

Cadernos do
LEPAARQ

VOL. III

Nº. 5/6

2006

ISSN 1806-9118



**Textos de
Antropologia, Arqueologia e Patrimônio**

Instituto de Ciências Humanas
Universidade Federal de Pelotas

Cadernos do
Lepaarq

Textos de

Antropologia, Arqueologia e Patrimônio

Vol. III | nº5/6 | 2006 | ISSN 1806 - 9118



SUMÁRIO

PÁGINA

EDITORIAL

Flávia Maria Silva Rieth

7

AS RANHURAS DO SENSÍVEL: DO BRICOLAGE ARTÍSTICO

Alexandre Lettnin

9

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL – A PEDAGOGIA POLÍTICA DO ESQUECIMENTO?

Angélica Kohls Schwanz

24

O RESGATE DE HEITOR: UMA POÉTICA DOS COMBATES

Augusto Amaral, Eliane Pardo

42

UM ESTUDO SOBRE AS VARIAÇÕES NA RECEPÇÃO DA OBRA DE LEOPOLDO GOTUZZO NO CAMPO ARTÍSTICO DE 1935 A 2006

Francine Silveira Tavares

62

O RISCO DO BORDADO - EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE SENHORAS

Jezuina Kohls Schwanz

78

"HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL PARA O ENSINO CÍVICO": UM INSTRUMENTO REPUBLICANO DE CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL GAÚCHO

Sérgio Ricardo Pereira Cardoso

80

BARLEY, NIGEL. EL ANTROPÓLOGO INOCENTE. NOTAS DESDE UNA CHOZA DE BARRO. BARCELONA: ANAGRAMA, 1989.

Tiago Lemões da Silva

109

ALGUNS DADOS SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA MATERIAL

Maria Leticia Mazzucchi Ferreira, Sebastião Peres

112

ARTIGOS

RESENHAS

RELATÓRIOS E NOTÍCIAS
INSTITUCIONAIS

EDITORIAL

Neste quinto número dos *Cadernos do LEPAARQ* reunimos os trabalhos de conclusão dos alunos do curso de Especialização em Memória, Identidade e Cultura Material, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas. Foram quatro anos de um processo dinâmico e profícuo de construção de conhecimento estabelecido na interlocução entre professores e alunos, em que a riqueza dessas reflexões justifica o seu registro, motivo pelo qual estamos divulgando e compartilhando este material.

A heterogeneidade dos trabalhos é reveladora da experiência de articulação entre as linhas de Memória e Identidade Social e de Patrimônio Material e Imaterial que se circunscreve entre os campos da Antropologia, Arqueologia, Arte, Educação e História.

O artigo de Alexandre Lettnin, “As ranhuras do sensível: do bricolage artístico à impressão de idéias”, traz uma reflexão sobre o processo e a produção artística do autor no que percebe uma aproximação com o pensamento que Claude Lévi-Strauss, figurado como uma bricolagem com o mundo sensível.

Angélica Kohls Schwanz apresenta uma discussão sobre como a metodologia da Educação Patrimonial está sendo utilizada no Brasil e os problemas de implementação na prática desta proposta, no trabalho “Educação Patrimonial – A pedagogia política do esquecimento?” Para isso, analisa duas experiências na relação com o Guia Básico de Educação Patrimonial (publicado pelo IPHAN em 1999).

Augusto Amaral e Eliane Pardo são os autores de “O Resgate de Heitor: uma poética dos combates”, uma etnografia da intervenção junto à universitários com vistas a formação de professores. O acompanhamento nas escolas, da apresentação desta peça teatral, baseado na obra de Homero, busca estimular as capacidades de expressão e de criação dos sujeitos, conjugando história, teatro, filosofia e iconografia.

De Francine Silveira Tavares tem-se o “Estudo sobre as variações na recepção da obra de Leopoldo Gotuzzo no campo artístico de 1935 a 2006”, que traz as variações na recepção desta produção, analisando as relações do campo artístico com o autor e a sua obra.

O trabalho de Jezuina Kohls Schwanz, “O risco do bordado - educação na terceira idade: trajetórias de vida de senhoras”, pretende contribuir com os estudos de história oral e de letramento na terceira idade. Neste processo, apresenta narrativas de senhoras, alunas de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, sobre as suas experiências de vida, destacadas por questões gêneros. O compartilhamento destas histórias permitiu uma reflexão sobre identidade, gênero e terceira idade.

O último artigo é o de Sérgio Ricardo Pereira Cardoso, intitulado “História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico”: um instrumento republicano de construção do imaginário social gaúcho. Esse trabalho busca analisar a obra “História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico” estabelecendo relações entre civismo e moral na época da implementação da República. Evidencia o quanto as

alterações nas edições deste compêndio escolar guarda relações com as diferentes fases do Partido Republicano Riograndense (PRR), em que a progressiva exaltação do civismo individual busca legitimar as elites do PRR nos governos do Rio Grande do Sul.

Compõe, ainda, este Caderno, a resenha de Tiago Lemões da Silva do livro de Nigel Barley, “El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro”, uma etnografia sobre os dowayos do Camarões, na África, destacando-se reflexões sobre o método antropológico. O autor tece críticas intrigantes sobre a metodologia clássica do trabalho de campo, inserindo-se no texto por intermédio de um *jogo de espelhos* entre a cultura européia e a cultura africana.

Na sessão de relatórios e notícias institucionais, o texto dos professores Maria Letícia Mazzuchi Ferreira e Sebastião Peres, coordenadores do curso de Especialização em Memória, Identidade e Cultura Material, faz um registro desta experiência em que potencializou a articulação de ações de múltiplas ordens – no ensino, na pesquisa e na extensão – nas áreas de Memória, Identidade e Patrimônio.

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Flávia Maria Silva Rieth
Editora dos *Cadernos do LEPAARQ*
Coordenadora do Setor de Antropologia do LEPAARQ

AS RANHURAS DO SENSÍVEL: DO BRICOLAGE ARTÍSTICO À IMPRESSÃO DE IDÉIAS

Alexandre Lettnin¹

RESUMO: Este artigo compõe uma reflexão sobre a minha produção artística, cuja temática baseia-se na releitura de construções arquitetônicas relevantes à memória visual de regiões e culturas específicas. Enquanto gravurista, descobri que o processo de trabalho que utilizo me aproxima do pensamento que Claude Lévi-Strauss expõe em seus escritos sobre “A Ciência do Concreto”, levando-me a brincar com o mundo sensível. Elenco como objeto de estudo três xilogravuras.

PALAVRAS-CHAVE: Gravura. Bricolage. Memória. Mundo Sensível.

RÉSUMÉ: C’est article compose une réflexion sur ma production artistique, dont le sujet c’est la relecture des constructions d’architecture importantes a la memoire visuel des regions et cultures spécifiques. En tant que graveur, j’ai découvert que le processus de travail que j’utilise, m’approche de la pensée que Claude Lévi-Strauss expose dans ses écrits sur “La science du Concret”, ce qui me ramene a bricoler avec le monde sensible. J’eli comme objet d’études trois xilographies.

MOTS-CLÉS: Gravure. Bricolage. Memoire. Monde Sensible.

1. APRESENTAÇÃO

Inspirado por elementos materiais de diferentes meios culturais, ocupo-me da produção de objetos que oportunizem o diálogo e que, ao existirem materialmente, sejam também reconhecidos como cultura material². Produzo obras através da xilogravura³ que propõem estimular reflexões a respeito da memória

¹ Artista Plástico, Graduado em Artes Visuais: habilitação Gravura, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Brasil. Especialista em Gravura em Metal pelo Atelier Torben Bo Halbirk, Paris (França), e Especialista em Memória Identidade e Cultura Material (ICH/UFPEL), Brasil.

² Em arqueologia, chama-se de Cultura material o conjunto de objetos que formam o ambiente concreto de determinada sociedade. As formas foram sendo elaboradas de modo a refletir o modo de pensar e os valores de cada cultura (WIKIPEDIA).

³ Xilogravura (*xilon*, madeira): técnica que permite, através do uso de ferramentas cortantes como facas, estiletes e goivas abrir espaços em matrizes de madeira - pontuando a luz - o que resulta numa econômica relação de claros e escuros tornando visível, simplesmente, a impressão de um relevo na superfície do papel (RIOARTES, 1999: 6).

contida em certos elementos arquitetônicos da cidade⁴. Pertencente ao grupo das imagens pré-fotográficas⁵, tal procedimento tem importância fundamental em meu processo de criação, no qual a concepção das imagens a partir de pedaços de madeira não constitui uma limitação, mas uma vantagem sobre as outras formas de arte. Primeiramente pelas informações visuais contidas no aspecto orgânico das ranhuras⁶ da madeira, em que cada taco (matriz), assim como a digital de um dedo humano, possui sua própria identidade que aparece sensivelmente nas impressões realizadas. Segundo, pela possibilidade de multiplicação de uma mesma imagem com as diversas impressões de uma matriz, o que permite o uso da repetição⁷ no contexto da obra. Terceiro, pela maleabilidade da madeira que possibilita montagens inusitadas a partir de matrizes que possam ser encaixadas, justapostas ou rebatidas no momento da impressão. Por último, pelo modo como o manuseio das matrizes de madeira me estimula o pensamento: a própria matéria me auxilia na produção de pensamentos, apontando direções que vão sendo incorporadas pela obra final.

O ponto de partida de minha pesquisa é a maneira como a obra será feita - *manière*, na língua francesa, vem da palavra mão, *main* – “a arte se faz com as mãos; elas são o instrumento da criação, mas são, antes de tudo, o órgão do conhecimento” (FOCILLON, 1947: 112), dessa forma, torna-se relevante discorrer a respeito dos procedimentos manuais na mesma medida em que se discute sobre a iconografia. A arte requer um processo no qual o artista, ao criar a obra, “invente o seu próprio modo de fazê-la” (PAREYSON, 1991: 59). Os “fragmentos de paisagem” que escolhidos devido a seu potencial simbólico e visual, conferem às

⁴ Escolho como tema modelos já tombados e outros que ainda não foram merecedores de proteção por parte do poder público.

⁵ Lucía Santaella divide o processo evolutivo de produção da imagem em três paradigmas: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico. “O primeiro nomeia todas as imagens produzidas artesanalmente, quer dizer, imagens feitas à mão, dependendo fundamentalmente, portanto, da habilidade individual de um indivíduo para plasmar o visível, a imaginação visual e mesmo o invisível numa formas bi ou tridimensional. Entram neste paradigma desde as imagens das pedras, o desenho, a pintura e gravura até a escultura” (SANTAELLA, 1999: 35).

⁶ Ranhura: entalhe alongado na espessura da madeira; escavação que forma risca ou estria numa superfície plana (FERREIRA, 1993: 461).

⁷ Icléia Borsa Cattani em seu livro *O Pensamento Crítico* (2004: 79), acrescenta novas reflexões ao termo: “Repetição, mais precisamente repetições, nas artes plásticas, são todos os processos que de alguma forma repetem o já existente no universo das formas, e/ou procedimentos que estabelecem sistemáticas absolutas, ou seja, sistemáticas recorrentes que não permitem quase variações e, ainda, os processos cumulativos, em que os elementos se acrescentam uns aos outros”.

obras um caráter representativo antes de ser figurativo⁸, trazendo consigo a variante que pode determinar a avaliação do sujeito: a aproximação ou a repulsa no processo de recepção dependerá da vivência sociocultural de cada espectador. Desta forma, se fez importante utilizar, como método de investigação, a colheita de depoimentos pessoais bem como a análise das críticas relacionada a cada obra.

2. PRIMEIRAS IMPRESSÕES: AS MARCAS DO BRICOLAGE⁹

Certas experiências estéticas conseguem cruzar os tempos da história, permanecendo vivas e apaixonantes, talvez porque constituam categorias bastante específicas da necessidade subjetiva de representar o mundo. É o caso da técnica xilográfica, embora seja tão antiga quanto a idéia de se imprimir sobre papel, ainda no presente momento consegue manter o seu lugar entre os *médias* - mesmo nos ambientes acadêmicos – garantindo um espaço ao lado de manifestações avançadas, como as relacionadas às tecnologias digitais, a despeito da reconhecida sedução que estas novas linguagens exercem sobre a percepção do homem pós-moderno. Angela Luz (2004: 2) comenta a reverência do artista-gravador diante de seu objeto de trabalho:

Para realizá-la, o gravador se curva diante de sua matriz posta sobre a bancada. O corpo arcado abraça metaforicamente a obra. É um ato doador de sua força íntima, de uma entrega peculiar que exige a conjugação do sentimento, da idéia e da força, numa tal coordenação que não encontramos na pintura, já que esta requer, pela posição vertical do suporte no cavalete, um outro tipo de relacionamento entre artista e obra.

Esta técnica milenar foi originalmente usada pelos chineses¹⁰, inventores do papel, que faziam impressões tabulares¹¹ antes de qualquer outro povo. A xilogravura nasceu sob o signo da *multiexemplaridade*, não propriamente como uma arte, mas estreitamente ligada à multiplicação da escrita. Em sua origem ocidental, esteve intimamente ligada à difusão de imagens e textos: cartas de baralhos, cenas

⁸ Que representa, em arte, a forma real das coisas sensíveis.

⁹ Do verbo francês, *bricoler*: realizar pequenos trabalhos em casa ou fora, instalar, consertar. Concertar algo com poucos meios (LAROUSSE, 2002: 107).

¹⁰ Possuindo tipos (cada sinal ou letra) fabricados com barro cozido, a imprensa de tipos móveis foi inventada na China quatrocentos anos antes de Gutemberg utilizá-la no Ocidente, porém, acabou sendo abandonada devido a problemas tecnológicos ligados à tinta e ao próprio idioma chinês, constituído de mais de 3.000 caracteres. Tornava-se mais simples inscrever as letras em uma tábua do que confeccionar milhares de tipos, que necessitariam ser catalogados e montados na matriz. A impressão, porém, era feita manualmente, a prensa ainda não era conhecida (HERSKOWITZ).

¹¹ É chamada impressão tabular aquela em que um texto é inscrito em uma tábua de madeira.

religiosas, incunábulo¹², gravados por ebanistas e carpinteiros, por se tratar de um trabalho feito na tábua de madeira¹³.

Há sempre novas possibilidades na técnica da xilogravura, porém, atualmente, nos perguntamos sobre as singularidades que só podem ser obtidas através dela: provavelmente estas apontam a um sentimento do mundo que nos impele de volta a uma recontextualização interior, subjetiva e poética. A técnica, por si só, já exige que o artista se submeta a uma rarefação dos meios, trabalhando unicamente através das possibilidades oferecidas por matrizes de tábuas entintadas. Este processo de manufatura das obras a partir de meios limitados se assemelha ao que o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1962: 32) chama de Ciência do concreto:

[...] subsiste entre nós uma forma de atividade que, no plano técnico, permite conceber perfeitamente aquilo que, no plano da especulação, pode ser uma ciência que preferimos antes chamar de “primeira” que de primitiva: é aquela comumente chamada de bricolage. Nesta perspectiva, a arte se insere a meio caminho entre o conhecimento científico e o pensamento mítico¹⁴, pois é sabido que o artista tem, ao mesmo tempo, algo do cientista e do bricoleur¹⁵: com meios artesanais, ele elabora um objeto material que é também um objeto de conhecimento.

Existem estreitas afinidades entre minhas ações artísticas e as do *bricoleur*: ambos priorizamos o trabalho com as mãos, executando um grande número de tarefas, porém, ao contrário do engenheiro, não subordinamos nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos na medida do projeto; nestas operações, o “universo instrumental é fechado e a regra do jogo é sempre arranjar-se com “meios-limites” (LÉVI-STRAUSS, 1962: 33); temos em mãos um conjunto restrito de utensílios e de materiais, cuja composição é o resultado de todas as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o

¹² Livros impressos nos primeiros anos da arte de imprimir, até 1500.

¹³ O Brasil somente teve contato com as técnicas de impressão a partir do ano de 1808, com a vinda da Família Real e a sua corte. Entretanto, entre os gravadores que vieram com a Família Real ao Brasil não havia xilógrafos, pois a técnica estava em desuso na Europa (RIBEIRO, 1963: 4454).

¹⁴ Segundo Lévi-Strauss, “a característica do pensamento mítico é a expressão auxiliada por um repertório cuja composição é heteróclita e que, mesmo sendo extenso, permanece limitado; entretanto é necessário que o utilize, qualquer que seja a tarefa proposta, pois nada mais tem à mão. É uma espécie de *bricolage* intelectual, o que explica as relações que se observam entre ambos – assim como o *bricolage* no plano técnico, a reflexão mítica pode alcançar, no plano intelectual, resultados brilhantes e imprevistos” (1962: 32).

¹⁵ O *bricoleur* é o que executa usando meios e expedientes que denunciam a ausência de um plano preconcebido e se afastam dos processos e normas adotados pela técnica.

estoque. Dentro desta ótica, em minhas obras, tenho *bricolado* no uso dos diversos tipos de madeira que vou encontrando e estocando em meu corpus, em busca do formato, da maciez, e da textura mais apropriada para uma determinada concepção a que tenha a intenção de realizar - cada elemento representa um conjunto de relações ao mesmo tempo concretas e virtuais. Neste universo privado, os tacos, outrora empregados seja na estrutura de uma casa, seja em móveis ou mesmo em caixas de frutas, terão sua utilidade remanejada à categoria de matrizes. Deixarão as marcas de sua identidade sobre os papéis nas impressões das propostas, trazendo ao mundo do concreto fragmentos e imagens do mundo das idéias.

3. EXPERIMENTANDO COM O SENSÍVEL: AS OBRAS

A constante prática do *métier* de gravador me levou à descoberta do jogo possibilitado pelas justaposições, repetições e o rebatimento das matrizes. Percebi que todos os tipos de construções, mesmo em completo abandono, poderiam ser transformados em linguagem artística carregadas de conteúdo simbólico. Interessante ver a obra expandindo-se fisicamente para além dos limites da gravura convencional, e que, apesar do seu caráter bidimensional, possa transformar-se em instalação¹⁶, a partir da maneira com que a multiplicidade foi utilizada. Na avaliação de três obras realizadas em períodos distintos dentro do espaço de três anos, posso exemplificar a linha de pensamento que foi sendo traçada a partir de minhas experimentações.

3.1 A TORRE

A obra chamada *A Torre* (2002) foi inspirada no monumento mais antigo, ilustre e representativo da cidade espanhola de La Corunha: o farol romano chamado de Torre de Hércules¹⁷. Considerado patrimônio histórico¹⁸ espanhol, é o

¹⁶ Instalação: reunião de objetos (quadros, gravuras, etc.) em uma relação sintática definida, propondo uma tese, ilustrando ou materializando uma idéia.

¹⁷ Existem várias lendas relacionadas com a sua construção. Uma delas conta sobre o Gigante Gerión, Rei de Brigantium, um tirano que obrigava seus súditos a entregarem a metade dos seus bens, incluindo seus filhos, à Coroa. Certo dia, os súditos descontentes decidiram se rebelar, pedindo ajuda a Hércules, que chegou de barco na costa que rodeia atualmente a Torre. Naquele local se travou um combate no qual o Rei Gerión saiu derrotado. Hércules cortou a cabeça do gigante e enterrou no local da luta. Em seguida, ergueu ali um túmulo que seria a Torre de Hércules (WWW.SPANISHART.COM).

¹⁸ Patrimônio histórico refere-se a um bem móvel, imóvel ou natural, que possua valor significativo para uma sociedade, podendo ser estético, artístico, documental, científico, social,

único farol romano existente no mundo que continua a cumprir a dupla função de torre e farol. Na visita a este monumento, subindo 242 degraus, apreciei a vista do Oceano Atlântico a uma altura de sete andares, toquei a aspereza das pedras, fotografei e fiz alguns desenhos e anotações. Passados alguns meses, tendo em mãos o convite de uma galeria de La Corunha para realizar uma exposição individual, comecei a trabalhar a idéia de expor uma obra que dialogasse com a região. Escolhi desenvolver um trabalho inspirado no antigo farol, por seu caráter histórico e pela sucessão de patamares em sua arquitetura, o que combinava perfeitamente com a possibilidade de repetição oferecida pela técnica da xilogravura.

A *Torre* foi impressa com o uso de três matrizes de madeira distintas, sendo que uma delas foi repetida cinco vezes para completar a representação dos cinco primeiros andares contidos na construção. A exposição da obra me permitiu dialogar com o público local, o que pode ser percebido através desta crítica¹⁹ de um website local:

Que a Torre de Hércules mereça formar parte do Patrimônio da Humanidade é algo tão evidente como o fato de que esteja tonando-se parte do patrimônio histórico e sentimental de todos os que a ela se aproximam. Esta mesma situação pode ter acontecido a Alexandre Lettnin, um artista brasileiro que lhe rende homenagem numa xilogravura de 2,40 metros. A imponente silhueta do farol preside a sua exposição corunhesa lembrando-nos a importância simbólica e artística duma construção, às vezes, não suficientemente valorizada. Através do olhar de Lettnin a nossa torre reencontra os seus valores simbólicos primeiros, encontrando o seu lugar num universo criativo cheio de evocações bíblicas e humanísticas (ESTER, 2002)²⁰.

Havia, na época, um anseio da população em agregar valor ao monumento representado, assim a obra é engajada como um reforço na luta que o poder público de La Corunha vinha travando para ter a sua Torre de Hércules declarada “Patrimônio Histórico da Humanidade”. O objeto artístico serviu como meio de aproximação entre a cidade e seu patrimônio, pois o público reconheceu a sua imagem especular na obra. Ester, ao utilizar a expressão “imponente silhueta”,

espiritual ou ecológico. A preservação do patrimônio histórico teve início como atividade sistemática no século XIX, após a Segunda Guerra Mundial, inicialmente para restaurar os monumentos destruídos na guerra. Hoje existem diretrizes para a conservação, manutenção e restauração do Patrimônio Histórico mundial, essas diretrizes estão expressas nas Cartas Patrimoniais (WIKIPEDIA).

¹⁹ Esta crítica, originalmente em espanhol, foi traduzida pelo autor deste artigo.

²⁰ Éster escreve crítica de exposições para o site www.galiciafiestas.com e trabalha no Museu de Arte Moderna de La Corunha.

recebe influência do efeito da técnica xilográfica: o processo de montagem dos módulos repetidos excluiu da imagem a ilusão da perspectiva, traduzindo-a em vista topográfica. Impressa na cor ocre, tal silhueta recria a aparente aspereza das pedras da construção através do aspecto orgânico resultante das ranhuras da madeira. As práticas repetitivas utilizadas na Torre envolvem uma lógica combinatória como recurso artístico, visando produzir novos efeitos de sentido: o olhar atento descobrirá quais foram as matrizes repetidas o que lhe abrirá espaço para novas percepções. O monumento patrimonial, sob o olhar e a realização do artista, retorna à sociedade como objeto de reflexão, ao evocar, ao mesmo tempo, memórias e novas percepções.

3.2 FAVELA

O dicionário Aurélio define o vocábulo “favela” como um conjunto de habitações populares, geralmente toscas e construídas em morros; possivelmente tal definição estaria relacionada com a origem das favelas nos morros do Rio de Janeiro²¹ mas que, atualmente, percebe-se que tais construções desceram dos morros, se multiplicando pelos planaltos e planícies de todas as grandes cidades do país. A temática da favela se insere em meu trabalho, a partir de seu caráter histórico e patrimonial que, justifico por mim mesmo pelas seguintes características: é centenária; é o habitat da mais numerosa classe social brasileira; tem estética e arquitetura peculiar. A favela é um imenso *hand-made*²² da cultura brasileira, onde cada indivíduo constrói a sua habitação.

A obra intitulada *Favela* (2003), foi realizada em Paris, na França, logo, tive de recorrer à memória para desenvolver o trabalho. A intenção era proporcionar um tipo de intercâmbio transcultural, deslocando um fragmento da estética cultural brasileira para ser apreciado dentro do contexto cultural francês, visando dialogar com o público a respeito da desigualdade – não somente brasileira, mas também desigualdade global.

Na concepção da obra, rastreei certas ruas de Paris à procura de pedaços de madeira úteis na montagem das matrizes: atitude inspirada na fabricação de

²¹ De acordo com a pesquisadora Licia Valladares em seu livro *A Invenção das Favelas* (2005: 7) - ao final do século XIX, não passava de um *enclave* urbano no morro da Providência, onde ex-combatentes da guerra contra os devotos de Antônio Conselheiro se instalaram para cobrar do Ministério da Guerra seus soldos atrasados, quando os jornais começaram a denunciar o núcleo de casebres como um foco de resistência, transferido dos sertões baianos para o centro do Rio de Janeiro

²² Adjetivo, do inglês: feito à mão.

moradias das favelas, geralmente construídas com escassez, reciclando pedaços de tábuas. Desta forma, justapôs um certo número de tacos, formando uma matriz que, depois de entintada e impressa, era desmontada ao final de cada edição para dar origem à outra. Uma das intenções era realizar uma obra funcional, cujas gravuras pudessem ser expostas em peça única, ou em conjunto; assim, na obra completa figuram dez gravuras lado a lado, gerando a aparência de uma paisagem, definida no campo artístico como uma Instalação bidimensional, com 3.80m de largura. Os títulos *Casebre, Puxado, Barraco, Mei`água, Maloca ou Cafoto*, coletados na favela, tentam traduzir a imagem a que se relacionam, tornando-a digna de contemplação. Em maio de 2004, a obra foi exposta na cidade de Paris, em uma mostra chamada *Portes Ouvertes*, no bairro de Belleville. Um ano após a exposição, através da Internet, foi feita uma pesquisa de recepção, colhendo depoimentos de espectadores franceses²³, com média de 30 anos, moradores da cidade de Paris, cujas palavras encontram-se transcritas a seguir:

Fizeste bom uso da relação figura com o fundo: o fato de utilizar xilogravuras para poder falar sobre o tema Favela é uma boa idéia. Trata-se de um trabalho conceitual antes de ser figurativo, é realmente a idéia o mais importante – é quase como o Mictório de Duchamp²⁴! Um pouco Arte Povera²⁵, e isto que é legal também: um material pobre para exprimir a pobreza! (SAUVENAY, 2004)²⁶

Cyril, ciente do fato de que a arte no final do século XX substituiu a representação por uma noção de apresentação, faz colocações pertinentes. Essa apresentação, processo que desvincula a arte da realidade externa iniciado por Marcel Duchamp, “é imbuída de tonalidades pessoais, íntimas, visando uma relação de identidade que o artista tenta estabelecer com o espectador” (STAHHEL, 1996: 142). Existe porém, na poética determinada por esta obra – diferente do que apregoava Duchamp - uma tentativa de aproximação entre o mundo sensível e o

²³ Todas as entrevistas foram traduzidas livremente do francês pelo autor deste artigo.

²⁴ Marcel Duchamp (1887-1968), artista francês. Através da obra chamada Fonte - um mictório que o artista comprou em uma ferragem, assinou e inscreveu em uma exposição - Duchamp definiu pela primeira vez o conceito de “ready-made”, uma idéia que influenciou inúmeros artistas desde então. Defendendo a escultura em 1917, desafiou preconceitos sobre a definição da arte, afirmando que não importava se ele havia feito ou não a obra com as próprias mãos; o importante era ele ter a idéia e escolhido o objeto (STAHHEL, 1996: 142).

²⁵ Povera, do italiano: pobre. Uma tendência, desenvolvida na Itália na década de 1960, de se fazer obras de Arte Conceitual através do uso de materiais comuns e baratos (STAHHEL, 1996: 504).

²⁶ Cyril Sauvenay, francês, 38 anos, reside em Paris, possui formação em Cinema e trabalha como camera-man, escreve e dirige curtas-metragens.

inteligível. Cyril, ao final, consegue conversar com o cerne da obra, exteriorizado pela expressão “um material pobre para exprimir a pobreza”.

A princípio eu gostei muito do lado bicolor com o motivo despojado, preto no branco, bastante gráfico. O interessante vem desta mistura de leveza e peso... Ao mesmo tempo em que é pesado por tudo aquilo que poderia representar, há uma leveza no traço, no desenho, no suporte de papel e, sem dúvida, na disposição da obra na exposição - com as folhas presas umas as outras, com suas sombras dispostas na parede, como se fossem alçar vôo com o vento (PONS, 2003)²⁷.

Os veios naturais da madeira ajudam na interpretação das configurações da imagem e, através destes detalhes impressos, tenta-se provocar a aproximação focal do observador fazendo-o caminhar pelo espaço, buscando, na distância física, diferentes leituras. O suporte de papel oferece a “leveza” comentada por Benoit-Régis, assim como a disposição das gravuras em formato horizontal e panorâmico, que traz a sensação de tranqüilidade, contrastando com a idéia-tema da favela representada.

Pensei na história dos Três Porquinhos, onde eles devem construir uma casa para se proteger do lobo que quer comê-los... [...] contamos isto às crianças para dizer que não devemos fazer as coisas pela metade, mas construir com solidez. Portanto, eu pensei nisto, refletindo às habitações das Favelas que são construídas com pedaços de madeira - materiais de segunda categoria e pouco sólidos - que não devem resistir muito ao vento, ao fogo, nem mesmo à chuva... Tentei imaginar o modo de vida lá dentro. O lado minimalista²⁸ da representação, em duas dimensões, sem detalhes, sem fundamentos, somente as grandes linhas da construção ajuda muito a imaginar a pobreza deste tipo de habitat (PONS, 2003).

Concordamos com Sandra Rey (2002: 131), que a obra de arte “amplia a percepção e o sentido ordinário que se tem das coisas, dos objetos e das situações”.

Depois, eu pensei nas maquetes que encontramos na França para vender: são fachadas de prédios, impressas sobre papel, para recortar; colar e pintar: comprando várias podemos construir uma pequena cidade ou povoado. Assim

²⁷ Benoit-Régis Pons, 35anos, vive em Paris, possui formação em Cinema e Literatura Francesa; escreve contos e trabalha como crítico de filmes e professor.

²⁸ Corrente da pintura e da escultura que se desenvolveu originalmente nos EUA, nas décadas de 1960 e 1970, cuja estética se limitava ao essencial. Puramente abstrata, objetiva e anônima, isenta de decorações na superfície e de gestos expressivos. As pinturas e os desenhos apresentavam-se monocromáticos, baseados em grades e matrizes lineares derivadas matematicamente, embora possam evocar uma sensação do sublime e do estado de alma. (STAHEL, 1996: 506).

como a obra Favela está exposta, figurando várias casas, dá a impressão de que tu poderias ter posto tantas quanto na realidade: como uma reprodução em miniatura de uma favela. É como se, artisticamente, tu conseguiste transportar o universo da favela em uma exposição e, talvez, isto permita também confrontar o visitante, fazê-lo ver face-a-face, questionar-se sobre o porquê destas casas ou, sobre a desigualdade da distribuição de riquezas, etc. (PONS, 2003).

Para Claude Lévi-Strauss (1989: 39), “a arte trabalha em escala reduzida tendo como fim uma imagem homóloga do objeto”. Como salienta Pons, a obra é um modelo reduzido de uma favela, onde o conhecimento do todo precede o das partes. Esta transposição gráfica implicou na renúncia a certas dimensões do objeto: o volume, as cores, as impressões táteis, os cheiros e a dimensão temporal - mesmo a perspectiva foi anulada, como metáfora de uma realidade que se revela quase sem perspectivas. Isso faz parte da transformação ocorrida com o objeto em obra:

O modelo reduzido possui um atributo suplementar: ele é construído e, mais que isso, ‘feito à mão’. Não é, portanto, uma simples projeção, um homólogo passivo do objeto: constitui uma verdadeira experiência sobre o objeto. Ora, na medida em que o modelo é artificial, torna-se possível compreender como ele é feito, e essa apreensão do modo de fabricação acrescenta uma dimensão suplementar a seu ser. (LÉVI-STRAUSS, 1989: 39).

Os encaixes permeiam não somente a concepção mas a exposição da obra, trazendo um jogo entre as partes: de acordo com o espaço, pode-se ampliar suas dimensões pelo acréscimo de novas gravuras. Acontece uma recriação da obra em cada mostra. Traça-se então um paralelo com as favelas, que são lugares permanentemente ‘em obras’: a cada momento mais casas são justapostas e, dependendo dos acidentes do terreno, uma nova configuração é adotada.

3.3 REPONTE

O compromisso de realizar uma exposição em Pelotas, minha cidade natal, me levou a refletir sobre lugares que me eram familiares. Na busca por um motivo que tivesse identidade e memória, me deparei com a construção conhecida como a “Ponte Antiga”, situada no Canal São Gonçalo, divisa das cidades de Pelotas e Rio Grande, no Extremo Sul do Brasil. Com aproximadamente 500 metros de

extensão, esta ponte foi inaugurada em 1962²⁹ e desativada prematuramente na década de setenta, devido a problemas estruturais, época em que foi substituída por outra similar construída ao seu lado, por onde, atualmente, trafegam os veículos. A ponte antiga tornou-se espécie de evocador de memórias que jaz ao lado do caminho, em exposição permanente como se fora um monumento³⁰: apesar de abandonada, serve a pedestres, ciclistas e charreteiros como via de passagem e, aos praticantes de rapel³¹ e pescadores, como suporte para o lazer.

Intitulei a obra *RePonte*, devido à imagem da ponte ter sido concebida através do rebatimento de uma matriz: a metade da imagem foi gravada de modo a vaziar um pedaço plano de madeira compensada, que foi impresso frente e verso, para completar a estampa. O rebatimento é uma subversão do processo xilográfico, a sua utilização é uma inovação. As folhas de compensado criam uma relação entre o motivo e a obra, pois estiveram presentes não somente na origem da gravura *Reponte*, mas também na montagem da ponte, servindo para a fabricação das formas que, cheias de concreto armado, dão estrutura à construção. A presença de um desequilíbrio condenou a ponte ao desuso. Na montagem de *Reponte*, é gerado um equilíbrio pelo espelhamento que traz a ilusão da perspectiva renascentista.

O maior valor do teu trabalho é a "inteligência visual". Parece muito simples, mas tem uma "inteligência" presente na imagem. Como esta imagem da ponte, simétrica e com linhas retas: aparentemente muito simples, mas o recorte, também simétrico e com linhas retas, quebra esta percepção primeira e propõe uma re-visão da imagem. Faz pensar, faz repensar visualmente e conceitualmente a idéia de ponte e de uma imagem da ponte. Seria uma RePonte? (LEITE, 2005)³².

A “inteligência visual” é alavancada pela ação de rebatimento, acrescentando simetria e tornando uma simples imagem em algo atraente. Os

²⁹ Segundo o relato do poeta e pesquisador Nelson Nobre, presente na cerimônia de inauguração, compareceram à solenidade personalidades ilustres da época como João Goulart e Nelson Brizola.

³⁰ Um monumento é uma estrutura construída por motivos simbólicos e/ou comemorativos, mais do que para uma utilização de ordem funcional. Os monumentos são geralmente construídos com o duplo objetivo de comemorar um acontecimento importante, ou homenagear uma figura ilustre, e, simultaneamente, criar um objeto artístico que melhorará o aspecto de uma cidade ou local. Estruturas funcionais que se tornaram notáveis pela sua antiguidade, tamanho ou significado histórico, podem também ser consideradas monumentos (WIKIPÉDIA).

³¹ Rapel é uma atividade vertical criada a partir das técnicas do alpinismo, praticada com uso de cordas e equipamentos adequados para a descida de paredões e vãos livres. (WIKIPÉDIA).

³² Luciana Leite é Professora de artes Visuais na UFPel e Mestra em Poéticas Visuais pela UFRGS.

recortes, originados pela justaposição das diferentes impressões que compõem a obra, também se inserem no conjunto como informação visual. A bricolagem por traz do processo de manufatura da obra existe para propor uma “re-visão” da imagem e do conceito que temos de uma ponte.

“O teu trabalho *RePonte* me remete à passagem, à ligação, ao caminho, também a ligação da fotografia e a gravura, à passagem e à continuidade” (BORGES, 2005)³³. A ponte é a “construção destinada a ligar margens opostas” (FERREIRA, 1993: 431) e, nesta obra, acontece a união de duas imagens opostas entre si, formado uma perspectiva. Daí a relação com a fotografia pois, “a imagem produzida pela câmera fotográfica não faz senão confirmar e redobrar o código da visão renascentista, que coloca um olho abstrato no centro do sistema de representação” (MACHADO, 1984: 66). Há ainda uma segunda aproximação possível com a fotografia através do recorte: “a fotografia [...] é sempre um retângulo que corta o visível” (MACHADO, 1984: 76). Na obra *RePonte* houve uma seleção na qual foi destacado um campo significativo limitado pelas bordas da gravura e isolado do resto da imagem da ponte, pois toda a visão pictórica é sempre um processo classificatório que traz à luz o detalhe que se quer privilegiar.

4. ÚLTIMAS IMPRESSÕES

Desde a Renascença, o ateliê do artista esteve ligado com o laboratório, o lugar onde se faz experimentações científicas. Experimentos sobre perspectiva, espaço, luz, anatomia, movimento ou a cor foram investigados por diferentes indivíduos. Neste laboratório, entretanto, a prática da manipulação de materiais serviu também para investigar a essência do próprio homem - fazedor por natureza e artesão em sua origem - em sua necessidade de interagir com o mundo sensível. Atualmente, em meio à automatização e à era virtual, a relação primária que desenvolvo enquanto *bricoleur* que manuseia com o mundo sensível, pode me levar a inovações estéticas portadoras de saber. O processo de criação que adoto consiste no confronto entre a estrutura e o acidente, no diálogo com o modelo e com a matéria, levando em conta as pesquisas de recepção para saber qual é a mensagem que o trabalho antecipa.

As experimentações iniciadas com *A Torre* oportunizaram uma situação em que a obra de arte legitimava uma construção histórica, reconhecida pela

³³ Bia Borges é Fotógrafa e professora de fotografia na UFPel.

população, tombada pelo poder público e inserida no circuito cultural da sua região, devido à sua associação aos feitos e à produção cultural de um povo que influenciou o pensamento humano. A intenção primeira, não era simplesmente retratar, mas “experienciar” com o monumento e, através desse processo, criar um diálogo. Primeiramente experienciei um contato afetivo com o farol, visitando o local, tocando, subindo os repetidos degraus para, mais tarde, analisando a estrutura do prédio, dissecar sua vista de perfil, extraindo a repetição dos patamares como idéia central da obra.

Utilizando-me do farol como metáfora, posso afirmar que os ensaios com esta obra me permitiram subir mais alto e avistar novos horizontes de conhecimento, revelando-me que o diálogo entre a arte e a memória poderia atravessar a fronteira do modelo já tombado de patrimônio no qual eu havia me inspirado.

Assim, lançando o olhar ao horizonte e o pensamento para além-mar, lembrei-me do meu país e, subitamente, “visualizei” uma favela. Ao “observar” com cuidado, notei que havia, nas construções, processos que evidenciavam um fazer artístico imbricado em sua estética: com o manuseio de recursos pobres, havia que ter uma dose adicional de criatividade e de trabalho para produzir algo próximo de uma solução tecnicamente adequada ao problema da moradia. Apoiado nestas observações, e ocupando o posto de antropólogo, tento definir os diversos modelos de construções, segundo a linguagem utilizada por seus moradores. Em determinado momento surge a pergunta: não seriam estas construções patrimônio? A partir daí, agindo como um arquiteto, elaboro minhas gravuras através de um sistema de trabalho análogo ao que os favelados utilizam para construir suas casas: catando pedaços de madeira e encaixando-os.

Seguindo em frente, peregrinando pelas investigações artísticas, o próximo elemento que encontro é uma imensa e abandonada ponte de concreto que, movido pela curiosidade sobre os territórios desconhecidos da outra margem, logo sinto a necessidade de atravessar. A obra resultante dessa experimentação, *Reponte*, focaliza uma edificação utilitária realizada pela União que, a partir de sua interdição, é deixada ‘à beira do caminho’ tornando-se, por conta do acaso, uma construção histórica. O uso da linguagem do rebatimento é o ponto culminante em minhas pesquisas, pois, desde o princípio, tento unir as diferentes partes de um todo assim como a *Reponte* foi unida. Esforço-me em traçar relações entre conceitos antagônicos como, por exemplo: arte contemporânea e patrimônio histórico, artista e antropólogo, ranhuras impressas e espaços vazios, culturas européias e cultura brasileira, classes marginais e classes das elites.

A poesia do bricolage presente na xilogravura torna-se um incentivo à pesquisa de materiais, a partir do fato de que toda a superfície que possui ranhuras ou relevos é passível de ser impressa. Tenho à minha frente uma vereda que me introduz neste mundo concreto como um praticante de sua ciência: juntando madeiras, observando suas marcas e tirando provas impressas das informações gravadas nas coisas visíveis. Nestes estudos solitários, através de inúmeras experimentações, construo modos de pensar as configurações do próprio trabalho: momentos em que me sinto em um laboratório, interrogando os objetos, tentando compreender o que cada um poderia significar, contribuindo para potencializar cada obra realizada como portadora de um conhecimento que ajude o outro a perceber o mundo sensível e, é claro, as suas ranhuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Bia. *Entrevista oral via internet*. Pelotas, 2005.
- CATTANI, Icleia Borsa/ Org. Aguinaldo Farias. *Icleia Borsa Cattani: O Pensamento Crítico*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.
- _____. *Repetição/Criação*. Porto Alegre: Catálogo Repetere.
- ESTER. *www.galiciafiestras.com*.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FOCILLON, Henri. *Vida de las Formas*. Elogio de la Mano. Buenos aires: Libreria y Editorial “El Ateneu”, 1947.
- HERSKOVITS, Anico. *Xilogravura, arte e técnica*. Porto Alegre, RS: Ed. Tchê, 1986.
- LARROUSE, Vuf. *Petit Dictionnaire Français*. Paris, France: Ed. Larrouse, 2002.
- LEITE, Luciana. *Entrevista oral via internet*. Pelotas, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

LUZ, Ângela Ancora da. *Revista Art and Architecture of América*. Londres: www.essex.ac.uk/arhistory/arara/issue_one/paper5.html, Novembro de 2004.

MACHADO, Arlindo. *A Ilusão Especular, introdução à fotografia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984, 11.

PAREYSON, Luigi. *Estética, teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1991.

PONS, Benoît-Régis. *Entrevista oral via internet*. Paris: 2003.

REY, SANDRA. *POR UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NA PESQUISA EM ARTES VISUAIS*. TEXTO INTEGRANTE DO LIVRO: BRITES E TESSLER, BLANCA, ELIDA (ORGS.). *O MEIO COMO PONTO ZERO: METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES PLÁSTICAS*. PORTO ALEGRE: ED UFRGS, 2002.

RIBEIRO, Carlos Flexa (Cord.). *Enciclopédia Delta Larrouse*. Rio de Janeiro: Editora Delta S. A., 1963.

RIOARTES, ano 8, nº26. *Mostra Rio Gravura*. Rio de Janeiro: Instituto Municipal de Arte e Cultura, 1999.

SANTAELLA, Lucia. *In: Imagens, nº3*. Campinas: Unicamp, 1999.

SAUVENAY, Cyril. *Entrevista oral via internet*. Paris: 2003.

STAHEL, Monica (Trad.). *O Livro da Arte*. São Paulo: Livraria Martins fontes Ed. Ltda, 1996.

VALLADARES, Licia do Prado. *Invenção da Favela: do Mito de Origem a Favela.com*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WIKIPEDIA. *A Enciclopédia Virtual*. [www. Wikipedia. Com](http://www.Wikipedia.Com), 1, 6, 10.

WWW.SPANISHARTS.COM/.../ROMA/CORUNA_FARO.HTML, 5.

Recebido em: 25/11/2005

Aprovado em: 20/08/2006

Publicado em: 07/10/2006

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL – A PEDAGOGIA POLÍTICA DO ESQUECIMENTO?

Angélica Kohls Schwanz¹

RESUMO: O presente artigo apresenta uma discussão sobre como a metodologia da Educação Patrimonial está sendo utilizada no Brasil, e como a prática difere do discurso. Para isso, analisa duas experiências práticas em contraponto ao Guia básico de Educação Patrimonial (publicado pelo IPHAN em 1999). Na primeira parte trata dos conceitos de cultura, memória e patrimônio; na segunda, descreve analiticamente a proposta metodológica do Guia e os dois trabalhos práticos desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul; e ao final faz a relação entre os trabalhos investigados e as questões colocadas em discussão, através da revisão bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Memória. Patrimônio. Educação Patrimonial.

ABSTRACT: This article presents a discussion on the methodology of Heritage Education is being used in Brazil and the practice differs from speech. For that analyzes two experiments practices in counterpoint to Guide basic Heritage Education (published by IPHAN in 1999). The first part deals with concepts of culture, memory and heritage, the second describes the analytical methodology proposal of the Guide and two practical work developed in the state of Rio Grande do Sul and the end is the relationship between the work investigated and the issues raised in discussion, through literature review.

KEY-WORDS: Culture. Memory. Heritage. Heritage Education.

CULTURA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

Para compreender a relevância da **educação patrimonial** é necessário investigar como as categorias cultura, memória e patrimônio cultural se tornaram tão importantes nos dias atuais.

O termo cultura tem, pelo menos, dois significados: o primeiro e mais antigo é a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento, ou seja, seu aprendizado ao longo de sua vida. O segundo indica “o produto dessa formação, ou o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que

¹ Arquiteta e Urbanista, Especialista em Memória Identidade e Cultura Material pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas (ICH/UFPEL), Brasil, 2005.

também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (ABBAGNANO, 1998: 225).

O que interessa aqui é trabalhar com cultura no sentido de indicar o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de um determinado grupo. Cultura; em um sentido mais amplo, considera os valores e significados para os quais estão orientados esses modos de vida, valores e significados que são perpetuados através da memória, que têm a ver com vivência, com fato acontecido e vivenciado.

Maurice Halbwachs considera que um indivíduo participa de duas espécies de memórias, as individuais e as coletivas. De um lado, tem suas lembranças formadas por sua vida pessoal, no quadro de sua personalidade. Ao mesmo tempo, há um conjunto de outras lembranças, compartilhado por tal indivíduo com outras pessoas ou grupos e que se tornam impessoais. Para ele “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990: 51). O que significa que a memória coletiva é construída a partir do ponto de vista das pessoas que participaram do evento que está sendo evocado. Essa multiplicidade de memórias coletivas e testemunhos dão uma certa duração coletiva aos eventos sociais, compartilhados mesmo por quem não os vivenciou imediatamente. Do ponto de vista do uso político da memória, lembra-se o que é mais saudável para a continuação e permanência de um determinado grupo no poder.

A manipulação da memória coletiva, atualmente, tem um papel importante na reconstituição de mitos e na busca do poder, o que a torna um dos elementos de maior relevância nas discussões sobre **educação patrimonial** e patrimônio cultural. Para Jacques Le Goff:

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades históricas. O esquecimento e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF apud. FELIX, 1998: 48).

Foi a partir da Revolução Francesa, que o termo patrimônio estendeu-se de um grupo particular - da nobreza - para o conjunto de cidadãos, desenvolvendo-se a concepção de bem comum. Em 1832, Victor Hugo escreveu um artigo sobre a preservação do patrimônio histórico, dizendo que o mesmo deve ser salvaguardado

para todos os cidadãos. Surge assim o conceito de patrimônio nacional. Junto a este termo, durante o séc. XIX a noção de patrimônio universal é inserida nas discussões entre nações, principalmente européias, que criaram vários instrumentos de salvaguarda de seu patrimônio nacional. A França foi um dos primeiros países a criar instrumentos que auxiliassem na preservação do seu patrimônio². Esta legislação foi copiada por vários países europeus.

Durante o séc. XIX até o início do séc. XX o significado do termo patrimônio que permanecia era de patrimônio histórico e artístico. Com o final da Segunda Guerra Mundial e a criação da UNESCO, em 1940, surge o reconhecimento dos processos e práticas culturais, sem a necessidade do objeto para representá-los, como bens patrimoniais. Em 1989, foi elaborada a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, documento aprovado pela Conferência Geral da UNESCO, que recomenda aos países membros o reconhecimento e a salvaguarda da cultura tradicional e popular.

No Brasil, a política de preservação do patrimônio histórico e artístico tem sua instituição a partir do Decreto-lei n° 25, de 30 de novembro de 1937, que estabeleceu o **tombamento**³ como instrumento de preservação e da criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), atual IPHAN. Naquela época, Mário de Andrade, em um projeto desenvolvido para o SPHAN, já constituía um conceito de patrimônio cultural mais amplo, onde não somente as obras de arte e os monumentos eram considerados patrimônio cultural, mas também o folclore, o vocabulário, as lendas, a cultura indígena, as paisagens e outras manifestações. Mas foi somente a partir da década de 1970 que tomou corpo a discussão sobre a inclusão de outros bens, entendendo-se que o patrimônio cultural brasileiro não deveria se restringir aos bens arquitetônicos e monumentos de caráter excepcional e que a história oficial não deveria ser a única a ser contada. Na constituição de 1988, nos artigos 215 e 216, aparece a preocupação com a preservação do patrimônio material e imaterial, até que no ano de 2000, foi elaborado o **decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000**, que instituiu o registro do **patrimônio imaterial**.

² Em 1913 foi criada a Lei de 31 de dezembro, onde foi instituído um instrumento de preservação parecido com o tombamento - aqui no Brasil - que declarava o bem como patrimônio nacional (CHOAY, 2001).

³ A prática ocidental de preservação, fundada na conservação do objeto e na sua autenticidade, bem como sua codificação legal baseada em última análise, na limitação do direito de propriedade.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL | MÉTODO | INSTRUMENTO

Junto às discussões sobre patrimônio imaterial ou intangível surge uma outra tão importante e complexa, que é como trabalhar a preservação do patrimônio cultural de uma maneira abrangente, considerando o local, o individual e as necessidades pessoais de uma população que não tem acesso ao chamado patrimônio de *pedra e cal*⁴. Podemos, então, falar de **educação patrimonial**, que é definida como um instrumento de aprendizagem, que utiliza fatos, acontecimentos, objetos culturais, através da interdisciplinaridade, com objetivo de apreender o patrimônio de cada localidade e valorizar a sua cultura.

Afinal, os seres humanos usam seus símbolos, sobretudo para agir, e não somente para se comunicar. O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir... Não existe apenas para representar idéias e valores abstratos e para ser contemplado. O patrimônio de certo modo, constrói, forma as pessoas (GONÇALVES in: ABREU, 2003: 27).

A metodologia da **educação patrimonial** começa a ser difundida no Brasil na década de 1980, quando surgem as primeiras discussões conceituais e práticas sobre o assunto. Ela foi criada para desenvolver programas didáticos nos museus e o objeto de estudo era o museu. Atualmente sofre adaptações para se adequar às mais variadas manifestações culturais. A partir dessas discussões iniciais surgem várias experiências nessa área, assim como um Guia elaborado pelo IPHAN em parceria com o Museu Imperial, analisados a seguir.

GUIA BÁSICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A Educação Patrimonial como “Instrumento de Alfabetização Cultural”

Trabalho coordenado pela Museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, diretora do Museu Imperial e publicado pelo Museu Imperial e o Departamento de Promoção do IPHAN/ Ministério da Cultura. O “guia” apresenta uma proposta de metodologia em **educação patrimonial**, desde a sua construção até a sua aplicação prática, onde ela é definida como um processo permanente e sistemático de trabalho

⁴ A expressão pedra e cal vem da época em que a única forma de preservação era o tombamento e o mesmo se aplicava somente a objetos construídos, edificações e monumentos.

educacional, com base no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo, e também, “um instrumento de “alfabetização cultural” (grifo meu) que possibilita o indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia” (HORTA, 1999:10).

O “guia” afirma que a cultura brasileira é extremamente diversa, sendo um processo dinâmico e passado de geração em geração, onde todas as manifestações populares, modos de vestir, de falar, as músicas populares, rituais, festas, relações sociais e familiares, compõem o patrimônio cultural e mostram a dinâmica cultural de cada localidade. Porém, logo a seguir, utiliza o termo “alfabetização cultural”, o que evidencia uma certa ambigüidade que parece acompanhar algumas experiências no campo da educação patrimonial. Ao utilizar essa expressão e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade da cultura brasileira, os autores parecem entrar em contradição. A expressão leva a pensar quem seria um analfabeto cultural. A pessoa, inserida em um grupo, em uma comunidade, que produz cultura e faz uso dela para a sua sobrevivência pode ser um “analfabeto cultural”? Ou seria um analfabeto para certos padrões de cultura que não a dele? Como falar em aceitação da cultura do outro se para ser aceito como cidadão ele tem de ser alfabetizado culturalmente?

Os autores continuam dizendo que a educação patrimonial trabalha com a necessidade de evocação do passado para a compreensão do presente, da vida cotidiana. Falam da importância do “objeto cultural”. Esse objeto é “escolhido” para representar a cultura de um povo, de uma localidade... E deve ser compreendido como parte importante da história.

Nada substitui o objeto real como fonte de informação sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido, utilizado e dotado de significado pela sociedade que o criou (HORTA, op. Cit. 1999: 9).

Surtem, então, neste momento, duas perguntas: esse objeto informa a mesma mensagem, evoca os mesmos sentimentos, nas várias camadas da sociedade? E quanto à cultura imaterial ou intangível, podemos afirmar de forma definitiva que não há nada que substitua o objeto para uma investigação das relações sociais e históricas de um determinado local ou comunidade?

A metodologia da **educação patrimonial**, proposta no “guia”, sugere a aplicação de quatro etapas: a identificação do objeto, o registro, a exploração e a apropriação deste objeto cultural. Os autores destacam a importância do professor na aplicação da metodologia; ele serve como um facilitador para que o aluno tire suas

próprias conclusões, sem ser influenciado por pré-definições ou conceitos já estabelecidos. É necessário que se “decida que habilidades, conceitos e conhecimentos você quer que seus alunos adquiram e de que modo o trabalho se insere no seu currículo” (HORTA, op. cit. 1999: 14).

Os autores destacam que, através da aplicação do método, várias habilidades dos alunos são testadas, o que envolve disciplinas para a interpretação, observação e conclusão de um problema; enfim a interdisciplinaridade proporciona um aprendizado integrado que envolve todos os professores. Reforça a idéia de que para que a **educação patrimonial** seja um instrumento constante e valioso dentro e fora da sala de aula são devem ser feitas “oficinas” com os agentes que irão desenvolver o trabalho nas escolas, onde eles experimentam a metodologia na prática, assim como a avaliação que, também, é uma etapa extremamente importante para o aperfeiçoamento do trabalho.

UM PROJETO DE INCLUSÃO - “O Legal no Museu é...!”

O projeto foi desenvolvido a partir do ano de 2001, no Parque Municipal Museu da Baronesa na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. A análise foi feita através de entrevista com participantes do projeto.

De acordo com um dos participantes, a representação da “história oficial” da cidade se refletia no Museu da Baronesa - que possui uma expografia tradicional (onde a história de Pelotas é contada através dos costumes de uma família tradicional) e foi para tentar modificar esta situação que surgiu o projeto “**O Legal no Museu é...!**” Da necessidade de abrir o Museu para a população e de resgatar a participação dos negros na história da formação da cidade. A idéia de trabalhar primeiramente com crianças nasceu da urgência em incluir a Educação Patrimonial nos currículos escolares. Além disso, o público infantil é considerado disseminador de idéias.

Destaca-se que nesse trabalho o objeto de estudo não é o museu, pois ele não é apresentado como “patrimônio” dado, instituído; existe uma preparação para que o aluno compreenda o museu como bem cultural, o objeto passa a ser a relação entre as crianças e o Museu. O programa é desenvolvido em sete etapas e utiliza a vivência de cada aluno para a construção e a compreensão do patrimônio coletivo. Primeiramente, é feito o agendamento das escolas e a “qualificação” dos professores. Após a qualificação o programa vai até a escola, para que haja o contato com a comunidade escolar e com o bairro. Nesse momento, as crianças apresentam o

objeto que consideram mais importante para si - oficina do objeto - para que as crianças compreendam que esses objetos de memória fazem parte do patrimônio de cada uma e que contam um pouco da sua história. Surge, então, o personagem “Memória”, que de acordo com os participantes “não tem sexo, não tem idade e veste uma roupa composta por vários pedaços de tecido, cada pedaço seria uma memória, o personagem é composto por várias memórias, para desvincular da **memória dos monumentos**⁵”.

No início, o personagem “memória” mostrava fotos antigas do centro histórico de Pelotas, em um exercício de comparação com a cidade hoje. Este trabalho foi abandonado, pois as crianças somente identificavam os monumentos e não outros detalhes da foto que também poderiam mostrar as diferenças temporais. O abandono do trabalho com as fotos do centro histórico de Pelotas parece indicar que a escolha do que deve ser contado e evidenciado continua acontecendo no museu, mesmo que a proposta seja de inclusão.

Os monumentos fazem parte da memória coletiva da cidade e ajudam a contar a história de uma determinada época, independente de como e por quem a história é contada. Nesse ponto aparece a ambigüidade citada durante a descrição do guia. O respeito às crenças e a diversidade cultural e religiosa são consideradas partes importantes para a compreensão do patrimônio como diverso e amplo, porém os monumentos foram deixados de lado. Para Le Goff: “O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 2003: 526).

O programa tem continuidade com a visita ao Museu, onde é contada a história da cidade através de figuras, sempre alertando para as diferenças entre os donos de charqueadas e os trabalhadores escravizados, com o cuidado para que não se tenha a idéia de que existiam somente essas duas classes. As diferenças entre as crenças, as ideologias, os costumes são apresentadas, e de acordo com o depoimento de um participante, “as crianças aprendem a trabalhar as diferenças”. A partir daí as crianças participam de uma dança com influências da cultura negra. Concluída a dança “afro”, as crianças são conduzidas para a visita orientada ao Museu. Surge novamente o personagem “Memória” que evoca diálogos entre outros personagens, o “Barão”, a “Baronesa”, a “Clara” (a cozinheira) e o “Conrado” (o jardineiro), com a participação das crianças. Após este passeio pelo Museu, as crianças são estimuladas a desenharem o que mais chamou a sua atenção no Museu.

⁵ Monumentos, neste caso específico da cidade de Pelotas seriam os Casarões, do entorno da Praça Cel. Pedro Osório, construídos no séc. XIX, com influência européia.

O programa é concluído com a despedida, através da apresentação de uma música composta pelos alunos bolsistas do Museu, que evidencia o que é “legal” no Museu. Ao final de cada aplicação do programa, é feita uma avaliação por parte dos educadores envolvidos e dos bolsistas que participaram para que a metodologia seja constantemente adaptada e reformulada.

Nota-se que os organizadores do programa têm a preocupação com a relativização do patrimônio, com a individualidade e o coletivo. O projeto se destaca por ser uma iniciativa pioneira no município de Pelotas, o que mostra o despertar da comunidade escolar para a compreensão de conceitos como patrimônio, cultura e memória.

Durante a aplicação do programa é evidente a preocupação dos organizadores em evidenciar a presença do negro, em um museu, que até então não possuía este espaço. Mas de que forma incluir a participação do escravo de forma a não interferir na constituição original da casa? É claro que esta participação é importante para a manutenção da memória dos negros que ali viviam, porém é importante ter cuidado para que não se crie um simulacro para se contar a história. De acordo com Marcelo Cunha

Pensar no estudo sobre as formas de representação das culturas afro-descendentes através de exposições museológicas, implica, principalmente, pensar nos lugares historicamente definidos para os indivíduos implicados nessa cultura, urgindo também, que pensemos na história da construção desses lugares (CUNHA, 2003).

Esta preocupação é passada para as crianças, pois, ao término da visita há uma grande identificação com os personagens menos favorecidos. Outro ponto a ser destacado é quando se fala em “trabalhar as diferenças”. Parece haver uma inversão de “papéis”; se há algum tempo a história era contada sob o ponto de vista da aristocracia, hoje é das minorias. Muda-se as posições, mas a estrutura continua a mesma. Essa inversão é notada durante as encenações, dentro do Museu, onde as falas dos personagens mostram um “Barão” autoritário e racista. Segundo os participantes do programa, essas falas não têm base histórica e não foram elaboradas a partir de relatos; é somente um personagem, mas que atinge de forma decisiva o imaginário infantil.

UM PROJETO REGIONAL - A Experiência da Quarta Colônia

O projeto foi desenvolvido durante quatro anos, nas escolas de nove municípios de colonização italiana do Rio Grande do Sul – a chamada Quarta Colônia -, sob coordenação de José Itaquí. A proposta surgiu com o intuito de valorizar essa região Rio Grande do Sul que, ao ser comparada às cidades de Garibaldi, Bento Gonçalves e Caxias do Sul era considerada “A *imigração Esquecida*” (SANTIN, 1986).

O programa Regional de Educação Patrimonial foi consequência da iniciativa do governo do município de Silveira Martins, que a partir de 1989, através da Secretaria de Cultura, começou o “Projeto Identidade”, com o objetivo de valorização da cultura local. O projeto foi desenvolvido em oito semestres de 1991 a 1994, com diversos temas. Cada tema foi desenvolvido por um grupo de professores diferentes, possibilitando a participação de todos os educadores. Em cada uma das etapas são apresentadas propostas de atividades da primeira à oitava série do ensino fundamental, sendo que ao final de cada uma é feita uma exposição dos resultados obtidos. Cada tema é trabalhado de acordo com a metodologia proposta pelo “guia”, através da observação, registro, exploração e apropriação dos elementos que o compõe.

Na descrição dos temas a religião surge algumas vezes, mas não a diversidade religiosa e sim a religião católica com suas crenças e rituais instituídos: “Visitar a casa paroquial para conhecer como é feita a hóstia e seu valor antes e após a consagração.” (HORTA, 1999: 64) De acordo com o texto, os seminários de avaliação, o treinamento e a exposição dos resultados acontecem em todas as etapas, o que possibilita uma análise crítica dos problemas e das soluções encontradas.

A partir da análise bibliográfica desta experiência, pode-se destacar que há uma integração aos conteúdos curriculares (interdisciplinaridade), o que facilita a compreensão por parte dos educandos e conseqüentemente uma difusão dos conceitos apreendidos em sala de aula. É um trabalho continuado, que envolve questões do cotidiano para o universal e propicia o envolvimento da família e da comunidade.

É importante destacar que não houve contato direto com a experiência, nem com os participantes do projeto, o que dificultou a análise crítica do seu desenvolvimento; mesmo assim, é possível concluir que a “diversidade cultural”, um dos pressupostos do trabalho e da metodologia, parece esquecida quando se refere à religião. Surge aqui a ambigüidade notada no “guia” e também na descrição do

Museu da Baronesa, o que parece ir de encontro com a proposta metodológica da educação patrimonial.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL - O PASSADO COMO FONTE DE APRENDIZADO OU CAMPO DE DISPUTA?

Os temas patrimônio e memória se tornaram cada vez mais presentes em nossa sociedade contemporânea. Apesar de vivermos em um mundo “globalizado”, onde se tem acesso aos mais variados meios de comunicação e tudo é descartável e facilmente adquirido, estamos vivendo um período em que muito se discute a questão da preservação do patrimônio e do resgate da memória, sendo que o fenômeno da “globalização” permite que esta discussão seja ampliada sem limites geográficos.

Uma das possibilidades para uma melhor compreensão e apreensão do patrimônio local está em um instrumento relativamente novo, a **educação patrimonial** que considera os bens culturais como fonte de aprendizado, onde o meio ambiente e cada parte contribui para a compreensão do “todo”. Neste contexto, o papel do educador é orientar o educando para que ele construa a sua forma de ver o mundo utilizando a interdisciplinaridade para a sua compreensão, sem que para isso haja a pré-definição destes bens culturais.

Essa discussão passa inevitavelmente por algumas questões que foram colocadas durante a descrição das experiências, como **identidade, relativização do patrimônio, poder institucional** e a **alfabetização cultural**.

IDENTIDADE

Atualmente a busca pela identificação torna necessária a afirmação das diferenças para fortalecer as igualdades. Dentro de um mundo “globalizado”, onde a massificação da informação faz com que tenhamos acesso rápido às mais variadas manifestações culturais sem sair de casa e que, em alguns casos, acabemos por “importar” culturas, surge, então, a necessidade de interação entre os governantes e a população para encontrar caminhos que amenizem o efeito de uma possível homogeneização das culturas. Mas como discutir essas questões com a população de baixa renda, que não tem acesso aos meios de comunicação, ou se tem, as informações são distorcidas e servem para generalizar e banalizar a informação?

Logo que o poder político se instala é confrontado com as duas faces desta antinomia: por um lado sente a necessidade imperiosa de se apresentar

Educação patrimonial – a pedagogia política do esquecimento?

como novo, inédito, inaugural, operando um corte radical com o passado e os poderes que o precederam. Por outro lado, é levado, por uma força lógica que ultrapassa os seus agentes individuais, a reclamar-se de um passado (glorioso), a querer inscrever-se numa certa tradição política do povo que agora governa (GIL, 1988: 79).

Podemos utilizar-nos desta afirmação de José Gil para compreender o caso da população da Quarta Colônia italiana no RS, que necessitava de um estímulo para se desenvolver. Com a criação do projeto “Identidade” pelo governo de Silveira Martins, que tem o papel de articulador e a população é o sujeito que se identifica através do reconhecimento estimulado pelas ações do poder público. Esse reconhecimento é uma representação do passado, que é relativa, mas que neste momento serve às expectativas de ambas as partes.

Para Ruben Oliven:

O regionalismo aponta para as diferenças que existem entre regiões e utiliza estas diferenças na construção de identidades próprias. Mas assim como o nacionalismo, o regionalismo também abarca diferentes facetas, expressando freqüentemente posições de grupos bastante distintos, contendo desde reivindicações populares até os interesses disfarçados das classes dominantes (OLIVEN, 1992: 16).

Essa citação de Oliven se refere, especificamente, ao regionalismo gaúcho que é reconhecido em qualquer parte do país. Porém para a Quarta Colônia, o mesmo não é suficiente para levantar a auto-estima da população, não é suficiente para a formação da “identidade local”. É necessário, ainda, reforçar as diferenças com as outras regiões do estado e principalmente com a região de mesma origem européia e que, no caso, é mais desenvolvida economicamente. Mas que identidade é essa que se busca? Sabemos que não é possível a existência de uma identidade única, integral. Podemos falar, então da formação das **identidades**, que são várias, fragmentadas e em constante processo de modificação. Esta é uma questão amplamente discutida atualmente e segundo Stuart Hall “As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 1997: 1).

No caso da Quarta Colônia esta “velha identidade unificadora” é buscada pelos governantes que, a partir de um programa educacional, criaram maneiras de mostrar e valorizar as suas potencialidades. Esse sentimento aparece também na experiência do Museu da Baronesa, onde as crianças de bairros completamente diversos, inclusive na sua origem, tomam contato com uma cultura que não é a sua, da qual não participaram para a sua formação, mas ali elas são

apresentadas às diferenças, com o objetivo de aprender a conviver com elas. Através da representação do passado, essas diferenças são reconhecidas ainda no presente.

No caso do Museu, a identificação das crianças com os personagens menos favorecidos é evidente, sendo que este parece ser o objetivo dos coordenadores. A isenção necessária torna-se secundária, para que se atinja o impacto desejado. Será possível trabalhar as diferenças de forma a não intervir de forma definitiva na percepção dos sujeitos envolvidos? Nosso papel é reconhecer e identificar estas situações, para fornecer subsídios para outras experiências e discussões nesta área. Segundo José Manuel Mendes:

Uma política de identidade passa sempre por exclusões [...]. Cabendo ao analista não denunciar, desmistificar e, assim, criar novas categorias e classificações, mas sim expor e explicitar, nos diferentes contextos, quais as identidades em presença, que argumentos são avançados e que elementos históricos, culturais, políticos são mobilizados para dominar, legitimar, emudecer ou exaltar (MENDES, 2002: 534).

O poder institucional e a relativização do patrimônio

Para Mário Chagas, patrimônio cultural é “um conjunto determinado de bens tangíveis, intangíveis e naturais envolvendo saberes e práticas sociais, a que se atribui determinados valores e desejos de transmissão de um tempo para outro, ou de uma geração para outra geração”. Este conceito é bastante abrangente e aborda um tema polêmico que é a atribuição de valor ao bem cultural. Essa atribuição faz parte do jogo da memória e do esquecimento, pois é feita uma escolha pelos órgãos responsáveis e técnicos do que deve ser preservado, e a partir desta escolha são desenvolvidas políticas de preservação. Quando analisamos a dinâmica cultural, notamos que, para a preservação e continuação das práticas culturais, faz-se necessária a participação da sociedade, pois é ela quem dá legitimidade para a aplicação das políticas preservacionistas. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda:

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história (HOLANDA, 1985:174).

Dessa forma os agentes culturais têm a responsabilidade de criar subsídios para que as comunidades se mobilizem em torno da preservação de seu patrimônio, pois são elas que usufruem destes bens e necessitam compreendê-los e apreendê-los, para contribuir à sua preservação. Estamos falando de apropriação, onde alguns grupos são levados a acreditar que são ou foram produtores de uma cultura que não é a sua, ou pelo menos faz parte de um passado distante e não do seu cotidiano, são olhares diferenciados sobre o passado. Para Canclini “Essa capacidade diferenciada de relacionar-se com o patrimônio se origina, em primeiro lugar, na maneira desigual pela qual os grupos sociais participam de sua formação e manutenção” (CANCLINI, 2000: 194).

Estamos falando, também, na **relativização do patrimônio**, pois os grupos possuem maneiras diferentes de se relacionar ou se apropriar do patrimônio. O que nos remete a outra questão: o objeto a ser preservado traz consigo a representação do passado? Este objeto não pode assumir o papel do que era no passado, apenas o representa, pois o contexto não é o mesmo e as relações não são as mesmas, assim como o seu significado, a sua leitura são relativos aos sujeitos, de acordo com Roger Chartier “as representações derivam das leituras que os indivíduos fazem do mundo, e essas leituras constituem práticas encarnadas em gestos, hábitos, que são formados a partir da utensilagem mental da qual os mesmos dispõem” (CHARTIER, 1990). Então por que preservar o objeto se, em alguns casos, para a maioria da população, o mesmo pode não representar nada ou, às vezes, representa a opressão que alguns grupos sofreram no passado?

A metodologia da **educação patrimonial** está sendo apresentada como um dos instrumentos que pode ser utilizado para que estes conflitos sejam amenizados e haja a compreensão e apreensão do patrimônio. Pois “como desejar que se entenda que o patrimônio deva ser preservado, se não diz respeito? Para preservar o patrimônio, é preciso conhecer. E é por isso que o patrimônio é campo de educação” (CABRAL, 2002).

Durante a descrição do caso da Quarta Colônia aparece uma tendência para a imposição dos costumes religiosos, por parte dos educadores envolvidos no programa, o que fica evidenciado através de visitas a Igrejas e da valorização de rituais católicos. As crianças entram em contato com estes rituais, não exatamente para compreendê-los, pois não há referência a outras religiões ou crenças. No museu da Baronesa isso também é identificado quando notamos uma tendência para popularizar o museu e a história da cidade de Pelotas, o que faz com que as crianças “defendam” os escravos e “condenam” os senhores de escravos; há um direcionamento da narrativa para as minorias.

“ALFABETIZAÇÃO CULTURAL”

No “Guia Básico de Educação Patrimonial”, a expressão “alfabetização cultural” é citada pela autora como um dos preceitos da educação patrimonial. O que significa, então o termo alfabetizar? Segundo o dicionário é “ensinar a ler e a escrever ou dar a instrução primária” (FERREIRA, 2000), ou dar conhecimento do alfabeto. Será que esta é a função da educação patrimonial, dar conhecimento das letras da cultura, ou ajudar a compreender a cultura?

A educação patrimonial tem por objetivo conhecer e dar condições para conhecimento ou reconhecimento, ou seja, o sujeito que educa também é educado, invertendo os papéis, o que acaba por dar legitimidade à expressão “alfabetização cultural”, pois é o educador o gestor do patrimônio que é “alfabetizado” pelo seu objeto de estudo.

CONCLUSÕES

Para a primeira questão formulada no trabalho: o que é **educação patrimonial**? Tinha duas hipóteses lançadas: Um instrumento pedagógico para auxiliar na educação formal, ou uma forma de “pedagogia política do esquecimento”. Analisando a proposta metodológica do IPHAN, nota-se que a educação patrimonial é um instrumento que oferece várias possibilidades pedagógicas.

Quanto aos pontos analisados, a educação patrimonial abrange categorias como memória, identidade, pertencimento, poder político, sendo que todos estes conceitos aparecem de uma forma ou de outra nas experiências analisadas, o que me leva a concluir que as duas hipóteses estão de acordo com o uso do instrumento no Brasil. Ele auxilia na educação formal, utilizando-se da interdisciplinaridade para integrar os conteúdos, com base no patrimônio individual e coletivo da comunidade, o que pode ser notado tanto na proposta metodológica do IPHAN e mais fortemente na Experiência da Quarta Colônia, e com menos intensidade no museu da Baronesa, por não haver integração com o currículo escolar. Assim como também é evidente nos dois casos analisados o uso do instrumento para a manipulação da memória; tende-se a lembrar somente o que é reconhecido como politicamente relevante em certo momento. Os dois casos buscam a identificação e para Loiva Félix “O processo de identificação é um processo de

construção de imagens e, como tal, terreno propício a manipulações” (FÉLIX, 1998:38).

A segunda questão - Como este instrumento é utilizado pelos gestores do patrimônio?- Está intimamente ligada à primeira, pois a forma como é definida a **educação patrimonial**, direciona o modo como vai ser aplicado o instrumento. No “guia” há uma tendência à valorização de monumentos ou sítios pré-estabelecidos pelos agentes culturais, o que é evidente ao final do guia, onde é sugerido um roteiro cultural que pode ser seguido pelos educadores.

Conclui-se que a educação patrimonial pode ser adaptada a cada situação e manifestação cultural, que não existe uma fórmula para o uso deste instrumento; cada manifestação cultural exige uma nova forma de apreensão. Mas é necessário atentar para o fato de que, nos casos analisados, fica claro que existe a possibilidade da manipulação em favor do poder instituído, o que pode torná-lo uma forma de “pedagogia política do esquecimento”.

Nas duas experiências práticas, notamos que há evolução de uma etapa para a outra, que o método é experimental, que deve ser constantemente avaliado e adaptado às situações diversas, o que é confirmado também no “guia”. Assim, a educação patrimonial é uma ferramenta que pode ser incluída no nosso sistema de ensino, não como uma imposição, onde os objetos culturais são pré-determinados, mas como uma construção, onde as referências culturais existem e representam a cultura de determinado grupo, de forma democrática e inclusiva. E que também pode ser utilizada em outras situações de aprendizado e valorização do patrimônio cultural, envolvendo pessoas de qualquer idade, como nos museus.

Valorizar o passado como foi, analisar o presente alimentando o sonho de uma realidade diferente para o futuro, onde cada aluno será o cidadão brasileiro que poderá, com sua inteligência e capacidade, transformar o seu meio, deixando-o mais saudável e as pessoas mais felizes (ITAQUI, 1998: 92).

Acredito que uma investigação mais aprofundada do assunto e a união de áreas afins, como a antropologia, a arqueologia, geografia, história, economia, arquitetura, biologia possam realmente contribuir para o desenvolvimento de políticas e instrumentos que auxiliem na compreensão e apreensão de nossa cultura, tão rica e tão dispersa, atentando para que cada comunidade possa colaborar com essa tarefa.

Ao finalizar, estou mais perguntando do que respondendo, estou mais deixando questionamentos para futuros trabalhos nesta área, do que encerrando o assunto, pois ao discutirmos categorias tão complexas como cultura, memória e

patrimônio, nos deparamos com a difícil tarefa de desvendar o homem e sua relação com o outro e com o meio em que vive. A educação patrimonial pode auxiliar nessa tarefa, pois permite que o homem, ao se apropriar da história do local onde vive, entre em contato com sua própria história. Ao preservar a sua memória, preserve a memória de seu grupo social, desenvolvendo um processo de identidade e valorização da sua auto-estima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABREU, Regina & CHAGAS, Mário (orgs). *Memória e Patrimônio*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- CABRAL, Magali. *Comunicação, educação e patrimônio cultural*. Trabalho apresentado no Minicurso Museu e Educação do 8º Fórum Estadual de Museus, Rio Grande, 2002.
- CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1990.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da Cunha. *Memórias institucionalizadas de Culturas Afro-Brasileiras*. Trabalho apresentado no curso: Tratamento Museológico da Herança Patrimonial. Museu da Baronesa: Secult, Pelotas, 2003.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *O Minidicionário da Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- GIL, José. *Corpo, espaço e poder*. Lisboa: Litoral Edições, 1988.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Introdução às memórias de Thomaz Davatz*. In: Maria Odila Leite da Silva Dias (org.). São Paulo: Ática, 1985.

ITAQUI, José . *Educação patrimonial: a experiência da quarta colônia*. Santa Maria: Palotti, 1998.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras et all. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, Museu Imperial / IPHAN / MinC, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MENDES, José Manoel de Oliveira. O desafio das identidades. In: Boaventura de Souza Santos. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEN, Ruben George. *A parte e o todo: A diversidade cultural no Brasil nação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTIN, Silvino. *A imigração esquecida*. Porto Alegre: Escola superior de Teologia, 1986.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Thomaz Tadeu da Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em: 28/11/2005

Aprovado em: 25/08/2006

Publicado em: 07/10/2006

O RESGATE DE HEITOR: UMA POÉTICA DOS COMBATES

Augusto Amaral¹
Eliane Pardo²

RESUMO: Este artigo resulta de um trabalho desenvolvido com universitários, visando criar novas fronteiras para o campo da formação de professores, estimulando suas capacidades de expressão e criação, conjugando história, teatro, filosofia e iconografia, na perspectiva da construção singular do estudante. Possui como bases epistemológicas os trabalhos de Antonin Artaud, a filosofia deleuzeana, a psicologia social de Moreno e Pichón-Riviére. “*O Resgate de Heitor*”, baseado na obra de Homero, é uma peça de teatro que tem sido aperfeiçoada para a apresentação junto às escolas, atividade que faz parte de um projeto de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pelotas. O método Etnográfico de Louïc Wacquant orienta nosso trabalho de intervenção. Nesse texto, estamos apresentando uma primeira análise da experiência de formação desenvolvida em 2004, com material empírico de nossos arquivos de depoimentos e imagens.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Formação de Professores. Corpo. Estética.

ABSTRACT: This article results from work with universities, to create new boundaries for the field of teacher training, stimulating their skills of expression and creativity, combining history, theater, philosophy and iconography, from the perspective of the unique construction of the student. It has as epistemological foundations work of Antonin Artaud, the Deleuzian philosophy, the social psychology of Moreno and Pichon-Rivière. "The Ransom of Hector," based on the works of Homer, is a play that has been refined for presentation to schools, activity that is part of a research project and extension of the Federal University of Pelotas. The Ethnographic method of Louïc Wacquant guides our work intervention. In this text, we present a first analysis of the training experience developed in 2004, with empirical data from our files of statements and images.

KEY-WORDS: Theatre. Teacher training. Body. Aesthetic.

¹ Mestrando da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil. Professor da Faculdade Atlântico Sul / Anhanguera Educacional – Unidade Pelotas, Brasil.

² Professora Dra. Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil.

*No corpo se dá a dubiedade mais profunda
Entre as coisas Sua medida Sua desmesura Minhas coisas São também
minhas palavras*

Este artigo descreve e analisa um processo de formação humana mediado pelas relações teatro, corpo e formação profissional. Sua matéria prima são imagens e apontamentos feitos ao longo do processo de direção e coordenação, desenvolvido por um dos seus autores, professor de Sociologia, que se fez valer de suas incursões enquanto diretor, ator e roteirista de teatro no terreno da cenografia, da filosofia, da iconografia e da história, para tencionar o campo da formação, a fim de colocar em movimento corpos e pensamentos na medida em que concebe a ação educadora como um permanente campo experimental. O trabalho, desenvolvido em 2004, envolveu composição do grupo, ensaios, debates, adaptação e criação do roteiro, convidados temáticos, produção cultural, pesquisa de campo e apresentação no teatro Sete de Abril, em Pelotas, como encerramento do Seminário “Grupo de Estudos em Literatura Grega: Teatralização como Método de Ensino”, do curso de Licenciatura em História do Instituto de Ciências Humanas (ICH), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Os personagens eram estudantes vinculados ao projeto de pesquisa em literatura grega antiga, baseado na obra de Homero: *O Resgate de Heitor*³.

Ao propor a experiência teatral, o projeto teve como meta levar essa forma artística, extraída dos épicos, às escolas de ensino médio e fundamental da rede pública e particular de Pelotas. Um dos acadêmicos do grupo de teatro do ICH/UFPel revela alguns aspectos históricos e técnicos fundamentais para que possamos compreender melhor a poesia de Homero no seguinte texto:

³Orientador: Prof. Dr. Fábio Vergara Cerqueira

Elenco e Figurino: Acadêmicos Emmanuel de Bem, Giovani Rodrigues de Moura, Juliana Cabistany Marcello, Kátia Amorim Macedo, Luciano Gonzáles, Luiz Leonardo Langlois Spallone, Marco Antônio Correa Collares.

Direção, Produção, Roteiro e Trilha Sonora: Professor Mestrando Augusto Luis Medeiros Amaral.

Concepção: Professor Mestrando Augusto Luis Medeiros Amaral e Profa. Dra. Eliane Ribeiro Pardo.

Adaptação: Acadêmicos Gislaine Maltzahn e Marco Antônio Correa Collares.

Fotografia: Acadêmica de Jornalismo Antonia Pardo Chagas.

Colaboradores: Fábio Saraiva e acadêmicos Caiuá Cardoso Al-Alam Júlio César das Neves, Luiza Maciel e Paulo Sérgio Medeiros Barbosa.

Participação Especial: Prof. Douglas Küster Passos.

Apoio Institucional: Programa Círculos Culturais de Saúde, Lazer e Educação (ESEF/UFPel).

O Resgate de Heitor: uma poética dos combates.

A Ilíada e a Odisséia são dois poemas épicos atribuídos a Homero, poeta grego que se acredita ter vivido no séc. VIII a.C. O mais antigo desses poemas é a Ilíada, que trata de um pequeno período pertencente à guerra de Tróia, guerra esta que durou dez anos, e que envolveu de um lado os troianos, grande povo da Ásia Menor, e os gregos vindos de toda a Hélade. O motivo dessa guerra foi o seqüestro da rainha Helena, mulher de Menelau, rei de Esparta, por Páris, Príncipe troiano filho de Príamo, rei de Tróia. Este pequeno período trata da cólera de Aquiles, ou seja, conta a história do desentendimento entre Agamenon, rei de Micenas e chefe dos exércitos gregos em Tróia, e Aquiles, príncipe da Fítia, filho de Peleu e da nereida Tétis. Aquiles retira-se da guerra e os gregos começam a sofrer reveses, de modo que os troianos estão quase tomando o acampamento destes. Pátroclo, grande amigo de Aquiles, resolve entrar em combate para ajudar os gregos. Ele coloca a armadura de Aquiles, feita por Heféstos (deus da indústria, da metalurgia, do fogo) e vai para o combate. Com a ajuda de Apolo, Heitor mata Pátroclo, e faz com que Aquiles volte para a batalha. Aquiles que estava tomado pelo ódio, mata Heitor e o arrasta amarrado aos seus cavalos, três vezes em torno do túmulo de Pátroclo. Os deuses, incomodados com o espetáculo de crueldade que assistem, recorrem a Zeus para que interfira. O grande Zeus, pai dos deuses, dirige-se a Tétis, mãe de Aquiles, requisitando a ela que comunique a Aquiles sua decisão: O corpo de Heitor deve ser entregue ao seu pai, Príamo, que irá até ele buscar o corpo do filho e em troca levará resgate valioso. Mas para isso, Príamo contará com a ajuda do deus Hermes (deus do comércio, deus mensageiro), que o ocultará para que entre em segurança no acampamento dos Aqueus. Este momento de encontro entre essas duas personalidades emblemáticas é apresentado através do recurso teatral (LUIZ LEONARDO SPALLONE, 2004).

A tragédia grega apresenta um plano representacional onde figuras humanas e divindades experimentam um espaço de poder de relações assimétricas e horizontalizadas, afirmando uma conduta baseada em uma dimensão ético-estética da vida, onde bem e mal são diferentes aspectos de uma mesma substância e a poética das guerras traduz com insustentável beleza a crueldade da verdade humana. O roteiro, baseado no texto adaptado pelos acadêmicos do grupo, é a materialização dessa concepção filosófica. Tentando resgatar o corpo do filho, Príamo aborda Aquiles dizendo:

Lembra bem de teu pai Aquiles que tem a mesma minha idade. Ele pode estar agora sem ter quem lhe sirva de amparo e defesa. Porém, só de saber que estás vivo, uma alegria imensa invade seu coração, pois espera por sua gloriosa volta. Muito mais triste é o meu fardo, pois o filho realmente valoroso que me restava há pouco tempo mataste. Meu Heitor, cujo corpo aqui venho insistente pedir, trazendo resgate precioso por ele. Se tiveres respeito aos deuses, tenha piedade de mim. Pensa também no teu velho pai e no quanto sou mais infeliz que ele, ao fazer aquilo que nenhum mortal fez sobre a terra: Beijar as mãos que levaram muitos filhos meus para a morte

(GISLAINE MALTZAHN e MARCO ANTÔNIO CORREA COLLARES, 2004.)

A ordem vigente explicita-se quando o onipotente Zeus, indignado com a insubmissão do príncipe Aquiles, afirma não ter a intenção de lhe negar a honra de uma atitude resultante de uma escolha própria, já que não deseja perder a amizade e o respeito de Aquiles.

Ao transpormos o ocorrido para nossos referenciais míticos, religiosos e culturais (ato arriscado e cercado de imprecisões, por tratar-se de um intervalo de tempo marcado por rupturas históricas de grande porte), seria compreensível que Zeus, à luz do referencial cristão, diante da atitude perversa e desobediente do príncipe, exclamasse: — “Se não cumprires os desígnios do Onipotente certamente morrerás!... e a parte que te caberá é o lago que arde em fogo, onde só haverá pranto e ranger de dentes”.

Pesquisar a Odisséia, adaptando-a e reelaborando-a cenicamente, endossa a premissa de que o poder é inerente às relações sociais. Todavia, uma relação educativa pautada pela confiança requer uma atenção excepcional aos abusos do poder de onde derivam deformidades da conduta, traços de personalidades inseguras e doentias.

Um dos principais pressupostos das análises e descrições dessa experimentação é o trânsito e o encontro entre as três diferentes dimensões do pensamento — Arte, Ciência e Filosofia, já anunciada por diversos autores e nos mais variados campos disciplinares (Guattari e Deleuze, Boaventura Santos, Edgar Morin, Toni Negri, entre outros).

Orientamos nossa intervenção teatral num sentido amplo que, em última instância, significa a vida humana protagonizada no palco geral das representações: o cotidiano. O Método etnográfico⁴ de Loïc Wacquant e os recursos utilizados na experiência, as tecnologias e teorias que fundamentam este fazer possuem um caráter essencialmente provisório e necessariamente renovável. Elaboramos as interrogações em torno das relações teatro, corpo e formação profissional onde o teatro, na sua acepção do trágico (Nietzsche) e da crueldade (Artaud), ao ser transportado para um ambiente pedagógico formal, tal como preconiza Augusto Boal (caráter social e crítico do teatro no seio dos grupos organizados), é capaz de

⁴ Seria, no entanto, artificial e enganoso apresentar a pesquisa da qual este livro fornece um primeiro relato de predominância narrativa (como prelúdio e primeiro passo de uma Segunda obra mais explicitamente teórica) como se ela estivesse animada pela vontade de provar o valor da sociologia carnal e de comprovar concretamente sua validade. Porque na realidade foi o inverso que aconteceu: é a necessidade de compreender e dominar plenamente uma experiência transformadora que eu não desejara nem previa, e que por muito tempo permaneceu confusa e obscura para mim, que me levou a tematizar a necessidade de uma sociologia não somente do corpo, no sentido de objeto (o inglês fala *of the body*), mas também a partir do próprio corpo como instrumento de investigação e vetor de conhecimento (*from the body*) (WACQUANT, 2002, p.12).

constituir-se numa crítica contundente às práticas educativas institucionalizadas na modernidade — emergentes de uma episteme, segundo Foucault (1987) calcada no disciplinamento dos saberes e dos corpos, de caráter normativo e normalizador.

O teatro nos impõe o caráter ético-estético da formação profissional, o que implica uma tomada de posição da nossa parte, transgressora em relação ao normativo, àquilo que está posto e convencionado como verdade. Essa posição compreende o ensinar e o aprender como ações irremediavelmente imbricadas e de dupla via, ou seja — quem ensina aprende e vice versa — e, como consequência disso, os pressupostos: a verdade não é fixa em definitivo, o pensamento experimenta uma pluralidade de critérios metodológicos, e opera a partir de um elenco caótico de evidências empíricas diversas. Nessa perspectiva, os processos de formação profissional são experimentados, tendo como foco principal um corpo que se torna capaz de dar forma a esse caos de sensações ao experimentar novos movimentos, ângulos, espaços, tempos, posturas, ritmos. O corpo transforma-se nas fronteiras tempestuosas do combate entre as diferentes forças em confronto na sua formação. Um corpo ativo, inteiro, mergulhado na experiência percebe, capta e explica a realidade, não apenas através da atividade cerebral combinada com a ação dos sentidos, mas um corpo-todo-incluso que se reconfigura e encontra novos conceitos, constrói novas estratégias, formas, movimentos, concepções, análises. Um corpo que imita e enquanto imita, transmuta e estiliza o vivido⁵. Michel Serres, na obra *Os Cinco Sentidos* reconhece a insuficiência do Sensualismo Iluminista, utilizado para compreender a origem do saber. Segundo essa premissa, depois da tradição não existe nada no intelecto que primeiramente não estivesse nos sentidos. Entretanto, segundo esse autor,

[...] no fim do caminho iniciado com a sensação, a sapiência cede lugar à sagacidade, mais do que a esses conhecimentos canonizados pela ciência, esse caminho conduz a um gosto refinado, a um olfato requintado, a um tato aveludado, forma igualmente uma visão delicada das nuances, cultiva uma audição musical ou lingüística sutil, constrói, em resumo, uma cultura superior e permite a iniciação às belas-artes. Uma abertura como esta ainda continua rara: quantos ao nosso redor desfrutam com alegria a pele, o tímpano, as papilas de suas línguas, e quão poucos manifestam seu descontentamento frente à feiúra e ao ruído que poluem o espaço com o horror das paisagens massacradas e das cidades malcheirosas, com uma

⁵ A esta luz existir SEM couraça é estar INTEIRO em MOVIMENTO FLUTUANTE E NÃO REPETITIVO (não estereotipado, não habitual, não conhecido). Enquanto meu movimento tem forma reconhecível e denominável, estou ENQUADRADO. Quando começo a fluir POR INTEIRO, PERCO A IDENTIDADE — NÃO SEI E NÃO É POSSÍVEL SABER QUEM ESTÁ AQUI/AGORA. As fluências, os fluxos, os fluídos, os campos magnéticos e elétricos — sabemos — são mais difíceis de conhecer do que as formas sólidas, geométricas, concretas. O mais estável das coisas — o mais constante ou o mais repetido — é o que nos permite reconhecê-las. O reconhecimento das coisas fica *acabado* se dou nome ao que faço, ou ao modo como estou. *Acabado*, isto é, sem interação com o contexto. COMO ESTÁTUA — em praça pública. Nota: Os destaques foram feitos pelo autor. (GAIARSA, 1984: 149)

alimentação que exala mais a rapidez do que o sabor? O que resta, enfim, das conquistas sensoriais nas abstrações, nas bibliotecas, nas telas e redes? Dos sentidos ao conceito, ninguém jamais viu o percurso detalhado da cor azul à palavra azul [...]. Esse caminho dos sentidos em busca do entendimento provoca o desaparecimento de todo o resto do corpo ou, mais precisamente, o reduz à função de condutor dos cinco terminais periféricos. O antigo Sensualismo, assim como o Empirismo lógico e as Ciências Cognitivas propõem uma gênese do conhecimento sem corpo (SERRES, 2004: 66-67).

Um corpo aprende. Imita e confronta o modelo. Um palco para o corpo é a reivindicação fundamental que atravessou o trabalho desenvolvido, uma linha de força que costurou a experiência vivida, um estilo próprio de somar-se àqueles que pregam a reversão do platonismo, de aderir ao pressuposto nietzschiano: todo o conhecimento provem do corpo.

O CORPO DO ELENCO

Operamos nesta zona de resistência: guerrilha e mutação⁶. O produto é uma obra de mão dupla por sua vez. Humana demasiado humana, esteticamente esculpida com as marcas da própria vida e com o desejo de marcá-la para sempre em um só instante.

A experiência de construção das personagens e a elaboração do figurino colocaram os estudantes/atores em contato com a história de uma maneira intensa, suas vidas intelectuais ganharam um sentido mais vigoroso e comprometido. Durante o processo de formação foi possível perceber uma peculiar capacidade relacional entre os distintos saberes: cotidianos, acadêmicos, midiáticos, espirituais, macro e micropolíticos, fantasias, “alta cultura”, criação artística da periferia, etc.

Para desenvolvermos o trabalho utilizamos tanto o repertório do instrumental particular da “alta cultura” quanto as ferramentas bem afiadas das “sub-

⁶ É uma nova experiência de exploração a que vivemos. Mas é também uma nova experiência de constituição ontológica, ou melhor, de metamorfose. Quando se fala de metamorfose, pensa-se em Ovídio ou nos cirurgiões plásticos (em particular naqueles que se dedicaram aos cantores pop americanos). É algo diferente: algo que, sobretudo no Brasil e em todas as culturas de hibridização, sempre foi evidente, amado e odiado, culturalmente aceito e socialmente recusado... E ainda assim a metamorfose é real. Do mesmo modo, entre fordismo e pós-fordismo, os filhos daqueles que, brancos ou negros, se amontoaram nas periferias sofreram metamorfoses essenciais: muitos não trabalham mais com as mãos, mas só com os cérebros; muitíssimos exprimem necessidades e desejos que nenhuma geração precedente havia expressado. São multidões, e a multidão é sempre produto de uma metamorfose... (NEGRI, 2001: 11-12)

culturas” urbanas, a produção literária, a pintura e a escultura, a expressão corporal e vocal, a utilização da música e de instrumentos sonoros, ruídos, enfim, todos os recursos disponíveis que ampliassem as possibilidades da expressão humana. Os elementos selecionados se entrelaçam e conspiram sempre em favor da expansão da vida, da construção singular do estudante/ator.

É conveniente destacar que as manifestações artísticas de periferia foram se revelando diante do grupo enquanto fontes extraordinárias de lutas, resistência e, sobretudo, exemplos de coragem e determinação de viver a serem seguidos e imitados.

Em uma tarde ensolarada e fria de inverno recebemos a visita de um líder comunitário, um artista, diretor e ator de teatro, um militante⁷ atravessado pela crueldade e pela beleza das ruas, dos guetos, das penumbras, das margens. Seu nome Fábio Saraiva. Que perplexidade, que passividade, que impotência nos olhos dos nossos jovens acadêmicos diante daquele depoimento eloquente, claro, dilacerante.

Hoje não há mais profeta capaz de falar no deserto e de contar que sabe de um povo por vir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente por que tem participação ativa em tudo isso. A figura do profeta, seja ela a dos grandes profetas do tipo Marx ou Lênin, está ultrapassada por completo. Hoje, resta-nos apenas essa construção ontológica e constituinte “direta”, que cada um de nós deve vivenciar até o limite. Podemos abrir parênteses na vida, podemos estar mais ou menos sós e de maneira diferente, mas a verdadeira solidão, a que conta, é a de Espinosa: uma solidão que é também um ato constitutivo do ser-em-torno-de-si, da comunidade, e que passa pela análise concreta de cada átomo do real; uma solidão que distingue, no cerne de cada um desses átomos, a desunião, a ruptura, o antagonismo, e que age sobre eles para forçar o processo de avançar (NEGRI, 2001: 23-24).

O grupo experimentava a cada dia uma espécie de “senso de pertencimento” que lhes permitia a vivência plena e intensa desta etapa, um momento, sobretudo, de entrega em suas vidas, o que Pichon-Revière denomina “pertença”. Segundo esse autor, a “pertença se caracteriza pelo sentimento de estar integrado a um grupo, de identificar-se com ele; incluir-se e incluir os demais em seu mundo interno [...]. Esta possibilidade de sentir-se pertencente permite a aquisição de uma referência básica e a elaboração de estratégias para mudanças”. (PICHON-REVIÈRE apud GAYOTTO e DOMINGUES, 1995: 87).

Se, por um lado, os estudantes foram capazes de experimentar a necessidade ampliada ou o desejo intenso de buscar subsídios teóricos e informações mais precisas quanto às vestimentas e indumentárias dos personagens, através da

Iconografia, por exemplo, — para que o figurino atendesse tanto a critérios estéticos quanto técnicos —, por outro lado, atribuímos o sucesso de boa parte deste engajamento ao fato deste grupo estar centrado numa tarefa específica (a peça *O Resgate de Heitor*), clara, determinada de comum acordo, ou melhor, consensualmente definida e objetiva.

Na medida em que os sujeitos vão se conhecendo, a qualidade do vínculo vai se transformando e, portanto, a mútua representação interna, ou seja, como os integrantes vão se tornando habitantes do mundo interno do outro, e vão tendo o sentimento de pertencer ao grupo, adquirindo identificações com sua proposta. Isso quer dizer que o grupo é uma estrutura em constante estruturação e, portanto, novos aspectos e conteúdos da relação vão se apresentando e sendo internalizados uns pelos outros. A tarefa vai se tornando mais clara, o nível de seu conhecimento vai se aprofundando, e o sentimento de poder contar com o outro também (GAYOTTO e DOMINGUES, 1995: 88).

O processo de construção do grupo foi complexo — desencontros, rupturas, pequenas violências simbólicas, disputas, afetividades à flor da pele, descobertas, repleto de linhas de fuga, enfim. Este processo possui um indescritível caráter transcendente, que extrapola e estiliza o entendimento e a razão em alguns momentos. Este estado esteticamente aprazível está submerso num cosmo espiritual, misterioso e parcialmente explicável, que combina e entrelaça músicas gregas, figurino, roteiro, sons, combate, corpos, rituais, constantes reinterpretações do épico e a disposição visceral da direção e elenco em buscar o aperfeiçoamento e a beleza, uma beleza experimentada coletivamente, mas que passa pelo crivo do indivíduo, pela percepção de uma estética fundada em si mesmo. O que impulsiona esta ampla integração humana é o que consideramos um dos elementos fundamentais na constituição de grupos heterogêneos, o que lhes dá liga e consistência, concedendo certa fusão provisória das singularidades. Este elemento localizado numa região fronteira entre o objetivo e o mágico, embora não seja demonstrado ou definido facilmente, até mesmo o mais desatento observador poderia rapidamente percebê-lo, basta constatar o clima de confiança e mútua admiração que funda e mantém relações e fortes vínculos. Segundo Moreno:

[...]o paciente (no nosso caso o ator/estudante) avalia o terapeuta (no caso o diretor) e percebe, intuitivamente, que espécie de homem ele é. Essas intuições do comportamento imediato do terapeuta — físico mental ou outro — constituem as relações tele. Tele (do grego: distante, influência à distância) é

mutua percepção íntima dos indivíduos, o cimento que mantém os grupos unidos [...] A tele estimula as parcerias estáveis e relações permanentes” (MORENO, 2002: 35-36.).

Mas este também é um processo atravessado por angústias, avanços e retrocessos, cuja eficiência implica necessariamente em paciência e na obtenção de resultados em longo prazo.

Tendo como ponto de partida os vínculos estabelecidos, com todos os tipos de verdades ou mentiras contidas no que há de poético e cruel no encontro humano, é a partir deste campo de tensões e descobertas que o saber foi sendo compartilhado. Lidamos com um conhecimento reelaborado na perspectiva da arte e da expressão das diferenças: enquanto um corpo confronta o outro, quando contracenam, quando são tocados e percebidos em algum nível durante o encontro, são também capazes de sentirem as transformações que lhes ocorre no processo. Foi surpreendente perceber que os estudantes conseguiam avançar em aspectos fundamentais do viver social, num convívio saudável e mutuamente responsável, sem perderem o foco em sua formação acadêmica, muito pelo contrário.

Estávamos conscientes da necessidade de realizar outras experiências no campo cênico, de trazer elementos culturais afro-brasileiros, a fim de enriquecer o processo, de avançar em direção a um trabalho em Rede. Foi então que nos aproximamos da proposta desenvolvida no museu da Baronesa pelos acadêmicos do curso de História (ICH/UFPEL) que vinham realizando suas pesquisas com base em uma concepção de teatro livre⁸. Este grupo, naquela ocasião, vinha aprofundando seus estudos em alguns aspectos pontuais da cultura afro-brasileira, no contexto da segunda metade do século XIX em Pelotas/RS. Nossa idéia era mesclar elementos culturais gregos e africanos, na perspectiva da cenografia, do figurino e da musicalidade do espetáculo. Sugerimos que nossa peça, em algum nível, fosse mesclada com outros elementos culturais. Chegamos a propor que uma das bailarinas do grupo de dança afro-brasileiro, Odara, participasse do nosso trabalho, mas nossa proposta soou demasiado ameaçadora para estes jovens historiadores ávidos pela pureza, pelo rigor técnico e científico da pesquisa, pela “fidelidade” ao

⁸ A entrevista intitulada “Companhia Livre de Teatro: pessoas valem mais que coisas” esclarecem a concepção de teatro livre: “[...] somos “um grupo de artistas criadores e não como um grupo que está dividido entre o diretor e atores. Todos nós desenvolvemos várias funções num trabalho coletivo de criação artística. [...] O grupo dá espaço para que cada um de nós exerça outras funções. [...] Saímos da individualização, de olhar para o nosso próprio umbigo, com a televisão contribuindo muito para isso, e passamos a fazer teatro junto com outros grupos, um passo para aquilo que seria a autêntica popularização do teatro.” (Revista Caros Amigos, 2004: 52-53).

épico de Homero. Os fatos, a realidade do mundo vivido, a multiplicidade étnica, a forte marca da negritude na constituição histórica do povo pelotense, nenhuma destas evidências foi capaz de mobilizar ou seduzir os acadêmicos a fim de ousarem. Esta foi, talvez, a reflexão mais importante que, enquanto coletivo, tivemos a oportunidade de fazer: Por que tanta resistência à miscigenação, às trocas, aos cruzamentos?

Em certa medida efetivamos uma *rede de relações*, um intercâmbio de experiências cênicas e pesquisas diversas. Os estudantes do núcleo do museu da Baronesa trouxeram suas contribuições, realizamos alguns ensaios em conjunto, misturamos musicalidades, movimentos corporais, rituais, discutimos a participação do Odara... Os debates e as reflexões suscitadas a partir dessa proposta de hibridização, por si só, teriam sido suficientes a fim de atestar o sucesso da experimentação, entretanto é importante registrar que *O Resgate de Heitor*, apresentado ao público acadêmico no dia 21 de julho de 2004, no teatro *Sete de Abril*, durante a ANPUH (Pelotas/RS), não evidenciava nenhum resquício visível destas experimentações.

Com o propósito de construir novos espaços de experimentação para a expansão da expressividade, por intermédio dos recursos inerentes aos ruídos, gestos, textos, cores, objetos, jogos, plasticidades e para a composição criativa destes, buscamos revelar um conjunto de possibilidades que estimulem o estudante a buscar sempre uma nova atitude diante dos obstáculos, do fracasso ou das perdas, tornando-o um sujeito capaz de lidar ativamente com todas as situações do dia a dia, tanto com aquelas que resultem em prazer quanto com as que se traduzem em desconforto, porém consciente de seus próprios contornos, sem que estes possam lhe deter.

Esta experimentação teatral tornou-se um plano de imanência⁹, onde foi possível visualizar, no campo micropolítico da subjetividade, um processo de formação profissional em movimento, voltado para o aprendizado de Si. No palco das discussões, em meio a um redemoinho de dúvidas e certezas, ficção e realidade históricas o corpo estudantil encenava sua própria linguagem, desvendava-se permanentemente, transformava-se. O corpo transmutava-se. Enquanto representava a si próprio, o corpo do estudante/ator configurava poeticamente a cena pedagógica, trazendo para o palco educacional as linguagens e os saberes das suas memórias e também aqueles recentemente apreendidos. Esta possibilidade de representar-se, de

⁹ Deleuze desenvolve este conceito no livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*.

assumir seus próprios papéis, clarifica-se e ganha forma na tese *O teatro e a Peste* de Artaud, outra obra fundamental para o entendimento do exercício analítico que estivemos elaborando em torno do conceito de representação e seus desdobramentos no terreno da formação humana.

A PESTE NO PALCO

Mesmo que o inverno calcifique a mais completa doçura. Ainda sim A vida Absurdamente repleta e mordaz Será capaz de contorcer a incredulidade De toda a indivisa semente: Não será o amor Tão-somente Uma fusão de sensações, lutas, entregas e representações?

Cláudio Willer (1986)¹⁰, biógrafo de Antonin Artaud, em seu texto “Um perfil de Artaud” narra que em uma sala cheia, na Sorbonne, todos esperam sua palestra: “*O Teatro e a Peste*”. Willer assiste Artaud na primeira fila.

A luz era crua. Ela mergulhava na escuridão os olhos fundos do profeta. Isso acentuava ainda mais intensamente seus gestos. Parecia atormentado. Seus cabelos longos às vezes caíam sobre a testa. Tinha a leveza e a vivacidade de gestos do ator. Um rosto magro, como devastado pela febre. Um olhar que não parecia enxergar o público. Um olhar visionário. Mãos longas com longos dedos. Artaud sobe no estrado e começa a falar. Willer descreve o episódio.

“Parece-me que ele quer apenas a intensidade, uma maneira mais elevada de sentir e viver. Será que ele quer nos lembrar que foi durante a peste que surgiram tantas peças de teatro e obras de arte maravilhosas, pois o homem, fustigado pelo medo da morte, busca a imortalidade, a evasão, procura ultrapassar-se? Mas então, de uma maneira quase imperceptível, Artaud abandonou o fio que seguíamos e se pôs a representar alguém morrendo de peste. Ninguém reparou quando isto havia começado. Para ilustrar sua conferência, representava uma agonia. Não existiam palavras para descrever o que Artaud representava no estrado da Sorbonne. Ele esqueceu sua conferência, o teatro, suas idéias, o Dr. Allendy a seu lado, o público, os jovens estudantes, a mulher de Allendy, os professores e os diretores de teatro. Seu rosto estava convulsionado de angústia e seus cabelos, empapados de suor. Seus olhos dilatavam-se, seus músculos enrijeciam-se, seus dedos lutavam para conservar a agilidade. Fazia-nos sentir sua garganta seca e queimando, o sofrimento, a febre, o fogo de suas entranhas. Estava na tortura.

¹⁰ O texto de Willer está sendo acoplado literalmente a esse texto por ter esse autor assistido ao episódio narrado. O corpo do ator e diretor, ao encenar a Peste, ao invés de falar sobre ela causou um estranhamento que só pode ser compreendido no interior da narrativa de Willer.

Uivava. Delirava. Representava sua própria morte, sua crucificação. As pessoas primeiro perderam o fôlego. Depois começaram a rir. Todos riam! Assobiavam. Depois, um a um, começaram a retirar-se ruidosamente, falando alto, protestando. Batiam a porta ao sair. Mais protestos. Mais vaias. Mas Artaud continua, até seu último alento. E fica lá, por terra. Finalmente, com a sala vazia, só um pequeno grupo de amigos, levanta-se, vem diretamente na minha direção e me beija a mão. Pede-me que o acompanhe até um café. Continua Willer. Artaud e eu saímos sob uma garoa fina. Caminhamos, caminhamos ao longo de ruas escuras. Ele estava magoado, duramente atingido e desconcertado por causa das vaias. Espumava de cólera: “Eles sempre querem ouvir falar de; querem ouvir uma conferência objetiva sobre ‘O Teatro e a Peste’ e eu quero lhes dar a própria experiência, a própria peste para que eles se aterrorizem e despertem. Não percebem que estão todos mortos. A morte deles é total, como uma surdez, uma cegueira. O que lhes mostrei foi a agonia. A minha, sim, e de todos os que vivem.” A chuva caía no seu rosto, ele afastava os cabelos da testa. Tinha o ar tenso, obcecado, mas em seguida falou mais calmamente. “Nunca encontrei alguém que sinta como eu. Faz quinze anos que me drogo com ópio. Deram-me pela primeira vez quando eu era bem jovem, para acalmar as minhas terríveis dores de cabeça. Às vezes sinto que não escrevo, mas que descrevo meus esforços para escrever, meus esforços para nascer.” Recitou-me poemas seus. Falamos da forma, do teatro, do seu trabalho. “Você tem olhos verdes, às vezes violeta.” Ele recuperou a calma e a doçura. Continuamos nossa caminhada sob a chuva.

O teatro, assim como a peste, é uma crise que se resolve pela morte ou pela cura. E a peste é um mal superior por ser uma crise completa, não sobrando nada depois dela a não ser a morte ou a purificação. Da mesma forma, o teatro é um mal por ser o equilíbrio supremo que não pode ser atingido sem destruição. Ele convida o espírito a um delírio que exalta suas energias; e vemos, para terminar, que, do ponto de vista humano, a atuação do teatro, como a da peste, é benéfica, impelindo os homens a se enxergarem como são, fazendo caírem as máscaras, descobrindo a mentira, a velhacaria, a baixaza, a hipocrisia; sacudindo a inércia asfíxica da matéria que toma conta até dos mais claros dos sentidos; revelando às coletividades seu poder sombrio, sua força oculta, convidando-as a tomarem uma atitude heróica e superior diante do destino, que de outro modo jamais assumiriam (ARTAUD apud WILLER, 1986: 64).

Artaud funda uma concepção de teatro que extrapola a cena, o palco, a platéia, enfim, este espaço reservado em que ao homem comum é permitido transforma-se em ator. É neste cenário impressionante e cruel que forças e poderes

são abalados e todas as máscaras são arrancadas com violência, é neste cosmo que todo o humano torna-se autor de sua própria existência e representar assume o mesmo valor e o mesmo significado de sentir-se vivo, intenso ou morrendo. O aprendizado, indiscutivelmente, é resultado das dobras, torções, mudanças de posição assinaladas concretamente no corpo.

E a questão que agora se coloca é saber se neste mundo que desliza, que se suicida sem perceber, se haverá um núcleo de homens capazes de impor esta noção superior de teatro, que nos dará o equivalente natural e mágico dos dogmas nos quais não acreditamos mais.” (ARTAUD apud WILLER, 1986: 64).

O CORPO NA DIREÇÃO

Morrer de peste, para Artaud, não era mais terrível que morrer de mediocridade, do espírito mercantil, da corrupção que nos rodeia. Ele quer fazer com que as pessoas tomem consciência de que estão morrendo. Levá-las à força a um estado poético. “Sua hostilidade só prova que você os perturbou”, disse-lhe. Mas que choque ver um poeta sensível diante de um público hostil. Que brutalidade, que horror nesse público! (ARTAUD apud WILLER, 1986: 64).

Para que pudéssemos experimentar a vigorosa linguagem filosófica de Artaud no trabalho com o grupo foi necessário fazermos um breve percurso em direção à experiência do signo. Orientamos o trabalho dos atores para lidarem com aquilo que chamamos de “valor fundamental do significado”, ou seja, com aquilo que há de mais transcendente na ação: o que nos coloca em contato com as forças viscerais da existência.

Partimos da crença nas intensidades arrancadas das vísceras e no que é mais profundo e violento no espírito quando o imperativo é viver, tal qual aquele que não vê, todavia é capaz de ouvir melhor e sentir vibrações que a maioria dos cidadãos normais não sentiria, respaldados pelo sentido metafísico e factual da realidade, defender a emergência das mais variadas e inusitadas possibilidades face aos infortúnios do que é deficitário e faltoso.

Para isto, é preciso “viver o papel”, não necessariamente utilizando algum tipo definido de máscara e técnica específica, mas entregando-se, mergulhando na ação, da mesma forma como faríamos em nosso cotidiano diante da mais trágica revelação, diante da poética cruel da verdade: quando nos deparamos com a morte, a dor, a privação da liberdade, a decadência ou a beleza no ápice de

suas grandezas¹¹. Este é um ato, sobretudo, de mergulho incondicional, ou seja, é condição inexorável, é o desejo de fazer, custe o que custar.

No domínio das relações particulares, do que nos é possível perceber em comum no trato entre pessoas mais íntimas, quando ficamos mais expostos aos momentos fecundos, a compartilhar certas zonas de silêncio ao lado de alguém, às vezes, num breve lapso de tempo, fica explicitada a grande dificuldade de lidarmos com a ausência das palavras como se nada mais no corpo do outro, além da boca, pudesse falar.

É necessário estar aberto para nos permitir pensar e buscar novas posturas no cosmo da linguagem e da saúde. É preciso embrenhar-se no campo da magia viva do desejo e da força de expansão da vida, para concebermos o humano enquanto portador de infinitas possibilidades ante a gravidade do mais sombrio quadro de deficiência.

Defendemos uma prática pedagógica que, em consonância com uma concepção artística da vida, ou melhor, preconizando a vida como a própria obra de arte, seja capaz de produzir, em confronto à moral e à lei, um arcabouço ético-estético sob a insígnia do desejo e a potência do humano.

Para a compreensão do campo pedagógico como um espaço e tempo de experimentação cujos principais esforços convergem na lapidação do Si mesmo, enquanto obra de arte, torna-se necessário e inexequível dobrar as forças caóticas da vida pelo exercício racional da liberdade em direção a uma escolha esteticamente aprazível a si mesmo, definida sempre em relação à sua dimensão social e política. Nessa linha, a ênfase dada à intervenção do professor/diretor encontra-se menos no produto a ser buscado, no caso a peça a ser apresentada, através da busca de uma forma estática para configurar um ideal de ser, e mais, na escuta atenta do movimento das forças estudantis em mutação constante, cujo entendimento lógico pressupõe uma gênese não das causas, mas do processo de constituição.

¹¹ As formas do comportamento 'natural' e comum obscurecem a verdade; compomos um papel como um sistema de símbolos que demonstra o que está por trás da máscara da visão comum: a dialética do comportamento humano. No momento de um choque psíquico, de terror, de perigo mortal, ou de imensa alegria, o homem não se comporta *naturalmente*. O homem num elevado estado espiritual usa símbolos articulados ritmicamente, começa a dançar, a cantar. O *gesto significativo*, não o gesto comum, é para nós a unidade elementar da expressão. (...) Se a situação é brutal, se nos desnudamos e atingimos uma camada extraordinariamente recôndita, expondo-a, a máscara da vida se rompe e cai. (...) A violação do organismo vivo, a exposição levada a um excesso ultrajante, faz-nos retornar a uma situação mítica concreta, experiência de uma verdade humana comum (GROTOWSKI, 1965: 15 e 20-21).

Desenvolver uma linguagem trágica amalgamando teatro e educação, lidar com uma expressão cênica transpassada pelos signos¹² apolíneo-dionisíacos da vida, a partir do campo empírico em que estamos dialeticamente imersos, implica em estar, mais do que nunca, atento às máscaras¹³ e seus significados no interior da cultura. Parece-nos possível viver a intensidade dos bons encontros, dos momentos mais radiantes e iluminados, sem deixar de assumir as responsabilidades pelos compromissos e papéis assumidos e isto, tantas vezes, nos impõe percorrer trilhas tortuosas e íngremes na mais completa escuridão.

Só existem humanos sob a beleza e a dor das noites e dos dias.

AS MÁSCARAS E O CORPO

Por detrás de uma máscara há sempre outra máscara

Faz-se necessário destacar algumas diferenças em relação ao professor e sua ação pedagógica. Uma primeira diferenciação que estamos fazendo, baseada na concepção de ator de Renato Ferracini (2003), se dá entre o sujeito que *interpreta*, *informa e repassa* verdades científicas e aquele que *representa* a si mesmo, cuja autoridade deriva de um discurso coerente com a ação na perspectiva do ensino e da indicação de verdades possíveis, vividas.

O professor intérprete materializa sua prática num plano de mediação situado entre o recurso textual e a demanda complexa e heterogênea do alunado. Ele intermedia o conhecimento científico fixado nos livros e o conhecimento transmitido através de seu próprio discurso, funcionando como um tipo de tradutor catedrático que detém, organiza e transfere o conhecimento. Este processo é cindido, na medida em que os critérios da ciência exigem inexoravelmente do educador uma postura neutra e imparcial diante dos saberes, em outros termos, o resultado do trabalho do professor e sua legitimidade dependem de um distanciamento de suas próprias opiniões, crenças, ideologias ou utopias, sentimentos, enfim, de certa negação dos valores inerentes à sua posição cultural, étnica, econômica, uma negação mais radical, ainda que seja de sua condição humana, *demasiado humana*. Destituído de sua humanidade mais radical, ou seja, aquela que lhe coloca despido diante da morte, do despreparo, do inesperado, ao professor, fixado em uma identidade que de modo cruel protege e oprime, só lhe resta aprender a vestir, desvestir, trocar,

¹² O signo é maleável, desliza, arde, é mutante, dilata o tempo, mas pode lhe comprimir, é intenso, caótico.

¹³ A máscara é dura, material, burocrática, formal, previsível, imóvel, cronológica.

remendar, medicar, cuidar das diversas máscaras com as quais ele desenrola seu dia a dia.

O professor que representa está embebido em outra atmosfera, ele é capaz de recriar o texto acadêmico a partir de si mesmo, das conexões que estabelece com a realidade e os fatos. Ele tem consciência de boa parte dos atravessamentos que o conhecimento lhe causa e das responsabilidades que o ofício exige, buscando o material para o planejamento e execução de suas aulas em suas próprias experiências, mesclando-as com sua forma de expressão pessoal e os conteúdos a serem ministrados. Ele necessita de parâmetros objetivos acumulados através de uma *práxis* cunhada historicamente, que permitam a elaboração de uma aula criada independentemente, por assim dizer, de informações, gráficos, definições, estatísticas, resenhas, etc., fazendo com que o professor-ator e não o texto científico seja o autêntico e suficiente veículo da arte de ensinar.

O sujeito a partir deste lugar específico vivido no interior das intersecções possíveis entre arte e ciência é munido de vivências e reflexões que, articulados, lhe permitem assumir diversas posições em diversos momentos, estas posições ou identidades “não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (HALL, 2000: 13).

A aula realizada só ganha sentido e é capaz de ensinar algo a alguém se for entendida como uma arte refinada pela experiência, submetida ao crivo de erros e acertos, fundamentada pela via da reflexão e pelos deslocamentos factuais do corpóreo. Esta é uma arte cujo autor é o próprio professor, é uma arte que depende essencialmente do professor-ator, de sua capacidade de doar-se¹⁴, de olhar para suas próprias máscaras, e não de uma listagem programática ou de um conjunto de impressos (manuais, anais, revistas científicas, enciclopédias, coleções, obras,

¹⁴ “Doar é um verbo bitransitivo. Quem doa, deve doar alguma coisa para alguém [...] Ser um ator significa, então, doar-se. E é nesse ‘se’ nesse pequenino pronome oblíquo, que está a beleza de sua arte. O presente que o ator deve dar à platéia, o objeto direto que complementa o verbo dar, é a própria pessoa do ator. Ele deve comungar a si mesmo com seu público, mostrando não apenas seu movimento corporal e sua mera presença física no palco, mas seu corpo-em-vida, seu ser, os recantos mais profundos e escondidos de sua alma. O ator deve ser o objeto direto da doação: ele dá a sua vida, materializando-a através da técnica” (FERRACINI, 2003: 35-36).

artigos, etc.) produzidos, catalogados e arquivados criteriosamente por pesquisadores e especialistas.

O professor que se faz valer da interpretação opera enquanto mediador do conhecimento. Ele faz uma opção pela utilização de uma retórica muitas vezes descolada de seu vocabulário pessoal, ou seja, sem conexões com esta bagagem constituída a partir de marcas corporais, formação, intervenção política, atitudes cotidianas, relações familiares e de trabalho, amizades, des/amores vividos. É nutrido por metodologias, códigos, formalidades e critérios que só podem ser reconhecidos e validados por seus pares, mutuamente comprometidos com a manutenção do *status quo* acadêmico e interesses privados, onde tantas vezes impera a mediocridade e a vaidade.

O ator-professor é, sobretudo, um professor-maestro, o elemento catalisador das demandas e contingências do aprendizado, ele é o regente das diferenças da coletividade cuja autoridade está fundada em sua própria formação histórica global enquanto ser humano total situado no tempo e no espaço. O professor-ator dedica boa parte de seu tempo a ensaiar novos modos de estar no mundo, de intervir na vida de seus estudantes, e esse tempo é preenchido menos com reflexões e mais com exercícios de si, que lhe permitem construir a partir de si mesmo uma obra de arte que aqui estamos chamando de estilo próprio de tornar-se professor.

A idéia do bios como material para uma peça estética de arte me fascina. [...] O que me impressiona é o fato de que em nossa sociedade, a arte se tenha tornado algo relacionado somente a objetos e não a indivíduos ou à vida. Essa arte é algo especializado ou fornecido por "experts" que são os artistas. Porém, a vida de cada pessoa não poderia se tornar uma obra de arte? Por que a lâmpada ou a casa pode ser uma obra de arte e a nossa vida não? (FOUCAULT, 1984: 50).

É pela via de uma cegueira herdada e do deslocamento trôpego de um observador atravessado e responsável pelo meio que lhe constitui, que nos dispomos a sustentar a hipótese de um humano, que retire das forças caóticas da vida a matéria-prima da manifestação artística e da expressão singular e provisória de um estado de espírito e de uma condição da substância que rompe, rasga e impõe marcas profundas e dobras no mundo complexo da engenharia e da virtualidade, segundo as vertentes da barbárie e os refluxos do subterrâneo.

Mas é exatamente neste frígido e repugnante semidesespero, nesta semicrença, neste consciente enterrar-se vivo, por aflição no subsolo, por quarenta anos; nesta situação intransponível criada com esforço e, apesar

de tudo, um tanto duvidosa, em toda esta peçonha dos desejos insatisfeitos que penetram no interior do ser; em toda esta febre das vacilações, das decisões tomadas para sempre e dos arrependimentos que tornaram a surgir um instante depois... a razão, meus senhores é coisa boa, não há dúvida, mas razão é só razão e satisfaz apenas a capacidade racional do homem, enquanto o ato de querer constitui a manifestação de toda a vida, isto é, de toda a vida humana, com a razão e com todo o coçar-se. E, embora a nossa vida, nessa manifestação, resulte muitas vezes em algo bem ignóbil, é sempre a vida e não apenas a extração de uma raiz quadrada (DOSTOIÉVSKI, 2000: 24).

O ator é um visionário obstinado, que busca o sentido mais profundo da ação na medida em que se autoriza, enquanto o ato de representar a si mesmo triunfa, contagia, e contrasta com a beleza do trágico e do poético, com a potência da dignidade e da coragem.

Esse artigo foi escrito na tentativa de registrar as primeiras impressões a respeito de uma *práxis* pedagógica, sustentada boa parte na coragem de ousar, de expor-se. Formar um estudante atravessado pelas demandas do cotidiano, aberto à diversidade – pelas diferenças culturais, étnicas, de classe, etc. —, um estudante/ator destituído, tanto quanto possível, de uma identidade fixa e imutável, alguém que assume a autoria de seus próprios deslocamentos e rupturas. Sustentamos a hipótese de um humano que seja capaz de extrair, da diversidade, a matéria-prima da manifestação artística, na medida em que se autoriza e representa a si mesmo. Esta é uma atitude heróica, um ato de coragem, em que *O Resgate de Heitor* coloca no cerne da grandeza humana:

*O invulnerável Aquiles mesmo após ter vingado a morte de Pátroclo, companheiro de tantas batalhas e aventuras, matando o valente Heitor em combate, inconsolável arrasta o corpo do troiano em volta da sepultura de Pátroclo. A perversidade de Aquiles afronta os deuses que lembram as inúmeras oferendas que Heitor, de bom grado, dava a todos em sacrifícios e rituais. Apolo, deus da beleza e dos artistas, se pronuncia no Olimpo dizendo: “Os mortais, de bom coração, ao perderem um irmão ou um filho lamentam e choram, mas devem aceitar a morte porque é da natureza dos homens resignarem-se diante de sua própria dor e existência mortal... Este é o dever de Aquiles!” O deus Hermes, instruído pelo onipotente Zeus, auxilia o rei Príamo a resgatar o corpo de seu filho Heitor, entretanto deixa claro que não tem a intenção de tirar de Aquiles a honra de devolver o corpo por escolha própria, já que sua amizade e respeito não deseja perder. O vigor e a beleza da Ilíada, anunciada na obra de Homero, ecoa no tempo e no espaço perpassando culturas, povos, rituais, saberes. A epopéia revela seu caráter absoluto na medida em que o poeta apresenta os meios pelos quais Aquiles será persuadido a cumprir seu dever, o dever de todos os mortais, restituindo o corpo de Heitor ao monarca: **Viver segundo uma***

O Resgate de Heitor: uma poética dos combates.

conduta baseada em uma concepção ético-estética, onde bem e mal são diferentes aspectos de uma mesma substância e a poética das guerras traduz com insustentável beleza a crueldade da verdade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu Duplo*. Tradução: Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume I. Tradução: Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Memórias do Subsolo*. Tradução: Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2000.
- FERRACINI, Renato. *A Arte de Não Interpretar como Poesia Corpórea do Ator*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- _____. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução: Salma Tannus Muchail e Roberto Cortes de Lacerda. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GAIARSA, José Angelo. *Couraça Muscular do Caráter: Wilhelm Reich*. São Paulo: Agora, 1984.
- GAYOTTO, Maria Leonor Cunha e DOMINGUES, Ideli. *Liderança: aprenda a mudar em grupo*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GROTOWSKI, Jerzy. Artigo: *Em Busca de um Teatro Pobre*. Tradução: Aldomar Conrado. Estocolmo: Kungs Dramatiska Teaterns Program, 1965.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
- MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2002.
- NEGRI, Toni. *Exílio seguido de VALOR E AFETO*. Tradução: Renata Cordeiro. SP: Iluminuras, 2001.
- REVISTA CAROS AMIGOS. Número 87. Junho de 2004.
- SERRES, Michel. *Variações sobre o Corpo*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Dumará, 2002.

WILLER, Cláudio. *Os Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda., 1986.

Recebido em: 30/11/2005
Aprovado em: 23/08/2006
Publicado em: 07/10/2006

UM ESTUDO SOBRE AS VARIAÇÕES NA RECEPÇÃO DA OBRA DE LEOPOLDO GOTUZZO NO CAMPO ARTÍSTICO DE 1935 A 2006

Francine Silveira Tavares¹

RESUMO: Leopoldo Gotuzzo (1887 – 1983) foi e ainda é um artista exponencial para a arte no Rio Grande do Sul, no entanto, podem ser identificadas diferentes formas de interação do campo artístico para com o artista e sua obra o que se reflete, sobremaneira, na sua recepção em meio ao ambiente artístico. Nesse sentido, este estudo propõe-se a investigar as causas que podem ter atuado na variação da recepção da obra do artista durante os períodos de 1935 a 1955, de 1980 a 1987 e de 2000 a 2006.

PALAVRAS-CHAVE: Leopoldo Gotuzzo. Recepção. Campo artístico. *Habitus*.

ABSTRACT: Leopoldo Gotuzzo (1887 – 1983) was and still is an outstanding artist in the artistic scene in Rio Grande do Sul. Different interactions in the artistic field between the artist and his work can be identified, and this has greatly influenced Gotuzzo's acceptance in the artistic milieu. This work proposes an investigation of the causes that may have interfered in the varied levels of acceptance of the artist's works between 1935 – 1955, 1980 – 1987 and 2000 – 2006.

KEY-WORDS: Leopoldo Gotuzzo. Acceptance. Artistic field. *Habitus*.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade apresentar um estudo sobre as causas que podem ter atuado na variação da recepção da obra do artista pelotense Leopoldo Gotuzzo (1887 – 1983), o qual foi e ainda é um artista exponencial para a arte em Pelotas. No entanto, podem ser identificadas diferentes formas de interação do campo artístico para com o artista e sua obra, o que se reflete, sobremaneira, na sua recepção em meio ao ambiente artístico. Tal constatação guiou o desenvolvimento desse estudo, o qual se propôs a investigar e avaliar as causas que podem ter atuado para a especificidade de cada recepção. No entanto, devido ao fato de Leopoldo Gotuzzo ter vivido por muito tempo, quase um século, e mantido uma

¹ Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (2010), especialização em Memória, Identidade e Cultural Material (2006) e graduação em Bacharelado em Artes Visuais - Habilitação em Pintura (2004) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Brasil.

vida produtiva até o seu falecimento, foi necessário realizar um recorte temporal que se concentra sobre três momentos: durante o período de 1935 a 1955, de 1980 a 1987 e de 2000 a 2006.

No primeiro recorte temporal, foi observada a data de fundação da Escola de Belas Artes (EBA), de forma que abarcasse um período anterior e posterior à sua instituição para, assim, tentar identificar como era a recepção dos trabalhos de Gotuzzo antes e depois de existir uma instituição de ensino de arte na cidade. Por essa razão, tendo sido fundada em 1949, optei por iniciar o período de abrangência da pesquisa em 1935, ou seja, catorze anos antes da data de sua criação, observando, também, o momento da vida produtiva de Gotuzzo, visto que o mesmo já contava com algumas participações em salões de arte, premiações, viagem de estudos, ou seja, já possuía certa projeção em meio ao ambiente artístico. Já o segundo recorte foi determinado considerando o final da carreira de Gotuzzo, o falecimento do artista, a data de seu centenário e a criação do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG), enquanto que o terceiro é estabelecido tendo como referência a minha experiência enquanto aluna do Curso de Artes Visuais – Habilitação em Pintura da Universidade Federal de Pelotas, portanto, recortes que refletem *habitus* e contextos distintos de acordo com o campo artístico.

Para o desenvolvimento desse estudo, foi realizado um levantamento de dados a partir da pesquisa e mapeamento de artigos, notas e reportagens veiculados no jornal Diário Popular, durante 1935 a 1955 e 1980 a 1987, que fizessem alguma referência à vida e/ou obra do artista, orientado pela premissa de que os textos contribuíssem para a formação de uma predisposição dos apreciadores da arte para com a obra de Gotuzzo. A escolha do jornal Diário Popular processou-se devido ao fato de ser o único periódico na cidade com abrangência temporal, sobre os dois recortes pesquisados e também por ser o jornal com maior projeção e alcance entre os moradores de Pelotas. Além dos jornais, foi utilizada a técnica de entrevista como um instrumento de análise, de forma que a escolha dos entrevistados ocorreu em função do lugar que cada um ocupa dentro do cenário artístico local, e se teve contato com o artista ou realizou algum estudo sobre sua obra.

Este trabalho surgiu, inicialmente, devido a uma necessidade pessoal, fruto de um desconhecimento. Acreditava que o fato de desconhecer Leopoldo Gotuzzo e a sua obra denunciava o meu despreparo e ineficiência como artista, o que causava um íntimo e silencioso constrangimento. Como poderia não conhecer Gotuzzo, não saber apreciar as obras desse *ilustre artista pelotense*, já que se tratava de uma personalidade artística respeitada e admirada tanto por seus pares quanto

pelos apreciadores da arte em geral, e ainda detentor de um museu que não apenas possui um número expressivo de parte da sua produção como também o nome do próprio artista. Como não conhecê-lo?

No entanto, o próprio desenvolvimento da pesquisa me fez analisar com mais seriedade essa percepção em torno do desconhecido e familiar Gotuzzo. Comecei a entender que esse “desconhecimento” deveria ser pensado como uma informação, mesmo que intuitiva, sobre a recepção de Gotuzzo no campo artístico. Informação essa que passou a ser reconhecida como um dado parcial quando, ao realizar a revisão bibliográfica, foi observada a carência de estudos mais aprofundados sobre a trajetória de sua vida e qualidades artísticas de sua obra.

SOBRE GOTUZZO

Gotuzzo é um artista reconhecido e respeitado em Pelotas e pelo meio artístico local por sua importância, de modo que foi convidado a ser patrono da antiga EBA para a qual doou, inicialmente, vinte e cinco telas que subsidiaram a criação do museu de arte da cidade, que recebe seu nome. Sua produção é constituída por trabalhos com a figura humana, através de retratos e nus femininos, além de naturezas mortas e paisagens. É reconhecido por sua habilidade e domínio técnico, mas, principalmente pela forma particular com que se apropriou dessas qualidades, que alguns chamam de estilo próprio. Traço firme, contornos delineados, sensibilidade às cores, vigor e ao mesmo tempo leveza em suas pinceladas são algumas das características de seu trabalho. Leopoldo Gotuzzo estudou arte em diversos países e com conceituados mestres. Em 1900, iniciou seus estudos em pintura com o artista italiano Frederico Trebbi e em 1909, viajou para Roma, onde continuou o estudo no atelier do pintor francês Joseph Noël. Posteriormente, deslocou-se para Madri onde continuou até 1918. Em 1920, retornou ao Brasil e permaneceu no Rio de Janeiro, regressando novamente à Europa no ano de 1927. Em Portugal, pintou muitos quadros e participou de algumas exposições, sendo que em 1930 retornou ao Brasil e firmou residência no Rio, onde manteve seu estúdio até vir a falecer com 96 anos.

Suas obras estiveram expostas em diversos locais do Brasil e Europa, de modo que o reconhecimento de seu trabalho sempre o acompanhou, tendo sido premiado com muitas medalhas e menção honrosa nos salões dos quais participou, como, por exemplo, o Salão Nacional de Belas Artes do Rio e o Salão Paulista. Leopoldo Gotuzzo é de fato uma figura singular na história de Pelotas e, com

certeza, não é gratuito o reconhecimento que recebe ao ser considerado um dos artistas mais importantes do Rio Grande do Sul.

JORNAL DIÁRIO POPULAR E ENTREVISTAS

Durante o período de 1935 a 1955, mesmo não havendo um campo artístico formado e, conseqüentemente, um trabalho de crítica, é possível observar nas reportagens referentes ao artista Leopoldo Gotuzzo uma recorrência nos termos e informações divulgadas que enaltecem a qualidade e autoridade do artista. Nesse sentido, podemos ressaltar a freqüente referência à sua trajetória como, por exemplo, os estudos com Trebbi, a viagem à Europa, as exposições no Brasil e exterior, as premiações e o fato de ter fixado residência no Rio de Janeiro, onde residiu até o seu falecimento. Percurso que parece ter a função de aferir a importância e reconhecimento do artista no campo artístico e, por conseqüência, na cidade. No entanto, além das informações referentes ao decurso artístico, temos ainda os adjetivos que ajudam a enfatizar as qualidades artísticas do pintor pelotense como, por exemplo, *magníficos dotes artísticos, brilhante, laureado [...] Logo*, na relação entre Gotuzzo e a cidade o jornal funciona como uma espécie de instância de consagração, no qual o reconhecimento do artista é respaldado pelas informações divulgadas pelo/no periódico.

Já no material pesquisado, durante o segundo período de 1980 a 1987, observa-se uma mudança que se reflete, sobretudo, no conteúdo das reportagens, visto que nesse período já tínhamos um campo artístico mais consolidado. As pequenas notas de arte ganham mais espaço e um caráter crítico, protagonizado por Nelson Abott de Freitas, responsável pelo espaço destinado à cultura no jornal Diário Popular. Há uma ampliação e diversificação nos temas das reportagens, como a crítica e reivindicação realizada em abril de 1982 devido à inexistência de um museu de arte na cidade, artigos que realizam uma análise histórica e crítica sobre as artes plásticas no passado pelotense, textos que ressaltam a importância e repercussão dos Salões de Artes da cidade e a reação provocada no público pelos trabalhos expostos.

Logo, também se percebe uma alteração na maneira como as reportagens referem-se a Gotuzzo, de modo que começa a ser reconhecido por sua importância e valor histórico.

Além da pesquisa nos jornais, foram realizadas ainda quatro entrevistas com professores do Instituto de Artes e Design¹ (antigo Instituto de Letras e Artes – ILA). As entrevistas colaboraram para que não apenas fossem confirmadas algumas expectativas, como também para que se ampliasse a minha abordagem sobre as causas na variação da recepção da obra de Gotuzzo. Nesse sentido, o que apresento abaixo já é resultado da análise e interpretação das quatro entrevistas, cujas respostas geraram hipóteses que serviram de parâmetro para pensar as especificidades e as variações da recepção da obra de Gotuzzo.

- Há uma distinção na recepção *atual* dos trabalhos de Gotuzzo quanto ao gênero artístico que contraria uma das características que muitas vezes o definiu ou esteve associada à sua imagem, ou seja, *o pintor de todos os gêneros*.
- A trajetória do artista contribuiu para a sua valorização e reconhecimento local.
- A discordância da localização da sua obra quanto aos estilos acadêmico e moderno ainda é atual e pode ter gerado um embaçamento na interação do campo artístico com a sua obra.
- Gotuzzo foi um valor artístico, uma figura emblemática na criação do ambiente artístico local.
- A transição da EBA para o Instituto de Letras e Artes (ILA)² coincide com a busca por uma atualização em relação à arte, a qual pode ter contribuído para a obliteração do trabalho de Gotuzzo.
- A idéia do Museu surge a partir da vontade de Gotuzzo e de Marina Moraes Pires, diretora da antiga EBA, mas só é implantado em 1986, devido ao trabalho e dedicação da professora Luciana Renck Reis.
- É identificado uma espécie de hiato na recepção dos trabalhos de Gotuzzo no Instituto de Artes e Design (IAD), que foi atribuído, entre outras razões, à transição EBA/ILA e à inexistência de estudos específicos sobre a obra do artista. Entretanto, começa a se perceber algumas mudanças de comportamento estimuladas pela modificação do currículo de Licenciatura e os Programas de Mestrado e

¹ Sendo estes a professora aposentada Luciana de Araújo Renck Reis, formada pela antiga EBA e principal responsável pela fundação e implantação do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo; o professor José Luiz de Pellegrin; a professora Úrsula Rosa da Silva e o professor Wilson Marcelino Miranda, o qual, no momento da entrevista, atuava como chefe do MALG. Algumas transcrições de partes das entrevistas e alguns trechos dos jornais pesquisados podem ser consultados no artigo final apresentado ao Curso de Especialização em Memória, Identidade e Cultura Material (UFPel) como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

² Conforme Silva e Loreto (1996), a EBA foi incorporada a UFPel em 1972, quando passou a integrar o Instituto de Letras e Artes.

Doutorado, nos quais alguns professores acabam por desenvolver questões do cenário artístico local.

O CAMPO ARTÍSTICO E O *HABITUS* NA RECEPÇÃO DE GOTUZZO

Diante dos resultados obtidos, através da consulta aos jornais e das entrevistas, foi realizada uma análise comparativa da recepção da obra de Gotuzzo referente ao recorte temporal abordado pela pesquisa, observando as características de produção e recepção de cada momento do campo artístico. A fim de compreender a variação da recepção das obras, Passeron propõe uma sociologia da recepção:

A sociologia da recepção não pode ser mais do que uma sociologia comparativa da variação dos valores artísticos diferentemente constituídos segundo os públicos e as épocas; ela está ligada ao projeto teórico de, diferentemente segundo os casos, dosar os componentes da experiência artística, a fim de explicar as flutuações de suas preferências ou de suas intensidades (1995: 294).

Nesse sentido, entendo que temos no primeiro recorte da pesquisa a formação de uma espécie de pacto de recepção em relação à obra de Gotuzzo, cujos principais articuladores serão as reportagens veiculadas no jornal e a própria EBA, responsáveis pela formação de uma pré-disposição do fruidor para com a obra do artista pelotense. Um *habitus* perceptivo, sob o qual se formaria o pacto de recepção. Entretanto, é importante mencionar que a possibilidade desse pacto não interfere sobre a qualidade e legitimidade do trabalho de Gotuzzo, mas penso que surge em função do lugar que o artista ocupa no campo artístico, em conformidade com o cenário artístico da cidade, que só vai se reforçar com a fundação, em 1949, da Escola de Belas Artes.

É interessante observar que esse pacto não é resultado de uma operação ou ação consciente. Conforme o conceito de *habitus*, segundo Bourdieu, a ação pode trazer uma intencionalidade que independe da intenção do ator. Nesse sentido, o conceito de *habitus* ajuda a pensar como poderia ter se formado essa pré-disposição coletiva para com a obra de Gotuzzo e como é possível que os integrantes de um grupo ou classe comunguem das mesmas disposições, mesmo que isso signifique a ausência de uma figura ou centro organizador. O *habitus*, definido como um sistema de disposições designa uma maneira de ser, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou inclinação. Para Ortiz (1994: 68) “A harmonização objetiva dos *habitus* do grupo ou de classe é o que faz com que as práticas possam ser objetivamente afinadas na ausência de qualquer interação direta e, a *fortiori*, de qualquer concertação explícita”.

Por essa razão, acredito que a recepção que a obra do Gotuzzo experimenta na primeira fase está condicionada por uma estrutura maior, a qual identifico como sendo o campo artístico, pois mesmo não havendo ainda um sólido sistema de arte é possível observar os primeiros ensaios para a formação do ambiente artístico local, que se firma com a fundação da EBA. Entretanto, antes mesmo da criação da escola, é possível identificar nas reportagens sobre Gotuzzo o reconhecimento da cidade para com o desempenho e atuação, assim como a projeção do artista em meio ao ambiente artístico nacional. Reconhecimento que se faz através da divulgação e recorrência de termos e informações que enfatizam e legitimam a relevância de Gotuzzo no campo artístico. Para Bourdieu “as propriedades estruturais ligadas à posição ocupada em um campo [...] se revelam apenas através de características genéricas tais como a vinculação a grupos ou instituições, revistas, movimentos, gêneros etc. [...]” (1996: 213). Logo, a inferioridade ou autoridade de Gotuzzo, isto é, a posição que ocupa no campo está diretamente relacionada com o conhecimento dos lugares nos quais expôs, das premiações, dos mestres que o ensinaram, das instituições que possuem suas obras, enfim, das mesmas informações que eram veiculadas sobre sua trajetória no jornal *Diário Popular*.

Nesse sentido, os apreciadores da arte acabavam por contemplar o trabalho de Gotuzzo a partir das informações divulgadas no periódico, tendo o jornal, naquele momento, a função mediadora, isto é, de interceder entre a obra de Gotuzzo e os fruidores da arte.

Quanto à Escola de Belas Artes, fundada pela amiga e colega do artista, dona Marina Pires, percebo ter participação decisiva na disseminação, criação e implantação do Museu que atualmente abriga e conserva parte da sua extensa obra. Contudo, além da criação do museu, a EBA já possuía uma relação bastante estreita com o artista, o qual, como vimos anteriormente, foi convidado a ser patrono da escola. Questionado a respeito de como havia sido o primeiro contato com a obra de Gotuzzo, o professor Miranda comenta o seguinte:

Eu fiz a EBA de 1962 a 66 e o Gotuzzo era patrono da Escola de Belas Artes. Ele não era professor, ele morava no Rio de Janeiro, [...] mas assim... algumas datas como essa que estamos agora, no final de ano, ele vinha muito a Pelotas e fazia exposições porque tinha um mercado de arte que consumia bastante as obras dele porque ele era um artista que havia se projetado fora da cidade e fora do país inclusive. [...] E o contato com a obra dele nós tinha constantemente na Escola de Belas Artes porque as obras dele estavam expostas dentro da Escola de Belas Artes. Então isso era uma coisa constante [...] nós convivíamos diariamente com as obras dele expostas dentro da escola³.

Apesar de exceder o primeiro recorte temporal (1935 – 1955), entendo que não seja possível uma mudança muito brusca em relação à presença da obra de

³ Informação fornecida por W. MIRANDA em entrevista proferida no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, em Pelotas, em dezembro de 2005.

Gotuzzo, na EBA, durante os anos anteriores. Ao contrário, acredito que a fala do professor Miranda reproduz muito bem o que acontecia, de modo que Gotuzzo pode não ter permanecido na cidade, mas a EBA fez com que a sua presença e obra fossem constantemente lembradas na instituição. Assim, tal como Diniz comenta, quanto à criação da Escola “a EBA passou a expressar de forma consensual o gosto comum captado na comunidade [...] O sistema escolar é o único capaz de consagrar e constituir o pensamento de uma época como hábitos de pensamento comuns a toda uma geração...” (1996: 60). Logo, diante da proximidade entre o Gotuzzo e a EBA, o fato da diretora ter sido reconhecidamente sua colega e amiga, o convite para ser patrono e a presença das obras na Escola permite pensar a partir do conceito de *habitus* que aqueles que estiveram sob a influência da EBA teriam gerado uma pré-disposição em relação à obra de Gotuzzo.

Já no segundo recorte temporal (1980 – 1987), entendo que a Escola continuara a ter relevância para a recepção dos trabalhos de Gotuzzo, mas percebo uma variação no sentido dado às imagens, que atribuo, em parte, à transição da antiga EBA para o ILA. No entanto, a transição é acompanhada de um processo de renovação, o qual impõe algumas modificações necessárias no currículo e conseqüentemente no ensino da escola. Com a entrada e permanência de alguns professores, entendo que há uma espécie de estranhamento, que penso ter contribuído de forma indireta para uma fragmentação na recepção da obra de Gotuzzo. Como o professor Miranda mencionou em entrevista, foi um período no qual foi esquecido o passado a fim de entrar no novo. A respeito das mudanças sofridas, Silva e Loreto comentam:

Passando pela trajetória de cento e dez anos (1870 – 1980), Pelotas viveu a transformação de uma arte baseada nos princípios clássicos – da existência de um regramento expressivo, com base nas formas, cores e traços predeterminados – para uma nova forma de olhar e representar, que envolve a subjetividade do artista (1996: 89).

Logo, o campo artístico sofreu uma transformação, na qual a busca pela renovação, associada à mudança de mentalidade, provoca algumas alterações na maneira como Gotuzzo é percebido e referenciado dentro do cenário artístico local. Nesse período, pudemos observar, conforme as reportagens do jornal, algumas mudanças no conteúdo e na maneira como as mesmas se referiam ao artista, como quando relatam a homenagem promovida pelo Salão de Arte da cidade ao artista, ou passam a identificar a existência de duas épocas, ou seja, *aquela* de Gotuzzo e a dos artistas contemporâneos ou ainda quando trazem a reivindicação por um Museu e

colocam Gotuzzo entre os artistas do passado das artes plásticas de Pelotas. Gotuzzo já é declarado como um artista, cujo nome está consagrado na história da arte brasileira.

Portanto, a renovação no ensino da arte foi acompanhada por uma mudança na recepção da obra de Gotuzzo, de modo que ao mesmo tempo em que ela retira o Gotuzzo de foco na universidade, o mesmo passa a ser percebido por sua importância e valor histórico.

Logo, durante esse período de transição, reforçado pela implantação do Museu, percebe-se que se inicia uma espécie de respeito histórico pela trajetória do artista e extensão da obra. No entanto, ao mesmo tempo, temos nas reportagens os primeiros sinais quanto à necessidade de se estudar mais a singularidade de Gotuzzo e a qualidade das suas obras, dessa forma, já começava a ser identificada, naquela época, certo desconhecimento sobre o artista e a obra.

Simultaneamente a esse fato, já podemos perceber, nas reportagens, certa incapacidade do campo artístico em localizar o trabalho de Gotuzzo quanto aos estilos acadêmico e moderno, o que começa a gerar um embaçamento entre o ambiente artístico e sua obra.

Portanto, o que ocorre durante o segundo recorte temporal é que as condições de produção e recepção do campo artístico sofreram alterações que se refletem nos esquemas de percepção e apreciação gerados pelo *habitus*. Logo, não havia o *habitus* necessário à apreciação da obra de Gotuzzo, mas havia a compreensão sobre a importância da trajetória, da obra e da atuação de Gotuzzo em meio ao campo artístico. Por essa razão, entendo este período como uma fase de transição, na qual Gotuzzo deixa de ser um artista contemporâneo ao campo artístico para se tornar um valor histórico no mesmo campo.

No entanto, como mencionado anteriormente, durante essa transição, algumas questões permaneceram sem respostas, porque ao mesmo tempo em que o ILA desejava e necessitava da renovação, o Gotuzzo se tornava histórico, assim sendo, entendo que neste momento há talvez o primeiro distanciamento entre o Gotuzzo e o ILA. Distanciamento que resultou na ausência de estudos a respeito do artista e do processo de transformação na apreciação da sua obra e que talvez sejam os mesmos estudos, tantas vezes solicitados por meio das reportagens.

Contudo, em meio a esse período, surge, em 1986, o museu que entendo ser, entre outras coisas, uma ação de resgate ou de aproximação entre o ILA e Gotuzzo, porém com exceção do catálogo produzido em comemoração ao centenário do artista (1987), o qual contém, além de imagens das obras, apenas a cronologia do artista pesquisada pela professora Luciana de Araújo Renck Reis, e de alguns artigos

publicados no jornal pelo mesmo motivo, não há nenhum estudo expressivo sobre a obra de Gotuzzo, o que reverbera sobre a recepção da sua obra no terceiro recorte temporal.

Já atualmente, apesar da figura Leopoldo Gotuzzo ser bastante familiar a uma grande parte das pessoas, devo dizer, àquelas que mantêm ou mantiveram sob alguma forma ou nível, contato com o campo artístico, vejo nessa familiaridade um respeito com a obra e o artista sobre o qual todos, talvez tacitamente, concordam sobre sua importância sem, entretanto, saber qual a sua relevância. O que entendo ser reflexo da década de 80, na qual foi criado um museu de arte a partir da doação de suas obras e, como a própria professora Luciana mencionou, todos admitiam aquela idéia como algo concreto quando ainda existia apenas como idéia. Logo, acredito que a idéia deve ter sido pacificamente aceita em função do momento vivenciado pelo campo artístico e também devido à interação deste com Gotuzzo, o qual já era percebido por sua importância histórica.

É importante mencionar que essas suposições não têm a intenção de questionar a autoridade e legitimidade de Gotuzzo, enquanto patrono do museu, pois como o professor Pellegrin comentou durante a entrevista, talvez não tenhamos nenhum outro artista na cidade que se equipare em termos de extensão à sua obra. É um artista que tem de fato uma obra, que buscou a profissionalização e a atingiu. No entanto, o que este estudo propõe-se a pensar é como ocorreu o processo de implantação do museu e, por consequência, a recepção de Gotuzzo neste período, de modo que parece que em nenhum momento buscou-se pensar sobre as questões individuais, as quais sua obra propunha, assim como o significado da sua produção para o cenário artístico local. Nesse sentido, em consequência dessa ausência de estudos sobre seu trabalho e até mesmo sobre sua trajetória como, por exemplo, em quais condições Gotuzzo viajou para a Europa, se a família o apoiou, com quais artistas estudou, quais eram os artistas que tinha como amigos, quais os lugares que freqüentava, como pensava o modernismo no Brasil e na sua obra, enfim, questões que apenas o próprio Gotuzzo, ou alguém muito próximo a ele poderia responder, mas que não foram perguntadas quando ainda era possível.

Logo, entendo que a perda de sentido que a obra de Gotuzzo experimenta atualmente está diretamente relacionada com a ausência, ou devo dizer com a escassez de estudos mais aprofundados sobre a vida e a obra do artista, que possam intermediar a favor de seu próprio conhecimento. O que acaba refletindo na formação de um hiato entre o IAD e a obra de Gotuzzo e conseqüentemente o Museu.

Um aspecto ainda importante para pensar a recepção atual de Gotuzzo é a indeterminação da sua obra quanto aos estilos acadêmico e moderno. Há uma incapacidade do campo artístico em qualificar a sua obra que se estende até hoje, a qual gera um constrangimento e uma espécie de embaçamento entre os apreciadores da arte e Gotuzzo. A fim de compreendermos melhor como é identificada essa indeterminação, podemos citar alguns autores que já escreveram sobre Gotuzzo, pois ainda que escasso, é importante mencionar que existem alguns estudos não especificamente sobre Gotuzzo, nem por isso menos importante, mas que envolvem o artista como o livro já citado *História da arte em Pelotas: a pintura de 1870 a 1980*, das professoras Ursula da Silva e Mari Loreto, as quais lecionam no IAD e a dissertação *Nos Descaminhos do Imaginário: A Tradição Acadêmica nas Artes Plásticas de Pelotas* da também professora no IAD, Carmen Bauer Diniz.

Diniz comenta que “Embora não se incorporando ao que ocorria no Brasil e no mundo em relação às artes plásticas, que se voltavam para a modernidade, o que ele realizava fazia-o com muita competência [...]” (1996: 43). Entretanto, quando fala sobre os gêneros com os quais trabalha diz que Gotuzzo emprega “recursos impressionistas” (1996, p. 41). Enquanto que no livro de Silva e Loreto (1996), apoiadas por citações transcritas de reportagens de jornal, encontraremos Gotuzzo misturando o clássico ideal com o toque impressionista, ou então, as suas obras com traços pós-impressionistas, mas ao mesmo tempo “[...] Sem deixar-se influenciar pelas tendências extremistas do modernismo [...]” (GUIDO, 1929 *apud* SILVA; LORETO, 1999). Assim, como vimos anteriormente, nas reportagens do Diário Popular, o Gotuzzo exposto na ala dos artistas acadêmicos e é considerado por Abott de Freitas, moderno até a década de trinta. E ainda nos dois catálogos que traz a sua produção, sendo um de 1987, no qual não há qualquer referência sobre a sua obra em relação aos estilos acadêmico e moderno e o outro de 2001, no qual Gotuzzo é apontado como um artista de transição, mas que não rompe com os cânones fundamentais da sua formação. Portanto, diante dessa rede de definições e opiniões, Gotuzzo parece *determinado à indeterminação*, na qual o embaçamento quanto à apreciação da sua obra sugere duas situações que se refletem na recepção atual da sua obra: sendo a primeira a obliteração, ou seja, a indeterminação faz com que a obra e o sentido da importância de Gotuzzo comecem a desaparecer pouco a pouco, e a segunda é o fato de haver uma preferência pelos retratos, a qual entendo que aconteça devido às paisagens de Gotuzzo estarem mais próximas de um tratamento moderno. No entanto, essa preferência não denota conhecimento sobre a obra de Gotuzzo, mas uma reação a uma incompetência do

campo em situar o artista, de modo que Gotuzzo passa a ser mais *lembrado* por seus retratos.

Entretanto, mesmo que a percepção da obra se processe, atualmente, de modo diferente, entendo que o campo artístico conserva não o *habitus*, mas a memória, mesmo que obliterada sobre a importância de Gotuzzo para o contexto artístico da cidade, que faz com que todos, de alguma forma, conservem uma espécie de respeito coletivo pelo desconhecido, mas familiar Gotuzzo. Nesse sentido, cito um trecho de Passeron (1995: 301) quando este fala sobre as distinções que Panofsky faz entre os diferentes níveis de interpretação de uma obra de arte “o olhar sobre a imagem não é jamais um, nem imediato, nem novo; em outras palavras: quem vê, não vê senão tanto, mas vê tanto quanto pode pensar e lembrar a respeito do que vê”.

LEOPOLDO GOTUZZO EM TRÊS TEMPOS

As comparações entre os campos artísticos circunscrito aos três recortes temporais permitiram avaliar as causas que podem ter atuado para cada recepção de Gotuzzo em meio ao ambiente artístico. Para tanto, a recepção foi pensada a partir da relação entre os conceitos de *habitus* e campo de Pierre Bourdieu, visto que para o autor uma obra de arte só é dotada de sentido e valor quando o *habitus* cultivado e o campo artístico estiverem de acordo, de modo que uma obra de arte só será percebida como tal quando contemplada por espectadores dotados da competência e disposição exigida por ela.

Logo, no primeiro recorte temporal, foram identificados dois agentes responsáveis pela formação de uma pré-disposição nos apreciadores da arte para com a obra de Gotuzzo, sendo estes o jornal Diário Popular e posteriormente a EBA. As informações divulgadas no periódico a respeito dos êxitos da trajetória de Gotuzzo e a relação de proximidade entre o artista e a EBA ajudaram a consolidar uma espécie de pacto de recepção, um *habitus* perceptivo sobre sua obra. A importância, a autoridade e o reconhecimento de Gotuzzo era senso comum no campo artístico em formação, o qual Gotuzzo ajudou a alavancar.

No segundo recorte temporal, identifico o que chamo como fase de transição, que é quando Gotuzzo deixa de ser um artista contemporâneo ao campo artístico e passa a ser percebido pelo valor histórico. Observação respaldada pelas reportagens do jornal, as quais já reconhecem Gotuzzo por sua importância histórica e como um artista do passado das artes plásticas da cidade. No entanto, enquanto

Gotuzzo entra para a história do campo, o ILA vivencia um processo de renovação nas artes plásticas, no qual busca a atualização. Durante esse período, entendo que Gotuzzo começa a ser perdido ou afastado da universidade para ser parcialmente resgatado com a criação do museu. A presença de Gotuzzo, neste período, ainda era muito constante devido às reportagens no jornal, a atuação e trajetória do artista no campo artístico, a doação das obras mediante seu falecimento, enfim, por essas razões as pessoas que acompanharam o processo de criação do museu comungavam de uma pré-disposição, ou seja, possuíam uma compreensão do valor histórico de Gotuzzo, visto que há muito a sua obra não era mais contemporânea ao campo artístico. Por isso, justifica-se a percepção correta da professora Luciana Reis, ao enfatizar que todos falavam no museu como algo pronto, quando, na verdade, só existia enquanto idéia, ou seja, o museu já estava criado muito antes de ser institucionalizado, porque já havia uma pré-disposição da cidade para com a sua criação. Portanto, a criação do museu não surge apenas a partir de um gesto conscientemente planejado, assim como também não nasce de uma atitude inconseqüente, mas surge a partir de uma pré-disposição, na qual, conforme Bourdieu explica, a ação não passa pela consciência, assim como traz uma intencionalidade que independe da intenção, logo, naquele momento, estavam reunidas a pré-disposição, o campo artístico e as condições necessárias à criação, portanto, do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo. O Museu já existia como disposição/*habitus* antes de existir como instituição.

Enquanto que, atualmente, a ausência de estudos que dêem acesso à obra de Gotuzzo gera um hiato entre o IAD e o artista, assim como o indeterminismo da sua obra quanto ao acadêmico e o moderno e conseqüentemente a incapacidade do campo artístico em qualificá-la, potencializa a obliteração, na qual o significado da sua produção acaba sendo perdido.

No entanto, mesmo que o significado da obra de Gotuzzo esteja sendo esquecido, entendo que a sensação que todos temos de que se trata de uma personalidade importante para o cenário artístico da cidade, cujo reconhecimento é demonstrado por meio do que chamo de um silêncio respeitoso, é mantida devido ao museu, o qual reúne e preserva parte da sua obra. Portanto, o museu mantém a lembrança sobre sua importância, visto que é um lugar de consagração e, certo ou errado, raramente é questionado o valor artístico ou histórico do que está em seu interior. No entanto, o museu não consegue sozinho aproximar o Gotuzzo do IAD, visto que o próprio museu é também uma extensão do Instituto e de certa forma acaba sendo atingido pelo posicionamento do mesmo.

Portanto, acredito que neste momento ocorre uma monopolização do campo artístico pela universidade, a qual sozinha define e julga o valor artístico de uma obra. Assim sendo, tendo em vista a relação atual entre o IAD e Gotuzzo percebe-se que não há espaço para um melhor aproveitamento da obra de Gotuzzo. Penso que a monopolização atual do campo artístico é uma das principais diferenças deste momento para os anteriores, visto que naqueles ainda havia o jornal, que também funcionava como uma instância de consagração e reconhecimento. Prova disso é que o jornal, antes mesmo da criação da EBA, já dava destaque à atuação de Gotuzzo no ambiente artístico nacional, assim como no segundo recorte, em que o jornal comentava o processo de renovação sobre o qual o cenário artístico passava, mas não deixava de mencionar o valor de Gotuzzo e a necessidade de estudá-lo. Enquanto que, atualmente, o campo artístico não mais reconhece o jornal Diário Popular como uma instância de reconhecimento, até porque o periódico não conseguiu manter a mesma qualidade e atuação desempenhada por Nelson Abott de Freitas na década de 80.

Portanto, o que se percebe nesse momento é uma discordância entre o *habitus* cultivado pelo campo e a pré-disposição necessária à obra de Gotuzzo, que acaba por gerar uma espécie de mal-entendido ou uma compreensão ilusória, a qual é expressa por talvez um outro tipo de pacto, quem sabe aquele do silêncio.

No entanto, diante dos três momentos analisados é possível observar dois quadros gerais de recepção relacionados à posição de Gotuzzo no campo artístico, que podem ou não estar relacionados.

Logo, num dos quadros de recepção temos o Gotuzzo historicizado, atrelado ao museu, cuja interação ocorre não apenas com o campo artístico, mas também com questões vinculadas ao patrimônio, memória, identidade e cultura material. Já num outro quadro temos o Gotuzzo associado à ambigüidade, devido à indeterminação da sua obra quanto aos estilos acadêmico e moderno. Assim sendo, Gotuzzo passa a ser vinculado à indeterminação, ou melhor, determinado à indeterminação, como uma forma de aproximá-lo do campo artístico atual. É como se a indefinição de Gotuzzo ajudasse a oxigenar a relação entre o campo artístico e o artista, no sentido de gerar uma discussão que ainda pode ser considerada pertinente no campo artístico atual, visto que o mesmo ainda mantém dificuldades em classificar sua produção.

Portanto, no primeiro quadro, o Gotuzzo é jogado para o passado enquanto que no segundo ele volta para o presente, com a condição de que não seja

aquilo que mais evidentemente parece ser, isto é, com a condição que seja sempre ambíguo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CATÁLOGO LEOPOLDO GOTUZZO, Museu de Arte do Rio Grande do Sul, 2001.

DINIZ, Carmen Regina Bauer. *Nos Descaminhos do Imaginário: A Tradição Acadêmica nas Artes Plásticas de Pelotas*. 1996. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)-Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994.

PASSERON, Jean-Claude. *O Raciocínio Sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Ursula R. da; LORETO, Mari-Lúcie. *História da arte em Pelotas: a pintura de 1870 a 1980*. Pelotas: EDUCAT, 1996.

Recebido em: 30/11/2005
Aprovado em: 22/08/2006
Publicado em: 07/10/2006

O RISCO DO BORDADO - EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE SENHORAS

Jezuina Kohls Schwanz¹

RESUMO: Este texto apresenta e discute, através de depoimentos orais com senhoras, os caminhos que estas percorreram até chegar a uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Destaca a importância do uso de história oral no processo de Letramento do grupo. Como a influência de gênero marcada primeiramente pela família de origem e depois pela família de procriação, marcou suas trajetórias de vida de uma maneira semelhante, fazendo com que o grupo descobrisse histórias em comum entre seus membros. Utilizando a memória para trabalhar com os conceitos de Identidade, Cultura, Gênero e Terceira idade, esse trabalho pretende contribuir para os estudos de história oral e de Letramento na terceira idade.

PALAVRAS-CHAVE: História Oral. Memória. Terceira Idade. Letramento.

ABSTRACT: This text presents and discusses based on statements of elderly women their courses of life until the arrival in a class of adults' education. It also emphasizes the importance of the oral history in the group lettering process and how the gender influenced their lives firstly in their original family and afterwards in their husbands' family, which made it possible for the group to see similar aspects in their courses of life through common stories among the members. This article intends to contribute for studies of oral history and lettering in the third age based on their memories to work with concepts of identity, culture, gender and third age.

KEY-WORDS: Oral History, Memory, Third Age, Lettering

¹ Pedagoga, especialista em Memória, Identidade e Cultura Material pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Brasil. Trabalha como coordenadora do Programa Regional de Educação Patrimonial *Memorar* pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal de Pelotas (LEPAARQ/UFPEL), Brasil.

INTRODUÇÃO

REDESCOBRINDO O PASSADO

*“Feito dizem: só Deus conhece por inteiro o risco do bordado”
Autran Dourado*

O presente artigo tem por principal objetivo comprovar a eficácia do uso de Histórias de vida no processo de letramento de senhoras na terceira idade. A escolha da ferramenta de história oral em minha pesquisa não se deu por acaso. Foi através de minha inquietação como educadora, em um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas, com turmas de Educação de Jovens e Adultos², que experimentei o trabalho com histórias de vida. Na época, o trabalho era feito empiricamente, sem preocupações com o uso correto das metodologias usadas em história oral.

Um traço comum no passado das senhoras com quem trabalhei naquele projeto era o sentimento de inconformidade com o fato de não terem superado seu analfabetismo ainda na infância. Apesar das ações movidas pelos órgãos educacionais com relação à superação do fenômeno do analfabetismo no Brasil, constatamos dados alarmantes a respeito deste problema, que se tornam ainda mais graves quando nos damos conta de que vivemos numa sociedade letrada, na qual aqueles que não reconhecem os códigos da linguagem escrita estão inevitavelmente marginalizados na dinâmica das relações sociais.

Foram utilizados em minha pesquisa relatos de seis senhoras obtidos nos anos de 2001, 2005 e 2006. No ano de 2001, os relatos foram colhidos com o intuito de ajudarem no processo de letramento do grupo. No ano de 2005 e 2006, retornei ao grupo como pesquisadora. Meu objetivo não era mais o de alfabetizar, mas sim entender o processo de exclusão que o analfabetismo gerou nessas senhoras. Buscava o elo entre seu passado, e o que, em suas trajetórias, apontaria para seu afastamento do grupo escolar.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO

A história da educação de jovens e adultos teve como importante marco a revolução de 1930, considerando a realidade da época, quando havia grande necessidade de qualificação de mão-de-obra. Surgiu, em novembro de 1930, o

² Atuei como Educadora no projeto *Alfabetização e Cidadania* COCEPE: 52435136, no ano de 2001.

Ministério da Educação e Saúde. A partir desse acontecimento, a educação no Brasil passou a ter uma atenção maior.

Em 1947, Lourenço Filho criou o serviço Nacional de Educação de Adultos. A concepção Freireana de alfabetização foi-se forjando nas várias experiências do movimento libertário, em meados do século XX. Na década de 60 surgiram várias iniciativas no intuito de resgatar a cidadania; em 1961 foi criado o MEB (Movimento Eclesial de Base), coordenado por Paulo Freire. Na perspectiva da valorização da cultura popular no Rio Grande do Sul, associada à educação como prática da liberdade de Paulo Freire, foi fundado o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, tendo como mentor Ernani Fiori.

O MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) nasceu em São Paulo em 1989, tendo como mentor Paulo Freire. O movimento tinha como um dos principais objetivos possibilitar um processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento do educando jovem e adulto, através da intervenção sistemática do educador e da vivência com outros educandos, numa relação dialógica. Dez anos mais tarde foi criado o MOVA-RS, com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo no estado, sendo que desde a sua formação nota-se a presença majoritária de mulheres - 70%, reafirmando a tendência nacional na queda do analfabetismo entre o sexo feminino, mesmo sendo presente a concepção de que a mulher era resignada à tarefa do serviço doméstico. Quanto à idade dos educandos, a grande maioria situava-se na faixa de 41 a 66 anos.

Gostaria de destacar como um dos nomes mais expressivos na Educação Popular, Paulo Freire, autor que norteou o meu trabalho de educadora. Foi com Paulo Freire que o conceito *cultura* tornou-se uma palavra-chave na educação. A partir de seus ensinamentos a educação passou a ser pensada como uma *prática cultural*, onde homens e mulheres aprendem ao mesmo tempo a ler as palavras e a interpretar o mundo.

O termo 'alfabetização' se tornou pouco para abarcar o universo de conhecimentos que giram em torno da aquisição da leitura e da escrita. Ler e escrever corretamente, nos dias atuais, não é suficiente. O educando precisa, além disso, ser um usuário competente da linguagem escrita. Para isso é necessário que o educando sinta-se motivado para atuar, visando modificar a realidade que o oprime e, só assim, é que se pode dizer que a pessoa interpretou o mundo e interpretou a si mesma dentro do contexto social em que está inserida. Esse processo é denominado 'letramento', que segundo Soares (1999): "É o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O resultado da ação que adquire um

grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

A leitura do mundo, tão pregada por Paulo Freire, é um bom recurso para que o educando sintam-se apto, não apenas para ler palavras e textos, mas que se torne um usuário competente da linguagem escrita, visando o seu crescimento como cidadão. A função do educador não é de apenas “adestrar o educando”, mas sim de fazer com que, através do diálogo, o educando leia palavras ampliando sua coragem de ler a si mesmo; de ler criticamente os outros e a realidade na qual está inserido.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA VILA SANTOS DUMONT

O projeto no qual atuei como educadora e aprendiz, Alfabetização e Cidadania da Universidade Federal de Pelotas, teve início em 1997. O mesmo foi inserido em um projeto já existente na Vila Santos Dumont, “*Participação e organização popular na Vila Santos Dumont*”³, localizado no posto de saúde da vila, pois se constatou a necessidade da abertura de uma turma do EJA, devido ao grande número de analfabetos participantes do projeto.

Após uma primeira visita à vila, comecei, junto com a coordenação dos dois projetos, a traçar estratégias de atuação. A metodologia escolhida foi de, através do uso das histórias de vida das educandas, iniciar o processo de letramento do grupo. As aulas eram realizadas no próprio Posto, de segunda à quinta-feira, das 18h30min às 21h30min.

No primeiro semestre do ano de 2001, dividi a tarefa de educadora com mais duas colegas, que, como eu, não tinham nenhuma experiência com educação de jovens e adultos. O trabalho com história oral foi feito de forma empírica; a educanda ditava sua história e essa era redigida pela professora. Após essa primeira etapa, passava pelas discussões em grupo. O grupo escolhia as palavras mais

³ “O projeto foi desenvolvido a partir da concepção do Programa de Saúde da Família e se direciona para a promoção da equidade, o que se alcança, quando se age sobre os determinantes e sociais do processo saúde-doença. Segundo os autores (Ana Lúcia Gastaud, Alexandre Cunha e Luiz Osório Rocha dos santos), o projeto se abriga na obra intelectual de Paulo Freire e está sob a coordenação conjunta da universidade Federal de Pelotas, do Posto de saúde e da população. O ponto de partida foi um acordo de trabalho conjunto e os temas para a abordagem pedagógica são problemas apontados pela própria comunidade, sobre os quais se instala o diálogo na busca por explicar as situações vividas e definir ações coletivas”. ROSA, p.13, 2002.

importantes do texto e depois iniciavam as atividades de leitura e escrita propriamente ditas.

Com o término do ano letivo, senti a necessidade de entender mais o que motivou essas senhoras, já na terceira idade, a procurarem uma turma de alfabetização. Quais os caminhos que essas percorreram e quais os fatores responsáveis pelo afastamento delas da escola. Também buscar entender o que fez com que elas voltassem a procurar uma turma de alfabetização.

Numa perspectiva conscientizadora da educação, este projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos objetivou favorecer o desenvolvimento de processos construtivos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita da língua materna por adultos e pessoas na terceira idade. Assim como se os educandos compreendessem a importância da língua no seu contexto sócio-cultural, identificando a função social da escrita e da leitura, numa perspectiva histórico-crítica. Isto porque nem sempre saber ler e escrever garante ao indivíduo autonomia e participação civil; é necessário promover o encontro entre processo educativo e realidade social dos educandos, na medida em que se incentiva a reflexão crítica perante o mundo atual e se aproveita o potencial lingüístico prévio do educando na aprendizagem.

Para aproximar o grupo e torná-los cidadãos daquele espaço público, que é a sala de aula, iniciamos um processo de escrita das trajetórias de vida, e a partir delas, passamos a realizar diferentes atividades de leitura e escrita. Essa experiência conseguiu atingir os objetivos principais: o grupo tornou-se mais forte, unido e todos conheceram os limites ao acesso aos estudos que os colegas tinham enfrentado. “Sabe, já tinham me convidado para estudar na escola do meu filho, mas eu não quis não. Estudar em uma escola é coisa para gente nova, não para velho. Só aceitei porque é aqui no posto e todo mundo é amigo.” (MARIA, abril de 2001).

Por ser um grupo composto basicamente de senhoras idosas, o trabalho com Histórias de Vida serviu como eixo gerador de conhecimento em sala de aula. Essas senhoras estavam dispostas a enfrentar seus medos para se tornarem usuárias competentes da língua escrita. Digo escrita, porque a maioria das educandas fazia o uso correto da linguagem oral. O grupo consolidou-se a partir da identificação entre seus membros.

O PERFIL DAS EDUCANDAS

Os perfis foram traçados a partir dos relatos feitos com as senhoras moradoras da Vila Santos Dumont, localizada na periferia da cidade de Pelotas. Esses perfis servirão para a construção das trajetórias de vida dessas senhoras.

Carolina⁴, 84 anos, tem cinco filhos, é viúva e mora no bairro há mais ou menos 30 anos; é muito conhecida por todos do Bairro. Carolina saiu do meio rural com o marido e os filhos pequenos para tentar a sorte na cidade. Quando chegou à cidade, não tinha água, nem luz, nem saneamento. “Foram tempos difíceis...” Dona Carolina cuidava dos filhos e da casa e o marido trabalhava em uma marcenaria. Viveu com os pais e irmãos na zona rural até se casar. “Meus pais eram negros e arrendavam um pedaço de terra dos brancos”. Carolina ficou viúva aos 62 anos, trabalhou algum tempo como doméstica e hoje vive com sua aposentadoria. Mora com um filho, nora e três netos. Ajuda a manter a casa com sua aposentadoria.

Celoí, 80 anos, negra, oriunda do Monte Bonito. Quando veio para a cidade com o marido tomou posse de um terreno no bairro. “Aqui não tinha nada, nem casas, nem água, nem luz, foram tempos difíceis.” O marido a abandonou há quase 20 anos, desde então cuida dos filhos e dos netos, atualmente sustenta a casa com sua aposentadoria, pois a nora e o filho não têm trabalho fixo. Quando procurou o grupo para estudar trouxe também a sua neta de 15 anos, que havia abandonado a escola aos treze, pois estava grávida.

Maria, 86 anos, é descendente de alemães, nasceu e se criou na colônia, mora no bairro há mais de 30 anos. Seus filhos e netos moram juntos no mesmo pátio; com sua aposentadoria ajuda a sustentar a família. Participa de todas as atividades oferecidas pelo posto de saúde, entre elas o grupo de pintura e o grupo de hiper-tensos. Maria é viúva desde os 56 anos.

Elisia, 78 anos, é “brasileira”, viúva e mora no bairro há muito tempo, tem sete filhos e onze netos. Um de seus filhos foi preso por assalto à mão armada, não possui casa própria e mora com dois filhos e noras. Vive de sua aposentadoria. É participante ativa na comunidade, sempre disposta a ajudar quem está precisando. Participa do grupo de idosos. Diz que procurou o grupo porque gosta de ir à igreja evangélica e queria aprender os cantos.

Ana, 76 anos, vive com o marido, ambos são aposentados, moram no bairro há bastante tempo em um terreno que tomaram posse. Tem um único filho que mora em Porto Alegre. Os dois frequentavam as aulas juntos e davam apoio um ao outro. O marido já havia estudado, mas só até a segunda série e frequenta a Igreja Universal do Reino de Deus; o pastor desaprovou as aulas, mas mesmo assim ambos continuaram no grupo.

E O PASSADO É O PRESENTE NA LEMBRANÇA: OS CICLOS DA VIDA

No trabalho com histórias de vida de mulheres adultas em fase de letramento, a memória constitui-se em um elemento fundamental na busca da identidade, individual ou coletiva, do grupo em estudo. A partir das histórias, as

⁴Por se tratar de História de Vida, os nomes das depoentes são fictícios para preservar as identidades das mesmas.

aulas passaram a ter novo sentido para as educandas. No começo do trabalho, muitas ficaram receosas de se expor ao grupo, mas depois perceberam que suas histórias tinham muito em comum. Todas passaram por situações difíceis ao longo de suas vidas, o que fez com que se afastasse ou mesmo nunca frequentassem uma escola. Essas memórias quase comuns deram mais segurança àquelas mulheres na sua relação com o grupo. **Memórias da Infância: infância e escola**

Segundo Loiva Otero Félix (1998; 45), estudar memória é não apenas falar da vida através da história; mas também falar do seu reverso, do esquecimento, dos silêncios, dos não-ditos. Por que esquecemos algumas coisas e lembramos outras? Os silêncios nos trabalhos com história oral podem ser mais reveladores do que algumas lembranças. Ao ser questionada sobre as punições sofridas na infância, Carolina responde: “A mãe era muito boa para nós, o pai também não era dos piores... (pausa longa). Acho que nos castigava porque fazíamos muita traquinagem... (silêncio)... (choro)...” (CAROLINA, 84 anos, 2005).

Podemos perceber como esse assunto é doloroso para essa senhora, e como o silêncio estabelece uma lacuna entre aquilo que aconteceu e o que está sendo dito. Essa lacuna pode representar um espaço de reinvenção do passado de modo que a lembrança de determinados fatos se torne menos dolorosa. Pode ser, também, mais do que uma memória de sofrimento, um novo sofrer em relação àquilo que aconteceu. E pode, ainda, representar, aquele silêncio, um receio, uma dúvida, sobre o direito que a pessoa que rememora tem de revelar algo que, não sendo uma memória sua, apenas tem implicações para a imagem de alguém cuja memória é compartilhada com outros membros da família. No relato de Maria, por exemplo, a posição dela no grupo familiar aparece como o fato que a fez se afastar da escola:

De uma família de nove irmãos, por ser a mais velha, fui à única que não estudou. Eu queria, mas tinha que ficar em casa e ajudar a mamãe e o papai na lida. Desde os quatro anos de idade já lavava roupa, cuidava do irmão mais novo, e até fazia comida no grande fogão à lenha... (MARIA, 86 anos, 2005).

Como ela, a maioria das educandas do grupo teve problemas semelhantes, somando-se a estes a distância que deveriam percorrer até a escola, e, também, por serem provenientes de classes trabalhadoras onde a função da escola assume um segundo plano em detrimento ao trabalho, quando os pais só mandavam para a escola os filhos homens que precisavam saber negociar, e para as filhas cabiam as tarefas domésticas.

As lembranças com relação à escola são, na maioria das vezes, dolorosas e de mágoa em relação àqueles que de alguma forma não colaboraram com o sonho de estudar. A resposta de uma depoente à pergunta 'você tem alguma mágoa por não ter ido à escola?', deixa perceber que o tempo não amenizou essa mágoa:

Muita. (silêncio) Por querer ir e não deixarem, por chorar e não deixarem. (choro). Era abaixo de sacrifício, sempre, sempre. Às vezes a gente apanhava por nada, não que eu fosse santa, porque às vezes eu fazia as minhas traquinagens. Mais eu tive muita mágoa. De muitas vezes ver meus irmãos irem e eu ficar em casa chorando. 'Não é para ir, eu já disse!' E tem que ficar em casa. E ficava. (CAROLINA, 84 anos, 2005).

Para Halbwachs, “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 1991:71). Nas lembranças nunca estamos sós, outros indivíduos estão envolvidos. Nas lembranças comuns, como as de família, às vezes, incorporamos algo que faz parte das lembranças de outros. No caso da fala de Carolina, lembrar de acontecimentos ruins afeta a memória das irmãs que, como se pode perceber, tem uma imagem do pai diferente da imagem construída por Carolina. As memórias individuais ganham um caráter coletivo, pois o grupo as faz lembrar, essas memórias há muito adormecidas, sendo despertadas pelo interesse do grupo. Segundo Halbwachs, “conceder-nos-ão talvez, que um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens” (Apud BÓSI, 1994).

Maria, ao ser questionada sobre seu interesse em ir à escola quando menina, diz:

Muito! (entusiasmo). Mas o papai dizia não. Que para saber a lida da casa, arrancar batata e feijão não precisava saber ler. Foi a resposta dele. A mamãe gostava que eu fosse, mas não quis contrariar o marido. Eu tinha que cuidar da casa e dos pequenos. Os meninos iam porque os homens é que lidavam com o dinheiro. Mulher não (MARIA, 86 ANOS, 2001).

Muitas dessas falas estão permeadas pela emoção. O interesse pela escola durante a infância era comum a todas as entrevistadas. A emoção que aflora nos depoimentos deixa transparecer o quão difícil é para essas senhoras, mesmo agora, depois de muito tempo, compreender as relações de gênero nas quais estavam

inseridas, onde o feminino é subordinado e inferiorizado em relação ao masculino. “Naquele tempo as meninas não iam à escola, só os rapazes. O pai dizia que homem tinha que cuidar dos negócios, fazer contas. Mulher não, para fazer comida e lavar roupa não precisava saber ler e escrever” (ELISIA 78 anos, 2005).

Ao serem entrevistadas, reconstroem suas trajetórias de vida, ou o relato de suas lembranças, de forma bastante livre, sem se prenderem a uma organização cronológica. Uma entrevistada, ao falar de sua rápida passagem pela escola, diz:

Não lembro se foi antes ou depois da grande guerra, só sei que estive na escola apenas por duas semanas, eu gostava muito da professora, apesar dela ser bastante severa, mas aí minha mãe ficou doente e eu tive que abandonar a escola para assumir os trabalhos da casa e ainda ajudar meu pai na lavoura (CAROLINA, 84 anos, 2005).

FASE ADULTA: A RAINHA DO LAR

Como afirma BÓSI (1994), “chama-nos atenção com igual força a sucessão de etapas na memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra”. É o caso de Elisia, por exemplo:

Uma coisa que me marcou muito foi no dia do meu casamento, eu tinha vergonha de não saber assinar o meu nome. Então meu tio me ensinou as letras do meu nome e eu decorei. Não ficou muito bonito, mas foi à primeira vez. E daí não esqueci mais (ELISIA, 78 anos, 2005).

O relato de Elísia é bastante enriquecedor, sabemos que a primeira vez que uma criança escreve o seu nome é bastante importante para ela e também para seus pais. Mas para uma mulher adulta esse fato tem outras implicações. Saber assinar o seu nome fez com que Elisia não sentisse tanta vergonha em ser analfabeta. “Já pensou sujar a mão no dia do seu próprio casamento... é de matar de vergonha qualquer um... acho que até meu pai, que me proibiu de estudar, ia sentir vergonha”. A emoção sentida por assinar o nome, “aquelas poucas letrinhas”, fez que ela passasse depois por muito tempo desenhando aquelas letras. Um tempo depois do casamento manifestou ao seu marido a vontade de começar a estudar, mas as escolas que ofereciam educação de jovens e adultos eram poucas, e aí vieram os filhos e esse desejo ficou adormecido por muito tempo. “Quando fiquei sabendo que as professoras viriam para o posto de saúde aí não me segurei. Vou aprender a ler e escrever! Agora ninguém me impede. E vim.” (ELISIA, 2001).

Perceber as questões de gênero que perpassam os discursos dessas senhoras faz-se muito importante para conhecermos a realidade na qual estão inseridas. A categoria gênero permite distinguir a dimensão biológica da social, e que homens e mulheres só se afirmam na cultura. Conforme HEILBORN (1996: 108) “gênero é um conceito das ciências sociais que se refere à construção social do sexo”. Algumas dessas senhoras manifestaram o desejo de estudar depois de casadas, mas a condição de mulher, trabalhadora e esposa as impediu de tentar ir adiante, mesmo com o consentimento do marido.

A importância da mulher na família, nesse contexto, é atribuída à responsabilidade pela casa e pelos filhos, tornando clara a atribuição, por parte de uma cultura de classes trabalhadoras, do espaço doméstico à mulher. Neste sentido, o termo gênero amplia a reflexão, uma vez que se refere à construção social de homens e mulheres que são educados de forma antagônica, gerando comportamentos e jeitos de ser diferentes. Estas diferenças são transformadas em desigualdades.

TERCEIRA IDADE: E A VIDA COMEÇA COM O ADVENTO DA INUTILIDADE

Um dos principais objetivos do projeto de alfabetização era o resgate da autoestima dos educandos. Muitos, ao chegarem a uma turma do EJA, têm sua autoestima desgastada pelo fato de não saber ler nem escrever, fazendo com que esses educandos sintam-se marginalizados. Segundo Woodward, a identidade está vinculada às condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marginalizado, isso terá efeitos reais, porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais. As depoentes deixam transparecer a consciência da sua marginalização: Até na igreja na hora do culto é difícil, o Pastor não deixa a gente ajudar nas leituras. Os cantos também a gente não sabe, tem que decorar. Eu quero aprender para ler os cantos e não ficar por fora das conversas (CAROLINA, 84 anos, 2005).

Ou ainda, imagine só a gente ser mulher, velha e analfabeta, aí sim que a gente não presta mais para nada. Quero aprender as letras para poder ajudar os meus netos na escola (CELOÍ, 80 anos, 2001).

Voltar a estudar, para essas senhoras, implica em muito mais que apenas aprender a ler e escrever. Implica na recuperação da vontade de viver, implica em

voltar a ter utilidade. Ou seja: é a busca por uma identidade que seja calcada nos valores determinados pela sociedade.

Em se tratando de mulheres idosas, a questão de gênero vai adquirindo novos perfis com o passar do tempo. Desde crianças, essas senhoras sempre tiveram um ideal de homem como o provedor da família, e a mulher como rainha do lar. Primeiro o provedor era o pai. Depois do casamento, o marido, a quem deviam obediência. Na falta deste, os filhos homens. Segundo Alda Brito (*Apud* BARROS, 1998), as mulheres de classes populares têm com a velhice o que chama de “liberdade de gênero”, ou seja, com a chegada da velhice, muitas, por serem viúvas e não terem mais que cuidar dos filhos, afastam-se da esfera doméstica e penetram na esfera pública. Seja através dos centros comunitários, dos grupos de idosos ou das turmas do EJA, experimentando assim certa liberdade em relação ao sexo masculino.

Esse exemplo dado por Carolina mostra como era grande o preconceito na época em relação à mulher. Essa deveria ser honesta e trabalhadora, bem como uma ótima esposa e mãe zelosa.

Minha mãe dizia que não queria mais ter filhos três estava bom, o filho homem já tinha chegado. Mas o pai dizia que não, que a função da mulher era de pegar barriga e gerar filhos fortes. Quanto mais filhos em casa para cuidar melhor, não ficava pensando em bobagens. (MARIA, 86 anos, 2005).

Em seus relatos, Maria sente-se infeliz na sua condição de mulher e chora ao lembrar que sua mãe morreu aos 53 anos, em virtude de uma gravidez de risco devido à sua idade elevada.

Ela não queria mais ter filhos, mas não adiantou, o pai queria mais um filho macho igual a ele. Foi o que ele conseguiu. Ficar sem mulher e eu e minhas irmãs cheias de crianças para cuidar. Mas pensa que ele melhorou? Que nada, quando casei já tava lá esperando os netos homens. Bem feito, a primeira foi mulher, por sorte meu marido não se importava se viesse menina. Ele morreu esperando o neto homem, que só veio depois (MARIA, 86 anos, 2005).

A categoria "terceira idade" foi inventada na França, nos anos 60, e “refere-se a uma emergente realidade da velhice, ligada a um novo tempo de lazer e não mais associada à miséria, doença e decadência, o que, em geral, ocorria após a aposentadoria" (FRUTUOSO, 1996:33).

É interessante compreender como os sistemas simbólicos funcionam em nossa sociedade e quais as redes de significado permitem a comunicação entre

diferentes grupos. “Nascer, crescer, envelhecer e morrer”; nessa perspectiva a velhice seria a última imagem que criamos para a vida humana; pensando a velhice como a última etapa antes da morte. Associada ao aparecimento de características como cabelos brancos, rugas e a perda da memória, a velhice é marcada pela diminuição da velocidade dos ritmos biológicos. A imagem que fazemos da velhice é muitas vezes resultante de algo não desejado.

Em um país que ainda não oferece condições dignas para grande parte da população, a terceira idade é vivida de uma forma bastante heterogênea. Isso tem a ver com as questões de gênero, classe social, religião e etnia. Muitos desses idosos são identificados como inativos ou improdutivos, sendo muitas vezes impedidos de ter uma vida digna por suas baixas pensões e aposentadorias.

Alguns estudos realizados mostram que existe uma diferenciação de gênero quanto à forma como é vivida e entendida a velhice. A mulher idosa proveniente de classes trabalhadoras passou a vida cuidando da casa, do marido e dos filhos, dentro da esfera doméstica. A grande maioria não teve uma vida profissional ativa, tendo uma vida sexual e social geralmente mais reprimida que a do homem, isso faz com que ela atravesse por essa fase de maneira diferente do homem de sua geração.

Esse trecho de Bosi, em *Memória e sociedade* explica uma das funções sociais dos velhos:

O que rege, em última instância, a atividade mnêmica é a função social exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra. Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento da velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade (BÓSI, 1994).

Em um estudo sobre as condições de vida das pessoas idosas nas sociedades modernas, Magalhães (1987) afirma que essas sociedades têm as seguintes características: baixos índices de natalidade e com processos de mudanças aceleradas, onde a inovação tende a ocupar o lugar da tradição. Além disso, há uma grande valorização das esferas da produção e do consumo, ao mesmo tempo em que o patrimônio familiar é substituído pelo projeto individual. Todos esses indicativos não oferecem boas perspectivas para as pessoas que envelhecem nesses centros urbanos.

Temos, portanto, em nossa sociedade, um grande contingente de idosos que sofrem um processo de exclusão social. Segundo Queiroz (1999), a exclusão

social se dá nas dimensões econômicas (perda do poder aquisitivo, com baixas aposentadorias e pensões), política (pois não têm respeitados seus direitos de cidadãos), social (quando ocorre o isolamento social, na medida em que as estruturas de sociabilidade que desenvolvemos estão centradas no trabalho e na família e, secundariamente, nas relações de vizinhança, por exemplo) e cultural (pela desvalorização da memória e da lembrança). Nos relatos de várias entrevistadas percebemos como se dá essa desvalorização cultural: “Quando eu era mais nova e ajudava no sustento da casa e na lida eu era boa, ouviam os meus conselhos. Agora o dinheiro da aposentadoria mal dá para os remédios, e já não querem que eu ajude em casa... Agora dizem que eu tô é caduca...” (MARIA, 86 anos, 2005).

A necessidade da escuta fez com que o grupo se tornasse mais forte e com vontade de compartilhar suas vivências: “Eu gosto mesmo é de vir estudar, nem que eu não aprenda, aqui até as professoras te escutam e ainda querem saber mais. Aqui eu me sinto útil de novo. Eu gosto quando se interessam pelas histórias do meu tempo...” (CELOÍ, 80 anos, 2001).

Esta desvalorização da memória e da lembrança faz com que o sentimento de inutilidade seja ainda maior. Nas culturas onde os velhos são considerados os guardiões da memória, a velhice chega como um presente, e a sabedoria de quem viveu mais que os outros é passada para as gerações mais jovens.

A partir dessa citação de Rubem Alves, podemos refletir sobre a terceira idade de uma forma diferente, menos voltada para o fim da vida: “Nós não somos ferramentas, não vivemos para ser úteis... não somos como serrotes, enxadas, alicates, fósforos e lâmpadas que, uma vez sem o que fazer, são jogados fora. A nossa vida começa justamente com o advento da inutilidade...” (RUBEM ALVES, 2004).

Talvez devêssemos repensar a velhice sem tantas comparações com imagens da infância ou da idade adulta. Sem pensar nela como o fim do túnel, onde não há tempo mais para nada, mas sim como mais uma etapa da vida, com suas vantagens e desvantagens. Um tempo para fazer tudo aquilo que sempre tivemos vontade de fazer. Começar a pintar, ler e escrever... Não apenas palavras, memórias da juventude, mas sim memórias da velhice, leituras do mundo ao nosso redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com história oral foi muito importante para o resgate da autoestima deste grupo de senhoras, proveniente de camadas populares que sofrem

exclusões de todos os tipos. Ao perceberem-se como parte integrante de um grupo que visava a melhoria da qualidade de vida, isso deu ao grupo um novo ânimo.

Percebe-se que um dos fatores decisivos quanto a muitos terem se afastado da vida escolar é a questão de Gênero. Nos referimos à condição de exclusão das mulheres, devido à necessidade de dedicarem-se às tarefas domésticas e aos homens por terem que trabalhar muito cedo, com o objetivo de sustentar a família, pois não se via, na cultura do povo menos favorecido, a importância de estudar, mas sim, de ser sujeito mão-de-obra, construtores de riquezas econômicas existentes.

Não posso deixar de mencionar o papel e a responsabilidade da escola como instituição, que historicamente reproduz um modelo de sociedade excludente e que, por não ter em seus currículos e metodologias relação alguma com a realidade dos educandos, afasta-os, dolorosamente, através de sucessivos fracassos, levando-os a assimilarem a idéia de que não são capazes de aprender.

Quando ingressaram numa turma de alfabetização, essas senhoras tinham não só a intenção de alfabetizarem-se, mas também a necessidade de serem ouvidas. Acredito que o grupo conseguiu muito mais do que ler e escrever. Resgataram sua auto-estima, e puderam repensar suas trajetórias de vida, não mais se sentindo culpadas pela não escolarização, percebendo, a partir da identificação com o grupo, que o analfabetismo é um fenômeno histórico, e que muitos enfrentaram e enfrentam até hoje essa realidade. O que era para ser apenas uma metodologia no trabalho com as idosas, tornou-se o principal objetivo das aulas. As histórias de vida tornaram-se o eixo gerador de conhecimento e também de autoconhecimento.

A partir dessas observações, considero que esse programa propiciou um exercício de redescoberta de potencialidades adormecidas, criando novas possibilidades para as mulheres que chegaram desejosas de exercer uma liberdade que parece ter sido cerceada. Vários autores, dentre eles Nunes e Peixoto (1994) e Frutuoso (1996), têm afirmado que os programas de idosos operam mudanças em seus participantes quanto ao resgate da auto-estima, superação de doenças, recuperação da memória, propiciando novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades. Além disso, favorecem também o desenvolvimento da sociabilidade.

No grupo, descobriram interesses que são comuns a outras mulheres de sua geração, que também buscam romper com o signo da velhice passiva, aderindo à proposta de viver a terceira idade como um tempo de liberdade e de realizações.

Como pudemos perceber, essas mulheres estão dispostas a rever valores e atitudes cristalizados em nossa sociedade a respeito de seu papel como mulheres idosas e estão procurando novos aprendizados que lhes possibilitem novos modos de envelhecer.

O trabalho com História Oral colaborou não só para o processo de letramento dessas senhoras, mas também para o resgate da sua auto-estima, permitindo-lhes redimensionar suas identidades. Conforme Jacques Le Goff, “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar Identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na busca, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1992: 476).

Este trabalho não conclui as várias discussões que a educação na terceira idade nos apresenta, apenas aponta alguns caminhos para o processo de inclusão dessas pessoas e mostra, através de suas trajetórias, um motivo para continuarmos tentando romper com preconceitos já cristalizados na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Se eu pudesse viver minha vida novamente*. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

BARROS, Myriam Moraes Lins de (org.). *Velhice ou terceira idade?* Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BÓSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DOURADO, Autran. *Os Signos da Agonia*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1974.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e Memória: a problemática da pesquisa*. Universidade de Passo Fundo, 1998.

HALBWACHS, MAURICE. *A memória coletiva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

HALL, Michael. *História oral: os riscos da inocência*. O DIREITO À MEMÓRIA. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 157-160.

HEILBORN, M.L. Gênero, Sexualidade e Saúde. In: *Saúde, sexualidade e reprodução: compartilhando responsabilidades*. Rio de Janeiro: UERJ, p. 101-110, Setembro de 1996.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. trad. Bernardo Leitão. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

NUNES, A.T.G.L. e PEIXOTO, C. Perfil dos Alunos da Universidade Aberta da Terceira Idade. *Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social / UERJ, 1994.

QUEIROZ, Z.P.V. Participação Popular na velhice: possibilidade real ou mera utopia? *Revista O mundo da Saúde*, ano 23, v.23, nº 4, p.204 – 213, jul./ago. 1999.

SCHWANZ, Jezuina. Educar para quê? In: ROSA, Cristina Maria (org). *Alfabetização e cidadania: o inverso do espelho na educação de jovens e adultos*. Pelotas: UFPEL/Pró Reitoria de Extensão e Cultura/Faculdade de Educação, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: Thomaz Tadeu da silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**“HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL PARA O
ENSINO CÍVICO”:
um instrumento republicano de construção do
imaginário social gaúcho**

Sergio Ricardo Pereira Cardoso¹

RESUMO: Partindo da perspectiva de que o Compêndio Escolar foi uma tecnologia do imaginário, importante na propagação dos ideais republicanos no Rio Grande do Sul, este trabalho procurou analisar a obra “História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico”, diante desse processo de construção de um imaginário social gaúcho, uma vez que, diante da implantação da República, procurou-se estabelecer relações entre o civismo e a moral exigida pela construção da nova pátria. Além disso, estudamos as alterações das diversas edições do compêndio em questão, ao longo das fases do Partido Republicano Riograndense (PRR) no panorama nacional e regional. Evidenciou-se, então, a progressiva exaltação do civismo individual como forma de legitimar as elites do PRR nos governos do Rio Grande do Sul.

PALAVRAS-CHAVE: Castilhismo. Educação. Compêndios Escolares. Imaginário Social. Identidade.

ABSTRACT: Leaving of the perspective that the School Summary was a technology of the imaginary important in the propagation of the republican ideals in Rio Grande do Sul, this work tried to analyze the work "History of Rio Grande do Sul before for the Civic Teaching" of that process of construction of a social imaginary gaúcho. Ahead of the implantation of the Republic it was looked to establish relations between the patriotism and the moral ethics demanded for the construction of the new native land. It is looked, of this form, to analyze the alterations of diverse editions of the compendium in question throughout the phases of the PRR in the national and regional panorama. As partial conclusions we point out the gradual dither of the individual patriotism as form to legitimize the elites of the PRR in the governments of the Rio Grande do Sul.

KEY-WORDS: Castilhismo. Education. School Compendiums. Social Imaginary. Identity.

¹ Doutorando em Educação (História da Educação) do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Brasil. Aluno do Programa de Pós Graduação em Memória, Identidade e Cultura Material da Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento sobre os compêndios escolares de História do Rio Grande do Sul, a construção da identidade gaúcha por meio destes, bem como o contexto histórico em que se inserem, este escrito procura analisar a identidade gaúcha, bem como um processo de exaltação cívica, presente nos compêndios “História do Rio grande do Sul para o Ensino cívico”, editado por João Maia.

A escolha da referida obra é devido ao fato desta ter sido editada e utilizada oficialmente pelo Estado do Rio Grande do Sul desde 1898 a 1927, ou seja, durante praticamente toda a República Velha.

Tal assertiva é ratificada pelas inscrições presentes nas capas ou contracapas: “Aprovada pelo Conselho Escolar e adoptada pelo Inspector Geral da Instrução Publica do Estado”, dando assim um panorama geral de como eram os compêndios escolares de História do Rio Grande do Sul durante a República Velha.

Provavelmente, com as novas perspectivas de se construir uma História de caráter regional / local, a preocupação com os livros didáticos específicos de cada Estado seja uma preocupação cada vez mais freqüente. A respeito disso, Luís Reznick esclarece o seguinte:

A historiografia brasileira está impregnada por narrativas que discursam sobre a nação, a pátria, a sociedade, o Estado brasileiro. Esta afirmação, longe de ser tautológica, designa o lugar que o recorte temático “nacional” assumiu entre os historiadores brasileiros. Os grandes textos, os clássicos da historiografia, aqueles que tomaram lugar no panteão consagrado pelo pensamento político e social, lidos como referências obrigatórias nas nossas universidades, escritos pelos que se tomaram nossos mestres historiadores, remetem-nos, inequivocamente, a uma História do Brasil [...] o exercício da história local vincula-se a processos de identificação, relacionados a um determinado sistema cultural que enfatiza as relações de vizinhança, contigüidade territorial, proximidade espacial. Essa ética de pertencimento é mais um elemento constitutivo desse sujeito fragmentado, múltiplo e instável [...] Enfim, consideramos a abordagem sob o recorte da história local um campo privilegiado de investigação para os diversos níveis em que se trançam e constituem as relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições. Campo privilegiado para a análise dos imbricados processos de sedimentação das identidades sociais, em particular dos sentimentos de pertencimento e dos vínculos afetivos que agregam homens, mulheres e crianças na partilha de valores comuns, no gosto de se sentir ligado a um grupo (REZNICK, 2002).

Inspirado pelos preceitos levantados por Luís Reznick (2002), nossa problemática se remete aos compêndios escolares de História do Rio Grande do Sul, mais especificamente a obra “História do Rio grande do Sul para o Ensino Cívico”, de João Maia. Portanto, tal estudo nos remeterá a relações de poder que, mesmo sem negar a identidade nacional, constituiu-se em especificidades por vezes particulares desse Estado.

Ao se estudar livros didáticos, Alain Choppin realça que “a primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras” (COPPIN, 2004:549). Para amenizar esse problema, resolvi utilizar, para a análise do objeto em questão, a designação “compêndio”.

s.m. Epítome, resumo do mais substancial, ou das noções elementares de alguma arte, sciencia, ou preceitos: v.g. compendio da doutrina de lógica, de direito natural: e fig. B. Flor 2113. (Roma) Compendio do Universo §. Em compendio; loc. adv. Resumidamente (SILVA, 1858: 501).

Sobre a pesquisa do livro didático, Alain Choppin complementa:

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países (CHOPPIN, 2004: 549).

Por fim, acrescento que não podemos ignorar o livro didático no rol das importantes fontes de pesquisa histórica, pois “faz parte da vida escolar desde que escola é escola” (MUNAKATA, 2002: 91). Quando a escola moderna torna-se uma instituição que se configura historicamente como um local onde se aprende a ler e escrever, o livro didático torna-se essencial.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL NO IMPÉRIO E NA REPÚBLICA VELHA

Em 1851, inicia no Rio Grande do Sul o Liceu de D. Afonso, “a primeira escola pública de instrução secundária da Província” (SCHNEIDER, 1993: 96), cujo

currículo escolar estava fortemente influenciado pelo Colégio Pedro II e foi de suma importância para a articulação do estudo didático da História do Rio Grande do Sul. Para tal, foi indicado o compêndio “Anais da Província de São Pedro”, de José Feliciano Fernandes Pinheiro, conforme Tambara & Arriada (2004):

N. 44 – Regulamento de 24 de janeiro de 1859, alterando algumas disposições do de n. 6 do de 1º de junho de 1857, relativamente à instrução primária. [...] ART. 96 – Em quanto o Conselho Diretor não marcar os livros, e compêndios para o uso das escolas, os Professores uzarão principalmente dos constantes na tabella annexa.

[...]

Tabella a que se refere o artigo 96 do Regulamento n. 44, desta data.

Tratado dos principios de arithmetica segundo o methodo de Pestalozzi, por José Ramos Paz.

Novo methodo para aprender a ler pelo mesmo autor.

Taboada, segundo o methodo de Pestalozzi, pelo mesmo autor.

Arte de letra manuscrita por Duarte Ventura.

Cathecismo Hist, Dogmat, moral, e lithurgico da Doutrina Christã, pelo Conego Fonseca Lima.

Compendio de Doutrina Christã, Dogmatico, e moral, por Carreira de Mello.

Compendio da civilidade moral, religiosa, pelo mesmo autor.

Resumo da Historia Sagrada antiga, e da Igreja Christã, pelo mesmo autor.

Novo methodo de Grammatica Portugueza, por Martins Bastos.

Grammatica Portugueza, por Figueiredo.

Grammatica Portugueza, por Cyrillo Dilermando.

Selecta Portugueza, por Carreira de Mello.

Cartas selectas, do Padre Antonio Vieira.

Poesias escolhidas do Padre Caldas.

Historia do Brasil, por Abreu e Lima.

Annaes da Provincia de S. Pedro do Sul, pelo Visconde de S. Leopoldo.

Compendio de Geographia, pelo Padre Pompêo.

Compendio de Geographia, por Justiniano José da Rocha.

Bibliotheca Juvenil, por Barker.

Annaes da Provincia de São Pedro do Sul, pelo Visconde de S. Leopoldo ...

(TAMBARA & ARRIADA, 2004: 119) [grifo nosso].

Até então, o currículo de História, no ensino secundário, não privilegiava os aspectos regionais. Esta situação só começa a ser explicitada a partir de 1859, como bem mostra Tambara & Arriada (2004):

N. 48 – Regulamento de 29 de janeiro de 1859, augmentando as aulas do Lycêo D. Affonso e dando-lhes o respectivo programma do estudo. [...]

4º ANNO

[...]

7ª CADEIRA

Historia moderna e contemporanea

[...]

Historia contemporanea. Principaes factos da Historia contemporanea... da Europa e da America.

[...]

Historia do Brasil, em especialmente da Provincia de S. Pedro do Sul (ibidem:150).

É salutar dizer que dentro do currículo de História, visto apenas na 7ª cadeira do 4º Ano, o conteúdo de História do Brasil e do Rio Grande do Sul é ínfimo em relação aos demais. É importante, também, perceber que a obra de José Feliciano Fernandes Pinheiro não é uma obra propriamente didática. Essa obra foi escolhida por dar uma noção “global”, para os parâmetros da época, da História da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, além da ligação direta do Visconde de São Leopoldo com o Império.

Com o implemento da República, percebe-se um crescimento de livros sobre história do Rio Grande do Sul direcionado ao ensino, pois o federalismo da Constituição de 1981 definiu aos Estados a atribuição de organizar os seus sistemas escolares, sem fixar as diretrizes gerais de uma política educacional.

Os ideais positivistas são inseridos no sistema educacional do Rio Grande do Sul, principalmente no governo de Júlio de Castilho, estendendo-se por todo o mandato de Borges de Medeiros. A Constituição de 1891 considerava o Estado como sendo o responsável direto dos deveres constitucionais na área de escola primária, que compreenderia o ensino elementar e complementar.

O sistema educacional elementar abrangia o ensino de crianças de ambos os sexos a partir de sete anos de idade. Este compreendia as seguintes disciplinas:

Ensino prático de língua portuguesa; Contar e calcular; Aritmética prática até regra de três, mediante processos concretos e após abstratos; Sistema métrico, prático e geometria; Elementos de geografia mediante o uso de mapas; História do Brasil e do Estado; Lição de cousas e noções concretas de ciências físicas e naturais; Elementos de música vocal; Ginástica, e Desenho (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1906) [Grifo nosso].

Já as disciplinas do ensino complementar eram as seguintes: “Português, Francês, Alemão, Geografia, História, Pedagogia, Noções de direito pátrio, Aritmética, Álgebra, Geometria e trigonometria, Física – noções de Mecânica, Química, Desenho, e Música”.

Analisando as disciplinas curriculares citadas anteriormente vemos que a instrução moral e cívica não possuía nenhuma disciplina explícita; nos referidos

livros didáticos publicados durante a República Velha, no entanto, a exaltação constante de ilustres figuras da história do Rio Grande do Sul procurava difundir o civismo e a moral, pois, pela educação moralizadora, tanto Júlio de Castilho como Borges de Medeiros faziam da educação estadual gaúcha um instrumento de difusão dos ideais positivistas.

No jornal “A Federação”, em julho de 1884, a temática do Ensino Cívico apresentou-se, pela primeira vez, nas palavras de Júlio de Castilho, sob o título de “Crítica e Política”:

Não há educação cívica? Eduque-se. Quem são os que devem educar? Os bons cidadãos que tiverem competência para isso. E como chamar a si os concidadãos, para educá-los? Apontando-lhes um ideal, uma escola política, cujas exigências, severas, mas cheias de dignidade e grandeza, levantam em seu espírito a convicção dos seus direitos, a subordinação a seus deveres, uma grande veneração à liberdade e um amor sagrado à pátria. Isto vale muito mais que a crítica estéril [...] (CASTILHOS apud CARNEIRO, 1993: 84).

POLÍTICAS PÚBLICAS GAÚCHAS DOS COMPÊNDIOS ESCOLARES DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

Logo após a Proclamação da República, uma das primeiras preocupações do governo republicano gaúcho foi implementar políticas públicas para a distribuição de materiais escolares nas escolas primárias, como papel, tintas e livros didáticos.

Após a indicação destes livros didáticos, os mesmos passavam por uma triagem, sendo distribuídos apenas os aprovados pelo Conselho de Instrução Pública; é bom enfatizar que este Conselho era composto por pessoas não pertencentes ao magistério público e nomeadas pelo Presidente do Estado; isto se deu até a reforma do ensino, em 1897. A partir de então, o responsável pelos materiais escolares, inclusive os compêndios, foi o Conselho Escolar, que era composto por inspetores regionais sob a gerência de um inspetor geral.

O processo de escolha, compra e distribuição dos compêndios escolares passava por uma rígida e rigorosa filtragem, na forma mesmo de controle do ensino, pois estes deviam estar “de acordo com os objetivos definidos para a educação gaúcha pelos dirigentes positivistas” (CORSETTI, 2006: 05).

Buscando a unidade doutrinária e metodológica, a Secretaria do Interior e Exterior buscava orientar os autores e editores através de diretrizes nas quais os compêndios escolares deveriam se enquadrar, tanto ideológico como metodologicamente.

Berenice Corsetti, pesquisadora do assunto, afirma o seguinte:

Os requisitos básicos, portanto, para as áreas que envolviam o tratamento de conteúdos que formavam valores políticos, sociais, éticos e morais foram definidos em 1913. Além de exigências relativas à forma, como tipo de tinta, papel e formato, as determinações foram bastante expressivas. Assim, no caso dos livros de leitura, eles deviam ser escritos em linguagem pura, sóbria e de fácil compreensão para aqueles a quem eram destinados. Na elaboração desses livros, ter-se-ia em vista não só o ensino da língua materna, como também o cultivo da inteligência da criança e a formação de seu caráter, auxiliando a sua educação moral e cívica⁷.

⁷As informações que apresentamos relativas aos requisitos para os livros didáticos foram extraídas do relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 08.09.1913, p. VI-VII (CORSETTI, 2006: 05).

Em relação ao livro de História, a autora contribui para nossa pesquisa:

O compêndio de história, além da exposição sucinta dos fatos em linguagem clara, sem detalhes inúteis e apenas as datas principais, deveria trazer: 1) biografias de personagens ilustres das diversas épocas; 2) narrações de feitos heróicos; 3) resumos que pudessem dar ao aluno uma idéia do desenvolvimento progressivo do país nas artes, letras, indústrias, etc.; 4) ilustração do texto de maneira que os grandes vultos e os fatos capitais fossem, aos olhos dos alunos, vivificados pela figura, pelo retrato, pela carta ilustrada (CORSETTI, 2006: 08).

Fica bem clara, então, a intenção da difusão dos valores dos grupos políticos dominantes no Rio Grande do Sul através dos compêndios escolares, ou seja, a formação de um imaginário que legitimasse o PRR.

IMAGINÁRIO SOCIAL E IDENTIDADE

A identidade é algo abstrato, sem existência real, é um ponto de referência. A identidade é parte da construção social formulada a partir das diferenças reais ou inventadas, com a função de distinção, seja ela de inclusão ou exclusão (OLIVEN, 1998: 37). É historicamente construída e por isso entendemos

que é um processo em constante formulação. A identidade, antes de ser um processo de auto-reconhecimento, é um processo de reconstrução na fronteira social; é nessa fronteira onde ocorrem as relações entre os grupos sociais e que constroem os contrastes seletivos que, de forma emblemática, organizam as identidades. Assim, mediante a construção social, os mitos surgem simbolizando a identidade do grupo; o mito, então, faz parte de um processo maior de reafirmação e redefinição das identidades.

Para que a identidade possa ter sentido, ela busca valores da história da própria sociedade a ser identificada, que ainda estão em seu imaginário, para utilizá-los. Daí surge a importância da memória como categoria para a justificação de um domínio através do imaginário.

O termo “imaginário” é caracterizado, segundo Baczko (1985: 308-9) por uma “polissemia notória”, considerando-a inevitável. Para o autor, o acréscimo do termo “social” designa um “duplo fenômeno”: primeiro a direção da atividade imaginativa para o social — “a produção de representações da ordem social”, incluídos aí os atores sociais, as suas inter-relações e as instituições sociais; em segundo lugar, a “participação da atividade imaginária individual num fenômeno coletivo”. Esse segundo aspecto caracteriza um imaginário específico de cada época, periodicamente renovado.

Baczko chega a formular um conceito de Imaginário, considerando a existência de uma comunidade de imaginação, ou de sentido:

*[...] através dos seus **imaginários sociais**, uma coletividade designa a sua **identidade**; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais, exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento” (BACZKO, 1985:309) [grifo nosso].*

Percebe-se, então, no conceito de Baczko, uma íntima relação entre as categorias identidade e imaginário social, sendo de fundamental importância sua compreensão para a apreensão do “ser gaúcho”.

Outra versão do conceito pode ser encontrada em Pierre Ansart (1978), num texto que ele intitula “Os Imaginários Sociais”, e que objetiva a análise da relação entre os sistemas simbólicos que caracterizam uma formação histórica e os conflitos sociais. O autor analisa a questão sob três paradigmas: o mito, a religião e a ideologia política, assim definindo imaginário social:

[...] toda sociedade cria um conjunto coordenado de representações, um imaginário, através do qual ela se reproduz e que designa em particular o grupo e a ela própria, distribui as identidades e os papéis, expressa as necessidades coletivas e os fins a alcançar (ANSART, 1978: 21-2).

“Tecnologias do Imaginário”, segundo Juremir Machado da Silva (2003), são “dispositivos (elementos de interferência na consciência e nos territórios afetivos aquém e além dela) de produção de **mitos**, de visões de mundo e de estilos de vida” (SILVA, 2003: 22) [grifo nosso].

Sob esta perspectiva, o próprio livro (inclusive o compêndio) é uma tecnologia do Imaginário, pois durante muito tempo foi uma das poucas tecnologias do imaginário, onde se propagava elementos educadores de percepções; daí, forjava-se uma visão de mundo, porque o Imaginário sempre forja uma visão de mundo, ou seja, constrói uma representação.

Inclusive, Chartier (2001: 115-140), partindo de uma perspectiva de “mundo como representação”, explicita que o próprio texto do historiador é uma representação, ou seja, também passivo de uma análise histórica.

Portanto, o imaginário social, por meio de suas tecnologias, designa a identidade, ou seja, representação de um grupo. É ele quem distribui os papéis sociais, constrói códigos de pertença, exprime valores através de modelos e mitos.

JOÃO CÂNDIDO MAIA E SUA OBRA “HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL PARA O ENSINO CÍVICO”

De acordo com Villas-Bôas (1974:293) João Cândido Maia foi “ensaísta, historiador, contista, jornalista e romancista”. Maia escreveu “História do Rio Grande do Sul – Para o Ensino Cívico, 1. ed. 1898, 217 págs. Liv. e Tip. de Franco & Irmãos, P. Alegre; 4. ed. 1904, 240 págs. Rodolfo José Machado Editor, P. Alegre; 5. ed. 1907, 241 págs. Liv. Selbach, P. Alegre”.

A respeito das edições da obra em questão, prefiro a observação de Martins (1978:338): “várias edições a partir de 1902”. No entanto, Martins se equivocou na data inicial das novas edições deste livro; há uma edição de 1900 da referida obra, que comprova isso, pois na capa há a expressão “Nova Edição”.

Maia, na “Introdução” de sua primeira edição da respectiva obra, publicada em 1898, justifica que “a oportunidade para escrever o livro havia surgido com a reforma do sistema de ensino estadual, Lei nº 89 de 02 de fevereiro de 1897” (ALMEIDA, 2007: 03). Nesta, ele segue:

Este livro destina-se a preencher, ainda que imperfeitamente, a lacuna existente no conjunto de elementos educativos da mocidade do Estado. [...] Não apresento trabalho completo devido a carência de elementos subsidiários com que tive de enfrentar. Trata-se de um livro de primeira edição susceptível portanto, de ir melhorando aos poucos (p.03). [...] O que urge é promover a educação cívica dos jovens riograndenses e nenhum meio mais eficaz se me afigura n'esse sentido meritório, do que collocar, nas mãos d'esses nossos esperançosos concidadãos de amanhã, a opulenta historia d sua enobrecida terra, com todos os ensinamentos suggestivamente bons que transbordam de suas paginas vibrantes (p. 04). (ALMEIDA, 2007: 106)

A intenção de Maia é ratificada nas capas dos Compêndios de História do Rio Grande do Sul de sua autoria, em edições posteriores a 1900, que explicitam bem as preocupações da educação estadual em relação ao civismo, representadas pela expressão “História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico”; até então, lia-se apenas “História do Rio Grande do Sul para o Ensino”.

Essa observação do título do compêndio escolar de Maia altera o sentido do uso pedagógico da obra, atribuindo-lhe uma especificidade de ensino. Anunciando, desde a capa, que o conteúdo estava direcionado ao “ensino cívico”, associou-a, definitivamente, às demandas da instrução pública republicana.

Seja como for, uma apreciação do compêndio escolar de Maia foi apresentada no relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott, Secretário do Estado dos Negócios do Interior e Exterior:

*História do Rio Grande, por João Maia.
Esta escripta em linguagem fácil, com verdade, elevação de vistas e accentuado sentimento nacional. Não faltarão criticos que a julguem lacunosa, é preciso, porém, que se tenha em vista que esta obra não se destina ao ensino completo de História rio-grandense, e sim às escolas elementares, onde não são convenientes os tratados volumosos e scientificos. A História do Rio Grande, além de offerecer aos nossos jovens conterraneos o estudo do honroso passado desta terra, muito auxiliara os professores... (RELATÓRIO apud ALMEIDA, 2007: 26).*

Os títulos dos livros de João Maia deixam claro que a História do Rio Grande do Sul, do currículo escolar, não era qualquer história, mas sim uma história que educasse para o civismo. Os exemplos cívicos e morais eram a essência da construção da nova pátria republicana, que tinham como função dar ao aluno uma educação que lhe possibilitasse ser um cidadão fiel e amante da pátria. Ou seja, sob

este aspecto, o referido compêndio, cumprindo sua função de “tecnologia do imaginário” (SILVA, 2003: 22), promove notoriamente o espírito cívico republicano no imaginário social do Rio Grande do Sul.

Seguindo a linha do civismo, então, uma das características da obra didática de Maia é a exaltação dos grandes personagens da História gaúcha, ou seja, um instrumento de heroificação. “O bravo e popular coronel Bento Gonçalves da Silva, comandante superior de toda a guarda nacional da província e também da fronteira de Jaguarão” (MAIA, 1900: 101) é um destes nomes que são exaltados. Há, inclusive, um capítulo destinado a estes grandes nomes: “Primeiro bispo da província. – Outros rio-grandenses illustres”. Nos anos seguintes ao da 5ª edição corrigida, Maia acrescenta mais rio-grandenses ilustres ao capítulo citado, além de outro capítulo denominado “Varões Ilustres do Estado”, destinado, segundo Maia (1920:208), aos “servidores illustres da República, já falecidos no Estado do Rio Grande do Sul”, pois, diante dos altos e baixos do Partido Republicano Rio-grandense (PRR)², era preciso criar no imaginário social gaúcho mitos do PRR.

Chamo a atenção para o imaginário social do “ser gaúcho” constante nas primeiras edições da referida obra, mas que sofre modificações nas edições finais. Muito semelhante a Guimarães (1896), Maia (1900, 1901, 1904, 1907) representa o gaúcho como sendo criado, praticamente,

[...] em cima do cavallo, sobre cujo dorso elle vence, sem fadiga, as maiores distâncias, com a impetuosidade do raio. Nas lides rudes do campo, elle aprendeu a desprezar o perigo e sofrer privações. [...] Sua alimentação é simples e sólida: um pedaço de carne gottejando sangue e com sal, quando ha, e apenas tostado em um brazeiro, constitue o saboroso e inegualavel churrasco do gaúcho (MAIA, 1900: 39-40).

Estudando estas primeiras edições de Maia, percebemos claramente a identificação do “ser gaúcho” com as atividades campeiras quase num caráter de subsistência. No entanto, nas últimas edições (1920, 1927), Maia omite estas características — “o gaúcho: suas lides, seus costumes e divertimentos” (MAIA, 1900:39) — acrescentando o tópico, de cunho econômico, “A produção”, onde se promove a imagem de Rio Grande do Sul comerciante dos produtos trabalhados pela “excepcional benignidade do clima” do RS, e da “notável fertilidade d’esta”, produzindo-se “de tudo”. (MAIA, 1920: 45).

Esta alteração pode ser explicada pela crescente industrialização do Rio Grande do Sul (PESAVENTO, 1988: 115-129); precisava-se inculcar no imaginário

² Para saber mais em relação ao PRR e suas fase durante a República Velha ver Nelson Boeira (1980)

social gaúcho a vocação do Rio Grande do Sul para a industrialização dos produtos agropecuários.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, fez-se uma breve análise da questão da utilização do compêndio “História do Rio Grande do Sul para o Ensino Cívico”, de João Maia, editada e reeditada de 1898 a 1927, como um dos formadores da identidade gaúcha.

O positivismo absorvido pelo ensino de História do RS sofreu várias distorções, pois se narra mais as histórias individuais do que as coletivas, sendo estas as mais importantes para o positivismo de Comte. Procurou-se, através das ações individuais, o moralismo e o civismo necessários à construção da nova pátria republicana, uma pátria que exaltava e privilegiava uma elite agrária no Rio Grande do Sul.

Além da formação da identidade política, sob a criação de mitos do PRR, a obra de Maia teve papel privilegiado na caracterização da identidade econômica do RS, como uma indústria em potencial de produtos agropecuários.

Em suma, salientamos a progressiva formação da identidade política gaúcha como forma de legitimar as elites do PRR nos governos do RS, bem como da utilização do referido compêndio como uma importante tecnologia do imaginário social gaúcho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maximiliano M. M. de. *Livros didáticos de História e Geografia do Rio Grande do Sul para as Escolas Elementares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduados em História: História das Sociedades Ibéricas e Americanas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

ANSART, Pierre. *Ideologia, Conflito e Poder*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. Enciclopédia Einaldi (Antropus-homem). Portugal: Imprensa Nacional, 1985. Vol. 5.

BOEIRA, Nelson. O Rio Grande de Augusto Comte. In: DACANAL, J.H.; GONZAGA, S. (orgs.) *RS: Cultura e Ideologia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

CARNEIRO, Paulo (org.). *Idéias políticas de Júlio de Castilhos*: introdução, notas bibliográficas, cronologia e textos selecionados. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Brasília: Senado Federal, 1981.

CHARTIER, Roger. Uma crise da História? A história entre a narração e o conhecimento. In: PESAVENTO, Sandra J. (org.). *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

GIUSTI, Carmen Lúcia Lobo et al. *Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos*: manual de normas da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2006. www.ufpel.tche.br/prg/sisbi. Acesso em 24/11/2007.

GUMARÃES, João Pinto. *O Rio Grande do Sul para as escolas*. Porto Alegre: Livraria Americana, 1896.

MAIA, João Cândido. *História do Rio Grande do Sul Para o Ensino Cívico*. Nova Edição. Porto Alegre: Oficinas a vapor da Livraria Americana, 1900.

_____. 5.ed. Porto Alegre: Selbach e Mayer, 1907.

_____. Novíssima Edição. Porto Alegre: GLOBO, 1920.

_____. Novíssima Edição. Porto Alegre: Selbach, 1927.

MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS-IEL, 1978.

MUNAKATA, Kazumi et al. Livro didático e formação de professores são incompatíveis? In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *Simpósio do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação*: Formação de Professores. Brasília: MEC, SEF, 2002.

OLIVEN, Ruben G. Mitologias da nação. In: FÉLIX, L; ELMIR, C. *Mitos e Heróis*: construção de imaginários. Porto Alegre: UFRGS, 1998 (p. 23-39)

PESAVENTO, Sandra. *A burguesia gaúcha*: dominação do capital e disciplina do trabalho (RS: 1889-1930). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PINHEIRO, José Feliciano Fernandes. *Anais da Província de São Pedro*. 5.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio grande do Sul (1770-1889)*. Porto Alegre: UFRGS/EST, 1993.

SILVA, Antônio Moraes. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 6.ed. (melhorada e muito acrescentada pelo desembargador Agostinho de Mendonça Falcão). Lisboa: Typographia de Antônio José da Rocha, 1858. Tomo I.

SILVA, Juremir Machado da. *As Tecnologias do Imaginário*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2003.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação*. Pelotas: Ed. Universitária / UFPel, 1995.

_____. & ARRIADA, Eduardo. *Leis, Atos e Regulamentos sobre a Educação Imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Coleção em CD Documentos da Educação Brasileira. Brasília-DF: INEP, 2004.

VILLAS-BÔAS, Pedro. *Notas de bibliografia sul-rio-grandense*. Porto Alegre: A Nação / SEC, 1974.

Recebido em: 28/11/2005
Aprovado em: 24/08/2006
Publicado em: 07/10/2006

BARLEY, Nigel. *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro. Barcelona: Anagrama, 1989.*

*Tiago Lemões da Silva*¹

“Es deformación interrogante, que sirve para desvelar realidades” (p. 10). É assim que o filósofo espanhol Alberto Cardín refere-se à primeira etnografia realizada pelo antropólogo inglês, Nigel Barley, entre os *dowayos* do Camarões, na África, em 1978.

No prólogo que redigiu para a publicação da obra, Cardín assinala que Barley utiliza-se de uma concepção que o faz romper com a estrutura clássica da monografia etnológica, inserindo-se, ele próprio, na análise antropológica, trazendo para o texto dados ocultos na grande maioria dos trabalhos de investigação empírica, delineando um complexo e intrigante *jogo de espelhos* que se traduz em um exercício reflexivo e comparativo entre a cultura europeia e a cultura africana. Neste empreendimento, expõe as razões que o levaram a fazer o trabalho de campo, refletindo acerca da vantagem evidente que possuem os antropólogos no tocante à sua imagem pública, afirmando que a incursão ao campo os legitima e por isso estão como que protegidos por um campo de santidade.

Em contrapartida, Barley afirma que sua vida profissional sempre esteve envolvida em níveis mais elevados de abstração e especulação teórica, pois, segundo ele, é avançando neste terreno que se chega à possibilidade de interpretação. Opondo-se à sacralização clássica do trabalho de campo, afirma: “no apartar los ojos del suelo es el modo más seguro de tener una visión parcial y falta de interés.” (p.21)

Opondo-se ao culto deste *Deus* (o trabalho de campo) e aos seus mais exemplares e fiéis *sacerdotes* (os antropólogos), Barley insere-se no rol dos “nuevos antropólogos” (p.18), egressos de doutorados baseados em horas de biblioteca e que consideram o trabalho de campo como uma ação supervalorizada e sacralizada no meio acadêmico. Profere que o processo de coleta de dados resulta, em si mesmo, pouco atrativo: não são precisamente dados que faltam à Antropologia, mas algo inteligente a fazer com eles. Parece-lhe que a justificativa do estudo de campo, assim

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Mestre em Ciências Sociais pela mesma universidade. Membro discente do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Produção em Antropologia da Imagem e do Som, Universidade Federal de Pelotas (LEPPAIS/UFPel), Brasil.

como de qualquer atividade acadêmica não reside na contribuição para a coletividade, mas sim em uma satisfação egoísta.

Toma como exemplo *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, de Bronislaw Malinowski (1922) para justificar a importância do rompimento com o estilo clássico da etnografia: em seus diários de campo – de publicação póstuma – o antropólogo polonês desvela um veículo pura e simplesmente humano, onde os obstáculos e as indignações evidenciam-se: Malinowski sentiu-se incomodado pelos nativos, pela “luxúria” e pelo “isolamento” que sentia imerso naquela cultura. A publicação destes diários causou repulsa no universo científico, tendo sido estigmatizados como “contraprudentes para a ciência” (p.21).

Barley percebe esta repulsa aos diários como um sintoma da intolerável hipocrisia típica dos representantes da disciplina e que, segundo ele, deve ser combatida. Ao atuar de encontro a estas referidas limitações, trazendo para o texto etnográfico todos os conflitos e incompreensões na relação antropólogo/interlocutor, Barley justifica a publicação de sua obra considerando que a monografia finalizada guarda relação com os *sangrentos pedaços* da crua realidade em que se baseia, e que são, comumente, desvalorizados na maioria dos trabalhos etnográficos, fato que obscurece a riqueza dos dados empíricos.

Ao investir na pesquisa de campo, Barley surpreende-se: aos africanos era estranho que um homem branco estivesse interessado em uma tribo bastante depreciada e tida como selvagem na região. Ao final do terceiro capítulo, revela uma inquietação ao sentir-se, vez ou outra, como um “parasita cultural” entre os *dowayos*, por ser a observação seu principal objetivo junto aos interlocutores.

Sexualidade, morte e relações de gênero são pontos tratados nos capítulos etnográficos que compõem esta obra. Os *dowayos* são descritos como um povo sexualmente ativo desde cedo. A atividade sexual é aconselhada, mas a promiscuidade não é bem vista; a gravidez pré-matrimonial é sinônimo de fertilidade feminina e a circuncisão masculina delineou-se como elemento-chave na compreensão do sistema cultural *dowayo*. Homens não circuncidados são possuidores de uma alma feminina, estando proibidos de participar de ritos masculinos e sepultados junto às mulheres. Somente aos circuncidados é permitido conhecer a totalidade do sistema cultural.

As mulheres jamais são eleitas à categoria de esposa por critérios de beleza, mas sim por sua obediência e bondade. Na preparação funerária, crânios recebem tratamento distinto conforme diferenças de gênero: os masculinos são colocados em um descampado onde as caveiras encontram o descanso final; os

femininos são escondidos atrás da cabana onde a mulher nasceu. Assim, a mulher, ao casar-se, vai para a casa de seu marido, ao morrer, retorna para a sua.

No tocante ao trato com as enfermidades, infecções e danos acidentais são tidos como produtos de bruxaria e tratados com plantas específicas. Esse tema é apresentado no oitavo e nono capítulos.

Esforçando-se na compreensão do emaranhado cultural pertencente aos *dowayos*, Barley conclui que colheita, circuncisão e estações de chuva e seca apresentam-se conectadas e pertencentes ao mesmo complexo. Mas sublinha as barreiras que transpôs ao mergulhar no campo simbólico, pois “el problema de trabajar en el terreno del simbolismo reside en la dificultad para definir qué datos son susceptibles de interpretación simbólica” (p. 159).

Este antropólogo também expressa os conflitos decorrentes da ótica ocidentalizada com a qual percebia a atuação dos bruxos propiciadores de chuva: ao presenciar um ritual deste gênero – com a “prova real” de sua eficácia manifesta na tempestade que o procedera – Barley alega que não poderia acreditar em algo imerso em tão clara contradição com sua própria cultura, sem entrar em contato com “provas suficientes”. Contudo, declara que a maioria dos antropólogos não se deixa impressionar por “falsas crenças”, mas limitam-se a encaixá-las em um sistema coerente.

Ao finalizar o trabalho de campo, voltando para a Inglaterra, diz sentir-se como um *alienígena inglês* – título dado ao último capítulo – expondo suas próprias transformações enquanto ser social: fazer compras e ter diálogos educados eram ações difíceis, água corrente e luz elétrica lhe eram imensamente incríveis.

Discorre, ademais, sobre as reviravoltas teóricas que o fizeram compreender, através de uma ótica diferenciada, as monografias que formam a base da Antropologia, distinguindo quais dados são evasivos, forçados ou insuficientes. Confessa que, ao tentar compreender a visão de mundo dos *dowayos*, havia posto em prova certos modelos muito gerais de interpretação simbólica. Finalizando a etnografia, Barley afirma ter abandonado sua fé liberal na salvação cultural e econômica do Terceiro Mundo. No retorno para casa, estava agradecido por ser ocidental.

Recebido em: 28/11/2005

Aprovado em: 25/08/2006

Publicado em: 07/10/2006

ALGUNS DADOS SOBRE O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA MATERIAL

Maria Leticia Mazzucchi Ferreira¹

Sebastião Peres

Em 2003, quando ingressa a primeira turma do Especialização em Memória, Identidade e Cultura Material, curso vinculado ao Instituto de Ciências Humanas dessa Universidade Federal de Pelotas, tínhamos claro que esse era o primeiro grande passo em direção a um projeto maior, que envolvesse várias áreas do conhecimento e vários espaços de discussão sobre memória e identidade.

Esse curso de Especialização foi criado em decorrência de uma situação que ocorria na prática, ou seja, nosso envolvimento com várias ações e projetos na área de memória e patrimônio: teses de doutoramento, trabalhos de extensão, projetos com a comunidade, pesquisas, etc. Assim, encontrar um espaço institucional onde reunir todos esses trabalhos foi como encontrar o próprio nexo entre todos eles e entre nós, docentes desse curso.

Assim, a criação dessa Especialização, com ênfase na memória e processos socioculturais de produção e gestão das memórias, foi decorrente do que já fazíamos, porém de maneira isolada, e de demandas que se faziam sentir numa cidade que tem nos processos memoriais e patrimoniais, um dos eixos de sua identidade. Neste caso, a necessidade de qualificação de profissionais para intervirem na gestão do patrimônio material e imaterial na região de Pelotas foi um dos grandes elementos propulsores do curso. Na UFPEL já havia a experiência acumulada do Curso de Especialização em Artes: concentração em patrimônio cultural, que surgiu vinculado ao atual Instituto de Artes e Design, na década de 1990, e com enfoque multidisciplinar sobre patrimônio direcionado aos aspectos de técnicas de conservação e restauro de objetos e elementos arquitetônicos, com forte vinculação ao trato com os bens imóveis definidos como patrimônio material. Sabíamos, portanto, que era fundamental um programa que propusesse a discussão da memória, ou seja, que a tratasse conceitualmente e historicamente, para que pudéssemos compreender os fenômenos contemporâneos de excessos e destruições. Além disso, entendíamos que era fundamental introduzir o campo do simbólico, do imaterial nas discussões sobre patrimônio e formas de preservação. Os diferentes suportes de memória (acervos documentais, fotográficos, musicais, arqueológicos,

¹Professora Associada do Departamento de Museologia, Conservação e Restauro
Universidade Federal de Pelotas, Brasil. E-mail: leticiamazzucchi@gmail.com

oralidade, etc.) foram incorporados aos programas dos Seminários, de maneira a ampliar cada vez mais essa profunda discussão sobre memória e patrimônio.

É fundamental salientar que a cidade de Pelotas se reveste, desde longa data, com o emblema de ser uma cidade de intenso movimento cultural e cujo patrimônio arquitetônico a distinguiu das cidades do extremo sul do Rio Grande do Sul. Ainda que consideremos essas afirmações, mais do que tudo, como formas de se impor diante do mundo e não necessariamente ancoradas em realidade, sabe-se que a cidade foi pioneira em diversas iniciativas no campo, sobretudo da proteção do patrimônio edificado. Veja-se que desde o ano 2000 a cidade conta com legislação moderna voltada à defesa do patrimônio cultural edificado (Lei nº 4.568, de 07 de Julho de 2000). Além disso, um fato que coloca a cidade na vanguarda da preservação do Patrimônio cultural e da Memória Coletiva foi sua inclusão no Programa Monumenta/MinC. O Monumenta é um programa de recuperação sustentável do patrimônio histórico urbano brasileiro, tombado pelo IPHAN e sob tutela federal. O Programa propõe atacar as causas da degradação do patrimônio histórico, localizado em geral em áreas com baixo nível de atividade econômica e de reduzida participação da sociedade, e a elevar a qualidade de vida das comunidades envolvidas.

A ênfase na paisagem arquitetônica da cidade apontava, portanto, para a necessidade de contextualizar culturalmente os acervos detentores de nossa memória coletiva, de buscar encontrar as diferentes e, por vezes, conflitantes versões de patrimônio e memória que interagem no mesmo espaço. Ao mesmo tempo, inúmeros projetos visando recuperar e salvaguardar memórias da cidade haviam sido efetivados nos últimos anos, na cidade de Pelotas, a maior parte envolvendo diretamente profissionais das áreas de História e Antropologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas.

A cidade de Pelotas e sua região notabilizam-se pelo enorme potencial para o turismo cultural, em razão da riqueza de seu legado histórico-cultural. Entretanto, por muitos anos a esse potencial não corresponderam iniciativas bem gerenciadas e planejadas de tratamento da memória. Assim, se por um lado se observava um certo desinteresse, por outro o despreparo para adotar metodologias adequadas tornava estéril algumas dessas iniciativas. Note-se, por exemplo, as conseqüências advindas do fato de Pelotas não possuir nenhum arquivo histórico, acarretando a freqüente perda de acervos documentais ou a sua migração para outros centros; o mesmo problema ocorre no que tange aos museus existentes em nossa cidade, bastando comparar com o número mais adequado existente na vizinha cidade

de Rio Grande - por esse motivo muitas peças acabam migrando para museus de outras cidades, ou simplesmente sendo perdidas.

Nessa medida, a criação da Especialização em *Memória, Identidade e Cultura Material* veio atender a uma necessidade premente de formação de profissionais aptos a pensar propostas museológicas e arquivológicas, aptos a planejar a recuperação da memória baseada nos suportes materiais (Arqueologia), iconográficos (fotografia, estatuária, decorações arquitetônicas), do mesmo modo que da memória contida nos bens imateriais (Antropologia). Aliada a isso, surgiu a discussão sobre como preparar a comunidade para reconhecer e valorizar o seu patrimônio, o que levou o curso a se voltar aos projetos que envolvessem Educação Patrimonial, tema aliás de algumas monografias.

Vinculada à qualificação de profissionais gestores de memória, estava também a abertura historiográfica para o estudo de suportes de memórias não tradicionais, sobretudo na historiografia local, como música, achados arqueológicos, registros etnográficos, fotografia e registros imagéticos em geral. Deste modo, desenvolver pesquisa histórica direcionada a estes suportes de memória, interage diretamente com a intervenção na gestão de memórias.

O surgimento do programa de especialização em Memória, Identidade e Cultura Material ligou-se, também, à relevância das parcerias externas à UFPEL com as quais são desenvolvidos projetos de gestão e pesquisa de memórias. Entre nossos parceiros destacamos a Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas (Museu da Baronesa, Salvamento Arqueológico do Patrimônio em Restauração- BID/ Monumenta, Memorial do Teatro Sete de Abril, projetos de Arquivo Histórico em Pelotas, Museu Sacro e Casas de Memória), Secretaria Municipal de Administração (Arquivo de documentação da Câmara pós-1930, série monográfica *História e Etnias*), Exército (Mapeamento Arqueológico), Poder Judiciário do Rio Grande do Sul (Centro de Memória Regional do Judiciário), Transferência do Museu de Telefonia da CTMR (BRASILTELECOM), Instituto Politécnico de Tomar - Portugal (parceria de intercâmbios acadêmicos e consultoria internacional em projetos de gestão de memória e patrimônio).

O curso estava estruturado em duas Linhas de Pesquisa: Memória e Identidade Social e Patrimônio material e imaterial. As Linhas de Pesquisa escolhidas justificam-se pelas pesquisas e práticas de intervenção direta, que vem sendo efetivadas por profissionais vinculados a esse programa. Assim, na linha de Memória e Identidade Social serão desenvolvidos debates e investigações cujas matrizes temáticas sejam a memória coletiva, os processos formadores dessa memória, as práticas contemporâneas de fixação de memórias, as relações que se

apresentam entre memória e identidade social. Aqui se incluem os programas de História Oral, os estudos sobre Identidade do corpo e saúde, os estudos do ensino de História e os estudos sobre memória de etnias.

Na linha do patrimônio, os estudos têm um duplo direcionamento. De um lado o patrimônio cultural, baseado em estudos etnográficos dos ditos “bens imateriais”, conceito empregado pelo Ministério da Cultura que deverá ser objeto de discussão teórica. De outro lado, o patrimônio cultural, com ênfase à pesquisa arqueológica do passado pré-colonial e do passado histórico. No caso da Arqueologia histórica e especificamente urbana ocorre uma forte interação com os restauros inseridos no Monumenta, inclusive por exigência normativa da UNESCO, bem como a legislação brasileira. Aqui se incluem os projetos em desenvolvimento de Mapeamento Arqueológico de Pelotas e Salvamento Arqueológico do Patrimônio Histórico em Restauração. Um desdobramento necessário da linha de patrimônio é o desenvolvimento de projetos de educação patrimonial.

Ainda que as linhas existissem em separado, na prática se entrecruzavam, pois as pesquisas realizadas apontavam para a necessidade do diálogo amplo e não do seccionamento. Esse diálogo entre áreas diferentes foi, aliás, o motor que conduziu o curso em sua breve trajetória e fomentou a criação do *strictu sensu*, o Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural, que começou suas atividades em 2006.

O curso contou com os seguintes professores: Edgar Rodrigues Barbosa Neto, Departamento de Administração e Turismo, Licenciado em História (UFPEL), Mestre em Antropologia Social (UFRGS); Fabio Vergara Cerqueira, Doutor Departamento de História e Antropologia, Licenciado em História (UFRGS), Doutor em Arqueologia (USP); Flavia Maria Silva Rieth, Departamento de História e Antropologia, Licenciada em Ciências Sociais (UFRGS) Mestre em Antropologia Social (UFRGS), Doutora em Antropologia Social (UFRGS); Francisca Ferreira Michelin, Departamento de Artes Visuais, Licenciada em Artes Visuais, Mestre em Artes Visuais, Doutora em História; Isabel Porto Nogueira, Departamento de Artes e Comunicações, Graduada em Bacharelado em Música e Piano, Doutora em História e Ciências Musicais (Universidad Autonoma de Madrid, Espanha); José Plínio Guimarães Fachel, Departamento de História e Antropologia, Licenciado em História (UFRGS), Mestre em Ciência Política (UFRGS), Doutor em História (PUCRS); Maria Leticia Mazzucchi Ferreira, Departamento de História e Antropologia, Licenciada em História (FURG), Mestre em Antropologia Social (UFRGS), Doutora em História (PUCRS); Renata Brauner Ferreira, Departamento

de Administração e Turismo, Licenciada em História (UFPEL), Mestre em História (UFRGS); Sebastião Peres, Departamento de História e Antropologia, Licenciado em História (UPF); Mestre em História (PUCRS); Doutor em Educação (UFMG).

Como colaboradores tivemos os seguintes docentes: Antonio Henrique Chavarria Nogueira, Departamento de Filosofia, Licenciado em Filosofia (UFPEL); Mestre em Filosofia (PUCRS); Doutor em Filosofia (PUCRS); Giancarla Salamoni, Departamento de Geografia e Economia, Mestre em Geografia (UNESP-Rio Claro), Doutora em Geografia (UNESP- Rio Claro); Márcia Ramos de Oliveira, Departamento de História e Antropologia (atualmente professora da UDESC), Graduada em História (UFRGS), Mestre em História (UFRGS), Doutora em História (UFRGS).

Ao longo de sua existência, duas Aulas Inaugurais foram ministradas. A primeira foi com o neurocientista Iván Izquierdo, abordando o tema Memória sob o ponto de vista do sujeito, ou seja, as estruturas neurológicas que possibilitam reter ou esquecer o que somos e fomos. A segunda foi com o professor Gunter Axt, diretor do Memorial do Judiciário do Rio Grande do Sul, que abordou a questão das várias formas de gerenciamento de acervos e patrimônio, a partir de sua experiência à frente do Memorial do Judiciário.

Na primeira turma de alunos, com ingresso em 2003, tivemos uma predominância de egressos de áreas como a História. Na segunda turma essa relação se alterou e a predominância ficou com os egressos das Artes Visuais. Na terceira turma tivemos um grupo bastante heterogêneo em suas formações de graduação, que vão de sociólogos, historiadores, arquitetos, pedagogos, artistas visuais, jornalistas, dentre outros.

Quando proposto, o curso apresentou como objetivos :

1. Fornecer instrumental teórico aos profissionais que atuam ou venham a atuar nas diferentes instâncias de gestão de memórias, sejam aquelas já institucionalizadas ou outras que forem surgindo em decorrência do trabalho de pesquisa.
2. Propor projetos de educação patrimonial aos profissionais que atuam na área de ensino, seja fundamental ou ensino médio, buscando construir conjuntamente essas propostas no interior do curso, conferindo a elas um caráter multidisciplinar.
3. Fomentar projetos de pesquisa que resultem em propostas de intervenção na área de patrimônio histórico e cultural.
4. Constituir, em conjunto com os programas de especialização do Instituto de Letras e Artes e Faculdade de Arquitetura (a ser efetivado), um grupo de

discussão interdisciplinar e interdepartamental, visando um futuro programa de Mestrado na área de Memória e Patrimônio.

A avaliação que fazemos sobre os objetivos propostos é de que todos foram alcançados, seja por ações diretas de professores e alunos, seja através das pesquisas para a monografia, seja porque hoje de fato contamos com um Mestrado que traz consigo o mérito de ter aglutinado, numa única proposta, vários setores da Universidade que trabalhavam sobre o mesmo tema: memória e patrimônio.

Num total de 360 horas, o aluno deveria cursar 60 horas de disciplina obrigatória e 300 horas de disciplinas optativas. Para auxiliar o aluno em seu trabalho monográfico instituiu-se a disciplina Seminário de Monografia I e II. Esse Seminário, oferecido de maneira colegiada, teve por objetivo fornecer elementos metodológicos e das experiências vivenciadas pelos docentes, o que colaborou em muito para a escrita do texto final.

Ao longo desses quatro anos de existência do curso, foram defendidas 28 monografias, que podem ser classificadas dentro dos seguintes eixos:

MEMÓRIA E NARRATIVAS:

Aluno: Iansã Fonseca Elste (defesa em 11/nov/2004)

Título: “A memória de carnavais passados por compositores pelotenses de canções carnavalescas: dos concursos ao festival Máscara de Ouro nas décadas de 50 e 70.”

Orientador: Profa. Dra. Márcia Ramos de Oliveira

Aluno: Sergio Luiz Peres de Peres (defesa em 12/nov/2004)

Título: “A noiva sublimada: estudo etnográfico sobre a construção do celibato feminino não religioso na terceira idade.”

Orientador: Profa. Dra. Maria Letícia Mazzucchi Ferreira

Aluno: Afrânio Francisco Costa (defesa em 16/nov/2004)

Título: “A ditadura militar e o aparelho repressivo montado no Brasil a partir de 1964.”

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Peres

Aluno: Angélica Kohls Schwanz (defesa em 11/jan/2005)

Título: “Educação Patrimonial a Pedagogia Política do esquecimento?”

Orientador: Prof. Ms. Egdar Barbosa Neto

Aluno: Angelita Maria Martiarena (defesa em 11/jul/2006)

Título: **“Trajetórias profissionais de secretárias executivas”**

Orientador: Profa. Dra. Maria Leticia Mazzucchi Ferreira

Aluno: Jezuina Kohls Schwanz (defesa em 17/nov/2006)

Título: **“O risco do bordado: educação na Terceira Idade”**

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Peres

Aluno: Leovegildo Silva dos Santos (defesa em 31/out/2006)

Título: **“Cotidiano e resistência no regime escravocrata em Pelotas (1850-1884)”**.

Orientador: Prof. Dr. José Plínio Guimarães Fachel

Aluno: Sergio Ricardo Pereira Cardoso (defesa em 18/dez/2007)

Título: **“História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico e a exaltação do civismo republicano gaúcho”**

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Peres

Aluno: Tais Castro Soares (defesa em 20/nov/2007)

Título: **“O urbano fotográfico sob as lentes do distinto e popular Robles e Del Fiol em Pelotas, século XX”**

Orientador: Profa. Dra. Francisca Ferreira Michelin

PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL:

Aluno: Andréa Molina Barbosa (defesa em 14/jan/2005)

Título: **“Monumenta Pelotas-Estudo da origem e objetivos propostos para sua implementação no centro histórico pelotense (2002-2004).”**

Orientador: Profa. Dra. Maria Leticia Mazzucchi Ferreira

Aluno: Kelly Wendt (defesa em 17/mar/2005)

Título: **“Um olhar sobre Gotuzzo: uma experiência de Educação Patrimonial”**

Orientador: Profa. Dra. Maria Leticia Mazzucchi Ferreira

Aluno: Luciana da Silva Peixoto (defesa em 26/out/2004)

Título: “Catálogo de faiança da residência do Conselheiro Maciel”

Orientador: Prof. Dr. Fabio Vergara Cerqueira

Aluno: Luiz Carlos da Silva Júnior (defesa em 14/set/2004)

Título: “Evidências arqueológicas no Município de São Lourenço do Sul”

Orientador: Prof. Dr. Fabio Vergara Cerqueira

Aluno: Julie Charline Siqueira de Oliveira (defesa em 03/mai/2007)

Título: “A catedral de São Francisco de Paula: uma trajetória histórica”

Orientador: Prof. Dr. Fabio Vergara Cerqueira

MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL:

Aluno: Dilza Porto Gonçalves (defesa em 12/nov/2004)

Título: “Muitas lágrimas custaram esses pães: etnia e memória na formação contratista das identidades.”

Orientador: Prof. Dr. José Plínio Guimarães Fachel

Aluno :Gláucia Lafuente Cavalheiro (defesa em 12/nov/2004)

Título: “Pelotas, “Cidade de Gays”: um estudo sobre os usos políticos de uma representação.”

Orientador: Prof. Ms. Edgar Barbosa Neto

Aluno: Luciana Quadrado Peres (defesa em 17/nov/2004)

Título: “Religião e Identidade Cultural: o caso da comunidade pomerana do bairro Três Vendas, Pelotas, RS”

Orientador: Profa .Dra. Giancarla Salamoni

Aluno: Margarete Cristina Casarin (defesa em 29/out/2004)

Título: “Identidade, imigração e gênero: o exemplo da Colônia Maciel, distrito de Rincão da Cruz, Pelotas-RS.”

Orientador: Profa. Dra. Giancarla Salamoni

Aluno: Patrícia Weiduschadt (defesa em 04/nov/2004)

Título: “O lazer e a construção da identidade numa comunidade rural de descendentes germânicos em Pelotas.”

Orientador: Profa. Ms. Renata Brauner Ferreira

Aluno: Miriam Reihner Mirapalhete (defesa em 16/nov/2004)

Título: **“O latino-música de 1988 e 1990, Pelotas-RS: a mostra de música latinoamericana e o hibridismo de identidade culturais.”**

Orientador: Profa. Dra. Isabel Porto Nogueira

Aluno: Ana Beatris de Souza Pereira (defesa em 18/jan/2005)

Título: **“Memória, Identidade e Sexualidade: um estudo etnográfico sobre narrativas de mulheres homossexuais na maturidade, sobre o tempo de sua juventude.”**

Orientador: Profa. Dra. Flavia da Silva Rieth

Aluno: Augusto Luis Medeiros Amaral (defesa em 02/mai/2007)

Título: **“A memória corporal do Piratas de Rua: diversidade, resistência e mutação.”**

Orientador: Prof. Dr. Fabio Vergara Cerqueira

ARTE, PATRIMÔNIO E IDENTIDADE:

Aluno: Pablo de Castro Albernaz (defesa em 13/jul/2006)

Título: **“Música, identidade e solidão: uma existência entre dois mundos.”**

Orientador: Profa. Dra. Flavia da Silva Rieth

Aluno: Francine Silveira Tavares (defesa em 17/nov/2006)

Título: **“Um estudo sobre as variações na recepção da obra de Leopoldo Gotuzzo no campo artístico de 1935 à atualidade.”**

Orientador: Prof. Ms. Edgar Barbosa Neto

Aluno: Alexandre Lettnin (defesa em 22/nov/2006)

Título: **“As ranhuras do sensível: bricolage artístico à impressão de idéias.”**

Orientador: Prof. Ms. Edgar Barbosa Neto

Aluno: Luiz Eduardo Dutra de Oliveira (defesa em 27/nov/2006)

Título: **“A vila dos meninos: o hip-hop como formador de identidade dos jovens de periferia.”**

Orientador: Profa. Ms. Renata Brauner Ferreira

Aluno: Vivian Herzog (defesa em 01/dez/2006)

Título: **“A revista Ilustração Pelotense como objeto biográfico.”**

Orientador: Profa. Dra. Francisca Ferreira Michelin

Aluno: Lizandra Nunes Pereira (defesa em 04/dez/2006)

Título: **“Estética plasmada: passagem da religião para a arte no campo afro-brasileiro.”**

Orientador: Prof. Ms. Edgar Barbosa Neto

A implementação do Programa de Pós-Graduação em Memória, Identidade e Cultura Material permitiu um aprofundamento dos debates nessa área do conhecimento, tendo como conseqüências diretas uma intervenção mais qualificada dos profissionais dessa área no mercado de trabalho, quer seja ele o de ensino, em todos os seus níveis, quer seja em outros níveis como, por exemplo, o de gerenciamento de patrimônio histórico e museus. O próprio ensino de graduação foi conseqüentemente revitalizado, uma vez que ele próprio foi beneficiado por esse ambiente de debates acadêmicos, pelas atividades paralelas que ocorreram, pelo incremento teórico que adveio através de publicações resultantes dos trabalhos realizados.

A criação do Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural, que nesse ano de 2008 inicia sua segunda turma, foi um resultado direto e extremamente benéfico do curso, pois possibilitou oferecer à comunidade um *strictu sensu* voltado diretamente aos estudos no campo da memória, seus agentes e tipologias e sua expressão nas mais diferentes formas de patrimônio.

Recebido em: 27/11/2005

Aprovado em: 21/08/2006

Publicado em: 07/10/2006