialética da *exclusão-inclusão*, de poderes e contra-poderes de muitos matizes, ensejando, também, novas traduções das relações entre o feminino e o masculino, da história colonial à contemporânea.

Nota-se, cada vez mais, que as relações entre os sexos são construções sociais, e seu estudo evidencia problemas de dominação e de desigualdades do mesmo tipo que os de outras relações, articuladas, ou como se tornou usual dizer, *imbricadas* entre si.³⁵

A noção de *dominação masculina* assinala uma dentre outras expressões para designar a desigualdade nas relações sociais. Tal desigualdade aparece nas mais diferentes sociedades; é, pois, uma regularidade histórica. Quando os movimentos feministas privilegiavam suas lutas contra a *dominação masculina*, falavam de uma experiência *real*, vivida, mas sem reconhecer-lhe a complexidade gradualmente desvendada.

A noção de gênero apenas acentuará a visível perda de consistência do aparato conceitual centrado na ideia de *dominação masculina*. Portanto, concorre para uma ampla resignificação de processos sociais constitutivos das relações de poder e subordinação. Na nova perspectiva, o feminino e o masculino se definiriam um em relação ao outro, noção relacional que escapara aos muitos estudos da época. Até então, as relações entre o masculino e o feminino traduziam uma tensão entre algoz e vítima. As já tornadas clássicas imagens de vítimas e heroínas atribuídas às mulheres seriam revistas doravante. A novidade trazida pelo conceito de gênero consistia em pensar o masculino em relação ao feminino e vice-versa; aliás, como na linguagem. Esse conceito passa a se consolidar quando “uma dialética de trânsito entre o biológico e o social” já tem lugar em diferentes círculos de debates e movimentos feministas.³⁶

Ganha espaço, com o conceito de gênero, a distinção entre as noções de diferença/semelhança e de igualdade/desigualdade, semanticamente confundidas.³⁷ Seres humanos, homens e mulheres, ninguém duvida, são diferentes biologicamente, mas há uma pergunta que não mais se cala: por que razões permaneceriam desiguais em sua humanidade comum? Por outro lado, é evidente que os seres humanos não são necessariamente semelhantes entre si — há, entre todos, muitas diferenças. Essa incrível diversidade humana inclui atributos amalgamados: diferenças de idade, de cor da pele, de nacionalidade, de culturas, de religiosidades, de situações de pobreza e de riqueza, que também atuam na legitimação dos sistemas de poder e de subordinação e das desigualdades sociais. Tais diferenças tomadas em separado pouco explicam a dinâmica política das desigualdades.

Nessa perspectiva, as relações entre o masculino e o feminino só se tornam reconhecíveis, em toda a sua extensão, quando associadas aos muitos outros sistemas de poder e subordinação; eis a sua dimensão política. Para além das relações entre os sexos — atributos diferenciados e estritamente biológicos —, os gêneros masculino e feminino, associados a outras relações sociais revelam experiências de dominação e de subordinação de homens e mulheres. Diferentes graus de igualdade/desigualdade sociais adquirem visibilidade histórica, quando se admitem esses parâmetros. Não há, pois, como descartar a historicidade dessas relações; em outras palavras, não há como ignorá-las nas condições concretas de existência dos sujeitos históricos.

Considerar apenas as relações de sexo, atributo, repito, anatômico meramente biológico, leva a simplificar e restringir as relações sociais e os sistemas de dominação e de subordinação, reconhecidos como complexos. Além das relações entre sexos opostos, o conceito de gênero inclui a noção de que os sistemas de poder e subordinação se estabelecem também entre pessoas do mesmo sexo, de mesma

classe, de mesma etnia etc. Assim, tais relações se travam entre mulheres, como já indicado, entre homens, que, por sua vez, podem ser jovens, velhos(as), negros(as) e brancos(as), e de raças/etnias diversas, ricos(as) e pobres, enfim, seres humanos em sua diversidade, portanto, plurais, imersos em tantas e tantas contingências históricas. A noção de gênero, por esse entendimento, *des-oculta* uma gama de relações sociais escondida pela outrora noção universal, única, de *homem* e de *mulher*, em geral empregada nos estudos iniciais sobre as mulheres. Tal pluralidade de experiências indicaria que as práticas sociais presentes nos sistemas de poder e subordinação e as desigualdades sociais podem conter outras, de complementaridades e de consentimentos, situações transversas, o tempo todo de mão dupla, dialéticas, enfim.

As discussões teóricas e metodológicas sobre o conceito de gênero levaram a muitos pontos de chegada, mas permaneceram muito longe das unanimidades. No Brasil, em 1990, o artigo “Gênero, uma categoria útil de análise”, de Joan Scott, ganha espaço no meio universitário, através de uma versão traduzida pela UFRGS, e logo depois, em 1991, de outra, pelo SOS Corpo.³⁸ O conceito de gênero, porém, embora impreciso, já estava em debate no país antes disso, sem dúvida.³⁹ Em 1992, a publicação *Uma questão de gênero*, de iniciativa da Fundação Carlos Chagas, ao apresentar uma coletânea de artigos de *experts* brasileiras sobre o já bastante vasto campo de estudos de mulheres, pretende uma avaliação, antes uma tomada de posição, diante do conceito de gênero. Essa obra, de dez anos atrás, assinala a decisão de repensar referências, de reorganizá-las diante das ideias novas em circulação e de tomar posição diante de tantos paradigmas agora postos em dúvida.⁴⁰ Relendo-a, é possível percebê-la como uma obra de transição: revê antigas assertivas e incorpora novidades — conduta emblemática no texto de H. Saffioti —, sem perder de vista continuidades de certas linhas de reflexão, de sinal feminista, revelando-se de certa forma como um anteparo para o alvoroço intelectual desencadeado pelo conceito de gênero, em franca disseminação no Brasil. Guarda preocupações com os riscos de ocultação e/ou minimização das tensões postas pelas relações de poder e subordinação nas relações de homens e mulheres, ainda tão presentes na vida contemporânea.⁴¹ Seguem-se, em 1994, discussões, a favor e contra as indicações de J. Scott, com os artigos de Tilly e Varikas, publicados pelos *Cadernos Pagu*, inaugurando uma metodologia de análise conceitual que se generalizaria nos centros de pós-graduação e nos movimentos sociais, cuidando-se de chamar a atenção para a centralidade concedida por J. Scott à linguagem e ao discurso na produção do conhecimento histórico, em especial quanto às relações de gênero, tendência pós-estruturalista, vista por muitos com cautela.⁴²

O número seguinte dos *Cadernos Pagu*, em 1995, além de um artigo da historiadora Michelle Perrot sobre a experiência de fazer a história das mulheres, publica uma entrevista com ela e ainda a nota crítica do historiador Roger Chartier sobre diferença entre os sexos e dominação simbólica. Ambos têm forte presença na produção historiográfica do período sobre história das mulheres e história cultural, respectivamente.⁴³

Não se pode esquecer que a historiografia francesa de vinculação feminista, de significativa influência no Brasil — caso de M. Perrot — de modo algum estaria favorecendo, nas décadas de 1970 e 1980, os debates desse conceito; muito pelo contrário, esses eram francamente animados pelas norte-americanas (para algumas feministas brasileiras, razão suficiente para não serem levados a sério).⁴⁴ Mas as abordagens do tema não apenas se sofisticaram, persistem ainda muitas diferenças e imprecisões, gerando tensões entre militantes feministas e intelectuais, feministas ou não.

Divergências e impasses conceituais desencadeados pela noção de gênero persistem. Ao mesmo tempo que as análises passam a reconhecer os desafios teóricos e metodológicos quanto à articulação da história das mulheres à história social, as historiadoras francesas feministas viram-se diante de tendências historiográficas e novidades intelectuais que elas mesmas ajudaram a construir, sob o impulso da *École des Annales*. Por que então não aperfeiçoar a experiência construída no fazer a história das mulheres, forma de alimentar e atualizar os movimentos feministas? Viradas teóricas e metodológicas convergiam para questões levantadas pela própria história das mulheres e dos feminismos. Se a quase-disciplina história das mulheres empenhava-se em desvendá-las a cada passo, qual a utilidade do conceito de gênero? As noções extraídas desse conceito não eram estranhas a grupos feministas atentos às novidades colhidas de suas próprias pesquisas, dedicadas, com tanta tenacidade, a levantar as pesadas névoas desabadas sobre a visibilidade histórica das mulheres.⁴⁵ Contribuições teóricas e metodológicas obtidas nessa longa trajetória da historiografia francesa foram muitas e de largo alcance. A história francesa das mulheres recorreu a novos temas, novos objetos e novas fontes intensamente examinados por pesquisadores(as) que haviam aprendido a esgarçar, por todos os meios, clássicos recortes temáticos em direção a sucessivas descobertas; as novidades, no entanto, não seriam tantas. Essa historiografia manter-se-á, ainda nos dias atuais, reticente quanto às pretendidas revoluções intelectuais favorecidas pelo conceito de gênero, preferindo aprofundar e aperfeiçoar noções tributárias desse vasto legado intelectual edificado a partir da experiência histórica das mulheres de todos os tempos.⁴⁶ Não deixou de fazer avançar, por isso mesmo, o conhecimento sobre as relações de homens e mulheres, sem recorrer à noção de gênero, consolidando linhas de pesquisa emblematicamente anunciadas no título da maior revista feminista francesa de história: *Clio — Histoire, Femmes et Sociétés*.⁴⁷

De forma oposta, o conceito de gênero penetrou no Brasil sem quaisquer resistências, antes saudado por equacionar impasses já identificados na forma de produzir a história das mulheres e por alinhamentos intelectuais mais recentes às ciências sociais norte-americanas, agrupadas, em bloco, como tendências pós-modernas.⁴⁸ Os muitos aspectos relacionais contidos na noção de gênero, como as de classes sociais, de gerações, de raças/etnias parecem tornar os parâmetros da escrita e do ensino da história bem mais complexos. Exames do material de ensino da história favorecidos pelos estudos das relações de gênero têm reafirmado a necessidade

de prosseguir no esforço de retirada das mulheres das áreas de invisibilidade, mas vendo-as em sua pluralidade, a partir das demais relações sociais. Só por admiti-las como sujeitos históricos, colocam-se de pernas para o ar muitas certezas e os modelos universais de análise dos sistemas de poder e subordinação nas relações sociais de qualquer tipo. O reconhecimento da diversidade desses sistemas estimula a retomada de temas, de fontes usuais de pesquisa com novos significados, a ampliação e o detalhamento de materiais apenas sugeridos nas muitas contribuições da história das mulheres, já bastante vasta e densa no Brasil.

Por outro lado, o século XXI é inaugurado sob uma forte onda antifeminista, *numa guerra não declarada às mulheres*, mas identificada e sob combate nos Estados Unidos, como indica S. Faludi.⁴⁹ Esse refluxo antifeminista, ou *backlash*, travestido na versão popular como a grande mentira sob um ar de verdade, proclama que as mesmas iniciativas que levaram as mulheres a uma posição superior foram a causa de sua ruína. Tal infelicidade, atribuída exatamente à liberdade e à igualdade, forma de desqualificar os movimentos feministas, tornou-se tese largamente incorporada pelos governos Reagan e Bush, vindo da Casa Branca a ideia de que feminismo foi uma camisa-de-força para as mulheres americanas. Estudos têm mostrado que as conquistas feministas nos Estados Unidos foram bem mais modestas do que o proclamado, ao lado de desigualdades assinaladas em massa. Na década de 1980, esse poderoso contra-ataque aos direitos da mulher acoberta a tentativa de estancar a luta feminista por igualdade: como em toda parte, houve refluxos, mas de fundos financeiros para subvencionar abrigos e programas de apoio às mulheres... Esse antifeminismo, tão visível em países do Ocidente, é coincidente com o renascimento de lutas gerais contra as desigualdades sociais no mundo ensejadas pelas prescrições neoliberais, experiência vivida pelos movimentos feministas de esquerda de outrora, hoje revisitada. Em contrapartida, o recente reagrupamento de movimentos feministas, de diversos sinais, na organização internacional Marcha Mundial das Mulheres (nome que lhe dá identidade), surge exercendo pressões por uma reordenação das pautas de lutas deste novo século. A perspectiva de mundialização desses movimentos é pouco confortável: nessa Marcha, reacendem-se as lutas igualitárias nas diferenças, e isso repõe muito de ameaçador à ordem capitalista contemporânea.

Para as experiências de ensino da história, através da associação de tantos temas transversais, acredita-se, como Joan Scott, que o conceito de gênero permanece, depois de dez anos entre nós, uma *categoria útil de análise histórica*, quando assegura, operacionalmente, um maior detalhamento de processos sociais pouco conhecidos.⁵⁰ Seja através do material pensado sobre o conceito de gênero propriamente dito, seja através do legado originado na história das mulheres de tradição francesa, ou mesmo dos avanços obtidos por aqueles que preferem pensar em relações de gêneros (sempre no plural), sem vinculações diretas com essa ou aquela tendência, as contribuições guardam sintonia com a própria marcha da história social. Servem para decodificar os sistemas de poder e subordinação ao longo da história brasileira

de diferentes espaços e períodos.⁵¹ Examinar temas transversais a partir desse conceito ou das noções nele embasadas — assinala-se que jamais restritos à educação sexual —⁵² leva a ampliar a visibilidade dos termos em que homens e mulheres se relacionam e constroem, em conjunto, processos culturais e civilizadores, na diversidade de suas experiências concretas.

Num texto recente, L. M. Schwarcz, repensando a escrita da história do Brasil, analisa os critérios de seleção de um concurso sobre a história do Brasil, promovido, em 1844, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro — ganho por Karl von Martius — com base num texto distribuído entre os candidatos: “Como se deve escrever a história do Brasil.” Sugere ela, a partir daí: “Se fácil não fosse, mais fácil ficaria se mudássemos os termos da seguinte maneira; ‘*como se deve inventar uma história do e para o Brasil*’ (grifo da autora).”

Há muitos desafios postos ao ensino da história. Um é o de enfrentar esse tipo de história que já nasce pronta, moldando um dado imaginário sobre o Brasil e os brasileiros.⁵³ Para uma nova perspectiva, não se pode deixar de avaliar o quanto repetir antigos modos de ensinar história nos torna participantes da propagação de preconceitos, base de discriminações de vários feitios. No uso do conceito de gênero, essa *categoria útil de análise*, há muitas desconstruções a fazer na história do Brasil. Eis mais dificuldades.

As escolas são lugares de muitas reações dos femininos. Nelas, no caso brasileiro, as mulheres têm farta visibilidade e muito poder em relação às crianças e aos jovens. Em geral, as escolas públicas expõem profundas desigualdades sociais entre homens e mulheres, entre crianças, jovens e adultos, mas também entre crianças, jovens e adultos de diferentes sexos, etnias e classes e outros atributos. Tudo isso em conjunto reforça um poder disciplinador, corporificado, tantas vezes e vivamente, em clássicas representações de mães e tias. O poder maternal cresce em significados, moldando padrões de obediência à tirania, também um atributo feminino, perfeitamente compatível com imagens de mãe.

A ideia de homem, mulher e criança organiza de modo *natural* todas as relações cotidianas de poder, impregna as formas de nomear e classificar, em muitas representações aqueles(as) seres inferiores/ superiores e fortes/fracos (as). As escolas ratificam tais formas; o ensino da história se defronta com o senso comum cheio dessas significações e dão lugar a visões dualistas partilhadas no cotidiano: o homem e a mulher, o velho e o jovem, o branco e o preto, o rico e o pobre etc.

Os poderes das escolas centrados em figuras femininas ainda hoje se confundem, em grande parte, com aqueles da esfera privada, ocultando as ambiguidades dos sistemas de poder e subordinação. E nem sempre distribuem felicidade. Numa recente entrevista à tevê brasileira, o sociólogo Alain Touraine mencionou resultados de uma recente pesquisa feita em escolas francesas sobre o crédito atribuído pelos estudantes a diversas categorias profissionais. Entre as de menor crédito aparecem, em primeiro lugar, os professores, ao lado dos trabalhadores sociais, profissionais

que, segundo os estudantes, insistem em integrá-los num mundo em decomposição, pleno de *apartheids*⁵⁴ ... As escolas têm produzido aceites de injustas ordens sociais e apartações sociais de muitos tipos, quando reafirmam, por exemplo, normas disciplinadoras de corpos, premissas sobre papéis sociais de homens e mulheres, circulantes em vasto material didático. Isso traz à baila as questões da sexualidade, tão presentes na noção de gênero.

Noções difusas e em circulação normalizam a sexualidade em torno de uma viga mestra: a da heterossexualidade. As experiências humanas de *gays* e lésbicas, com todas as suas variações, são mantidas nas áreas ocultas da história. A norma de referência é sempre a heterossexualidade. T. Swain destaca evidências de que as muitas formas de sexualidade parecem submetidas a um imaginário em que prevaleceria uma ordem normativa organizada por uma noção binária de sexos.⁵⁵ Isto traz à tona outra problemática a ser pensada: não existiria doravante uma disposição de neutralizar a diferença dos sexos? Ivan Illich situa essa indicação quando vê na nova sociedade o triunfo do unissex.⁵⁶ Essas outras noções conduziram à produção de um sexo neutro, à perda da identidade sexual? Os estudos sobre o conceito de gênero não podem ignorar, assim, a discussão sobre a noção de *heterogênero* — algo que em si contraria a ideia da sexualidade socialmente normatizada: a heterossexualidade.⁵⁷

O caráter reprodutivo da heterossexualidade, conferindo-lhe normalidade, torna *anormal* outras experiências e com isso, constrói-se um profundo silêncio ou ocultação com relação às experiências homossexuais, de tantas discriminações. *Heterogênero*, em vez de gênero, é mais um conceito elaborado para indicar a coerção da sexualidade aceita e normatizada em relação à vida reprodutiva, ignorando outras experiências que as próprias escolas vivem.⁵⁸

Uma pequena parte de uma grande tarefa intelectual pode ajudar a pensar perspectivas novas sobre as relações entre o feminino e o masculino. Se submetido à recriação conceitual do feminino e do masculino, o poder disciplinador das escolas, por exemplo, poderá deslocar-se em muitos sentidos e favorecer importantes mudanças nas práticas pedagógicas, que têm, por muitos meios, reafirmado a educação diferenciada por sexos. Mas as noções ensejadas sobre as relações de homens e mulheres contidas nos estudos de gênero só se consolidarão no processo de tomada de consciência sobre experiências igualitárias de homens e mulheres; experiências que têm tornado as retóricas sobre a *natural desigualdade* de sexos absolutamente inócuas. O primeiro exercício conceitual é o de traçar uma nova experiência igualitária dos gêneros masculinos e femininos nas escolas, sem esquecer que muitos femininos são masculinos e muitos masculinos são femininos. Isso significa iniciar a vivência de relações efetivamente democráticas e torná-la a experiência principal na vida de cada criança, de cada jovem na escola que frequentam. Outro exercício é desvendar as relações dominantes nas diversas práticas escolares. As repercussões da noção de gênero na orientação das práticas pedagógicas cotidianas só serão avaliadas quando as tensões vividas nessas experiências forem o material por excelência de ensino da história.

No plano cultural, as mulheres demonstram seus poderes na própria escola. Reconhecer isso pode auxiliar as abordagens sobre as relações de gênero. Considerando a experiência das escolas no Brasil, o fato de que a vida política é um espaço de ausência feminina não se sustenta. Todavia, a complementaridade de trabalhos tidos como extensões da vida doméstica, ainda mundo das mulheres, e os muitos exercícios de poder daí advindos podem tornar inteligível a dialética das relações escolares. Examinar a construção social dos lugares masculinos, dar destaque às narrativas que apagam os momentos de presença das mulheres levam à reavaliação de diferentes acontecimentos em que as mulheres participam da história, relendo como políticas ações interpretadas até então como um fato social. É o caso de mulheres índias, por exemplo, que, nas guerras, parecem ausentes, mas de fato, as *fazem* quando acompanham os homens, carregando apetrechos do dia a dia, organizando o preparo de alimentos para os guerreiros, tecendo suas redes, em ações nunca percebidas como políticas. Pode-se, desse modo, reformular os papéis das mulheres em várias práticas do passado ou nas da época contemporânea. Nomear, identificar, quantificar a presença das mulheres nos lugares, nas instâncias, nos papéis que lhes são próprios, parece uma etapa necessária, segundo as historiadoras francesas antes mencionadas. Recomendam estudos do masculino e do feminino em separado, pois consideram que, de tão escondidos sob um neutralismo sexual, acabam destacando o mundo masculino. Apostam, por exemplo, no exame da sociabilidade masculina, nos modos próprios de associação de homens; recomendam, ainda, o exame da sociabilidade feminina, segundo este mesmo critério de separação. Não há o que temer nessas formas de abordagem, se tivermos em mente que feminino e masculino são definidos um em relação ao outro. Essa é uma sugestão a mais. Todavia, lidar com experiências masculinas e femininas em separado leva à noção de cultura masculina e feminina, sempre problemática, quando se evidencia que os poderes se movimentam de um sexo para outro. O importante é tomá-los, sempre, em sua mobilidade, pluralidade, conflitos e complementaridade, sem anular, nessa abordagem, as marcas das hierarquias, da violência e da desigualdade.

Sabemos que masculino e feminino nomeiam todas as coisas (há algumas coisas *neutras*) e as diferenças (marque-se, *diferenças*), e que isso amplia muito a discussão das desigualdades sociais e da construção democrática. A *igualdade nas diferenças* é o ideário a se consolidar na vida democrática; é nele que as escolas devem apostar. Se a impropriedade do sexo como modo de nomear e classificar as coisas e a vida social tornou-se perceptível, não há por que pretender *transformar* diferenças. A igualdade na diferença é uma possibilidade; a diversidade não é incompatível com a igualdade. A incorporação do conceito de gênero (no singular) e, mais recentemente, de gêneros (no plural) assinala uma tentativa definitiva de substituição daquelas noções de sexos de caráter biológico. Como nas classificações da linguagem, gênero refere-se ao masculino, ao feminino, mas também ao singular e ao plural. Essa é uma matéria a inventar e a descobrir no ensino da história.

Restam muitas tarefas intelectuais diante desse quadro. No conjunto das propostas curriculares para o ensino de história contidas nos PCNs, reafirmar a discussão sobre a visibilidade/invisibilidade das mulheres é também remeter a outros sujeitos excluídos da história. Esse enfoque, por si só, abre o debate sobre lacunas historiográficas e leva o ensino da história ao encontro de diversas tendências intelectuais, o que permite a compreensão das novas questões e temáticas no âmbito da história social e cultural. Relações de gênero são matéria recolhida do cotidiano e da intimidade, possibilitando reexaminar as abordagens históricas que abstraem essa matéria por estarem apoiadas, ainda, nos acontecimentos políticos e/ou administrativos, nas estruturas impessoais de poder dos governos e dos Estados, nas referências a leis econômicas universais. Mudar de perspectiva conduz a enfrentar análises micro-sociais; apesar de desvendarem tantos fenômenos, podem se dissociar da compreensão dos macrossistemas sociais. Vale a pena tentar, porém. Mas de nada vale incorporar, mecanicamente, um conjunto de informações teóricas e metodológicas e se assenhorar de um certo número de práticas pedagógicas. Trata-se de fazer do ensino da história um processo de tomada de consciência, que nos conduza a um novo patamar de conhecimento crítico sobre o Brasil e sobre nós mesmos.

As relações de gênero, sob tantos aspectos invisíveis, quando vistas a partir de matéria documental consistente, permitem colocar em cena vários conceitos fundamentais ao conhecimento histórico. Experiências muito simples de vida cotidiana, lugar privilegiado da tessitura dessas relações, tão próximas de alunos e professores, oferecem férteis caminhos de reflexão sobre pluralidade dos sujeitos que atuam no processo histórico e códigos comportamentais que organizam a vida social no dia a dia, localizando os gêneros nesses e naqueles papéis. Entende-se então a construção social dos sexos, no passado e no presente, como algo em mutação. Os jogos de poder estão em recorrentes representações da fragilidade feminina e da virilidade masculina; estas oferecem um amplo leque de desvendamentos sobre a feminilização e masculinização de esportes, de profissões, de atividades políticas e sociais as mais variadas. Do mesmo modo, expõem complementaridades de sexos e matrizes de subordinação que neles se fundam, inclusive dando visibilidade às hierarquias evidenciadas na vida familiar, a jogos de compensações, a consentimentos. As compensações femininas expõem códigos de conduta segundo os quais as mulheres adquirem poderes, notadamente na esfera doméstica, onde dominam como *rainhas do lar*. Ao mesmo tempo, explicitam regras comportamentais de homens, mulheres, velhos e crianças, que protegem e organizam a vida íntima e cotidiana, lugar por onde transitam essas relações. É possível examinar uma dada experiência de lutas das mulheres por igualdade como emblemática de meios capazes de produzir mudanças ou não, de vencerem as desigualdades ou não. Essa escolha temática coloca um conjunto de problemas metodológicos e teóricos para os que se ocupam das teorias de ação, mas vale a pena tentar. O estudo de uma mudança desse tipo pode abrir possibilidades de evidenciar continuidades e rupturas nas relações entre as esferas pública e privada,

de oferecer aproximações sobre conquistas no plano dos direitos sociais, no da cidadania, com todos os seus impactos nas relações entre os sexos e nas representações sociais sobre eles. A dialética da micro e macroescala analítica pode expressar, nesses planos, uma relevante tarefa a construir no ensino da história.

Um laborioso trabalho de busca de fontes documentais pouco convencionais pode fazer pulsar o ensino da história em direção a muitas descobertas. Um simples livro de receitas domésticas, de alimentos e/ou remédios caseiros, pode estar repleto de práticas familiares de subsistência, da história política do feminino, no passado e no presente, de processos societários. Acessar fontes históricas as mais variadas, usar documentos de muitos tipos, estimular a busca regular de leitura de documentos históricos — objetos vários — evidenciam práticas sociais despercebidas, forma de reinventar o modo de pensar a história.

Outra tarefa é fazer do exame de fontes o exercício de crítica à escrita da história, ou seja, à historiografia. Esse é o modo de viver a interpretação, de aprender a fazer sínteses teóricas, de prosseguir em busca de novos conhecimentos, ou seja, de vivenciar operações intelectuais de análise, quase nunca experimentadas, permitindo à criança e ao jovem perguntar e responder a partir de experiências que pode enxergar, com nitidez, nas relações de gênero. Será mais fácil, a partir daí, enunciar questões e desenvolver diálogos com a historiografia. Finalmente, as escolas têm preservado uma tradição, a das datas comemorativas, a ser reinventada, mergulhando-a nas mesmas referências, formas vivas de expressar os temas transversais em debate.

Notas

* Professora do Programa de Pós-Graduação em História e do Mestrado em Política Social da UFF, pesquisadora do CNPq e doutora em História.

¹ Ver, a respeito, SCOTT, Joan. *História das mulheres*. In: P. Burke (org.). *A escrita da história, Novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 63-96.

² Ver, a respeito, PERROT, Michelle et alii (orgs.). *A história das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia*. Ver SOIHET, R. “A História das mulheres”. In: C. F. Cardoso e R. Vainfas. *Domínios da história. Ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 275-296.

³ Scott, Joan. *Ibid.*, p. 64.

⁴ PERROT, Michelle et alii (orgs.). *A história das mulheres*, op. cit. Esse trabalho resume resultados de pesquisa interdisciplinar de vários anos sobre problemas do masculino/feminino, trazidos a um seminário — de sinal feminista — no Centro de Pesquisas Históricas da França. Foi publicado em: *Annales ESC*. n. 2 (março-abril 1986), p. 271-293.

⁵ PERROT, Michelle et alii (orgs.). *A história das mulheres*, op. cit., p. 24-25.

⁶ SCOTT, Joan. *História das mulheres*, op. cit., p. 77.

⁷ Idem, *ibidem*, p. 234.

⁸ REVEL, Jacques, (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 7.

⁹ THOMPSON, Edward P. “Folclore, antropologia e história social”. In: *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001, p. 227-268.

¹⁰ Idem, *ibidem*, p. 229.

¹¹ Idem, *ibidem*, p. 251-263.

¹² REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*, op. cit., p. 6.

¹³ Idem, *ibidem*, p. 10.

¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 11.

¹⁵ Ver SINEAU, M. “Direito e democracia”. In: F. Thebaud. *História das mulheres no Ocidente. O século XX*. Porto/São Paulo: Edições Afrontamento/EBRADIL, 1991.

¹⁶ VARIKAS, Eleni. “O pessoal é político”: desventuras de uma promessa subversiva”. *Tempo* (Rio de Janeiro), vol. 2, n. 3 (junho 1997), p. 59-80.

¹⁷ Apud PERROT, Michelle et alii (orgs.). *A história das mulheres*, op. cit., p. 23-24. Ver, ainda, COSTA, Suely Gomes. “Repensando o PAISMCA”. *Em Pauta* (Rio de Janeiro), n. 15 (jul.-dez. 1999), p. 109-122.

¹⁸ Tais tensões estão indicadas em CASTRO, Mary G. “Gênero e poder. Leituras transculturais — quando o sertão é mar, mas o olhar estranha, encalha em recifes”. *Cadernos Pagu*, 16 (2001), p. 49-78. Ver, ainda, SARTI, Cinthia A. “Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro”, *Cadernos Pagu*, 16 (2001), p. 31-48.

¹⁹ Ver CASTRO, Mary G. “Gênero e poder. Leituras transculturais”, op. cit.

²⁰ BADINTER, Elisabeth. *Um é o outro: Relações entre homens e mulheres*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

²¹ MACHADO, Lia Z. “Feminismo, academia e interdisciplinaridade”. A. de O. Costa e C. Bruschini (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 24-38.

²² Ver COSTA, Suely Gomes. “Alice por Alice (As amarras femininas em *O tronco do ipê*)”. *Tempo*, vol. 5, n. 9 (2000), p. 29-42.

²³ PERROT, Michelle et alii (orgs.). *A história das mulheres*, op. cit., p. 8.

²⁴ AUGUSTA, Nisia Floresta Brasileira. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Cortez, 1989; WOLLSTONECRAFT, M. *Vindication of the Rights of Woman*. Londres/ Nova York: J. M. Dent & Sons Ltd./E. P. Dutton & Co. Inc., 1929.

²⁵ COSTA, Suely Gomes. “Teoria feminista y salud de la mujer”. In: G. Catellanos e S. Accorsi. *Gênero y Sexualidad*. Santiago de Cali (Colômbia): Editorial de la Manzana de la Discordia/ Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad/Universidad del Valle, 2002, p. 393-421.

²⁶ Ver SOIHET, Rachel. *Bertha Lutz e a ascensão social da mulher*.

²⁷ COSTA, Suely Gomes. “Teoria feminista y salud de la mujer”, op. cit.

²⁸ COSTA, Suely Gomes. *Signos em transformação. A dialética de uma cultura profissional*. São Paulo: Cortez, 1995.

²⁹ COSTA, Suely Gomes. “Teoria feminista y salud de la mujer”, op. cit.

³⁰ Significativo dessa tendência é PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

³¹ PERROT, Michelle et alii (orgs.). *A história das mulheres*, op. cit., p. 9.

³² PERROT, Michelle. “Sair”. *História das mulheres no Ocidente. O século XIX*. Porto/São Paulo: Edições Afrontamento/EBRADIL, 1991, p. 503-539.

³³ PERROT, Michelle et alii (orgs.). *A história das mulheres*, op. cit., p. 9.

³⁴ Vistos em conjunto, os estudos conduzidos por acadêmicas feministas brasileiras no âmbito da história, entre as décadas de 1970-90, são bem poucos. A contribuição das acadêmicas feministas da área das ciências sociais sempre teve notável importância.

- ³⁵ Neologismo oriundo do francês *embriquer*, recolhendo da ideia de justaposição de telhas (*briquets*) a de articulação de conceitos.
- ³⁶ Apud CASTRO, Mary G. “Gênero e poder. Leituras transculturais”, p. 57. Ver: GIFFIN, K. “Nosso corpo nos pertence: a dialética do biológico e do social”. *Cadernos de Saúde Pública*, 7(2), 1991.
- ³⁷ Sobre o assunto, ver SCOTT, J. “Deconstructing Equality - Versus Difference: Or the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism”.
- ³⁸ Joan W. Scott é professora de ciências sociais do Instituto de Estudos Avançados de Princeton. Ver: Scott, J. “Gênero: uma categoria útil de história”. Ainda de SCOTT, J. “História das mulheres”.
- ³⁹ Ver observações de mesmo sentido em CASTRO, Mary G. “Gênero e poder. Leituras transculturais”, op. cit.
- ⁴⁰ SCOTT, J. W. “Gênero: uma categoria útil de análise”. Recife: SOS Corpo, 1991. Tradução do original: SCOTT, J. W. “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. *American History Review*. Nova York: Columbia University Press, 1988, p. 28-50.
- ⁴¹ Ver: SAFFIOTI, H. “Rearticulando gênero e classe social”, p.183-215. COSTA, A. de O., BRUSCHINI, C. (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- ⁴² O título desse número dos *Cadernos Pagu* — *Desacordos, desamores e diferença* — reapresenta o pensamento de Scott e traz à tona diferentes posições assumidas diante do conceito de gênero. Ver SCOTT, Joan Wallach. Prefácio a *Gender and Politics History*; TILLY, Louise A. “Gênero, história social e história das mulheres”; VARIKAS, Eleni. “Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do debate Tilly-Scott”.
- ⁴³ PERROT, Michelle. “Escrever uma história de mulheres: relato de uma experiência”. *Cadernos Pagu*, 4 (1995), p. 9-28. SCHVARTZMAN, S. “Entrevista com Michelle Perrot”. *Cadernos Pagu*, 4 (1995), p. 29-36; CHARTIER, Roger. “Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica)”. *Cadernos Pagu*, 4 (1995), p. 37-48.
- ⁴⁴ Sobre movimentos feministas brasileiros e instituições financiadas com recursos norte-americanos, ver: CORRÊA, Mariza. “Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal”. *Cadernos Pagu* (16), 2001, p. 17.
- ⁴⁵ Ver PERROT, Michelle et alii (orgs.). *A história das mulheres*, op. cit.
- ⁴⁶ Essa produção está bem representada na coletânea *História das mulheres no Ocidente*, em cinco volumes, com resultados de pesquisas da Antiguidade ao século XX, sob a direção geral de George Duby e Michelle Perrot. Essa postura não impedirá M. Perrot de enunciar, na década de 1990, o já citado conceito de *consciência de gênero*.
- ⁴⁷ Revista editada por Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse-Le Mirail em Toulouse, França.
- ⁴⁸ Ver, a respeito, com o mesmo sentido: CASTRO, Mary G. “Gênero e poder. Leituras transculturais”, op. cit.
- ⁴⁹ Ver FALUDI, Susan. *Backlash. O contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- ⁵⁰ Uma avaliação das tensões relativas às lutas feministas pela paridade na representação política na França dos anos 1990 está em: SCOTT, Joan W. “‘La querelle des femmes’ no final do século XX”. *Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2 (2001), p. 367-388.
- ⁵¹ Ver ROSEMBERG, F. “Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo”. *Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2 (2001), p. 515-531.
- ⁵² Ver ALTMANN, H. “Orientação sexual nos parâmetros curriculares”. *Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2 (2001), p. 575-585.

- ⁵³ Prefácio de Lilia M. Scwarcz a SIMAN, Lana M. de Castro e FONSECA, Thaís N. de Lima (orgs.) *Inaugurando a história e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-16.
- ⁵⁴ Canal 2 — TVE — *Roda Viva*. Programa reapresentado em 22/4/2002.
- ⁵⁵ Ver SWAIN, Tania N. “Para além do binário: os *queers* e o heterogênero”. *Gênero* (Niterói) vol. 2, n. 1 (segundo sem. 2000), p. 87-98.
- ⁵⁶ Citado por PERROT, Michelle et alii (orgs.). *A história das mulheres*, op. cit., p. 26.
- ⁵⁷ Ver SWAIN, Tania N. “Para além do binário: os *queers* e o heterogênero”, op. cit., p. 91.
- ⁵⁸ Ver LOPES, Guacira. “Teoria *queer* — uma política pós-identitária para a educação”. *Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2 (2001), p. 541-553.

Bibliografia

- ALTMANN, H. “Orientação sexual nos parâmetros curriculares”. *Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2 (2001), p. 575-585.
- AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Cortez, 1989.
- BADINTER, Elisabeth. *Um é o outro: Relações entre homens e mulheres*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia. A escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- CASTRO, Mary G. “Gênero e poder. Leituras transculturais — quando o sertão é mar, mas o olhar estranha, encalha em recifes”. p. 49-78. *Cadernos Pagu*, 16 (2001).
- CHARTIER, Roger. “Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica)”. *Cadernos Pagu*, 4 (1995), p. 37-48.
- CORRÊA, Mariza. “Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal”. *Cadernos Pagu* (16) (2001), p. 13-30.
- COSTA, Suely Gomes. “Alice por Alice (As amarras femininas em *O tronco do ipê*)”. *Tempo*, vol. 5, n. 9 (2000), p. 29-42.
- COSTA, Suely Gomes. “Repensando o PAISMCA”. *Em Pauta* (Rio de Janeiro), n. 15 (jul.-dez.1999), p. 109-122.
- COSTA, Suely Gomes. “Teoría feminista y salud de la mujer” In: G. Catellanos e S. Accorsi. *Gênero y Sexualidad*. Santiago de Cali (Colômbia): Editorial de la Manzana de la Discordia/ Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad/Universidad del Valle, 2002, p. 393-421.
- FALUDI, Susan. *Backlash. O contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- LOPES, Guacira. “Teoria *queer* — uma política pós-identitária para a educação”. *Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2 (2001), p. 541-553.
- MACHADO, Lia Z. “Feminismo, academia e interdisciplinaridade”. A. de O. Costa e C. Bruschini (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 24-38.
- PERROT, Michelle et alii (orgs.) “A história das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia”. *Gênero*, vol. 2, n. 1 (segundo sem. 2001).
- PERROT, Michelle. “Escrever uma história de mulheres: relato de uma experiência”. *Cadernos Pagu*, 4 (1995), p. 9-28.

- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PERROT, Michelle. "Sair". *História das mulheres no Ocidente. O século XIX*. Porto/São Paulo: Edições Afrontamento/EBRADIL, 1991, p. 503-539.
- REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- ROSEMBERG, F. "Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo". *Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2 (2001), p. 515-531.
- SAFFIOTI, H. "Rearticulando gênero e classe social". A. de O. Costa e C. Bruschini (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 183-215.
- SARTI, Cinthia A. "Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro", *Cadernos Pagu*, 16 (2001), p. 31-48.
- SCOTT, Joan W. "Deconstructing Equality-Versus Difference: Or the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism". *Feminism Studies*, 14 (primavera 1988), p. 33-50.
- SCOTT, Joan W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Recife: SOS Corpo, 1991.
- SCOTT, Joan W. "História das mulheres". In: P. Burke (org.). *A escrita da história, Novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992, p. 63-96.
- SCOTT, Joan W. "Prefácio a *Gender and Politics of History*". *Cadernos Pagu*, 3 (1994), p. 9-26.
- SCOTT, Joan W. "La querelle des femmes' no final do século XX". *Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2 (2001), p. 367-388.
- SCHVARTZMAN, S. "Entrevista com Michelle Perrot". *Cadernos Pagu*, 4 (1995), p. 29-36.
- SIMAN, Lana M. de Castro e FONSECA, Thaís N. de Lima (orgs.) *Inaugurando a história e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-16.
- SINEAU, M. "Direito e democracia". In: F. Thebaud. *História das mulheres no Ocidente. O século XX*. Porto/São Paulo: Edições Afrontamento/EBRADIL, 1991.
- SOIHET, Rachel. "A história das mulheres". In: C. F. Cardoso e R. Vainfas. *Domínios da história. Ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 275-296.
- SOIHET, Rachel. "Bertha Lutz e a ascensão social da mulher". Tese de mestrado em História, Niterói: ICHÉ, UFF, 1974.
- SWAIN, Tania N. "Para além do binário: os *queers* e o heterogênero". *Gênero* (Niterói), vol. 2, n. 1 (segundo sem. 2000), p. 87-98.
- THOMPSON, Edward P. "Folclore, antropologia e história social". In: *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001, p. 227-268.
- TILLY, Louise A. "Gênero, história social e história das mulheres". *Cadernos Pagu*, 3 (1994), p. 27-60.
- VARIKAS, Eleni. "Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do debate Tilly-Scott". *Cadernos Pagu*, 3 (1994), p. 61-82.
- VARIKAS, Eleni. "'O pessoal é político': desventuras de uma promessa subversiva". *Tempo* (Rio de Janeiro), vol. 2, n. 3 (junho 1997), p. 59-80.
- VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 255-331.
- WOLLSTONECRAFT, M. *Vindication of the Rights of Woman*. Londres e Nova York: J. M. Dent & Sons/E. P. Dutton & Co., 1929.

GÊNERO E ENSINO
*parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico
 e teorias feministas*

Luciana M. Gandelman*

Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os "normais". Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie.

TODOROV¹

Estamos tão obcecados com a cisão masculino e feminino que gostamos de flertar com a ideia de que homens e mulheres formam praticamente povos distintos. E, efetivamente, uma boa parte do pensamento ocidental moderno tem-se aproximado muito desta ideia.² Haveria uma exterioridade radical nestas diferenças e, portanto, levando mais adiante o que propõe Todorov, grupos internos de uma mesma sociedade poderiam, sim, tornar-se estrangeiros entre si. Poderiam, sim, constituir-se como "outro" radical uns dos outros. Resta refletir sobre as consequências dessas cisões, mesmo quando projetam a criação de utopias de "convivência entre os povos". Especialmente em sociedades nas quais com muita frequência as diferenciações se transformam em hierarquizações.

Cada vez mais os historiadores contemporâneos têm reivindicado para a história um papel desestabilizador, por assim dizer. É central neste pensamento a noção de *contingência*. A noção de que as coisas não precisariam necessariamente ter sido como foram e, principalmente, a de que não precisam continuar sendo de determinada maneira. Esta noção advoga para a história, ao mesmo tempo, a ideia de

transformação e de agência humana – noções centrais para o conhecimento histórico e igualmente para a aprendizagem da história. Entretanto, certas “contingências” parecem ser aceitas mais facilmente do que outras. A contingência acerca de um país, de um sistema de governo ou de uma instituição pode ser alvo de pouca polêmica. Já a contingência sobre aquilo que consideramos “natural” e biológico, ou seja, nossos corpos, é um campo de difícil trânsito. Podemos dizer que, dentro desta ideia do papel desestabilizador da história, é justamente nestas áreas “duras” que a reflexão histórica se faz ainda mais necessária. Dentro desse espírito, a proposta do presente artigo é lançar um olhar de historiador e fazer um exercício de reflexão acerca das propostas enunciadas pelo MEC para o ensino nacional, através dos chamados Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), no que concerne às relações de gênero.

Os PCNs foram lançados pelo MEC no ano de 1996. Voltados para o ensino fundamental, os PCNs foram compostos por nove volumes: introdução, língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, artes e educação física, e, por fim, temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo).³

A questão do gênero aparece nos PCNs dentro de um dos eixos transversais. “Relações de gênero” foram incluídas como parte dos “conteúdos de orientação sexual para terceiro e quarto ciclos”, juntamente com os itens “corpo: matriz da sexualidade” e “prevenção das doenças sexualmente transmissíveis”. Antes de mais nada, é preciso reconhecer a importância de encontrarmos dentro de um instrumento que se propõe a servir de base para a organização de um projeto educacional nacional discussões relativas à questão do gênero. Isto reflete, por um lado, as conquistas dos movimentos feministas e, por outro, a importância e ampla aceitação que a categoria de gênero vem ganhando nos meios acadêmicos. Tendo em vista a importância conferida pelos PCNs aos temas transversais, como pontos fundamentais para a formação dos cidadãos, a inclusão do gênero em sua proposta deixa clara sua importância na sociedade contemporânea e torna ainda mais relevante uma discussão sobre o tema. Pode-se dizer que a apresentação da categoria tal como foi feita pelos PCNs convida, e mesmo obriga, a uma discussão sobre a categoria, com o intuito de levarmos o debate e suas consequências mais adiante.

O texto é iniciado com uma definição da categoria de gênero e prossegue no desenvolvimento de considerações diretamente ligadas à proposta de ensino. Antes de prosseguirmos, é importante lembrar que o texto dos PCNs foi fruto de uma escrita coletiva e que houve uma opção por não se fazer no corpo do texto referências diretas a autores e debates acadêmicos, mas sim apresentar um todo aparentemente consensual e propositivo. A opção por suprimir possíveis debates e desacordos, certamente com a intenção de se ganhar em clareza e acessibilidade ao público docente, não pode ser feita sem o risco de tornar seus conteúdos uniformizados demais. Isto pode ser visto, no caso do texto sobre gênero, já em seu início, quando os autores propõem uma definição para a categoria.

Podemos dizer que foi utilizada uma definição “clássica” da categoria gênero. Esta diria respeito “ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”.⁴ Essa definição opera com a oposição sexo/gênero. Mais do que isto, podemos notar que ela atribui ao gênero uma característica de construção social enquanto delega ao sexo o *status* de algo biologicamente dado. O gênero seria então uma série de artefatos sociais sobrepostos aos dados biológicos do sexo.

Para Linda Nicholson, essa formulação ainda é predominante no discurso feminista. Em suas palavras: “o ‘sexo’ permanece na teoria feminista como aquilo que fica fora da cultura e da história, sempre a enquadrar a diferença masculino/feminino”.⁵ De acordo com Nicholson, essa formulação — da oposição sexo/gênero — teria suas raízes em duas noções caras ao pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e a da construção social do caráter humano. Ao final da década de 1960, as feministas, segundo a autora, haviam diagnosticado a presença da primeira ideia como fator de opressão feminina, isto é, a noção de “sexo” e de “fatos da biologia” como fundadores do “sexismo” na sociedade ocidental. O discurso feminista teria, então, feito uso da segunda noção — construção social do caráter humano — para minar essas noções. O discurso feminista encontrava-se, naquele momento, ainda baseado na noção de uma cisão biológica “natural” entre masculino e feminino. O conceito de gênero teria sido, então, “introduzido para suplementar o de ‘sexo’, não para substituí-lo. Mais do que isto, não só o ‘gênero’ não era visto como substituto de ‘sexo’ como também ‘sexo’ parecia essencial à elaboração do próprio conceito de gênero”.⁶

Uma das bases de formulação da oposição sexo/gênero foi o clássico artigo de Gayle Rubin, “The Traffic of Women”, no qual a autora apresentou o conceito de “sistema sexo/gênero”, o qual diria respeito ao “conjunto de acordos sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana (...)”.⁷ O “sexo”, portanto, permanece, neste modelo explicativo, como a base sobre a qual os significados culturais seriam imputados. Não há dúvida de que o pensamento feminista, inspirado largamente por Rubin, foi fundamental para o combate do que chamamos de “determinismo biológico” e para inúmeras conquistas femininas, através do movimento feminista.

Este tipo de sistema explicativo e de conceituação de gênero — e esta parece ter sido fundamentalmente a opção feita pelo texto dos PCNs — recai, entretanto, no que Linda Nicholson chama de “fundacionalismo biológico”. Ao contrário do determinismo, o fundacionalismo permitiu uma maior maleabilidade de papéis sociais, na medida em que o dado biológico deverá conviver com construções sociais que, em muitos casos, podem até mesmo colocar esses mesmos dados em questão. Ele permitiu igualmente que as feministas pudessem assumir aquilo que as mulheres tinham em comum, o que deu fôlego ao movimento. Por outro lado, o fundacionalismo, ainda que reconhecendo as diferenças entre as mulheres, o fez, para Nicholson,

de forma problemática, limitada e, eu acrescentaria, do ponto de vista histórico, claramente insuficiente. Mais grave ainda é o fato de que sua teoria pressupôs uma grande influência do biológico, ideia que justamente se buscava minar.

Na década de 1980, diagnosticou Joan Scott,⁸ a categoria de gênero seria utilizada como estratégia acadêmica para garantir legitimidade aos “estudos de mulheres”, através de uma suposta maior cientificidade da categoria ao despi-la do caráter político que parecia “carregar” os “estudos feministas” ou “estudos de mulheres”. Outro aspecto que, segundo Scott, marcou a utilização da categoria até essa década foi o uso do corolário de que tudo aquilo que dizia respeito às mulheres dizia igualmente respeito aos homens, na medida em que o estudo de um implicava o estudo do outro. O termo gênero apontaria, neste caso, para a noção de “construção cultural” e papéis sociais. Tal noção de papel social ligaria o gênero a determinadas esferas do social, como família e sexualidade. Esta noção se baseia no que Scott denomina de uma certa visão funcionalista – e, em última análise, biológica – e seus resultados são basicamente descritivos. O problema desta opção, e nisto Scott aproxima-se de Nicholson, seria que “ainda que, nessa utilização, o termo ‘gênero’ sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada diz sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são, não diz como elas funcionam ou como elas mudam”.⁹

Podemos ver as “armadilhas” anunciadas por Nicholson e Scott claramente em jogo no texto dos PCNs. Em seu parecer sobre as propostas dos PCNs, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) alerta para a subordinação dos fundamentos históricos e antropológicos a um viés psicologizante, especialmente no que se refere aos temas transversais. No caso do item sobre relações de gênero, isso se torna bastante evidente. A junção de uma perspectiva psicologizante com a opção por uma teoria de “fundacionalismo biológico” fundamenta a construção deste item. Como consequência disso, temos no texto a constante oscilação entre propostas de um construcionismo social dos comportamentos e a naturalização de uma oposição feminino/masculino em suas proposições.

Se, por um lado, os PCNs advogam o abandono da explicação de matriz biológica para a diferenciação “existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade” e uma flexibilização do que denominam “padrões de conduta”, por outro, tratam tais construções sociais como “estereótipos” de gênero.¹⁰ Tratam a questão do gênero, portanto, como um problema de flexibilização de “modelos ideais” de comportamento. Falam de “imensa diversidade dos jeitos de *ser* homem ou mulher” e mantêm desta forma intocado o “cerne” “duro” destes seres, que *são* homens, que *são* mulheres [grifos meus]. Mais adiante deixam perceber como, a bem da verdade, trabalham com uma oposição naturalizada de feminino/masculino, ao afirmar que “é inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas” e ao estabelecer o papel do educador como o agente que deve reconhecer tais diferenças e “trabalhar para não as transformar em desvantagens”,¹¹ mas nunca o de questionar sua aparente inexorabilidade.

O tratamento da oposição masculino/feminino como algo essencial e dado torna-se cada vez mais nítido com o avançar do texto e o recurso a teorias sobre o desenvolvimento infantil. Segundo estas, e a elas é dado pelo texto um caráter de “verdade científica”, os agrupamentos de crianças passariam das amizades exclusivas do mesmo sexo para a aproximação entre meninos e meninas “determinada pela busca do outro”.¹² Essa perspectiva cristaliza, portanto, esferas e indivíduos femininos e masculinos, tornando-os necessariamente, por um lado, coesos entre si e, por outro, distintos um do outro. Afirma, por conseguinte, um antagonismo/polarização historicamente construídos pelas sociedades modernas ocidentais, como um dado “natural”. O feminino será sempre inexoravelmente o “outro” do masculino e vice-versa.

A partir deste momento, a tônica do texto passa a ser a “compreensão do outro” e a “tolerância” com o intuito de prevenir atos de violência e discriminação. Como os exemplos de violência no texto dizem respeito àquela perpetrada contra mulheres, fica bastante claro quem seria o “eu” e quem permanece na categoria de “outro”. Não queremos aqui desqualificar a importância que deve ser dada à discussão acerca da violência contra as mulheres, a qual deve ser abominada e prevenida em todas as instâncias da sociedade e certamente na escola. Entretanto, não se pode fazer esse debate a contento enquanto não se reconhece às mulheres o papel de sujeitos.

Mais grave do que isto é, entretanto, o fato de a proposta dar à categoria de relações de gênero um tratamento equivalente ao dispensado às chamadas “minorias” no estilo americano do “politicamente correto”. Ao fim e ao cabo, a questão das relações de gênero transformam-se em um problema praticamente de diplomacia, de fronteiras, quase que de “tolerância entre os povos”. O grande problema dessas proposições é que, como afirmamos anteriormente, ao optar pelo “fundacionalismo biológico” e pelo viés psicologizante, não questionam de fato o caráter construído da oposição feminino *versus* masculino. Isto fica claro quando o gênero é utilizado como se não fosse uma categoria, e sim mais um grupo social, uma “minorias”, ou uma identidade étnica, quando na verdade o gênero é uma categoria primária que entrecorta a sociedade de maneira singular e específica.

Pela própria opção de inserir o item sobre relações de gênero no tema transversal de “orientação sexual” já podemos ler a tendência dos PCNs em tratar a questão dentro de uma visão psicopedagógica embasada em teorias de desenvolvimento do indivíduo e da sexualidade. A categoria de gênero aparece esvaziada de seus aspectos políticos e históricos, dizendo respeito, ao contrário, unicamente ao âmbito da família e das relações interpessoais. A categoria criada pelos PCNs não inclui noções de conflito. Não faz menção aos sujeitos históricos e às relações sociais que estão constantemente construindo as representações e relações de gênero. Como consequência dessa postura, não associa as relações de gênero às relações de poder em geral que constituem a sociedade. Esta definição acaba por tratar as representações como prontas e acabadas, e não como fruto de embates constantes.

Advogando em prol de uma categoria de gênero que viabilizasse uma visão mais profícua da história, Joan Scott acaba fornecendo uma visão precisa da necessidade de articulação dos vários aspectos do social ao se tratar do gênero, ao mesmo tempo em que defende a importância da história na configuração desta categoria:

A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos. (...) Devemos deixar de lado também a tendência a compartimentalizar, de boa parte da história social, que relega sexo e gênero à instituição familiar, associa classe com o local de trabalho e a comunidade, e aloca a guerra e os temas constitucionais exclusivamente no domínio da “alta política” do governo e do Estado. Uma vez que todas as instituições utilizam alguma divisão de trabalho, uma vez que as estruturas de muitas instituições se apoiam na divisão sexual do trabalho (mesmo que tais divisões excluam um ou outro sexo), uma vez que referências ao corpo com frequência legitimam a forma que as instituições assumem, gênero é, de fato, um aspecto geral da organização social. E pode ser encontrado em muitos lugares, já que os significados da diferença sexual são invocados e disputados como parte de muitos tipos de luta de poder. O saber social e cultural a respeito da diferença sexual é, portanto, produzido no decorrer da maior parte dos eventos e processos estudados como história.¹³

O ensino também deve levar isso em conta se quisermos fazer uma crítica às relações e representações de gênero na atualidade e se pretendermos formar cidadãos que sejam portadores de outras concepções.

Para tanto, vamos ter que insistir em uma forma de pensar para além da dicotomia sexo/gênero. Através da utilização do “sistema sexo/gênero” foram feitas muitas conquistas; foram, entretanto, criadas algumas armadilhas que fizeram com que esta ideia não seja mais suficiente para um olhar crítico acerca das relações de poder e dissimetria com as quais estamos todos envolvidos. O pensamento de algumas teóricas feministas tem caminhado nesse sentido.

Na visão de Joan Scott, a noção central para o entendimento e utilização da categoria de gênero está na noção de poder, inspirada em Michel Foucault e entendida como redes dispersas de relações desiguais “discursivamente construídas em ‘campos de força sociais’”.¹⁴ Na visão de Scott, o gênero é, portanto, um “elemento *constitutivo* de relações sociais baseadas nas diferenças *percebidas* entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.¹⁵ Como, na opinião da autora, a construção do gênero operaria na sociedade? Através de quatro elementos interligados: as representações sociais, doutrinas (religiosas, científicas, educativas etc.), política (instituições, organizações sociais etc.) e a identidade subjetiva

individual. Dificilmente podemos compreender o papel e os significados das relações de gênero numa dada sociedade sem fazermos a articulação destes elementos.

No caso do texto dos PCNs, podemos observar uma análise que não se propõe a trabalhar a articulação dos elementos, interessando-se apenas pelos aspectos diretamente ligados à questão do indivíduo, no caso dos alunos, o que acarreta uma visão praticamente privada de história e de politização. Mais do que isto, a categoria de gênero fica privada de elementos que lhe são constitutivos.

As consequências desta visão orientam-se ainda em outras direções para além da ausência da história e da politização. Podemos dizer que tal visão impede que o conhecimento tanto do passado quanto do presente seja tratado, como se tem desejado, como elemento de transformação das relações sociais. Isto porque a utilização fundacionalista do sistema sexo/gênero não rompe em definitivo com o biológico e continua a dar um tratamento essencialista às distinções de feminino/masculino, nas quais se baseiam algumas das desigualdades e hierarquizações da sociedade contemporânea.

Com isto chegamos ao pensamento de mais uma teórica feminista cujas ideias têm feito avançar as discussões sobre gênero: Judith Butler. Na visão desta filósofa, igualmente influenciada por Michel Foucault, a articulação do binômio sexo/gênero deve ser questionada e discutida. Sua binaridade segue a tradição do pensamento ocidental de articular-se em oposições binárias: natureza/cultura, homem/mulher, feio/bonito, certo/errado e assim por diante. Estes pares de opostos são considerados como “dados”, e alertar para sua “fabricação” é um dos objetivos da autora. Neste sentido, Butler afirma:

a diferença sexual (...) não é nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas.¹⁶

E por isso

não faria sentido, então, definir gênero como uma interpretação cultural do sexo, se o próprio sexo é uma categoria generizada. O gênero deveria não ser concebido meramente como uma inscrição cultural de sentido em um sexo preexistente (...) gênero deve também designar o aparato de produção pelo qual os sexos eles próprios são estabelecidos.¹⁷

O que interessa, portanto, é discutirmos as relações de poder que engendram estes aparatos produtores de corpos e sexualidades. Uma vez que, nas palavras da autora,

(...) as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos e, mais especificamente,

*para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (...) o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo de poder.*¹⁸

Para entendermos melhor o que significa essa proposição, é preciso entendermos seu conceito de *performatividade*, pois é através dele que, na visão de Butler, se forma a identidade de gênero: “(...) o gênero não é uma performance que um sujeito anterior elege para realizar, mas o gênero é performativo, no sentido em que constitui como efeito o sujeito que pretende expressar.”¹⁹

Segundo Butler, a performatividade é um ato reiterativo e citacional. A performatividade não é um ato singular, pois ela sempre reitera uma norma ou conjunto de normas. O ato performativo “não é primariamente teatral, de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (...) um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia”. Para entendermos esta concepção de performatividade, precisamos compreender o processo de *subjetivação* e que o *sujeito* aqui tratado não é aquele voluntarista e a performatividade não é um ato deliberado, singular. Trata-se, ao contrário, de um sujeito que não precede nem segue o processo de *generificação*, mas “emerge apenas no interior das próprias relações de gênero e como matriz dessas relações”.²⁰ Como consequência, “não há identidade de gênero através de expressões de gênero; esta identidade é performativamente construída pelas próprias expressões que deveriam ser seus resultados”.²¹

Resumidamente, como afirma Tânia Navarro-Swain, recuperando Butler, “o gênero cria, portanto, o sexo e não o contrário”.²²

*(...) A imagem e os sentidos atribuídos aos corpos não são, portanto, superfícies já existentes, sobre as quais se escastram os papéis e os valores sociais; são, ao contrário, uma invenção social, que sublinha um dado biológico cuja importância, culturalmente variável, torna-se um destino natural e indispensável para a definição do feminino [e também do masculino].*²³

*Isto não significa que não existam corpos humanos sexuados, com um aparelho genital dado. O que é criado pelas redes de significação e pelas práticas sociais é a importância [grifo da autora] dada a este fator, é a significação que lhe é atribuída enquanto revelador, catalisador da essência do ser e da identidade do indivíduo. É o sexo que aparece enquanto efeito discursivo, dando forma e perfil ao feminino/masculino binário, pela atribuição de valores a certos detalhes anatômicos.*²⁴

O sexo e o gênero como “efeito discursivo” significam, nas palavras de Teresa de Lauretis, que “a construção do gênero é tanto o produto quanto o processo de sua representação”.²⁵ Como isto acontece? Para de Lauretis, através das *tecnologias de gênero*. Michel Foucault, em seu livro *História da sexualidade*, propôs que a sexualidade, em vez de ser um dado natural e íntimo, era, de fato, construída pela cultura de acordo com disputas políticas. Mais do que isto, as normas e regulamentações dos comportamentos sociais, longe de serem elementos apenas repressores, produzem corpos e sexualidades. Daí vem o conceito de Foucault de uma “tecnologia sexual”, um conjunto de técnicas que envolviam a elaboração de discursos (sobre as crianças, as mulheres e a procriação) implementados pela economia, pedagogia, medicina e assim por diante. A partir dessas proposições, de Lauretis desenvolve seu conceito de “tecnologias do gênero”, as quais seriam os mecanismos institucionais e sociais que teriam o “(...) poder de controlar o campo da significação social e produzir, promover e ‘implantar’ representações de gênero”.²⁶

Entre as tecnologias do gênero de de Lauretis, ou entre as doutrinas de Joan Scott, ambas seguindo a demonstração de Foucault, podemos encontrar os discursos e planos de ação da medicina, da Igreja, da psicologia e também da pedagogia.

Na medida em que, como diz Tânia Navarro-Swain, as representações produzidas pelas tecnologias de gênero são absorvidas em um “processo de autorrepresentação, autodomesticação”,²⁷ existe, então, o *assujeitamento*. Efeito das tecnologias do gênero, o *assujeitamento* seria “a resposta individual à interpelação do social que cria as identidades e a identificação, definindo sua inserção no espaço social”.²⁸ Ou mais concretamente, como exemplifica Teresa de Lauretis, “(...) aprendemos que alguém se torna mulher na prática dos signos nos quais vivemos, escrevemos, falamos, vemos (...)”.²⁹

O *assujeitamento* dos indivíduos, ou sua emergência como sujeitos *generificados*, é condição de possibilidade para a reprodução das relações sociais – de gênero e de poder – assim como a entendemos no Ocidente moderno. Isto porque, nestas sociedades, como afirma Linda Nicholson, mudou-se o sentido das características físicas, que “de sinal ou marca da distinção masculino/feminino passaram a ser a sua causa, aquilo que lhe dá origem”.³⁰ Semelhante mudança significa que “as características físicas passaram a ser vistas não só como causa da distinção masculino/feminino, mas como algo que tornava essa distinção altamente binária”.³¹

Esta distinção binária opera dentro de uma biopolítica, para seguir utilizando Foucault, a qual especializa os corpos em funções de um sistema reprodutivo, sendo os corpos femininos reservados à maternidade e, tanto estes quanto os masculinos, à heterossexualidade. Na biopolítica ocidental, portanto, devemos encarar, nos termos de Adrienne Rich, tanto a *maternidade* quanto a *heterossexualidade compulsórias* como instituições políticas³² que produzem não só indivíduos humanos *generificados*, mas igualmente relações de dominação, hierarquização, poder e assimetria.

Para romper com essas formulações, o fundacionalismo biológico não é o bastante, pois este não rompe com os esquemas binários de explicação e classificação. Se

continuarmos, como fazem as propostas dos PCNs, a tratar homens e mulheres, meninos e meninas como “povos” vizinhos que devem conviver, continuaremos a jogar a partida perdida dos esquemas essencialistas do “eu” versus o “outro”, ainda que o politicamente correto os transforme numa alteridade docilizada. Precisamos experimentar outras formas de identidade e subjetividade. Precisamos buscar o que Tânia Navarro-Swain, em sua inspiração foucaultiana, denomina de uma poética identitária – uma constante reconstrução de si –, ou seja, um nomadismo identitário

(...) a reinvenção de mim enquanto outro. É o espaço de mim. Se pensarmos este espaço identitário como estando em ligação com todos os outros espaços de um “eu”, que os critica, designa ou reflete, temos aí uma heterotopia identitária. Eu, nômade, sou outra, além daquilo que pareço ou do que falo. Eu sou um espaço de mim, migratório, de transição, nesta cartografia que me revela e me nega. Eu sou o espelho de mim, um lugar sem lugar.³³

É imperioso darmos às novas gerações a oportunidade de migrar nestas heterotopias de si. Não é necessário elaborarmos uma proposta pedagógica para pedir-lhes que sejam aquilo que eles já conhecem, que está à disposição em toda parte. Mais importante seria que conseguíssemos fazer com que caminhassem pelas fissuras das doutrinas e tecnologias de gênero.

Notas

- * Mestre e doutoranda em História pela UNICAMP e membro do Nupehc/UFF.
- ¹ TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 3.
 - ² Sobre a ideia de homens e mulheres como “unidades” distintas, opostas e complementares no pensamento ocidental contemporâneo, ver LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
 - ³ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
 - ⁴ Idem, *ibidem*, p. 321.
 - ⁵ NICHOLSON, Linda. “Interpretando o gênero”. *Estudos Feministas* (Florianópolis), vol. 8, n. 2 (2000), p. 11.
 - ⁶ NICHOLSON, Linda. “Interpretando o gênero”, op. cit., p. 11.
 - ⁷ RUBIN, Gayle. “The Traffic of Women”. In: R. R. Reiter (org.). *Toward an Anthropology of Women*. Nova York: Monthly Review Press, 1975, p. 159.
 - ⁸ SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação e realidade*, vol. 20, n. 2 (gênero e educação) (jul./dez. 1995).
 - ⁹ Idem, *ibidem*, p. 76.
 - ¹⁰ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, op. cit., p. 321-322.

- ¹¹ Idem, *ibidem*, p. 322.
- ¹² Idem, *ibidem*, p. 322.
- ¹³ SCOTT, Joan W. “Prefácio a *Gender and Politics of History*”. *Cadernos Pagu*, 3 (1994), p. 19-20.
- ¹⁴ SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, op. cit., p. 86.
- ¹⁵ Idem, *ibidem*.
- ¹⁶ BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”. In: G. L. Louro (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 153.
- ¹⁷ BUTLER, Judith. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Nova York: Routledge, 1990, p. 7, apud NAVARRO-SWAIN, Tânia. “A invenção do corpo feminino ou ‘a hora e a vez do nomadismo identitário?’”. *Textos de História* (Brasília), vol. 8, n. 1/2 (“feminismos: teoria e perspectivas”) (2000), p. 63.
- ¹⁸ BUTLER, Judith. “Corpos que pesam”, op. cit., 154.
- ¹⁹ BUTLER, Judith. *Gender trouble*, op. cit., p. 24, apud NAVARRO-SWAIN, Tânia. “A invenção do corpo feminino”, op. cit., p. 67.
- ²⁰ BUTLER, Judith. “Corpos que pesam”, op. cit., p. 160.
- ²¹ BUTLER, Judith. *Gender trouble*, op. cit., p. 25, apud NAVARRO-SWAIN, Tânia. “A invenção do corpo feminino”, op. cit., p. 64.
- ²² NAVARRO-SWAIN, Tânia. “A invenção do corpo feminino”, op. cit., p. 64.
- ²³ Idem, *ibidem*, p. 51.
- ²⁴ Idem, *ibidem*, p. 60.
- ²⁵ DE LAURETIS, Teresa. “A tecnologia do gênero”. In: H. B. de Hollanda. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 212.
- ²⁶ NAVARRO-SWAIN, Tânia. “A invenção do corpo feminino”, op. cit., p. 57.
- ²⁷ Idem, *ibidem*, p. 66.
- ²⁸ Idem, *ibidem*, p. 53-54.
- ²⁹ DE LAURETIS, Alice. *Alice doesn't, feminism, semiotics, cinema*. Bloomington: Indiana University Press, 1984, p. 186 apud NAVARRO-SWAIN, Tânia. “A invenção do corpo feminino”, op. cit., p. 54.
- ³⁰ NICHOLSON, Linda. “Interpretando o gênero”, op. cit., p. 18.
- ³¹ Idem, *ibidem*.
- ³² RICH, Adrienne. “La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne”. *Nouvelles Questions Féministes*, n. 1 (1981), p. 20-21.
- ³³ NAVARRO-SWAIN, Tânia. “A invenção do corpo feminino”, op. cit., p. 76.

Bibliografia

- BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”. In: G. L. Louro (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 153-173.
- BUTLER, Judith. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Nova York: Routledge, 1990.
- DE LAURETIS, Teresa. “A tecnologia do gênero”. In: H. B. de Hollanda. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

- HARDING, Sandra. "A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista". *Estudos Feministas* (Florianópolis), ano 1, n. 1 (1993), p. 7-30.
- LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- NAVARRO-SWAIN, Tânia. "A invenção do corpo feminino ou 'a hora e a vez do nomadismo identitário?'". *Textos de História* (Brasília), vol. 8, n. 1/2 ("feminismos: teoria e perspectivas") (2000), p. 47-84.
- NICHOLSON, Linda. "Interpretando o gênero". *Estudos Feministas* (Florianópolis), vol. 8, n. 2 (2000), p. 9-41.
- RICH, Adrienne. "La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne". *Nouvelles Questions Féministes*, n. 1 (1981), p. 15-43.
- RUBIN, Gayle. "The traffic of women". In: R. R. Reiter (org.). *Toward an anthropology of women*, Nova York: Monthly Review Press, 1975, p. 157-210.
- SCOTT, Joan W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação e realidade*, vol. 20, n. 2 (gênero e educação) (jul./dez. 1995), p. 71-99.
- SCOTT, Joan W. "Prefácio a *Gender and Politics of History*". *Cadernos Pagu*, 3 (1994), p. 19-20.

HOMENS E MULHERES NA CORTE IMPERIAL um exercício sobre práticas e imagens sociais (1822-1850)

Roberta Martinelli e Barbosa*

A presente proposta de oficina tem como objetivo mais amplo problematizar as noções do "masculino" e do "feminino", bem como suas relações, elegendo como campo privilegiado para tal reflexão o espaço urbano do Rio de Janeiro entre os anos de 1822 e 1850. Serão apresentadas possibilidades de se trabalhar, no âmbito do conteúdo do ensino de história, com a noção de "construção cultural dos papéis sociais" que a categoria de gênero encerra.¹ Em vez de "construir" propriamente o conceito de "gênero" com os alunos, buscar-se-á um movimento de "desconstrução" e "desnaturalização" das representações correntes do "masculino" e do "feminino" a partir da análise/compreensão das redes de sociabilidade existentes na corte imperial.

A atividade foi elaborada tendo em vista alunos da sétima série do ensino fundamental e se insere no conteúdo dado pelo professor na unidade de Brasil Império. O recorte cronológico tem como marcos o ano de 1822, momento da emancipação política do Brasil, e o ano de 1850, a partir do qual se instauram mudanças significativas que configuram uma nova conjuntura política, econômica e cultural. Importante destacar que a história política do Império é subdividida em três momentos: o primeiro reinado (1822-1831), o período regencial (1831-1840) e o segundo reinado (1840-1889). Nesse sentido, mudanças políticas tangenciarão o período temporal proposto pela atividade.

O recorte espacial da cidade do Rio de Janeiro justifica-se pelo papel político-cultural que esta *urbe* desempenhou como corte imperial. A análise do espaço urbano é extremamente rica, na medida em que permite que nos aproximemos de uma multiplicidade de experiências vivenciadas por homens e mulheres de outros tempos, contrapondo-as às nossas, e sublinhar os tipos de relações de gênero, de grupos sociais e de raça travadas entre os diferentes sujeitos históricos. Portanto, por meio da análise da sociabilidade na corte imperial da primeira metade do século XIX, pretende-se possibilitar que os alunos construam um olhar abrangente do outro e da sociedade.

Atividade

OBJETIVO GERAL

Compreender as relações sociais e de poder travadas entre os(as) escravos(as), forros(as), e senhores(as) no espaço da cidade do Rio de Janeiro, então corte imperial, atentando para o caráter social e histórico das construções das imagens do “masculino” e do “feminino”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os papéis sociais desempenhados por escravos(as), forros(as) e senhores(as) no espaço da cidade/corte do Rio de Janeiro;
- Analisar os tipos de relações mantidas entre os diferentes agentes sociais mencionados;
- Ler/interpretar diferentes tipos de documentos;
- Analisar as representações do “masculino” e do “feminino” em tais documentos;
- Ativar as noções de diferença/diversidade sociocultural.
- Compreender os mecanismos de controle social das autoridades governamentais do Rio de Janeiro.

ETAPAS

- Inicie a aula apurando as noções e conhecimentos que os alunos trazem acerca das imagens/papéis sociais de homens e mulheres que viveram na corte imperial no período em questão. Registre no quadro as “falas” dos alunos.
- Divida a turma em grupos de quatro integrantes e apresente as fichas com os documentos (material anexo). Solicite aos alunos que leiam silenciosamente os textos, destacando os termos cujos significados não foram compreendidos. Faça um estudo de vocabulário.
- Em um segundo momento, o professor deverá indagar acerca da *autoria* dos documentos: quem o fez? O que nos diz e como diz? Quando o fez? Com que propósito o fez? Com relação aos textos/imagens de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas cabe explicar como esses artistas chegaram ao Brasil, sublinhando o fato de que as imagens por eles registradas foram fruto da observação de dois europeus sobre uma sociedade diferente culturalmente da sua.² A turma perceberá que o documento é um elemento fundamental para a construção do conhecimento histórico, na medida em que constitui um registro de sujeitos que viveram uma época histórica, indicando um determinado “olhar” sobre uma sociedade e “falando” a partir de um ponto de vista. Nesse sentido, os artistas Debret e Rugendas, dentre tantos outros que

aqui aportaram, construíram visões e representações da sociedade brasileira a partir da convicção da superioridade de sua cultura e raça.³

O professor deverá informar ainda aos alunos que os documentos podem ser classificados em duas categorias: primários e secundários. São considerados documentos primários todos os registros produzidos em uma dada época que “sobreviveram” até os dias de hoje — como, por exemplo, cartas oficiais ou pessoais, livros, relatórios, pinturas, músicas, fotografias, testamentos, filmes etc. Já os documentos secundários constituem estudos realizados, sobretudo a partir dos documentos primários, por pessoas que não viveram a época em questão. Os livros de história, os filmes, romances e novelas históricos são alguns exemplos desse tipo de fonte. O aluno deverá compreender que tanto a história como *processo* quanto a história como *conhecimento* têm autores, uma vez que são feitas por homens e mulheres. Ao “ler”⁴ os documentos textuais e iconográficos, o professor deverá fazer, junto com os alunos, o exercício de recuperar a própria localização do narrador no texto/imagem. Esse movimento possibilita que nos aproximemos de sua concepção de mundo, de seus preconceitos, esperanças e decepções. Após essa discussão, os alunos deverão completar a primeira coluna do quadro anexo.

- A seguir distribua a planta da cidade do Rio de Janeiro em 1831 (ver Anexo 3, p. 244). Solicite aos alunos que completem a terceira coluna do quadro anexo a partir da releitura dos textos e da observação atenta das gravuras que os acompanham. Peça-lhes que marquem com lápis colorido tais espaços na planta da cidade. Esta parte da atividade deve ser acompanhada por uma reflexão acerca da demarcação, ordenação e hierarquização dos espaços da cidade do Rio de Janeiro na época em questão. Observar que a cidade era composta por quatro freguesias consideradas centrais: a do Sacramento da Sé, a de São José, a da Candelária e a de Santa Rita. Com o movimento de expansão da cidade, aqueles que faziam parte da chamada *boa sociedade*⁵ — fazendeiros, comerciantes, funcionários públicos — passaram a morar nos arrabaldes pitorescos (Botafogo, Laranjeiras, Flamengo, Jardim Botânico), locais distantes dos burburinhos e agitações do centro, calmos, com abundante vegetação, onde surgiram novas residências cercadas de jardins à moda inglesa. Outros senhores avançavam pela estrada que ia a São Cristóvão, onde se localizava o Palácio Imperial. Por volta de 1850, já havia quatro novas freguesias: Santa Ana, Engenho Velho, Glória e Lagoa. O professor deverá então destacar os símbolos do poder político,⁶ econômico,⁷ militar⁸ e religioso⁹ inscritos na malha urbana do Rio de Janeiro. Sugere-se a construção de uma legenda.
- Os alunos deverão observar os textos/imagens das fichas 1, 2 e 3, e preencher a segunda e quarta colunas do quadro. Nesse momento, o professor deverá trabalhar com as noções de “negros de ganho” e “negros de aluguel”, bem como identificar as múltiplas ocupações de escravos(as) e libertos(as) no âmbito da

cidade, as quais acabavam propiciando o surgimento de uma identidade profissional. No seio da sociedade escrava urbana, existiam ofícios mais valorizados, e mesmo mais prestigiados, do que outros, como bem demonstrou a historiadora Mary Karasch.¹⁰ Dentre as atividades que conferiam ao escravo um certo *status*, destacam-se os ofícios especializados, como o de sapateiro, carpinteiro, pedreiro, ferreiro etc. Esses escravos artesãos podiam trabalhar para seus donos — que também eram artífices e lhes haviam ensinado a profissão —, sozinhos como negros de ganho, ou ainda serem alugados pelas autoridades municipais para algum serviço. Outra atividade valorizada era a de carregador no porto ou na alfândega, ou seja, a de estivador. Transportando móveis, sacas de café, caixas de açúcar ou aguardente, tais carregadores conseguiam, dependendo do dia, ganhar seis ou sete vezes mais do que o exigido pelo seu dono, sendo portanto maiores as chances de conseguir juntar um dinheiro para a compra da liberdade. Já os escravos carregadores de água e dejetos exerciam um serviço desqualificado.

O artista Debret nos legou um precioso registro acerca de uma ocupação típica de mulheres negras e livres na cidade: em *Negras vendedoras de angu* vemos duas negras servindo angu¹¹ na praia do Peixe, perto da Alfândega, aos negros carregadores de mercadorias que trabalhavam no porto. As vendedoras de angu, também conhecidas como quitandeiras,¹² desfrutavam um prestígio social dentro da hierarquizada comunidade negra no meio urbano. Eram mulheres que, por meio da alimentação, congregavam ao seu redor um grande número de negros cativos e mesmo libertos. Entre meio-dia e duas da tarde — hora em que senhores e comerciantes costumavam se recolher para a sesta —, africanos ou crioulos se reuniam em volta das vendedoras de angu em busca de alimentação e socialização. Deste modo, criavam-se espaços nos quais escravos e ex-escravos saboreavam comidas de sua terra, descansavam e estreitavam laços de solidariedade. Continuemos nossa incursão pelas diferentes atividades desempenhadas por escravos(as) e libertos(as) por meio da análise da prancha intitulada *O colar de ferro, castigo dos negros fugidos*. Para além dos instrumentos de punição que chamam logo a atenção, são representados um carregador de água, um vendedor e uma vendedora de legumes e frutas. Eram os ambulantes que também apregoavam pelas ruas, carregando — em cestas, bandejas de madeira ou caixas sobre as cabeças — artigos de vestuário, ervas e flores, utensílios de cozinha e doces. O ganho dava chance para que escravos e escravas juntassem dinheiro e comprassem sua alforria. Interessante notar que as mulheres escravas tinham maior probabilidade de obter a liberdade do que os homens. No Rio de Janeiro — entre os anos de 1808 e 1831 —, dos 1.319 escravos que conseguiram a alforria, dois terços eram mulheres. Tal fato pode ser explicado seja pela maior facilidade das escravas em agenciar ocupações rendosas e de alta classificação, seja por conseguirem manter relações íntimas com homens poderosos. De acordo com a lei vigente, uma escrava que vivesse com seu senhor era teoricamente

livre.¹³ Não obstante, os escravos preferiam libertar primeiro suas esposas para que os filhos nascessem livres. Finalmente, em *Negras livres vivendo de suas atividades*, temos a informação de que algumas libertas podiam trabalhar como costureiras em loja de modista francesa. Observe na prancha, à esquerda, uma tabuleta indicando “Modas Francez”. A presença de tais lojas na cidade evidencia as pretensões da elite imperial em copiar o estilo de vida europeu, mais particularmente os hábitos parisienses, trajando-se a seu modo. A análise dessa imagem, em conjunto com os trechos de documentos que a acompanham, possibilita ao professor introduzir uma discussão sobre a vida do escravo(a) e do liberto(a) na cidade do Rio de Janeiro. Informe que o símbolo da condição de liberto(a) era o uso de sapatos. Aos libertos era facultado o direito de mobilidade e de adquirir propriedade. Muitos deles se tornarão donos das chamadas casas de angu ou *zungus*, espaços nos quais a população negra, africana e crioula, se reunia para comer o angu, fazer batuques, praticar a feitiçaria etc. Funcionavam também como local de hospedagem, servindo como refúgio de cativos fugidos. Segundo Carlos Eugênio Libano Soares, no decorrer do século XIX, as vendedoras de angu deslocaram-se do ar livre para o interior dessas casas. A presença de mulheres negras tanto como donas/chefes das casas quanto como frequentadoras foi extremamente significativa. Através do alimento, da magia ou da prostituição, reuniam em sua órbita de influência grande número de negros cativos e libertos. Os *zungus* foram proibidos no final do ano de 1833 por uma postura da Câmara Municipal,¹⁴ sinalizando o receio da elite política com relação ao potencial latente desse espaço: agregando cativos e libertos, criavam-se condições para a formulação de levantes e rebeliões.

Portanto, alguns libertos(as) conseguiram uma certa prosperidade em sua nova condição, como os donos dos *zungus*, as quitandeiras e os artífices.¹⁵ Destarte, grande parte dos forros(as) viviam na pobreza material e continuavam mantendo os padrões de dependência com seus antigos donos. Muitos eram anunciados nos jornais por seus ex-donos como “libertos de aluguel”.

Comece agora a trabalhar com a ficha 4. Os textos e a imagem fazem alusão aos tipos de relações travadas no âmbito familiar de grupos sociais médios, compreendendo relações entre pais e filhos, marido e esposa, bem como destes com seus(suas) escravos(as). Na prancha *Um funcionário do governo sai a passeio com a família*, a hierarquia representada envolve relações de gênero, de raça e de poder. O pai (branco) à frente dos demais membros da família simboliza a autoridade e o poder dos homens sobre as mulheres na sociedade da época. O lugar ocupado pela dona da casa (branca) na fila, atrás dos filhos — fossem esses meninos ou meninas — e à frente dos escravos, evidencia, respectivamente, seu papel de mãe dos filhos do marido e de administradora de um lar extenso. A mulher branca exercia, portanto, o domínio sobre os escravos e as escravas no espaço da casa. Outros tipos de documentos corroboram a existência de

tal prática social, tais como as passagens dos registros de Polícia transcritos na ficha número 3. As redes de poder e hierarquia envolvendo a própria comunidade negra também são perceptíveis na gravura. Aliado ao tipo de atividade que desempenhavam na sociedade, um outro critério de distinção e classificação desses indivíduos era a cor. Atrás da mulher branca, rica ou nobre, está representada uma escrava “mulata”, termo este articulado à ideia de mestiçagem. Já a categoria “pardo” se foi revestindo de uma significação mais abrangente no decorrer do século XIX. De início utilizada para designar a cor mais clara de alguns escravos, ampliou sua significação, abarcando uma crescente população livre de ascendência africana que não era necessariamente mestiça.¹⁶ As expressões “preto(a)” e “negro(a)”, por sua vez, foram usadas com maior probabilidade em relação aos(às) africanos(as). Ao passo que “crioulo(a)” designava o negro(a) nascido no Brasil. Significativo notar também o fato de libertos(as) e escravos(as) serem possuidores(as) de escravos(as).¹⁷

Um dos textos destacados nesta ficha versa sobre a vida de uma mulher viúva e sua filha na sociedade do Rio de Janeiro imperial. Na ausência da figura masculina, optou-se pelo recolhimento da filha à Santa Casa de Misericórdia.¹⁸ Ainda que possamos, por meio de exemplos, romper com a imagem estereotipada da mulher branca enclausurada, submissa e religiosa, atentando para a existência de outros tipos de conduta e indicando a complexidade do mundo feminino, grande parte delas esteve submetida à dominação masculina. Jean-Baptiste Debret enuncia os atributos que as mulheres deveriam dominar para conseguir um “casamento vantajoso”: a dança, a música e “vagas noções de francês”. O artista faz menção ainda aos saraus: espaços nos quais os indivíduos da *boa sociedade* se reuniam e socializavam ao longo da primeira metade do século XIX. Por vezes, pais e maridos recorriam às Casas de Misericórdia como meio de preservar a honra de suas mulheres, bem como de punir aquelas que se recusassem a assumir o papel social que lhes era reservado, a saber: o de boa esposa, de mulher honrada e virtuosa. A castidade era a virtude feminina que os conventos e recolhimentos mais se preocupavam em zelar, lançando mão de uma série de regulamentos para garantir sua preservação. Entretanto, alguns documentos revelam as dificuldades enfrentadas pelos recolhimentos e conventos em manter a observância de suas normas internas. Revelador, nesse sentido, é um ofício do bispo do Rio de Janeiro de 1810 em resposta ao pedido do ministro dos Negócios do Brasil solicitando vaga para uma educanda:

*Ainda que o grande número de educandas e recolhidas que há naquele convento [Ajuda] tenha servido mais de peso e de relaxação do que utilidade. Contudo sendo vontade de s. Alteza Real que seja admitida, posso assegurar que a madre abadessa a receberá de muito bom grado...*¹⁹

Deste modo, se por um lado as instituições de reclusão feminina pretendiam referendar as imagens/papéis sociais requeridos às mulheres, por outro percebemos, por meio de documentos que fazem referência ao dia a dia das reclusas, que algumas delas se distanciavam dos padrões de conduta requeridos pelos estatutos.

Ao final da discussão, a segunda e quarta colunas do quadro, correspondentes às fichas analisadas, devem ser completadas.

- Por fim, os textos/imagens das fichas 5 e 6 permitem trabalhar com os alunos as ideias de reelaboração de práticas culturais africanas e de construção de redes de solidariedade entre grupos de origem africana na cidade do Rio de Janeiro.²⁰ Informar que, ao longo da primeira metade do século XIX, os(as) escravos(as) que chegavam ao porto do Rio eram provenientes sobretudo da região do centro-oeste africano, habitada por povos que, a despeito da diversidade étnica, apresentavam organização política e social semelhante, assim como afinidades linguísticas e culturais. Neste sentido, estudiosos passaram a identificar a multiplicidade de etnias dessa região como pertencentes ao macrogrupo dos *bantos*.²¹ No espaço americano, os africanos de diferentes etnias foram compelidos a reorganizar-se social e culturalmente dentro do quadro de possibilidades da sociedade escravista.²² Desde o período colonial, as “irmandades de homens pretos” conformaram um espaço no qual os africanos e seus descendentes puderam recriar uma identidade e instituir formas de solidariedade, principalmente em face da morte e da doença. Tais irmandades promoviam a coleta de esmolas para garantir enterros decentes, oração pelos mortos, auxílio aos doentes e necessitados, além de levantarem fundos para a compra da liberdade dos irmãos escravizados e suas famílias.²³ (Explorar essas ideias a partir da análise do conjunto de documentos contidos na ficha 6).

A aquarela de Carlos Julião,²⁴ datada do último quartel do século XVIII (posterior a 1776), retrata a festa de coroação de um rei negro nos festejos de Reis. De acordo com Marina de Mello e Souza, as eleições de reis negros e suas comemorações festivas desenvolveram-se também no espaço das irmandades, estando associadas à execução das festas dos santos de devoção da congregação. Perguntar à turma o que deveria significar para os negros e negras, cativos(as) ou livres, a prática de suas danças, canções e rituais no contexto da escravidão. O trecho destacado na ficha 6, do memorialista Vieira Fazenda, menciona a devoção de “pretos africanos de diferentes nações” ao rei Balthazar.²⁵ No século XIX, as festas de coroação de reis negros foram sujeitas a uma regulamentação policial cada vez mais rigorosa. Na década de 1820, as danças e procissões organizadas pela irmandade de escravos começaram a ser proibidas pelo governo. Nesse mesmo ano, a própria irmandade do Rosário e São Benedito decretava o fim dos cargos de rei e rainha em suas comemorações,²⁶ sinalizando a difícil conjuntura que atravessavam.

A partir da chegada da corte portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, observa-se um movimento de maior regularização do espaço público urbano, movido pelo interesse das autoridades governamentais em manter a “ordem pública” e difundir a “civildade”. Nesse sentido, as festas de reis negros foram identificadas como manifestações culturais herdadas do passado colonial, visto como arcaico e retrógrado. Conforme assinala Martha Abreu em seu estudo sobre a Festa do Divino Espírito Santo no Rio de Janeiro, o código de posturas de 1830, bem como sua revisão ampliada em 1838, deixa claro o movimento de regulamentação das autoridades municipais sobre os festejos religiosos e diversões populares, os quais eram pontuados pelas vozerias, danças e reuniões em torno de barracas e bebidas. Nesse contexto, as práticas sociais e culturais identificadas com a comunidade negra, em particular, se tornaram matéria de intensa regulamentação. O medo quanto à possibilidade de eclosão de levantes negros, tal como ocorrera na Bahia em 1835, impulsionou, em larga medida, a proibição dos ajuntamentos de mais de quatro escravos em tavernas e locais públicos.²⁷ Elucidativo, nesse sentido, é o pedido de pretos forros à Câmara dos Vereadores em 1837 solicitando a licença para “poderem divertir-se como costumam”. (Ver esse documento na ficha 6.) Lembrar à turma que a proibição das casas de *zungu* estava inscrita no Código de 1838.

Comece a trabalhar, a seguir, com a gravura de Rugendas intitulada *O jogo de capoeira ou danse de la guerre*. Situe o local no qual o jogo ocorre: a cidade. Retome com os alunos o significado que uma aglomeração de escravos adquiriria aos olhos dos brancos. Relembre o medo da *boa sociedade* com relação à possibilidade de rebeliões e desordens de cativos(as) ou libertos(as). Volte à planta da cidade do Rio de Janeiro em 1831 e identifique os espaços considerados como “territórios do medo”, pertencentes ao “mundo da desordem” em contraposição aos locais “da ordem”. Ao trabalhar com essa classificação, o professor deverá chamar a atenção dos alunos para o fato de que o espaço é um lugar de circulação. Sendo assim, nos locais considerados “ordeiros”, também havia a presença de grupos e práticas sociais identificadas a “desordem”, e vice-versa. Nos arrabaldes da Corte, na distante praia do Flamengo, por exemplo, temos a informação de que libertos e escravos conviviam clandestinamente sob um mesmo teto.²⁸

Informe sobre o significado social da capoeira como um jogo de guerra na cultura africana. Na cidade do Rio de Janeiro, as confrarias de capoeiras, ou “malts”, eram formadas por libertos ou escravos fugidos e tinham um líder. Entre os aspectos requeridos para a função de liderança estavam a cor e a habilidade de luta. Analisar a partir da leitura dos documentos da ficha 5 como os capoeiras eram vistos pela *boa sociedade*. Concluir que os capoeiras também foram alvo de perseguições por parte da polícia ao longo do século XIX. Elucidativa em relação à ação da polícia era a atitude dos senhores, que

requeriam com frequência “desculpas” pelo mau procedimento de seus cativos (trabalhar com o Ofício do Intendente da Polícia na ficha 5).²⁹ Cabe aqui refletir junto com os alunos sobre o fato de apenas os *homens* jogarem a capoeira e as *mulheres* prepararem o angu. Isso revela que certas práticas sociais características da comunidade de descendência africana no Brasil se encontravam divididas com base na distinção de gênero.

- O professor deverá prosseguir efetuando algumas indagações a fim de provocar conclusões acerca do que já foi trabalhado. Sugerem-se as seguintes questões:
 - a) A partir sobretudo das informações contidas nas fichas 2 e 3, *ANALISE* a condição de vida de escravos(as) e forros(as) na cidade do Rio de Janeiro, isto é, aponte as semelhanças e diferenças entre a vida de um escravo(a) e de um liberto(a);
 - b) *EXPLIQUE* de que forma os(as) escravos(as) lutavam pela liberdade no espaço urbano do Rio de Janeiro (1822-1850);
 - c) *IDENTIFIQUE* os atributos/qualidades que, independentemente da condição social ou da cor, deveriam ser características intrínsecas e desejáveis a toda mulher naquela sociedade;
 - d) *IDENTIFIQUE* passagens documentais que contradizem a imagem da mulher descrita/representada na questão anterior;
 - e) *IDENTIFIQUE* nos documentos expressões/palavras ou imagens que se encontram associadas à figura masculina.
- Solicite aos alunos que abram o livro didático adotado pela escola na parte correspondente ao assunto em questão. Analise junto com a turma o modo como o autor do livro construiu sua narrativa, como é dito e o que não é dito. Estabeleça um diálogo com o texto e com as ilustrações do livro, observando os elementos/informações que são destacados ou silenciados. Recuperando as “falas” dos alunos sobre o papel social dos homens e mulheres na corte do Rio de Janeiro imperial, pronunciadas no início da aula, comece a tecer uma conclusão da atividade. Faça com que os alunos comparem suas imagens de tais homens e mulheres com as múltiplas imagens/papéis que podem ser evidenciados a partir do quadro completo. Ajude os alunos a pensar que as experiências travadas no espaço da cidade/corte do Rio de Janeiro imperial eram plurais, contribuindo, portanto, para a construção de sentimentos de pertença e laços de identidade que se sobrepõem/perpassam a diferença entre “homem” e “mulher”. Por outro lado, homens, mulheres, brancos(as), negros(as), libertos(as), escravos(as) receberam e exerceram diferentes formas de domínio. Faça um quadro conclusivo destacando as questões discutidas em aula:

Práticas sociais, culturais, religiosas: capoeiras, festas, irmandades, saraus, <i>zungus</i>	Construção de identidades de grupos sociais: boa sociedade, indivíduos que compartilham a experiência do cativo; aqueles que são membros de uma mesma irmandade. (Não esquecer que no interior de tais grupos existiam hierarquias e disputas.)
Práticas sociais profissionais	Identidade profissional: quitandeiras, artífices etc.
Práticas sociais de dominação e subordinação	Dominação do homem sobre a mulher; do senhor e senhora sobre seu(sua) escravo(a); do(da) liberto(a) sobre seu(sua) escravo(a); escravo(a) “aculturado(a)” sobre o(a) escravo(a) “recém-chegado(a)”; distinção entre o crioulo e o africano.

- Organize um quadro-mural com recortes trazidos pelos alunos sobre aspectos da vida de homens e mulheres brasileiros hoje. O professor pode destacar os elementos componentes da sociedade do Rio de Janeiro entre 1822 e 1850 e da sociedade do Rio de Janeiro no início do século XXI, trabalhando com as noções de conjuntura histórica, alteridade, pluralidade cultural, identidades e conflitos culturais, como desenvolvemos em outros capítulos deste livro.³⁰

Notas

²⁰ Professora do Departamento de História e mestre em História social pela UFF.

¹ Esta noção foi discutida nos artigos de Suely Gomes da Costa e de Luciana M. Gandelman, neste livro.

² Sobre Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, ver STRAUMANN, Patrick (org.). *Rio de Janeiro, cidade mestiça – Nascimento da imagem de uma nação*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001; NAVES, Rodrigo. “Debret, o neoclassicismo e a escravidão”. In: *A forma difícil – Ensaio sobre a arte brasileira*. São Paulo: Ática, 1996; e VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

³ De acordo com Rachel Soihet, tais viajantes aqui chegados manifestam grande estranheza diante da liberdade com o corpo, revelada, especialmente, pelas negras e mulatas, construindo “imagens, representações e visões sobre os tais costumes, informadas pela sua experiência cultural e pessoal, nas quais o etnocentrismo, a dominação de classe, de gênero e de raça constituíram-se numa marca”. SOIHET, Rachel. *A sensualidade em festa: representações do corpo feminino nas festas populares no Rio de Janeiro da virada dos séculos XIX a XX*. Mimeo.

⁴ O conceito de leitura é entendido aqui de uma forma ampliada, tal como sugerido por Sonia Rodrigues Mota. Segundo a autora, o livro não é o único objeto passível de leitura, entendida como a capacidade de interpretar a criação e a expressão do indivíduo e de sua espécie. Em suas palavras: “considero que a leitura é a habilidade de ‘ler’ situações, objetos, livros, afetos. A família é fundamental na construção dessa habilidade, que é fruto da aprendizagem, da iniciação”. In: MOTA, Sonia Rodrigues. *A família e o leitor*. Rio de Janeiro: FBN/Min. da Cultura/Proler/Casa da Leitura, 1995, p. 16.

⁵ Sobre o conceito de *boa sociedade* ver MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema – A formação do Estado imperial*. Rio de Janeiro: Access Editora, 1994 e MATTOS, Ilmar Rohloff de e GONÇALVES, Márcia de Almeida. *O Império da boa sociedade – A consolidação do Estado imperial brasileiro*. São Paulo: Atual, 1991.

⁶ O Paço Imperial (na atual Praça XV), bem como o palacete projetado por Grandjean de Montigny utilizado para as Aclamações de D. João VI e D. Pedro I, a Câmara e o pelourinho localizados no Campo de Santana (atual Praça da República) constituem exemplos de tais símbolos. Para uma reflexão sobre o espaço do Campo de Santana, ver ABREU, Martha. *O império do divino – festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro/São Paulo: Nova Fronteira/FAPESP, 1999; e BICALHO, Maria Fernanda Baptista. *A cidade e o Império: o Rio de Janeiro na dinâmica colonial portuguesa, séculos XVII e XVIII*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1997, p. 411-435 (“Poder e hierarquia: os códigos da cidade”).

⁷ Como exemplo podemos citar o Porto e a Casa da Moeda.

⁸ As fortalezas e o Arsenal da Marinha.

⁹ As inúmeras igrejas e conventos, como a igreja do Carmo, a igreja dos Beneditinos, o mosteiro de São Bento e a igreja jesuíta de São Sebastião, também conhecida como Sé Velha. Nesse ponto, cabe destacar a igreja de Nossa Senhora do Outeiro da Glória como a favorita da família real, bem como as igrejas mais frequentadas pelos escravos: a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, e a de Nossa Senhora da Lampadosa. Ver KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; e ABREU, Martha. *O império do divino*, op. cit.

¹⁰ KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*, op. cit.

¹¹ “O angu é cozinhado em grandes panelas de ferro assentes sobre pedras e ao lado um negro vai mexendo a farinha de mandioca molhada que acompanha a iguaria. Trata-se de um cozido com vários pedaços de carne, coração, fígado, bofe, língua, tudo cortado em pedaços pequenos, em água e azeite de dendê, ao qual se acrescenta banha de porco, folhas de nabo, quiabo, pimentão, salsa, cebola, louro, sálvia e tomate. Embora essa fosse considerada uma comida de negros, muitos brancos não a desdenhavam.” SILVA, Maria Beatriz Nizza da. “Culinária colonial”. *Oceanos*, n. 42 (“Viver no Brasil Colônia”) (ab./jun. 2000), p. 30. De acordo com Carlos Eugênio Libano Soares, o angu – um alimento misturado, mesclado – se torna uma metáfora entre a elite letrada da época para caracterizar a “cultura popular de origem negro-africana: heterogênea, confusa, dispare, com vários significados – como várias receitas – e que se amolda com qualquer elemento, por mais diferente que seja”. Nota-se a presença do “paradigma da superioridade e do preconceito, como na acentuação ‘confusão, mescla, mistura de coisas...’”. SOARES, Carlos E. Libano. *Zungu: Rumor de muitas vozes*. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998, p. 36-37.

¹² Segundo Selma Pantoja, “os mercados, tão comuns por todo o continente africano, na região da África Central Ocidental, mais especificamente entre os umbundu, são designados de *kitanda*, termo que deu origem, no português, a quitanda”. Em Luanda, as quitandeiras, com seus cestos (*quinda*) e mantos, marcavam forte presença nas ruas. Elas se dividiam

em certas categorias conforme a especialidade de seu negócio (vendedora de farinha, de mandioca, de dendê, de milho descaroçado, dentre outras) e estavam unidas por etnia ou relações de parentesco. A figura das quitadeiras também esteve presente no cenário urbano do Brasil desde os tempos coloniais. No século XIX, as quitadeiras eram negras livres que se dedicavam ao comércio de legumes e frutas e também do angu. PANTOJA, Selma. “A Dimensão Atlântica das Quitadeiras” In: J. F. Furtado (org.). *Diálogos oceânicos – Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império Ultramarino Português*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p. 45-67. Em 1889, o estudioso Beurepaire-Rohan, em seu dicionário de termos populares no Brasil, definiu a quitadeira como “mulher sem educação, que usa de termos e modos grosseiros”. Percebemos aqui o preconceito latente da elite intelectual da época. Apud SOARES, Carlos E. Libano. *Zungu: Rumor de muitas vozes*. op. cit., p. 34.

- ¹³ A autora Mary Karasch cita o caso da liberta Manuela do Bom Jesus, que utilizou sua relação com um francês para obter a liberdade. KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*, op. cit., p. 453, nota 35.
- ¹⁴ Lemos no Artigo número 8: “São proibidas as casas conhecidas vulgarmente pelo nome de casas de zungu e batuque. Os donos ou chefes de tais casas serão punidos com penas de 8 dias de prisão e 30\$000 de multa e nas reincidências em 30 dias de prisão e 60\$000 de multa”. Apud SOARES, Carlos E. Libano. *Zungu: Rumor de muitas vozes*. op. cit., p. 26-27.
- ¹⁵ Como exemplo de uma quitadeira próspera temos o caso de Roza Maria Guimarães, conforme o conteúdo do fragmento do documento contido na Ficha 2 desta atividade. Roza é apresentada como uma liberta “alfabetizada e mulher de negócios” que “fazia diversas quitandas”. Note a relação de dependência que Roza mantém com Joze Coelho Guimarães, que é quem “permite” o seu negócio.
- ¹⁶ Nas palavras de Hebe Maria Mattos: “A emergência de uma população livre de ascendência africana – não necessariamente mestiça, mas necessariamente dissociada, já por algumas gerações, da experiência mais direta do cativo – consolidou a categoria ‘pardo livre’ como condição linguística necessária para expressar a nova realidade, sem que recaísse sobre ela o estigma da escravidão, mas também sem que se perdesse a memória dela e das restrições civis que implicava”. MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p. 17.
- ¹⁷ Sobre esse assunto, Mary Karasch nos diz que os “libertos não eram os únicos africanos a possuir cativos; os escravos também compravam e podiam libertar seus próprios cativos. Se tivessem permissão de seus donos, podiam comprar novos africanos no mercado, treiná-los e aculturá-los e depois dá-los em troca da liberdade”. KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*, op. cit., p. 448.
- ¹⁸ Instituição de assistência social fundada no período colonial, mais precisamente em 1739. Sobre o recolhimento da Santa Casa de Misericórdia, ver ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993; e GANDELMAN, Luciana M. *Entre a cura das almas e o remédio das vidas: o recolhimento das órfãs da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e a caridade para com as mulheres, 1739-1830*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp/IFCH, 2001.
- ¹⁹ Apud ALGRANTI, Leila Mezan. “Honra, devoção e educação: a vida nos conventos e recolhimentos femininos”. *Oceanos*, n. 42 (abr./jun. 2000), p. 106. Grifos meus.
- ²⁰ Em seu trabalho sobre a festa de coroação do rei congo no Brasil, a historiadora Marina de Mello e Souza utiliza o conceito *africanidade* com o intuito de marcar o movimento de recriação da cultura africana na América: “Uso o termo africanidade com o sentido de algo

que remete às raízes africanas reelaboradas em solo americano; algo que, fruto da situação de contato cultural, resgata aspectos das culturas africanas, que no entanto não são mais o que eram no seu ambiente de origem. (...) Africanidade seriam características africanas de algo que acontece fora da África e, portanto, diferentes de algo genuinamente africano.”

- SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista – História da festa de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002, p. 347.
- ²¹ De acordo com o estudo de Mary Karasch, as sete nações principais da África centro-ocidental que chegaram ao Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX eram: mina, cabinda, congo, angola (ou loanda), cassange (ou angola), benguela e moçambique. KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*, op. cit., p. 35-66. Para uma discussão dos conceitos de nação e etnia ver SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*, op. cit., e SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- ²² No universo escravista, os africanos reconstruíram laços, reunindo-se, sobretudo, em grupos oriundos de etnias semelhantes ou de regiões geográficas próximas. Outro laço social significativo era o dos *malungos* – escravos que vieram no mesmo navio negreiro. Ver KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*, op. cit., p. 392-393; e SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*, op. cit., p. 181-183.
- ²³ As irmandades leigas organizavam-se a partir de categorias sociais, profissionais e raciais, sendo umas “superiores” a outras. Mary Karasch nos diz que, dentro da comunidade negra, a “principal distinção parece ter sido de cor entre pardos e negros, mas várias irmandades negras dividiram-se por origem nacional”. Op. cit., p. 132. Importante notar que poderiam existir disputas e conflitos entre as diferentes irmandades negras, bem como entre os membros de uma mesma irmandade. Ver SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*, op. cit., p. 195-196.
- ²⁴ Carlos Julião nasceu em Turim, Itália, em 1740. Em 1785, entrou para o Arsenal Real do Exército, em Portugal. Viajou para várias localidades: Índia, China e Brasil. Presume-se que seja de sua autoria o conjunto iconográfico reunindo “notícia sumária do gentilismo da Ásia com dez riscos iluminados; ditos de figurinhos de brancos e negros dos usos do Rio de Janeiro e Serro Frio; ditos de vasos e tecidos peruvianos”. O conjunto referente ao Rio de Janeiro e Serro Frio compõe-se de 43 aquarelas coloridas. Ver verbete de Sheila de Castro Faria in: R. Vainfas (dir.). *Dicionário do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 101-102.
- ²⁵ Marina de Mello e Souza nos diz que, a partir do século XIX, escasseiam as referências a “reis de nação”, sendo mais recorrentes os registros acerca de eleições de reis congo. Para a autora, o reagrupamento de africanos provenientes de diversas etnias no contexto da escravidão forjou gradualmente a constituição de uma identidade mais homogênea. Nesse sentido, à medida que as diversidades foram sendo apagadas em favor de uma identidade comum – a identidade católica negra –, os reis de nação cederam terreno ao rei congo. SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*, op. cit., p. 258-259.
- ²⁶ Ver ABREU, Martha. *O império do divino*, op. cit., p. 198.
- ²⁷ De acordo com a autora, em 1830 existia um consenso em relação aos limites e proibições das festas negras, o mesmo não ocorrendo com as festas religiosas, o que gerou certas polêmicas. ABREU, Martha. *O império do divino*, op. cit., p. 195-233. Sobre as rebeliões escravas, ver a obra do historiador REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil. A história do levante dos malês (1835)*. São Paulo: Brasiliense, 1986; idem. “O levante dos malês: uma interpretação política”. In: J. J. Reis e E. Silva (orgs.). *Negociação e conflito. A resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989; idem. “Quilombos e

revoltas escravas no Brasil”. *Revista USP*, 28 (dez./fev. 95/96), p. 14-39; REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

²⁸ Ver SOARES, Carlos E. Libano. *Zungu: Rumor de muitas vozes*, op. cit., p. 57. Mary Karasch informa que em 1799 as pessoas de cor livres e libertas “havia-se congregado em São José, Santa Rita e Sacramento; mas, em 1849, já haviam se mudado para os subúrbios, com quase a metade morando no centro. Os libertos africanos optavam por Sacramento em 1849, enquanto os brasileiros tinham preferência clara por Santa Anna. Suspeita-se que essas escolhas residenciais estavam intimamente ligadas à presença das igrejas que serviam a grupos específicos”. KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*, op. cit., p. 475. Para uma reflexão acerca do “mundo da desordem” nas décadas finais do período imperial, é fundamental o trabalho do historiador Sidney Chalhoub. Particularmente o capítulo 3 – “Cenas da cidade negra” – do seu livro *Visões da liberdade – Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

²⁹ Sobre os capoeiras ver o estudo de SOARES, Carlos E. Libano. *A capoeira escrava – e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas/São Paulo: Ed. Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.

³⁰ Ver neste livro os artigos de Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida, de Rebeca Gontijo, de Larissa Viana e de Hebe Maria Mattos.

Anexo 1: fichas

Ficha 1: “Devido à quantidade de escravos que trabalhavam no porto e nos distritos comerciais da cidade, mulheres africanas cozinhavam pratos quentes para vender aos escravos que não eram alimentados por seus donos. (...) As mulheres do mercado fumavam seus longos cachimbos e conversavam com seus clientes em suas bancas cobertas, enquanto outras mulheres negras apregoavam comidas e bebidas pelas ruas. As quitandas estabelecidas no largo do Rosário e na praia de Dom Manuel estavam entre as áreas mais populares em que os escravos se encontravam longe da presença restritiva de seus donos.” (KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 102-103.)

Imagem 1: Gravura de Jean-Baptiste Debret, “Negras vendedoras de angu”. (Ver Anexo 3, p. 241.)

Ficha 2: “Manuel de Freitas, preto forro, libertou Thereza de Angola em 1821, a quem comprara nova muitos anos antes, graças aos seus bons serviços, à quantia de 5 doblas, que já recebera dela, e porque está velha.” (Cartório do 4º Ofício de Notas, Escrituras, livro 223, fôlio 123, ano de 1825. *Arquivo Nacional*.)

“Uma liberta alforriou Roza Ascensão de nação Rebola em parte porque estava cheia de doenças. Roza também pagou-lhe 21/2 doblas pela liberdade.” (Cartório do 4º Ofício de Notas, Escrituras, livro 229, fôlio 114. *Arquivo Nacional*.)

“Uma liberta alfabetizada e mulher de negócios era Roza Maria Guimarães, ‘africana’ e ‘preta liberta’ que residia na casa de Joze Coelho Guimarães, e que,

com a permissão dele, fazia diversas quitandas, parte das quais ele comprava dela e vendia em seu negócio.” (Documentos Diversos, Requerimentos [Queixa], Casa Imperial. *Arquivo Nacional*. 25 de outubro de 1834.)

“Quem precisar alugar uma mulher preta forra, para todo serviço de portas dentro e fora; procure na rua do cano antes de chegar ao Rocio n. 291.” (“Aluguéis”, *Diário do Rio de Janeiro*. Número 2. Segunda-feira, 4 de janeiro do ANNO de 1830.)

“Quem precisar de um cozinheiro, preto forro, para uma casa particular pode procurar defronte do Aljurbe n. 25, pois o dito entende bem de cozinha.” (“Aluguéis”, *Diário do Rio de Janeiro*. Número 1. Sábado, 2 de janeiro do ANNO de 1830.)

Imagem 2: Gravura de Jean-Baptiste Debret, “Negras livres vivendo de suas atividades”. (Ver Anexo 3, p. 241.)

Ficha 3: “Desapareceu uma preta ainda meio boçal, no dia 28 de dezembro, a qual andava a conduzir água para a casa, isto do chafariz do campo, a qual se chama Maria, de Nação Benguela, levou vestido de riscado azul (...), cor fula, estatura proporcional, tem de mais uma ferida na cabeça, causada do mesmo barril (...). Qualquer pessoa que a apanhar queira levar a rua S. Pedro N. 276, que receberá alviçaras.” (“Anúncio de Escravos Fugidos”, *Diário do Rio de Janeiro*. Número 2. Segunda-feira, 4 de janeiro do ANNO de 1830.)

“Fugiu um preto por nome Antônio, de nação congo, é de meia-idade, ladino, estatura ordinária, feições miúdas, cara comprida, fala claro, e levou vestido jaqueta de pano azul (...), calças de riscado azul-claro, e também levou um saco em que levava dois pares de calças brancas para mudar, e como se suspeita que esteja escondido em alguma roça; por ele o ter dito a outro seu companheiro que ia com licença de sua senhora, e também se intitula forro: declara sua senhora que ela usará dos meios da justiça, contra quem ao mesmo escravo dar [abrigo], e roga aos senhores capitães do mato e cabos de Polícia, que o apanharem, lho entregue no Largo da Carioca N. 10, segundo andar, que receberão boas alviçaras.” (“Anúncio de Escravos Fugidos”, *Diário do Rio de Janeiro*. Número 2. Segunda-feira, 4 de janeiro do ANNO de 1830.)

“Maria, de nação mina (...) aluga quartos nas casas de *zungus*, ou nas casas em que costuma alugar. Roga-se mais expressamente aos delegados de polícia e recomendamos aos inspetores de quarteirão para examinarem as casas de seus distritos que costumam alugar casas de *zungus*, que de certo em algumas destas [ela] será encontrada, como já em outra ocasião o fez em casa da rua da Vala...” (*Diário do Rio de Janeiro*, 28 de março de 1849.)

Em 1823, a negra Maria Joaquina queixou-se da “crueldade e barbaridade de sua senhora Felizarda Querubina que, recebendo uma nova escrava pelo preço da liberdade da suplicante, não só não lhe deu a carta de alforria que ela almejava, como castigou terrivelmente, vendendo-a para Domingos Alves Loureiro”. (Maria Joaquina. *Arquivo Nacional*. “Registro de Avisos”. 10 de setembro de 1823.)

“Uma escrava foi açoitada por sua senhora Gertrudes Rosa, que foi presa por tê-la açoitado em casa” (Polícia, 24 de setembro de 1835); “Graciano Mina, escravo de Jacome Rombo, teve contusões e inflamações devido às chibatadas dadas por seu senhor” (Polícia, 5 de janeiro de 1837); “Uma mulher negra foi morta a pancadas por sua dona Francisca Carlota de Souza Santos”. (Polícia, 30 de setembro de 1833.)

“Vendem-se os escravos seguintes: sendo uma bonita preta mocamba, que terá de 18 anos, a qual cose com toda a perfeição, engoma muito bem, ensaboa, e faz todo o mais arranjo de uma casa, duas ditas que terão uma 18 e outra 22 anos de idade, tem as mesmas habilidades, mas não tão perfeitas, e ambas cozinham bem; um preto perfeito cozinheiro, e comprador e mais um moleque novo; quem algum dos ditos escravos pretender dirija-se a rua detrás do Hospício N. 213.” (“Vendas”, *Diário do Rio de Janeiro*, Número 1. Sábado, 2 de janeiro do ANNO de 1830.)

“Vende-se uma rapariga de idade de 16 a 17 anos, de bonita figura, e corpulenta, muito bem educada, a qual sabe coser bem, lavar (...), e faz com anseio todo o serviço interior de uma casa, por ter sido sempre recolhida; há mais outra com as mesmas habilidades, e de mais cozinha, e é grande rendeira, porém não tem tão boa figura; há mais outra que cozinha, lava, engoma, e da mesma idade que a primeira, muito desembaraçada e vistosa, não tem moléstias nem vícios, (...), quem as pretender vá a rua do sabão N. 21” (“Vendas”, *Diário do Rio de Janeiro*, Número 1. Sábado, 2 de janeiro do ANNO de 1830.)

Imagem 3: Gravura de Jean-Baptiste Debret, “O colar de ferro, castigo dos negros fugidos”. (Ver Anexo 3, p. 242.)

Ficha 4: “Maria José de Melo — interna em recolhimento — Nasceu no Rio de Janeiro (RJ) e era filha de Elena Francisca de Melo e de um oficial português, o coronel Bento Marques. Em outubro de 1823, com a morte de seu pai foi internada no recolhimento da Santa Casa de Misericórdia, por sua mãe, porém poucos dias depois, deixou a instituição alegando problemas de saúde. O administrador do recolhimento, João Diniz Vieira, suspeitando que a moça estivesse grávida enviou carta ao provedor da Santa Casa de Misericórdia, recomendando que Maria José não fosse mais admitida no estabelecimento por a ‘*casa de meninas donzelas*’ poderia cair em descrédito”. (Schuma Schumader e Érico Vital Brazil [orgs.]. *Dicionário das Mulheres do Brasil — de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p. 397-398.)

“(…) por ocasião de nossa chegada ao Rio de Janeiro, a timidez, (...), fazia as mulheres temerem as reuniões um pouco numerosas, e mais ainda qualquer espécie de comunicação com estrangeiros. Tentei, pois, reproduzir essa solidão habitual desenhando em seu lar uma senhora, mãe de família, de parca fortuna. (...)

Na época em que desenhei esta cena silenciosa, ela se reproduzia, com maior ou menor frequência, em cada casa da cidade; devo acrescentar com justiça que em 1830, ao contrário, não era raro ver as filhas de um simples funcionário já se

distinguiem pela dança, pela música e por vagas noções de francês, educação que as fazia brilhar nos saraus e dava-lhes a possibilidade de realizar um casamento mais vantajoso” (Jean-Baptiste Debret. “Uma senhora brasileira em seu lar”. In: *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*. Paris: Firmin Didot Frères, 1834.)

“Segundo o antigo hábito ainda observado nessa classe, o chefe de família vai na frente, seguido imediatamente de seus filhos, enfileirados por ordem de idade, o mais moço sempre em primeiro; em seguida vem a mãe, ainda grávida; atrás dela, sua criada de quarto, escrava mulata, infinitamente mais apreciada no serviço do que uma negra; em seguida a ama de leite negra, a escrava da ama de leite, o negro doméstico do senhor, um jovem escravo que está aprendendo o serviço; segue-se o novo negro, recém-comprado, escravo de todos os outros e cuja inteligência, mais ou menos viva deve se desenvolver aos poucos à base de chicotadas; o guarda da casa é o cozinheiro (...).” (Jean-Baptiste Debret. “Um funcionário do governo sai a passeio com a família”. In: *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*. Paris: Firmin Didot Frères, 1834.)

Imagem 4: Gravura de Jean-Baptiste Debret, “Um funcionário do governo sai a passeio com a família”. (Ver Anexo 3, p. 242.)

Ficha 5: “[Em relação aos escravos capoeiras, a polícia deve estar] autorizada a castigar e fazer prender sem mais formalidade de processo aqueles que forem apanhados em flagrante, indo contra a vontade de seus senhores, que a experiência tem mostrado serem pela maior parte os primeiros a quererem desculpar o mau procedimento de seus escravos (...).” (“Ofício do Intendente de Polícia da Corte ao Ministro da Justiça.” *Arquivo Nacional*. 26 de junho de 1833.)

“Os capoeiras não são mais que vagabundos, livres ou cativos, dados a crápula, à velhacaria, a vícios infames. Logo que conhecem que não se [os] espreita seriamente, aparecem até de dia, já não procuram envolver-se no escuro manto da noite (...).” (*Jornal O Correio da Tarde*. Rio de Janeiro, 3 de novembro de 1849.)

Imagem 5: Gravura de Rugendas, “O jogo de capoeira”. (Ver Anexo 3, p. 243.)

Ficha 6: Em 1831 Joanna, parda, foi libertada por 500\$000 réis levantados por sua mãe Sabina e várias pessoas. Sabina contribuiu com 214\$000 réis enquanto os outros pagaram 286\$000. (Cartório do 4º Ofício de Notas, Escrituras. *Arquivo Nacional*, 30 de setembro de 1831.)

“Na Lampadosa existia a devoção ao rei Balthazar, composta de pretos africanos de diferentes nações. Elegiam imperador, imperatriz, rei e rainha. Nos domingos e dias festivos saíam à rua cantando e dançando à moda de seu país com o fim de tirar esmolas para o seu patrono negro.” (Vieira Fazenda. *Antiquilhas e Memórias do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1921, v. 5, p. 118-119.)

“É notório que a devoção dos negros católicos, no Rio de Janeiro, contribuiu, só com suas esmolas, para a construção de várias igrejas. (...) Em todas as

irmandades religiosas, a necessidade dessas coletas criou o costume de, durante a festa do padroeiro da igreja, instalar dentro do templo e perto da entrada uma mesa, presidida pelo irmão mais graduado, assistido por vários confrades e um secretário, espécie de tesoureiro encarregado de registrar as cotizações voluntárias de todos os confrades e suas famílias.” (Jean-Baptiste Debret. “Coleta para a manutenção da igreja do Rosário, por uma irmandade negra”. In: *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*. Paris: Firmin Didot Frères, 1834.)

“Dizem (...), pretos forros, que tendo por costume ajuntar-se em certos dias em sua casa com algumas pessoas do seu conhecimento e aí divertirem-se ao uso de sua terra, tem o Inspetor do Quarteirão em que residem os suplicantes obstado (...) ameaçando-os com prisão e persuadidos estes de que não ofendem à vizinhança e que quase vivem isolados pela distância em que moram de outras pessoas, nem também ofendem a moral pública (...) consentir esses divertimentos em simples danças, temem contudo que se realizem ameaças do dito inspetor (...)

Se dignem conceder-lhes licença para poderem divertir-se como costumam obrigando-se todavia os suplicantes a responder pelo que possa acontecer”. (Pedido de “pretos forros”, Pedro Salvador e sua mulher Maria Joanna Lopez à Câmara dos Vereadores em 1837.)

Imagem 6: Aquarela de Carlos Julião, “Coroação de um rei negro nos festejos dos Reis”. (Ver Anexo 3, p. 243.)

Anexo 2: quadros

	TIPOS DE DOCUMENTOS	AGENTES SOCIAIS MENCIONADOS NO TEXTO	LUGAR(ES) DA CIDADE DO RJ A QUE FAZ REFERÊNCIA	TIPOS DE RELAÇÕES DESCRITAS OU REPRESENTADAS
Ficha 1	- Fonte secundária - Fonte primária e iconográfica: visão de um viajante	Escravos, quitandeiras, senhores	Largo do Rosário, Praia do Peixe, Porto	Relações de compra e venda entre negras e senhores; relações de solidariedade entre negras e negros
Ficha 2	- Fontes primárias: escrituras, anúncios de jornal, queixa e registro iconográfico de um viajante	Forros(as), escravos(as), senhor	Rocio	Concessão e compra de alforria, alugueis de forro e forra, liberta quitandeira negociante, libertas que trabalham em loja de modista
Ficha 3	- Fonte primária: anúncio de escravos(as) fugidos(as), registros de queixa na polícia, anúncio de venda de escravos(as) em jornal, registro iconográfico de viajante	Senhor(as), escravos(as)	Chafariz, Largo da Carioca, <i>Zungus</i>	Conflito: fuga agressões, castigo, punições
Ficha 4	- Fonte secundária: dicionário - Fonte primária: registro textual e iconográfico de um viajante.	Mulher branca viúva, jovem órfã de pai reclusa, senhor, senhora e seus filhos; escrava mulata; escrava negra; ama de leite negra; escrava da ama de leite; negro domés-	Santa Casa de Misericórdia, Casa, Saraus, Rua	A mulher deve ser “recatada” e “donzela” (relação de poder do homem sobre a mulher); A mulher “branca” é descrita como: “solitária”, “tímida”, “que estuda

		tico; jovem escravo recém-comprado		para contrair um bom casamento” (relação de submissão da mulher “branca” em relação ao homem “branco”); relação de domínio da mulher “branca” em relação a seus (suas) escravos(as); relações de poder e domínio Hierarquia
Ficha 5	- Fonte primária: ofício do intendente de polícia, matéria do jornal <i>O Correio da Tarde</i> , registro iconográfico de viajante	Escravos capoeiras, polícia, senhores	Rua	Relação de conflito: roubo, assassinatos, crimes; relação de “acobertamento”: dos senhores de escravos capoeiras que “ <i>são os primeiros a quererem desculpar o mau procedimento de seus escravos</i> ”; relação de sociabilidade escrava/prática cultural: o jogo de capoeira
Ficha 6	- Fonte primária: escrituras, registro textual e iconográfico de viajante. - Fonte secundária: memorialista - Fonte primária: pedido de forro e forra a câmara dos vereadores	Escravos(as) e forros(as)	Irmandades Igreja do Rosário Lampadosa	Solidariedade religiosa celebração/festas

Anexo 3: imagens



imagem 1



imagem 2



imagem 3



imagem 4

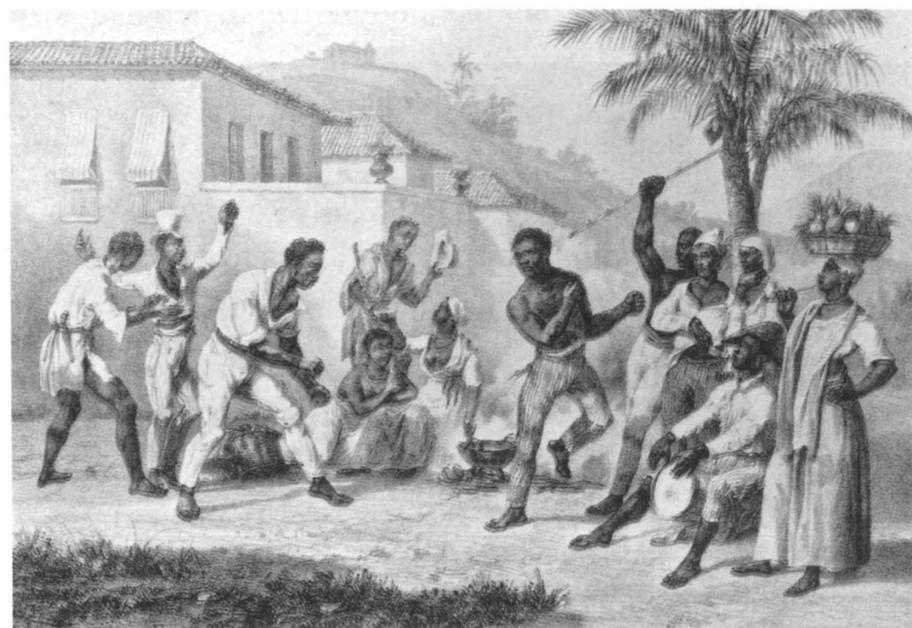


imagem 5



imagem 6



imagem 7

Rio de Janeiro, meados do século XIX.

- 1 *Morro do Castelo*
- 2 *Morro de Santo Antônio*
- 3 *Morro de São Bento*
- 4 *Morro da Conceição*
- 5 *Paço Colonial*
- 6 *Campo de Santana*
- 7 *Igreja de Santana*
- 8 *Igreja de São Domingos*
- 9 *Igreja de Santa Efigênia*
- 10 *Igreja da Lampadosa*
- 11 *Igreja do Rosário*
- 12 *Igreja de Santa Rita*
- 13 *Igreja da Glória*
- 14 *Igreja da Lapa do Desterro*
- 15 *Igreja de São Gonçalo Garcia*
- 16 *Praça da Constituição*
- 17 *Rua dos Arcos*
- 18 *Rua do Lavradio*
- 19 *Rua dos Inválidos*
- 20 *Rua do Senado*
- 21 *Rua do Conde*
- 22 *Rua Nova de São Pedro*
- 23 *Rua do Sabão da Cidade Nova*
- 24 *Travessa Formosa*
- 25 *Travessa das Flores (atual rua de Santana)*
- 26 *Cadeia Nova (futura Igreja de Santana)*
- 27 *Largo do Rossio Pequeno (futura Praça Onze)*
- 28 *Rua São Diogo*
- 29 *Rua de Santa Rosa*
- 30 *Rua Alcântara*
- 31 *Rua de São Leopoldo*
- 32 *Chafariz das Lavadeiras*
- 33 *Câmara Municipal*
- 34 *Museu*
- 35 *Senado*
- 36 *Igreja de Santo Antônio dos Pobres*
- 37 *Teatro São Pedro*
- 38 *Casa da Moeda*
- 39 *Corpo de Bombeiros*

Bibliografia

- ABREU, Martha. *O império do divino — Festas religiosas e Cultura Popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro/São Paulo, Nova Fronteira/FAPESP, 1999.
- ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- ALGRANTI, Leila Mezan. “Honra, devoção e educação: a vida nos conventos e recolhimentos femininos”. *Oceanos*, n. 42 (abr./jun. 2000).
- BARBOSA, Roberta Martinelli e. “Temor e revolta: o medo na cidade do Rio de Janeiro setecentista”. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2001.
- BICALHO, Maria Fernanda Baptista. *A cidade e o Império: o Rio de Janeiro na dinâmica colonial portuguesa, séculos XVII e XVIII*. Tese de doutorado. São Paulo, USP, 1997.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade — uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GANDELMAN, Luciana M. *Entre a cura das almas e o remédio das vidas: o recolhimento das órfãs da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e a caridade para com as mulheres, 1739-1830*. Dissertação de Mestrado. Campinas, Unicamp, 2001.
- KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema — a formação do Estado imperial*. Rio de Janeiro: Access Editora, 1994.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O império da boa sociedade — a consolidação do Estado imperial brasileiro*. São Paulo: Atual, 1991.
- MOTA, Sonia Rodrigues. *A família e o leitor*. Rio de Janeiro: FBN/Min. da Cultura/Proler/Casa da Leitura, 1995.
- NAVES, Rodrigo. *A forma difícil — ensaios sobre a arte brasileira*. São Paulo: Ática, 1996.
- PANTOJA, Selma. “A dimensão atlântica das quitadeiras”. In: J. F. Furtado (org.). *Diálogos oceânicos — Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império Ultramarino Português*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil. A história do levante dos malês (1835)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- REIS, João José. “Quilombos e revoltas escravas no Brasil”. In: *Revista USP*. São Paulo (28), dezembro/fevereiro 95/96, p. 14-39.
- REIS, João José e SILVA, Eduardo (orgs.). *Negociação e conflito. A resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SCHUMADER, Schuma e BRAZIL, Érico Vital (orgs.). *Dicionário das mulheres do Brasil — de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*, vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. “Culinária colonial”. *Oceanos*, n. 42 (“Viver no Brasil Colônia”) (abr./jun. 2000).
- SOARES, Carlos E. Líbano. *Zungu: rumor de muitas vozes*. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

- SOARES, Carlos E. Líbano. *A capoeira escrava — e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas/São Paulo: Ed. Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.
- SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- SOIHET, Rachel. *A sensualidade em festa: representações do corpo feminino nas festas populares no Rio de Janeiro da virada dos séculos XIX a XX*. Mimeo.
- SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista — história da festa de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- STRAUMANN, Patrick (org.). *Rio de Janeiro, cidade mestiça — nascimento da imagem de uma nação*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Referência bibliográfica das gravuras

- Imagem 1: DEBRET, Jean-Baptiste. “Negras vendedoras de angu”. In: *Revista Oceanos*, n. 42 (“Viver no Brasil Colônia”) (abril/junho 2000), p. 29. Acervo Fundação Biblioteca Nacional. Jean-Baptiste Debret. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, prancha 35.
- Imagem 2: DEBRET, Jean-Baptiste. “Negras livres vivendo de suas atividades”. In: P. Straumann (org.). *Rio de Janeiro, cidade mestiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 74. Acervo Fundação Biblioteca Nacional. Jean-Baptiste Debret. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, prancha 32.
- Imagem 3: DEBRET, Jean-Baptiste. “O colar de ferro, castigo dos negros fugidos”. In: P. Straumann (org.). *Rio de Janeiro, cidade mestiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 70. Acervo Fundação Biblioteca Nacional. Jean-Baptiste Debret. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, prancha 42.
- Imagem 4: DEBRET, Jean-Baptiste. “Um funcionário do governo sai a passeio com a família”. In: P. Straumann (org.). *Rio de Janeiro, cidade mestiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 36. Acervo Fundação Biblioteca Nacional. Jean-Baptiste Debret. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, prancha 5.
- Imagem 5: RUGENDAS, Johann Moritz. “O jogo de capoeira”. In: M. C. Karasch. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Acervo Fundação Biblioteca Nacional. Johan Moritz Rugendas. *Malerische Reise in Brasilien*, prancha 4/18.
- Imagem 6: JULIÃO, Carlos. “Coroação de um rei negro nos festejos dos reis”. In: *Revista Oceanos*, n. 42 (“Viver no Brasil Colônia”) (abril/junho 2000), p. 59. Acervo Fundação Biblioteca Nacional. Carlos Julião. *Riscos iluminados*.
- Imagem 7: Mapa — A cidade do Rio de Janeiro em meados do século XIX. In: M. Abreu. *O império do divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 179.