

## ***EDITORIAL***

Neste segundo número da revista Mundo Livre apresentamos pesquisas em curso ou concluídas nas áreas de História, Artes visuais, Sociologia, cujos autores são graduandos e pós-graduandos de universidades de diferentes estados brasileiros, contribuindo para o diálogo e intercâmbio entre pesquisadores e instituições.

Incluimos neste número o artigo “Desafios do ensino de sociologia: uma experiência do PIBID no Liceu de Humanidades de Campos”, resultado do Projeto Pibid coeducação de gerações da Universidade Federal Fluminense Campos coordenado pelo professor Carlos Eugênio Lemos, “Coleção Júlia Wanderley: Laços sociais entre fotógrafos, figuras ilustres e uma professora normalista em Curitiba (1901-1918)”, de Larissa Busnardo, “A dialética entre a ideologia e utopia: “visão de mundo” na perspectiva de Michael Löwy” de Magno Melgaço e “O primeiro ano do governo de Pereira Passos: aspectos relevantes” de Mônica de Matos Teixeira d’Assunção. Na conclusão deste número, o professor doutor José d’Assunção Barros, concede entrevista aos graduandos Lia Castanho de F. Guimarães e Filipe Moreira de Azeredo Tavares, participantes do Propet-história.

Em decorrência de dificuldades técnicas enfrentadas no segundo semestre pelos periódicos da Universidade Federal Fluminense, este número foi lançado com ligeiro atraso, compensado pelo auxílio de muitas pessoas a quem devemos nossos agradecimentos. Somos gratos aos alunos do Programa de Educação Tutorial de História da UFF pela colaboração, aos alunos do Programa de Educação Tutorial de Economia, especialmente a Diego de Assis Gomes, a *Graziela* Escocard, por ter gentilmente cedido o direito de uso das fotografias do acervo do Museu Histórico de Campos, e ao professor Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho por seu apoio e sua valiosa ajuda técnica.

## *Desafios do ensino de sociologia: uma experiência do PIBID no Liceu de Humanidades de Campos*

Anderson de Souza Alves<sup>1</sup>,  
 Ana Beatriz Pires dos Santos<sup>2</sup>,  
 Gabriel Bastos Ribeiro<sup>3</sup>,  
 Julius Cezar Felício<sup>4</sup>,  
 Mariana Gomes Coelho<sup>5</sup>,  
 Mayara Souza Miranda<sup>6</sup>,  
 Thaylana Aparecida Pimenta Britto<sup>7</sup>,  
 Carlos Eugênio Soares de Lemos<sup>8</sup>,  
 Flávia Mendes Ferreira<sup>9</sup>,

### **Resumo**

Em parceria entre Universidade Federal Fluminense e a Escola Estadual Liceu de Humanidades de Campos, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso em Ciências Sociais, os pibidianos e a professora da citada escola, por meio de reuniões teóricas semanais e acompanhamento do cotidiano escolar, elaboraram uma atividade pedagógica - uma oficina de cartazes - sobre o tema Política, Poder, e Estado aos alunos do 3º ano do ensino médio na disciplina de sociologia. Os bolsistas aplicaram e acompanharam a atividade em sala de aula e, por fim, corrigiram os discursos apresentados. A atividade teve por objetivo compreenderem as metodologias eficazes de pesquisa, fora e dentro da sala de aula, assim como reflexão sobre as bases teóricas de sustentação das práticas de ensino. Para além disto, a atividade revelou muitos desafios para o ensino da disciplina uma vez que foi possível perceber o difícil processo de construir a imaginação sociológica por parte dos alunos da rede básica de ensino.

**Palavras-chave:** ensino, sociologia, PIBID

---

<sup>1</sup> Aluno do 6º período da licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal Fluminense, bolsista do projeto PIBid coeducação de gerações

<sup>2</sup> Aluna do 7º período da licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal Fluminense, bolsista do projeto PIBid coeducação de gerações

<sup>3</sup> Aluno do 4º período da licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal Fluminense, bolsista do projeto PIBid coeducação de gerações

<sup>4</sup> Aluno do 4º período da licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal Fluminense, bolsista do projeto PIBid coeducação de gerações

<sup>5</sup> Aluna do 4º período da licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal Fluminense, bolsista do projeto PIBid coeducação de gerações

<sup>6</sup> Aluna do 4º período da licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal Fluminense, bolsista do projeto PIBid coeducação de gerações

<sup>7</sup> Aluna do 7º período da licenciatura em ciências sociais da Universidade Federal Fluminense, bolsista do projeto PIBid coeducação de gerações

<sup>8</sup> Professor do Departamento de Sociologia da Universidade Federal Fluminense, pólo Campos dos Goytacazes, coordenador do Pibid Coeducação de gerações

<sup>9</sup> Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense, professora de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Professora e Coordenadora de sociologia da Fundação de Apoio a Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, Supervisora do Programa Institucional Bolsa de Iniciação à docência.

*Challenges of sociology teaching: PIBID's experiment in Campos's Liceu de Humanidades*

**Abstract**

Within a partnership between High School Liceu de Humanidade of Campos and the Social Sciences course of Universidade Federal Fluminense, involved in the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID), the graduated students and the teacher of school have gathered daily and observed the school routine to elaborate an educational activity – a “poster workshop” – concerning politics, power, and state for the students of last year of the high school . The Students implemented and monitored the activity in the classroom and, finally, corrected the presented speeches. The objective of this activity was to understand the effective methodologies of research outside and within the classroom, as well as the theoretical bases of support of teaching practices. In addition, the activity revealed many challenges for the teaching of the discipline since it was possible to perceive the difficult process of constructing the sociological imagination on the part of the students of the basic education.

**Key words:** teaching, sociology, PIBID

## **Introdução**

Desde que a lei n. 11.684/08, que inclui a disciplina de sociologia como obrigatória nas três séries do ensino médio, foi publicada, muito temos discutido sobre a formação de professores, a elaboração do currículo, a organização dos estágios e tantos outros desafios no estabelecimento dessa disciplina no currículo da educação básica. Neste processo, devemos levar em consideração a intermitência que caracterizou a presença da sociologia na educação básica ao longo do século XX, resultado de diversas disputas nos campos político, econômico, corporativo e educacional. Disputas estas que ainda hoje são travadas para legitimar a presença da sociologia no currículo e no cotidiano da escola, numa trajetória similar a que vem se dando com a disciplina de filosofia.

Neste contexto, o presente trabalho é resultado de uma parceria entre a escola e a universidade, com base no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ele é fruto de uma atividade desenvolvida dentro do projeto Coeducação de gerações, do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, no pólo da cidade de Campos dos Goytacazes, norte do Estado do Rio de Janeiro, e conta com a participação da Escola Estadual Liceu de Humanidades de Campos, a mais antiga escola pública da região.

O projeto PIBID Coeducação de gerações, em nosso propósito de colaborar para a formação dos futuros professores, procura fazê-lo a partir de um olhar que privilegia as questões geracionais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, muito embora o nosso foco esteja colocado sobre a prática pedagógica, estabelecemos três linhas de ação para os bolsistas envolvidos: a) a pesquisa fora e dentro da sala de aula como modo de conhecer o educando; b) a discussão sobre os desafios da construção de metodologias mais eficazes; c) a reflexão sobre as bases teóricas de sustentação das práticas de ensino que desenvolvemos no cotidiano da sala de aula.

Com base no segundo ponto proposto de nossas ações, a partir de uma atividade desenvolvida pelo citado projeto PIBID Coeducação de gerações, tivemos a oportunidade de analisar alguns dos desafios que o professor de sociologia enfrenta na elaboração de estratégias que permitam ao aluno do ensino médio desenvolver a imaginação sociológica – metodologia com o fim repensar as rotinas cotidianas para além do que é designado comum por meio de pressupostos sociológicos. A reflexão promove capacidade de interferências no seu meio familiar, religioso, econômico e social, de modo que ele possa construir um pensamento crítico sobre as questões sociais, para desnaturalizar padrões tidos como

"normais" no cotidiano e, ao compreender a diversidade do mundo social, vivenciar uma cultura de respeito aos direitos humanos. Neste sentido, o objetivo deste relato é o de partilhar um pouco das inquietações dessa experiência.

### **A atividade: confecção de cartazes com imagens e elaboração de texto sobre o conteúdo da disciplina**

O Projeto PIBID: Coeducação de gerações está no seu segundo ano e, ao longo desse período, diversas atividades foram desenvolvidas nas escolas envolvidas e, no caso específico deste trabalho, no Liceu de Humanidades de Campos. Os licenciandos acompanham regularmente a supervisora na escola, a fim de se aproximarem das práticas desenvolvidas no ofício de professor de sociologia. Para isso funcionar adequadamente, estabelecemos uma escala de horário em que todos os alunos passem pela escola nos diversos momentos da aprendizagem e da experiência escolar, desde a elaboração da aula às correções das atividades, do bate-papo com os alunos às conversas informais com os professores de outras disciplinas na hora do intervalo.

A escola Liceu de Humanidades de Campos, tombada pelo Instituto Estadual de Patrimônio Cultural (INEPAC) em 1988, é uma escola tradicional na cidade de Campos dos Goytacazes e está localizada na Praça Barão de Rio Branco, área central do município. Foi construída originalmente para servir como morada do Barão e da Baronesa da Lagoa Dourada, ainda no século 19, porém, atualmente, atende cerca de 3 mil alunos matriculados, somando os do curso regular (ensinos fundamental e médio, nos períodos da manhã, tarde e noite) e dos cursos idiomas.

A escola vivencia as mesmas dificuldades enfrentadas por várias outras escolas da rede de ensino do Estado, como é o caso da regência da disciplina de sociologia, em que a única professora da escola formada na área é a supervisora do projeto PIBID Coeducação de gerações. Essa professora leciona em seis das nove turmas da terceira série, enquanto que as demais turmas da escola têm aula de sociologia com professores de história, geografia ou filosofia. Ainda que os alunos não deixem de ter aula de sociologia nas duas primeiras séries do ensino médio, é perceptível que os conteúdos dessa disciplina não são priorizados, pois os alunos chegam à terceira série ainda sem compreenderem o que é a disciplina sociologia e o que ela realmente estuda.

Além de acompanharem regularmente a professora supervisora, os licenciandos, bolsistas do PIBID, futuros professores, se encontram semanalmente na universidade, onde

acontecem as discussões sobre os textos que são previamente indicados, apresentação dos resultados das pesquisas realizadas com os alunos do ensino médio, relatos das estratégias metodológicas das aulas nas quais participaram, enfim, a troca de experiências com as professoras supervisoras e o professor coordenador do projeto na universidade. Contudo, até então, para os bolsistas envolvidos neste projeto específico, nenhuma experiência havia sido tão rica, própria do ofício e até mesmo inquietante, do que a de elaborarem, aplicarem e, principalmente, corrigirem as atividades dos alunos.

Ainda que, como cientistas sociais, sejamos críticos das várias burocracias presentes no ambiente escolar, a disciplina de sociologia faz parte do currículo do ensino médio e, sob um tempo que é controlado, está inserida no mesmo contexto de cobranças das demais disciplinas: de cumprir nas aulas o conteúdo que é estabelecido no currículo mínimo, de aplicação de atividades avaliativas no formato de prova; da elaboração e execução da recuperação paralela; do preenchimento dos diários dentro dos moldes propostos pela coordenação; da participação no conselho de classe e promoção do aluno. Tudo isso para que, ao final do bimestre, o aluno tenha uma nota, e esta determinará se ele foi aprovado ou não na disciplina. Essa dinâmica e tudo que ela envolve nem sempre é percebida pelo aluno da universidade e, em alguns casos, é até mesmo negligenciada.

Com o objetivo de aproximar os alunos do PIBID dessas demandas enfrentadas pelo professor no dia a dia da escola, foi desenvolvida uma proposta na qual os bolsistas ajudariam na elaboração de uma atividade a ser desenvolvida pelos alunos do ensino básico, auxiliando em sala de aula na execução da tarefa e posteriormente na correção coletiva. Essa experiência tornou-se rica para o aprendizado dos futuros professores, pois no âmbito de sua formação na universidade, eles, em função do estágio, acompanham as aulas na escola, preparam o plano de aula, têm a experiência de dar uma aula, mas não chegam a avaliar o aprendizado dos alunos a partir da aula ministrada. Desta forma, a experiência de propor uma atividade, auxiliar os estudantes na execução e corrigir posteriormente, trouxe novas perspectivas sobre a dinâmica do ensino da sociologia no ensino médio para os alunos bolsistas do PIBID.

No Estado do Rio de Janeiro, a secretaria de educação – SEEDUC – possui um currículo mínimo para todas as disciplinas da educação básica. Esse currículo sinaliza um tema e as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas com os alunos do ensino médio em cada bimestre. No caso da atividade que foi desenvolvida pelos bolsistas do PIBID e a professora supervisora, no segundo bimestre, o tema para o 3º ano do ensino médio foi "Poder, Política e Estado". Em relação a esse tema, devem ser trabalhadas as seguintes habilidade e competências:

*Compreender as diferentes formas de exercício do poder e da dominação, identificando os tipos ideais de dominação legítima. Identificar as diversas maneiras de organização do poder no Estado, bem como as relações entre as esferas públicas e privada no Estado Moderno. Compreender o processo histórico e sociopolítico de formação do Estado brasileiro. Compreender o princípio da divisão dos poderes e a organização dos sistemas partidário e eleitoral do Estado brasileiro. (CURRÍCULO MÍNIMO. Sociologia. Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação, 2012.)*

O processo de escolher como seria a atividade envolveu todos os bolsistas. Foi proposta uma atividade aos alunos das turmas de 3º ano, na qual eles elaborariam um cartaz com imagens e, posteriormente, um texto explicando o uso dessas imagens, tendo por base o tema estudado em sala de aula no bimestre, ou seja, "Poder, Política e Estado". A partir desse tema principal, no decorrer das aulas do bimestre, foram abordados eixos como os diversos tipos de Estados. Os próprios alunos pesquisaram e fizeram exposição sobre essas formas de poder em sala de aula, auxiliados pela professora e os bolsistas. Também foram estudados temas como representação e partidos políticos, a configuração política do nosso país e a divisão dos três poderes dentro da federação. Ocorreu ainda uma atividade a partir do filme *A Onda*, em que, a partir da construção de um texto, os alunos deveriam, realizar uma análise que relacionasse os pontos que mais chamaram a atenção no filme e o que foi discutido em sala de aula sobre o nazismo, o fascismo e, de como essas ideias podem aparecer em diferentes ambientes e contextos.

Então, dentro do tema trabalhado, os alunos escolheriam um dos eixos ou poderiam optar por abordar todo conteúdo estudado em sala de aula no bimestre, ficando livres para retratar em seus cartazes o que mais gostariam ou teriam aptidão de falar sobre. As imagens poderiam ser retiradas de jornais, revistas, ou internet. Os alunos tiveram um prazo de mais ou menos duas semanas para preparar as imagens e, caso fosse necessário, tirar dúvidas com a professora. No dia marcado para a confecção dos cartazes, foram disponibilizadas imagens coletadas pela professora e integrantes do PIBID, como uma forma de auxiliar os alunos que acaso tivessem tido dificuldade em encontrar imagens. No dia da atividade os integrantes do PIBID acompanharam a confecção da atividade, estando disponíveis para ajudar os alunos caso precisassem.

Entendemos que deixando os alunos livres para escolha de seu eixo, eles teriam uma boa desenvoltura e facilidade na hora de redigir o seu texto, não tendo que ficar presos e limitados a apenas um dentre os vários eixos temáticos discutidos em sala de aula. E que colheríamos também diferentes versões e visões sobre tudo o que foi trabalhado em sala de

aula, podendo ter diversas perspectivas e percepções sobre o mesmo conteúdo. Na intenção de dar liberdade e colher uma pluralidade de respostas e panoramas sobre o conteúdo estudado, nós realizamos a atividade em questão.

A aplicação da atividade em sala de aula ocorreu de forma tranquila. Os alunos, na sua maioria, levaram o material necessário para elaboração do cartaz, inclusive nos chamou atenção a qualidade das imagens que eles selecionaram. As turmas foram divididas em duplas ou trios. Ocorreram casos de duplas ou trios que trabalharam em conjunto com colegas de outros grupos, todavia isso não se constituiu como um problema, ao contrário, essas duplas ou trios apresentaram cartazes diferentes, não houve problemas com cópias, embora algumas imagens inevitavelmente se repetissem, os trabalhos eram todos bem originais. As imagens que mais chamaram a atenção dos alunos e, por vezes, apareceram repetidas foram as que traziam conteúdos sobre corrupção e desigualdade social.

### **Considerações sobre as atividades**

Alguns alunos produziram trabalhos excelentes, em que conseguiram não só associar de maneira clara e objetiva as imagens ao texto/legenda, interpretando-as de forma correta, como também assumiram um posicionamento mais crítico e coeso diante da realidade analisada. Contudo, infelizmente, estes foram bem poucos, pois a maioria se encaminhou para a reprodução do que está colocado pela mídia, sem ao menos problematizar considerando os vários lados que existem numa mesma questão.

A atividade 1 foi selecionada pelos bolsistas PIBID como a melhor. O grupo de alunos do ensino médio, responsável pela atividade, escolheu temas que foram abordados em sala de aula. Assim, trabalhou com as seguintes questões: o nazifascismo e os seus resquícios na atualidade; a noção de poder, não se limitando à compreensão do poder apenas como aquele que é exercido pelo Estado ou pela polícia, mas como o poder está presente em várias relações no cotidiano dos alunos<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Não haverá alteração na forma como os alunos escreveram seus textos, permanecendo eventuais erros de ortografia e concordância.



conseguiram fazer ligações entre os conteúdos. Da mesma maneira, quando começam sua explicação abordando que o poder está em toda parte, este é um raciocínio que vai além do que o senso comum compreende, o poder apenas nas relações entre o Estado e a sociedade.

*Partidos e suas influências: O Brasil é composto por vários partidos, que são vítimas de críticas do senso comum que acredita que todo partido é composto por ladrões, mas nem sempre é assim. Atualmente a nossa política está passando por críticas absurdas, as informações que temos são aquelas vindas da mídia, que influenciam nossa concepção. A política é manipuladora? Sim, mas porque nos deixamos manipular, não corremos atrás de informações verídicas. O poder está em mãos erradas ou o povo está errado? As ideias variam de acordo com os argumentos. (Trecho do texto de um trabalho desenvolvido por um grupo de alunos da 3a. série do Ensino Médio – Atividade 1)*

Esse parágrafo foi o que mais chamou atenção no momento da correção das atividades, uma vez que enquanto a maioria dos colegas não ultrapassou o senso comum e reproduziu ideias difundidas na sociedade de que todos os partidos são iguais, que todos os políticos são corruptos, de naturalização dos casos de corrupção, não problematizando o assunto de maneira sociológica, essas alunas conseguiram ir além, fazendo elas próprias a crítica ao senso comum, à manipulação da mídia, à falta de interesse por parte da população de buscar novas fontes de informação.

Em alguns trabalhos, por mais que as imagens fossem boas, tenham sido bem escolhidas e de acordo com o tema, os textos deixavam a desejar ou não condiziam com o que estava expresso no cartaz. A parte de selecionar as imagens de acordo com os eixos escolhidos não foi em si o problema, porém no momento de interligá-las ao texto, notamos a dificuldade que os alunos têm com interpretação e até mesmo na escrita. Em alguns trabalhos, os textos eram bem soltos e não condiziam com as imagens expostas, ou seja, muita dificuldade na formulação de um texto coerente, lógico e coeso, alguns até apresentando erros ortográficos, e sem muita compreensão em sua formulação. Também pudemos observar que os alunos se deixaram levar pelo senso comum e pela mídia, faltando uma opinião crítica e convincente a respeito do tema, e escrevendo textos em que estava ausente a presença crítica e desnaturalizadora da sociologia. Vale ressaltar que alguns alunos tentaram explicar com suas palavras as imagens selecionadas, mas não conseguiram romper com a visão dominante.

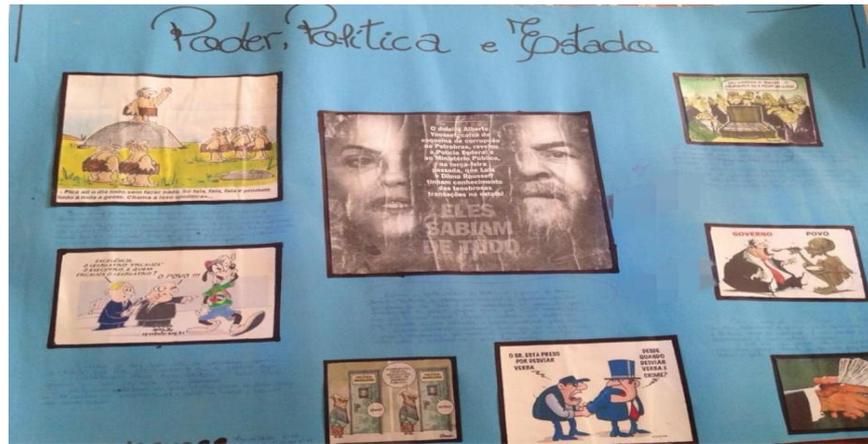


Imagem 2

A atividade 2 foi escolhida para ser exemplificada dentre as atividades que, do ponto de vista sociológico, mostraram alguns problemas em sua elaboração. Os alunos usaram nesse cartaz a capa da revista *Veja* de 2014, publicada às vésperas do segundo turno da campanha presidencial. A imagem poderia ser analisada a partir das desnaturalizações que foram estudadas em sala de aula na disciplina de sociologia, como uma visão problematizadora e não dicotômica da realidade, a conexão entre a perspectiva micro e macro da vida social, a relação da mídia com a política partidária, o papel da educação na formação do sujeito político, a importância do processo histórico para a compreensão do presente, o não determinismo e vitimismo social, entre outras tantas observações. No entanto, os alunos se limitaram a reproduzir uma visão generalizante da realidade, escreveram o seguinte sobre a imagem da capa:

*Dilma e Lula sabiam de tudo e se fizeram de desentendidos. Tentando e conseguindo enganar a população, que tem que parar de ser boba e ficar acreditando em todas as promessas que os políticos fazem. Desse jeito nunca vamos evoluir com o nosso Brasil. Aceitar e concordar com tudo nos faz alienados a essa corrupção, e assim andamos para trás. (Trecho do texto de um trabalho desenvolvido por um grupo de alunos da 3a. série do Ensino Médio – Imagem 2)*

Esse trabalho também foi escrito por três alunas, de turma diferente das alunas da atividade 1, mas que tem o mesmo histórico em relação ao contato com a disciplina de sociologia. Tiveram aula da disciplina com professores que não são da área das ciências sociais. Não queremos aqui colocar em xeque a formação dos professores que lecionaram para esses alunos nas duas primeiras séries do ensino médio, mas apontar que talvez o rigor sociológico seja necessário para auxiliar os alunos naquilo que as orientações curriculares nacionais estabelecem como o objetivo da disciplina dentro do ensino básico. Este pode ser o motivo dos alunos chegarem ao terceiro ano sem saber do que se trata a disciplina, inclusive

estranhando o fato de a professora passar conteúdo, textos, vídeos, trabalhos, atividades avaliativas, como as demais disciplinas.



Imagem 3

A atividade 3 é outro exemplo de como alguns alunos chegam em sala de aula com uma visão generalizante, atomista, simplificadora e, em alguns casos, preconceituosa sobre determinados temas. Neste contexto, fazer o exercício de pensar sociologicamente, além de não ser simples, gera incômodo e resistência, uma vez que a desnaturalização da realidade pode colocar em questão o caráter absoluto de algumas visões que os alunos trazem de sua experiência cotidiana, decorrentes de sua socialização primária na cena familiar, tais como a naturalização das desigualdades de classe, gênero, cor, etnia, filiação religiosa, entre tantas outras diferenças que se transformam em assimetrias no cotidiano.

No caso específico da atividade da imagem 3, houve uma dificuldade por grande parte dos alunos em romper com o discurso hegemônico da grande mídia. Eles levaram boas imagens ou charges para a elaboração da atividade, mas na hora de interpretarem não foram além do discurso de programas sensacionalistas, ou, nos casos mais radicais, apenas fizeram uma transposição de um discurso moralista religioso.

*Ultimamente a política no Brasil não tem sido levada a sério por conta da quantidade de corrupção por parte da política. Os políticos que se encontram no poder estão roubando cada vez mais esquecendo da população e dos lugares públicos que possuem a necessidade de reforma e abastecimento como escola e hospitais. Parte da população de baixa renda se deixa levar pelas promessas de casas, alimento e até dinheiro em troca de votos pensando que vai haver alguma mudança, mas na verdade, eles prometem e nunca cumprem. Enfim, para conseguir*

*uma política melhor, só com um milagre. Pois os eleitores precisam ter consciência de quem eles vão eleger porque pode acabar prejudicando o país. (Trecho do texto de um trabalho desenvolvido por um grupo de alunos da 3a. série do Ensino Médio – Imagem 3)*

Desta forma, aquilo que as Orientações Curriculares Nacionais ressaltam, “que só é possível tomar certos fenômenos como objeto da sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados”<sup>11</sup> exige do professor que não se afaste da realidade dos alunos, para que esta disciplina faça sentido, já que a sociologia, diferente de outras ciências tem seu objeto de estudo comentado e debatido em todos os lugares, diferente de ciências como a biologia e a física, por exemplo.

### **Considerações sobre o processo de correção das atividades**

A correção das atividades foi o momento que mais chamou atenção dos bolsistas PIBID, uma vez que durante a confecção dos cartazes pelos alunos do ensino médio, os bolsistas e a professora supervisora estiveram disponíveis para auxiliar e tirar dúvidas. Nesse processo, puderam perceber que, nas seis turmas onde a atividade foi aplicada, todos os grupos de alunos levaram cartolina, cola, tesoura e uma variedade de imagens e charges de qualidade para a confecção dos cartazes, ou seja, se mostraram interessados e empenhados na elaboração do trabalho. No entanto, no momento da correção, os bolsistas perceberam que os alunos, mesmo os que tinham um bom material em mãos, não souberam relacioná-lo com o conteúdo trabalhado em sala de aula na disciplina de sociologia.

O que chamou a atenção dos futuros professores foi o empenho e dedicação de alguns grupos e o pouco interesse de outros. Para a professora supervisora esse comportamento pode ser compreendido pela divisão que há entre os alunos que gostam mais das disciplinas de humanas, incluindo aí a sociologia, e os demais alunos que têm interesse em disciplinas de outras áreas, somada à dificuldade de estabelecer uma relação de empatia com os alunos. É bom lembrar das observações feitas por François Dubet na sua experiência de trabalhar um ano como professor numa escola da periferia em Bordeaux, França,

*Realmente, a relação escolar é a priori desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação (...) cada vez é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez é preciso reinteressá-los,(...) a gente tem o sentimento que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova suas personalidades. (PERALVA; SPOSITO; 1997, p.224)*

<sup>11</sup> ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: v.3, Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p.107

Nessa atividade foi possível perceber que as turmas foram seduzidas pela confecção dos cartazes, pelo processo de escolha das imagens, pela parte estética que envolvia a atividade, todavia, nem todos tiveram facilidade na elaboração do texto. De certo modo, optar por relacionar as imagens ao texto expôs de maneira mais clara a dificuldade de interpretação e redação desses estudantes, o que não deveria acontecer no último ano do ensino médio, por se tratar de uma etapa em que já deveriam estar prontos para alçar novos objetivos.

Os alunos chegam ao ensino médio acostumados com a prática de copiar e colar algum material pronto que é encontrado na Internet. Esse procedimento tem dificultado o desenvolvimento da escrita, da criatividade, da reflexão, do exercício de pensar para fora da zona de conforto. Muito embora estejamos inseridos numa sociedade midiática, em que a imagem faz parte do nosso dia a dia, sobretudo para os alunos que tem entre 16 e 19 anos, geração nascida e socializada com as novas tecnologias, esperávamos uma familiaridade maior com o uso e interpretação das imagens. No entanto, o que se deu foi o contrário, podemos perceber que o raciocínio crítico, necessário para desconstrução do que é considerado natural, exige ferramentas que não estão necessariamente disponíveis nas redes por onde os alunos circulam. Neste sentido, a sociologia, a partir da imaginação sociológica, pode oferecer a esses jovens a oportunidade de construir um olhar mais problematizador sobre as desigualdades que estão acostumados a verem em seu cotidiano como naturais.

### **Considerações finais**

A imaginação sociológica para ser desenvolvida requer um exercício de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de sociologia. Como bem define Zygmunt Bauman, não devemos subestimar o impacto que a sociologia causa para aquele que tem um primeiro contato com esta ciência,

*Por colocar em questão aquilo que é considerado inquestionável, tido como dado, ela tem o potencial de abalar as confortáveis certezas da vida, fazendo perguntas que ninguém quer fazer e cuja simples menção provoca ressentimentos naqueles que detêm interesses estabelecidos. Essas questões transformam o evidente em enigma e podem desfamiliarizar o familiar. (BAUMAN; MAY. 2010, p.24)*

Entendemos, que para o aluno do ensino básico, o primeiro contato com a disciplina de sociologia não é algo tão simples, uma vez que esta ciência questiona o familiar, o que é tido como natural, gera incômodo e resistência. Desta forma, não é simples e fácil alcançar o que está nas orientações curriculares nacionais para a disciplina, desenvolver no aluno a

imaginação sociológica para que desnaturalize a realidade a sua volta, preconceitos, as diversas desigualdades sociais e compreenda sua vida e seu lugar na sociedade, não apenas num viés micro, mas também macro.

Neste trabalho, tivemos a oportunidade de reconhecer as dificuldades que os alunos encontram em desenvolver um olhar sociológico e crítico. Percebemos que a forma como a sociologia é desenvolvida ao longo do ensino médio pode influenciar nesse desenvolvimento, visto que ainda temos casos de professores de outras especialidades atuando na área, e o tempo da sociologia em sala de aula somado ao conteúdo programático, muitas vezes não é hábil e rendoso. Acreditamos que a sociologia é um poderoso artifício para construir futuramente mentes que possam usar a imaginação sociológica e, provocar mudanças no modo de ver e como tratar os padrões sociais cotidianos. Romper com o senso comum e, os ataques midiáticos sensacionalistas, é um exercício que precisamos desenvolver com os alunos, para desconstrução de paradigmas e preconceitos, presentes na sociedade e trazidos por eles para a sala de aula. A sociologia deve ir além de cronogramas e textos, deve promover reflexividade e debates que ampliem a visão crítica e dê a oportunidade do aluno de enxergar e associar as imagens que a sociedade passa para ele em seu cotidiano, e ter o poder de relativizá-las e desconstruí-las, usando a imaginação sociológica.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

A ONDA. (Die Welle). Direção Dennis Gansel. Alemanha. 2008

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. Aprendendo a pensar com a sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

CURRÍCULO MÍNIMO. Sociologia. Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação, 2012.

MILLS, Wright C. A Imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1980.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: v.3, Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PERALVA, Angelina Teizeira; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – Entrevista com François Dubet. Revista Brasileira de educação, nº5, 1997.

***Coleção Júlia Wanderley: Laços sociais entre fotógrafos, figuras ilustres e uma professora normalista em Curitiba (1901-1918)***

Larissa Busnardo<sup>12</sup>

**Resumo**

No contexto da modernização de Curitiba, intensas transformações sociais permitiram que uma figura feminina se tornasse notória na cidade: a jovem Júlia Wanderley, que foi considerada a primeira professora normalista, primeira diretora escolar, filha de um erudito, esposa de um artista e mãe adotiva. Ela teve destaque no âmbito público, mantendo enlances sociais com figuras ilustres da cidade – algo não admissível para uma mulher na época. Logo, Júlia foi singular em relação às outras mulheres de seu tempo. Mas ela tem outra faceta pouco conhecida, como colecionadora de fotografias, resultante de seu encantamento com o novo artefato simbólico da modernidade. A Coleção Júlia Wanderley, relevante por seu volume e valor enquanto documento histórico, é objeto desta análise, que objetiva problematizar de que forma a coleção demonstra ou comprova a influência de Júlia em seu campo de interesse.

**Palavras-chave:** Coleção, Fotografia, Júlia Wanderley.

***Julia Wanderley Collection: social bonds between photographers, illustrious figures and a teacher in Curitiba (1901-1918)***

**Abstract**

In a context of Curitiba's modernization, intense social change allowed a female figure to become notorious in the city: the young Julia Wanderley, who was considered the first female educator, first school director, daughter of an intellectual, wife of an artist and mother of an adopted child. She stood out in the public sphere, maintaining social bonds with illustrious figures in the city – something not acceptable for a woman at that time. So Julia was singular in relation to other women of that period. But she has another little-known peculiarity, being a photographs collector, consequence of her enchantment with these new symbolic artifact of modernity. The Julia Wanderley Collection, relevant for its volume and value as a historical document, is the subject of this analysis, which aims to problematize how her collection shows or proves Julia's influence in her interest field.

**Key-Words:** Collection, Photography, Júlia Wanderley.

---

<sup>12</sup> Mestranda no curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR).

## Introdução

A cidade de Curitiba, recém-nomeada capital do Estado do Paraná<sup>13</sup> na transição entre os séculos XIX e XX, passou por um período de intensas transformações urbanas, concomitante a outras capitais do Brasil, a partir das aspirações modernizantes e das proposições republicanas oriundas do fim do Império. E o início da República, além da nova organização política, também trouxe outro comportamento social aos cidadãos, motivados pelos novos contornos estruturais da vida cidadina. Assim, o século XX, a República, a urbanização e o ensejo modernizante permitiram que pessoas singulares se destacassem no trânsito social da cidade de Curitiba, na área da política, da literatura e da cultura em geral.

Entre tais figuras ilustres se destacou uma personagem feminina, a jovem Júlia Wanderley<sup>14</sup> (1874-1918), que apresentou um universo de facetas incomuns para uma jovem moça de sua época: ela foi a primeira professora normalista do Paraná, tendo obtido tal ofício por meio de um requerimento ao Estado, ou seja, por meio de uma ação particular contra o impedimento da participação feminina na Escola Normal. Isto, por si, poderia ter contentado Júlia em seu desejo de ter uma profissão, enquanto todas as outras moças de sua idade se satisfaziam com um bom casamento como forma ideal de ascensão social. Porém, posteriormente Júlia também assumiria o cargo de diretora do grupo escolar no qual trabalhava. Outra ousadia desta personagem, no âmbito doméstico, foi ter se tornado mãe adotiva em um período em que este assunto era interdito entre as mulheres, além do fato dela ser percebida como a representante pública de sua família, ao invés do marido.

As referidas facetas de Júlia já seriam suficientes amostras de sua peculiaridade para o período histórico em que ela vivia, porém a jovem normalista também se encantara com a fotografia, uma novidade que chegara a Curitiba durante o processo de urbanização, e do qual ela poderia ter sido apenas mais uma admiradora. No entanto, Júlia se tornou uma importante colecionadora de fotografias, cujas temáticas eram as paisagens urbanas, tomadas externas de praças e eventos cívicos, por meio de cartões-postais – imagens que ainda não encantavam a maioria de seus concidadãos, ao contrário do retrato de estúdio. Porém, a faceta *coleccionista* da professora Júlia ficou pouco conhecida em sua trajetória biográfica, apesar de sua coleção agregar dois mil registros fotográficos<sup>15</sup> do cotidiano da vida pública e da história paranaense, ou seja, dos fatos e eventos históricos que ela via perpassar sua cidade.

<sup>13</sup> O Paraná tornou-se um Estado independente de São Paulo em 1853 e Curitiba tornou-se uma capital em 1854.

<sup>14</sup> Seu nome completo de solteira consta Júlia Augusta de Souza Wanderley; depois de casada, Júlia Wanderley Petrich.

<sup>15</sup> Fontes que atualmente se encontram parcialmente acessíveis no Instituto Histórico Geográfico do Paraná.

Nessa perspectiva, a proposição deste estudo é apresentar o legado histórico memorialístico da coleção de Júlia Wanderley e, sobretudo, nela demonstrar os laços sociais entre esta jovem e as figuras ilustres que eram seus interlocutores sociais – personagens que compunham o meio público curitibano no início do século XX, incluindo os próprios fotógrafos (ou os “documentadores” da narrativa moderna). Ou seja, propõe-se uma reflexão mais aprofundada<sup>16</sup> sobre a trajetória social de Júlia em relação às “vozes da cidade” como figuras determinantes para a existência da Coleção Júlia Wanderley, incentivando ou contribuindo para o seu *coleccionismo* de objetos fotográficos. Assim, esta análise visa problematizar de que forma a coleção demonstra ou comprova a influência de Júlia em seu campo de interesse, entre 1901 e 1918, período em que ela teria organizado a coleção.

Desta forma, o método indiciário de Carlo Ginzburg inspira esta elucubração, no exercício de desvelar a “realidade opaca” dos objetos fotográficos observados, atentando aos vestígios que neles se encontram e partindo de “elementos imponderáveis: fardo, golpe de vista, intuição” (1989, p.179), para uma interpretação a partir de dados aparentemente negligenciáveis (1989, p.152). Então, percebem-se neste estudo os objetos fotográficos da Coleção Júlia Wanderley como potenciais significantes dos enlances sociais entre a colecionadora e seus ilustres personagens. Tal apreciação se realizará a partir das teorias sociológicas de Pierre Bourdieu (1996) e Norbert Elias (2001), permeando o conceito de trajetória social e considerando que um sujeito singular se legitima num campo de interesse na soma de suas investidas sociais a fim de realizar um desejo particular. No entanto, por muitas vezes o personagem singular fica sujeito não apenas às vontades da sua personalidade individual, mas deve resistir às coerções do seu entorno social. Neste sentido, para Elias (2001), tais conquistas singulares são efeitos de investidas particulares intercedidas por um “espaço possível” de transgressão – uma brecha – que se abre para aquele indivíduo e que, diferente dos demais, este ousa ocupar. Ou seja, nesta reflexão se propõe considerar Júlia Wanderley como um sujeito singular que, ao *relacionar-se* com muitos outros sujeitos singulares (inseridos em seu campo de interesse), iniciou durante a juventude sua trajetória pela negociação de um capital simbólico plausível, ao ingressar na Escola Normal, estando propensa às coerções sociais e por fim se legitimando neste campo, a ponto de não apenas ser considerada dele participante, mas uma *referência*. Nessa conjuntura, Júlia já teria amplo espaço possível de atuação enquanto colecionadora, pois cronologicamente ela já estava

---

<sup>16</sup> Parte da coleção foi meu objeto de pesquisa monográfica em 2013, pela Unespar.

inserida no campo e já tinha o reconhecimento do meio social e de seus pares para a aberta troca de capital simbólico, uma hipótese pontual de debate neste artigo.

### **Entre o público e o privado: família, trabalho e trânsito social**

Os primeiros incentivos para o trânsito social de Júlia Wanderley se deram por meio de seu pai, Affonso Wanderley (1850-1910), pintor e comerciante, dono da molduraria Casa Verde, também reconhecido e estimado na cidade como um erudito, pois era ativo nos círculos sociais e políticos curitibanos (ainda que não pertencesse propriamente à elite), sendo inclusive, sócio fundador do *Club Republicano de Curityba* (ARAÚJO, 2010, p.42). De acordo com Herbert Van Erven, o pai de Júlia tinha vocação para as artes (participando inclusive da decoração da Catedral de Curitiba) e valorizava a cultura e a ciência, esmerando-se na educação dos filhos: Júlia “*frequentou os melhores educandários da época. Teve também explicadores particulares*” (ERVEN, 1945, p.18). Este depoimento é essencial para compreender os primeiros passos de Júlia no percurso de sua carreira profissional, pois demonstra que ela via em seu pai um exemplo e que dele não apenas recebeu a possibilidade de estudar, mas foi também politizada por ele nos ideais republicanos, seguindo “o otimismo iluminista e os ideais da revolução francesa” (ARAÚJO, 2010, p.74).

Porém, o anseio de Júlia em ter um ofício não era em si o suficiente para possibilitar o início de sua carreira profissional. Pois, até aquele momento, exercer qualquer função no meio público era um papel masculino, sendo vetado às mulheres, e elas não possuíam o direito de habilitar-se para o magistério. Aliás, as poucas mulheres que optavam pela profissão de educadoras sofriam muito preconceito, e, segundo Etelvina Trindade “[a] mulher que optava por uma carreira era apresentada como um partido desejável aos desocupados e aos indolentes” (1992, p.231).

No entanto, com a desvalorização do ofício de professor e a proposta republicana da ampliação da Escola Normal, foi aprovada uma Lei Federal em 1882 que autorizava a profissionalização de mulheres normalistas. Assim, recorrendo a esta brecha social, Júlia enviou em 1890 uma carta ao Monsenhor Alberto José Gonçalves, Diretor Geral da Instrução Pública, solicitando a autorização de sua matrícula como aluna normalista. Para que tal permissão fosse concedida, o Diretor impôs algumas exigências, entre elas, que Júlia fosse acompanhada de outras moças na sala de aula<sup>17</sup> – e após o cumprimento desta e outras

<sup>17</sup> “Para cumprir o determinado, conseguiu três companheiras. Desta forma, terminaram com ela, em 11 de 1892, o curso iniciado em fevereiro do ano anterior, Maria Rosa Gomes, Isabel Guimarães e Cândida Nascimento, pertenciam à turma ainda Ernesto Luís de Oliveira, Veríssimo de Souza e Lourenço de Souza” (NASCIMENTO, 2011, p.270).

requisições, o pedido foi enfim aceito. É pertinente conjecturar aqui, partindo da teoria social de Norbert Elias, que apesar de Júlia ter potencial para conquistar uma carreira profissional, é importante considerar que naquele período histórico o potencial particular não era suficiente para o sucesso individual de uma mulher. Então, Júlia também dependeria das possibilidades oferecidas pelo meio em que almejava transitar, num esforço pessoal de negociação com tal grupo, administrando um “equilíbrio de tensões” sociais (2001). Ou seja, os desejos de Júlia dependeriam, para serem concretizados, também dos desejos de outros indivíduos daquele grupo social, por meio de determinadas condições por eles impostas, ou concessões dos mesmos. Neste caso, para Júlia, houve o consentimento social, que lhe possibilitou “expandir seus horizontes” (ARAÚJO, 2010, p.50). Tal oportunidade de ocupar o âmbito público foi muito bem apropriada pela requerente, ao ser aprovada pelo grupo social ao qual desejava ingressar: assim, a história pública de Júlia Wanderley se inaugurou quando ela se formou, em novembro de 1892, e a partir disso alcançou relevante sucesso profissional, sendo reconhecida pela audácia de ser a primeira professora normalista do Paraná.

Como promissora pioneira em sua profissão, Júlia passou a manter constantes laços sociais com figuras ilustres daquele período, como os intelectuais Sebastião Paraná e Romário Martins. Também se destaca a importância de Ildefonso Pereira Correia (o Barão do Serro Azul) na trajetória de Júlia, pois ele foi o principal responsável pela construção da Escola Tiradentes<sup>18</sup> e pela nomeação de Júlia Wanderley como Diretora daquela instituição, em 1895 – sendo a primeira mulher a tornar-se Diretora de uma escola pública no Paraná (ARAÚJO, 2010, p.103). É importante frisar que, naquele período, uma mulher chegar ao cargo de direção de uma instituição de ensino era considerado um acontecimento bastante inoportuno:

*Essa pretensa incapacidade para cargos de direção era derivada da própria situação familiar, dos costumes sociais e da legislação, que designavam ao homem a chefia da família. [...] a organização escolar deveria estruturar-se naturalmente com um homem na direção e nas tomadas de decisões. (ALMEIDA, 1998, p.197)*

Neste caso, o papel do Barão do Serro Azul na trajetória de Júlia Wanderley teria sido fundamental enquanto componente facilitador de um espaço social possível, oferecendo a uma mulher a inusitada oportunidade de estar numa posição de chefia escolar. Vale mencionar que, a despeito do contexto histórico desfavorável, parece não haver registros depreciativos da figura de Júlia enquanto diretora. Mas, pelo contrário, ela se estabeleceu na memória coletiva da cidade sendo considerada como uma profissional de excelência. A

---

<sup>18</sup> Provavelmente através da doação do terreno, pois a Escola Tiradentes se avizinhava à casa do Barão do Serro Azul.

distinção simbólica se reflete, por exemplo, no registro fotográfico realizado na Escola Tiradentes (Foto 1), no qual a diretora Júlia Wanderley posava vestida de preto em meio às “recatadas” alunas, todas em tradicionais “roupas de fazenda branca” (ARIÈS, 1986, p.71), sugerindo, talvez pelo contraste visual, a rigidez da distinta professora.



**Foto 1** - Alunas enfileiradas junto à professora e diretora Júlia Wanderley. Curitiba, c.19--.  
**Fonte:** Coleção Júlia Wanderley, Instituto Histórico Geográfico do Paraná.

Contudo, não foi somente na carreira de professora normalista que ela teria evidenciado seu enlace social com os ilustres da cidade, pois Júlia publicara também uma série de artigos em jornais curitibanos, sob pseudônimo, nos quais aparecia como uma mulher preocupada com as questões políticas e econômicas, abordando temas de cunho social, educativo e espiritualista (NASCIMENTO, 2011, p.273) que potencializavam sua participação no âmbito público. Também por meio dos periódicos é possível constatar que, mesmo depois de casada, Júlia era a representante pública de sua família no lugar do marido: “diferentemente do habitual, Frederico Petrich é lembrado como ‘o marido’ de Júlia Wanderley, a ênfase é sobre ela, a esposa e não o contrário” (ARAÚJO, 2010, p.56). Isto ficou explícito, por exemplo, em 1901, no episódio do nascimento de Julio Petrich da Costa, “Julinho”, o filho adotivo<sup>19</sup> de Júlia Wanderley, que não recebeu o nome do pai biológico, tampouco do pai adotivo, mas sim a versão masculina do nome de Júlia<sup>20</sup>. É curioso notar que ela nunca fez segredo sobre a adoção, tendo inclusive publicado em jornais uma nota expondo “a satisfação de *communicar-vos* o nascimento do seu querido filho adotivo” (PETRICH *apud* ARAÚJO, 2010, p.58).

Depois que “Julinho” nasceu, Júlia Wanderley passou carinhosamente a guardar mechas de cabelos, selos e recortes de jornais, relíquias que registravam momentos da

<sup>19</sup> Júlia Wanderley foi frustrada pela descoberta da esterilidade. Querendo cumprir seu papel de mulher casada, ela adotou polemicamente o próprio sobrinho, filho da irmã Minervina da Costa e Antonio Herderico da Costa. (ARAÚJO, 2010, p.58).

<sup>20</sup> Em alguns periódicos o menino é inclusive chamado de Julio ‘Wanderley’ Petrich da Costa, como nos jornais “A Republica” e “Diário da Tarde” de 31 de outubro de 1903. (ARAÚJO, 2010, p.57)

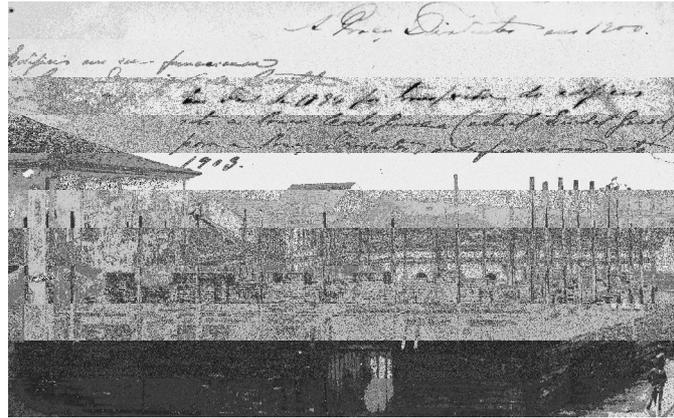
infância de seu filho (SUTIL & BARACHO, 2010). Entretanto, além desses objetos afetivos, ela colecionou imagens fotográficas, motivada (assim dizia) pelo interesse de estabelecer com tais imagens uma narrativa quase “historiográfica” para seu filho. Sobre isso, vale mencionar que, naquele período, havia pouco interesse pelo registro documental: segundo a teoria de Bourdieu (2003, p.72) – que tratou sobre o comportamento dos habitantes de Lesquiere no século XX – compreende-se que quando o entorno é considerado demasiado familiar aos cidadãos de uma localidade, ou seja, quando o evento expressa simplesmente aquilo que se vê todos os dias, ao contrário de ocasiões sociais familiares, então o momento não é considerado “fotografável”. Ou seja, se levarmos em conta que, no início do século XX, Curitiba ainda inaugurava seu interesse imagético pela fotografia (SIMÃO, 2010), pode-se inferir que Júlia percebera o papel documental da foto como um registro de memória: teve a sensibilidade de entender a importância da imagem fotográfica como registro iconográfico dos espaços e da vida de uma cidade. (SUTIL & BARACHO, 2010). Assim, a principal motivação da professora para a realização dessa coleção parece ter sido justamente a preservação da história cotidiana da capital paranaense e de seus habitantes por meio de cartões-postais. Sobre as características da coleção, Anette Macedo descreveu na *Poliantéia*, brochura publicada em homenagem a Júlia:

*Diante de meus olhos tive cousas, homens e factos do passado, meu espírito se transportou para civilizações, tempos e lugares antigos [...] e, o que mais me encantou, se poz diante de grandes homens, grandes factos e grandes cousas da historia da minha pátria e, em particular, do meu querido Paraná. E todas as estampas com anotações explicativas escriptas pela grande professora e tudo bem escripto (POLIANTÉIA, 1918, p.6)*

Como descrito por Anette, a coleção traz em si conhecidos símbolos da modernidade (o bonde, o automóvel, o avião, a bicicleta, entre outros), os grandes feitos históricos e, sobretudo, os homens ilustres da cidade. Outro cuidado de Júlia é que em cada um dos cartões-postais, ela anotou suas próprias lembranças: “a caligrafia da colecionadora inscreve a identificação de lugares, datas e acontecimentos que hoje são apreendidos como fragmentos de um passado distante mas ainda tangível, referenciais de uma outra época da vida curitibana” (SUTIL & BARACHO, 2010).



**Foto 2** – Júlia e seu filho em frente à residência adquirida por Frederico. Curitiba, 1909.



**Foto 3** – Ruínas da Câmara Municipal e Presídio de Curitiba. Curitiba, 1900.

**Fonte:** Coleção Júlia Wanderley, Instituto Histórico Geográfico do Paraná.

O registro epistolar da colecionadora contribui para identificar seus interesses e juízos históricos no contexto da urbanização. É exemplo do seu hábito de escrever sobre as fotos o postal da casa adquirida por Frederico (Foto 2), onde Júlia aparece com o filho, posando frente ao barranco ocasionado pelo nivelamento da rua (iniciativa pública que, a julgar por sua pose, provavelmente lhe trouxe grande transtorno). Para a colecionadora, essa foto representava um documento familiar: na parte inferior e no verso ela descreveu todo o histórico do imóvel, chegando a descobrir o nome de todos os seus antigos proprietários, inclusive o primeiro dono daquele lote (BOLETIM, 2005, p.15). Outro exemplo é a foto das ruínas do presídio (Foto 3), sobre a qual Júlia descreveu também uma síntese da história do edifício. De acordo com Sutil & Baracho (2010), a natureza da coleção mostra que Júlia percebera a importância histórica destas imagens – informação aprendida pelo filho, pois Júlio Petrich, herdeiro da coleção, a doou integralmente ao Instituto Histórico e Geográfico do Paraná em 1970.

### **Postais, retratos, instantâneos e o interesse de Júlia Wanderley pelo fotográfico**

É difícil precisar qual teria sido o primeiro contato de Júlia Wanderley com o fotográfico. Considerando que, de acordo com Boris Kossoy (2002, p.337), desde a década de 1850 já circulavam pelo Paraná alguns fotógrafos itinerantes, levanta-se a hipótese de que ela tivesse conhecido o processo fotográfico em sua infância (não há, porém, registros imagéticos de Júlia enquanto criança). Mas, sabe-se que por ser filha de um artista, Júlia detinha acesso a um espaço possível de envolvimento com o meio artístico e imagético de sua época, razão pela qual se pode inferir que ela conhecia vários desses profissionais. Ao mesmo tempo, Júlia demonstrava seu interesse pela ciência e pelas artes, sendo “atenta às novidades do seu tempo,

estudiosa das doutrinas filosóficas e educacionais então em voga e amiga de políticos e intelectuais, [sabendo] perceber e acompanhar as mudanças culturais que representavam o espírito da modernidade” (SUTIL & BARACHO, 2010). Sendo a fotografia um dos símbolos modernos, é provável que Júlia tivesse desenvolvido seu interesse imagético antes mesmo de iniciar a coleção – seja por meio dos estudos ou dos laços sociais com intelectuais, artistas e outras pessoas ilustres, que costumavam fazer seus retratos em estúdios fotográficos.

Ressalta-se nesse sentido o momento em que Júlia conheceu outra mulher pioneira da cidade de Curitiba, a fotógrafa Fanny Paul Volk, dona do notório Estúdio Volk. De acordo com Giovana Simão (2010), o casal de imigrantes alemães Fanny e Adolpho Volk inaugurou seu estúdio em 1881, sendo este o primeiro de grande porte em Curitiba. Entretanto, quando Adolpho voltou à Alemanha, abandonando sua família, Fanny assumiu sozinha o trabalho de fotógrafa, na contramão dos costumes da época. O Estúdio Volk funcionou por quase quarenta anos e proporcionou à fotógrafa laços com os curitibanos da elite e também imigrantes emergentes. As pessoas que elegiam o Estúdio levavam consigo o seu capital cultural, transformando tal espaço num lugar de visibilidade e de promoção social.



**Fotos 4 e 5** – *Carte-de-visite* da jovem Júlia Wanderley e verso com dedicatória. Estúdio Volk. Curitiba, n.d. **Fonte:** Coleção particular de Giovana Simão.

Do encontro entre Fanny Volk e Júlia Wanderley resultou um *carte-de-visite* (Foto 4) que exhibe emoldurada a jovem e idealista Júlia, posando com o olhar de forma oblíqua, numa expressão séria que parece confirmar sua personalidade como descrita por Sebastião Paraná: “Era um sentimento de arminho sob as aparências férreas da austeridade” (PARANÁ *apud* ERVEN, 1945, p.24). É importante citar, contudo, que o olhar austero era uma exigência naquela época, entendida como indicador de posição social e idoneidade moral (KOSSOY, 2014, p.124), atributos aos quais Júlia aspirava para se enquadrar ao seu campo de interesse: o meio profissional e o próprio âmbito público. No verso brasonado (Foto 5) há a epístola: “À *Exma.* Família do Coronel Ventura Torres como prova íntima de sincera amizade que lhes

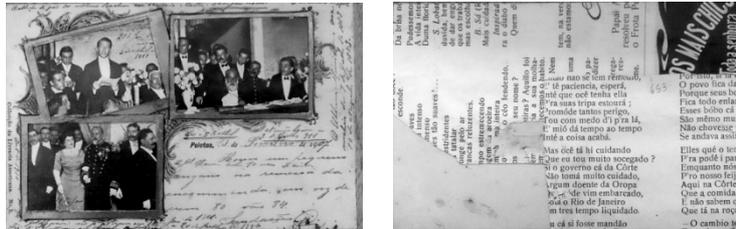
*tribbuto*; ass. Júlia Wanderley”. A dedicatória de amizade demonstra a proximidade entre ela e a família do coronel, incluindo a filha, Maria V. Torres, que teria a idade de Júlia.

Como a distância etária entre Fanny e Júlia também era pequena, é razoável imaginar que, no momento do registro, ambas tenham trocado palavras amistosas – e, mesmo que de forma silenciosa, era inevitável que tenha ocorrido entre elas uma troca de capital social e cultural (SIMÃO, 2010, p.280). De qualquer forma, se para Fanny esta fosse apenas mais uma cliente, para Júlia, o contato com a técnica fotográfica e a experiência de ser fotografada em tal estúdio contribuíram para despertar seu interesse pela imagem e pelo objeto fotográfico. Todavia, além de Fanny Volk é possível que Júlia Wanderley tenha conhecido ou convivido também com outros fotógrafos do século XX, principalmente aqueles cujos trabalhos se encontram em sua coleção, como Arthur Wischral, Francisco Tavares e Antonio Linzmeyer.

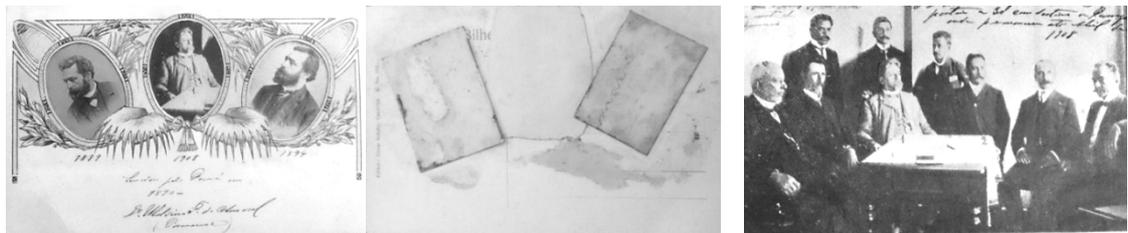
Considerando que Júlia interessava-se pelo ato fotográfico, não pareceria inusitado cogitar seu envolvimento pessoal com a produção de fotos. De fato, Sutil & Baracho (2010) supõem que ela tenha aprendido sobre o *métier* da imagem fotográfica com amigos. Pensando na cronologia do desenvolvimento dos equipamentos fotográficos, esta hipótese aparenta ser válida, considerando que as primeiras câmeras portáteis Kodak de George Eastman foram criadas no final do século XIX, e, de acordo com Nelson Schapochnik (1998, p.471), a partir de 1910 estas passaram a ser vendidas no Brasil. Porém esta é uma possibilidade remota, visto que se exigia uma competência mínima para a manipulação dos códigos convencionados da produção de imagens e do equipamento fotográfico (MAUAD, 2008, p.38). Além disso, não há registro de tal circunstância e não há negativos ou câmeras que o comprovem.

Apesar de não existir confirmação de que Júlia realmente fotografou, percebe-se, no entanto, sua intimidade com o objeto fotográfico e o interesse que ela detinha pelo significado deste, chegando a construir suas próprias montagens e imitações de postais, fazendo colagens a partir de retratos retirados de revistas ilustradas (como “A Bomba”, de onde ela também retirou algumas fotografias de Wischral). Sobre tais revistas, é importante citar que “devido à ampliação crescente das técnicas de reprodução das imagens, estas se transformaram em mercadoria abundante e barata” (KAMINSKI, 2012, p.19). Ou seja, por serem tão comuns, talvez Júlia nem mesmo hesitasse em não conservá-las, pois interferia nelas com recortes, selecionava suas imagens favoritas e as combinava com cartões-postais desenhados em estilo *art nouveau* – fica, porém, uma indefinição sobre quais seriam as imagens originais dos cartões, que a ela só interessaram como molduras para suas próprias montagens. A colagem de “Exéquias do Cel. Marciano de Magalhães na Catedral de *Curityba*” (Fotos 6 e 7), por exemplo, apresenta o relato textual sobre aquele evento, que na avaliação de Júlia era

historicamente relevante – e, no verso, há indício da procedência das imagens fotográficas por ela escolhidas para ilustrar o evento: uma revista ilustrada. Outra combinação traz três diferentes poses do jurista Ubaldino do Amaral (Fotos 8 e 9), em três datas diferentes (1889, 1908 e 1894, respectivamente), indicando que, para ela, talvez a foto original (Foto 10) a interessasse menos do que uma seletiva montagem de retratos do ilustre personagem.



**Fotos 6 e 7** - Frente e verso de postal de “Exéquias”, com colagem por Júlia Wanderley. Curitiba, c.1911. **Fonte:** Coleção Júlia Wanderley, Instituto Histórico Geográfico do Paraná.



**Fotos 8 e 9** - Frente e verso de colagem feita por Júlia Wanderley. Curitiba, c.19--.

**Foto 10** - Postal de Ubaldino do Amaral, Curitiba, 1908.

**Fonte:** Coleção Júlia Wanderley, Instituto Histórico Geográfico do Paraná.

### Entre laços e afetos: mensagens e dedicatórias de alunas, amigos e ilustres

O advento do cartão-postal, ou a massificação desse objeto fotográfico, no início do século XX, foi possível, em primeiro lugar, pela grande quantidade de casas editoriais que funcionavam nas capitais (SCHAPOCHNIK, 1990, p.430), mas também pelo próprio interesse dos colecionadores em adquirir as imagens mais diversas, singulares, exóticas e atraentes, seja para enviar a conhecidos ou por interesse particular, na imagem em si ou em seu valor histórico, compilando um “verdadeiro inventário do mundo” (FABRIS, 1991, p.33).

No caso específico da coleção de Júlia Wanderley, pode-se afirmar que uma parcela expressiva dos postais da coleção não foi adquirida pela própria colecionadora, mas ela os recebia de outros sujeitos – seus amigos, colegas, parentes – pessoas que enviariam tais objetos na expressão de seu enlace social, para demonstrar afeto ou admiração, ou, talvez, com a finalidade específica de enriquecer a coleção em si: levanta-se a hipótese de que sua faceta colecionadora fosse conhecida dos curitibanos, naquela época, pois foi inclusive citada em sua *Poliantéia* de homenagem póstuma. Entre os cartões recebidos pela colecionadora

leem-se homenagens e mensagens pessoais – indícios que desvelam os laços entre Júlia e seus remetentes. Aliás, é possível que o próprio registro epistolar desses postais tivesse tanto significado para ela quanto as próprias imagens fotográficas, no sentido do registro histórico. É importante mencionar que ao lado das fotografias dos ilustres conhecidos de Júlia figuram também imagens daqueles personagens que ela admirava, mas com quem provavelmente nunca conviveu, como o aviador Alberto Santos Dumont (colocando-os na mesma categoria, como quem espera apenas por uma oportunidade).

Se separássemos os postais da Coleção Júlia Wanderley em alguns grupos, por meio das dedicatórias neles perpetradas, encontraríamos no mínimo três categorias que evidenciariam a natureza do laço social manifesto entre a colecionadora e seus remetentes. Neste caso, uma primeira categoria possível seria a série de fotografias enviadas por suas alunas.



**Foto 11** – Dedicatória de Olesia, cartão-postal da Catedral de Curitiba. Curitiba, 1908.

**Fonte:** Coleção Júlia Wanderley, Instituto Histórico Geográfico do Paraná.

No cartão-postal da Catedral de Curitiba (Foto 11), lê-se a dedicatória de uma aluna de Júlia, escrita diretamente sobre a foto: “Olesia cumprimenta sua *bôa* professora pelo seu feliz *anniversario* natalício que hoje passa. Salve! 26.08.08”. Com esta mensagem de felicitação no aniversário da professora Júlia Wanderley, se infere que ela talvez recebesse comumente o afeto e respeito de suas pupilas (poderia inclusive a caligrafia cuidadosa e arredondada de Olesia significar que ela seguira os passos de Júlia, atuando como professora? Ou seria apenas uma característica que aprendera?). Além disso, é curioso que Olesia (aluna da Escola Tiradentes) tenha escolhido uma fotografia da Catedral de Curitiba (localizada na Praça Tiradentes) para tal dedicatória, pois o pai de Júlia era conhecido por seus trabalhos artísticos no interior desta – ou seja, tal imagem trazia um significado afetivo à professora que provavelmente a aluna não previra. É importante também salientar que pela decisão de escrever sobre a foto, ao invés de utilizar o verso, suspeita-se que Olesia se atentara à faceta *coleccionista* de Júlia, possibilitando que ela posteriormente colasse o postal num álbum.

Numa segunda categoria, é possível incluir os amigos próximos a Júlia e também a seu cônjuge, Frederico Petrich. Como exemplo, pode-se mencionar a dedicatória recebida do Monsenhor Celso, escrita sobre uma foto de si mesmo (Foto 12), emoldurada por querubins, onde se lê: “Curitiba, 6-1-906. Ao amigo Frederico Petriche e Exma. Família. Monsenhor Celso Itiberê agradece as felicitações”. O Monsenhor (e vigário geral da Arquidiocese de Curitiba entre 1909 e 1930) e seu irmão, o músico Brasília Itiberê, provavelmente mantinham laços de amizade com Frederico em decorrência do capital cultural e social de que dispunham.



**Foto 12** – Cartão-postal de Monsenhor Celso Itiberê da Cunha com dedicatória. Curitiba, 1906.

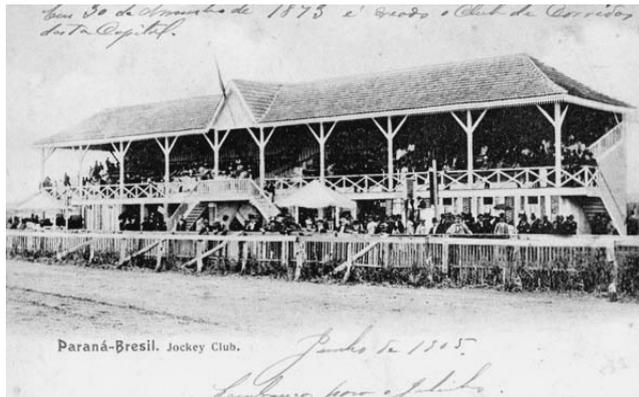


**Foto 13** – L. Pires. Cartão-postal dos filhos com dedicatória. Amazonas, 1910.

**Fonte:** Coleção Júlia Wanderley, Instituto Histórico Geográfico do Paraná.

Nesta mesma categoria de dedicatórias amistosas recebidas pelo casal Petrich, encontra-se uma espirituosa fotografia familiar (Foto 13), em que duas crianças alimentam uma capivara com cenouras. Trata-se de um cartão enviado pelo próprio fotógrafo, que assinava como “amigo L. Pires”. Sobre a imagem ele escreveu: “Os meus pequenos dando alimento a uma capivara”; e no verso informava que havia recebido, no Amazonas, um relógio do Sr. Kopp (importante ourives e pintor, discípulo de Alfredo Andersen), objeto que encomendara em postal anterior. Ao contrário de outros cartões-postais, este não traz nenhuma homenagem ou galanteio: parece mais um telegrama ou um bilhete informativo, de caligrafia desmazelada. Contudo, nutrindo o interesse de Júlia por fotografias, é provável que Pires tenha enviado seus próprios cartões, ao invés de cartas, com a motivação de divulgar seu trabalho.

Por fim, uma terceira categoria de dedicatórias presente na coleção inclui justamente o desvelo e as memórias que Júlia construiu para seu próprio filho, ou seja, os postais que ela mesma selecionou, como colecionadora, e nos quais deixou manifesto por escrito o seu desejo de fazer de sua coleção um registro histórico, objetivando a apreciação de Júlio.



**Foto 14** – Cartão postal do *Jockey Club* curitibano com dedicatória a Júlio Petrich. Curitiba, 1905.

**Fonte:** Coleção Júlia Wanderley, Instituto Histórico Geográfico do Paraná.

No postal do *Jockey Club* (Foto 14), ou o “*club de corridas do prado curitibano*”, Júlia talvez tivesse percebido a representação emergente de *novos gostos e novos estilos de vida* – parafraseando Bourdieu – em Curitiba, simbolizada na figura moderna dos esportes hípicas, percebendo-se pertencente àquele espaço, ou sentindo-se por ele representada, em decorrência de sua proximidade com o grupo social que o frequentava (os ilustres e os abastados em capital social), e que ela apreciara e decidira incluir em sua narrativa “*historiográfica*”.

### Considerações finais

O colecionador de fotografias, ao dispô-las em um álbum, em uma determinada ordem, constrói uma crônica visual de determinados eventos que, por meio de seus critérios particulares, ganham uma nova significação – e aí passamos a ler tal repertório imagético como uma narrativa (SCHAPOCHNIK, 1990, p.462). Ou seja, a seleção realizada por Júlia Wanderley na concepção de sua coleção fotográfica é relevante não só pelo seu conteúdo, mas, inclusive, por evidenciar indícios da própria visão de Júlia sobre temas que supostamente eram relevantes para ela, e por demarcar sua própria percepção sobre a memória e a história.

*(...)o colecionador promovia uma seleção de temas e séries cuja singularidade resultava da descoberta em cada postal de determinados traços que denotavam a conformação de uma individualidade e afetividade. As marcas de posse individual engendradas na coleção de cartões-postais também assumiam a forma de uma cartografia das lembranças e dos desejos. (SCHAPOCHNIK, 1990, p.433)*

Assim, com o objetivo primeiro de escrever (ou seria ilustrar?) uma história de Curitiba para o seu filho, Júlia se preocupou em deixar-lhe um legado histórico, memorialístico e educacional, que atualmente convém a todos os curitibanos, como registros daquele contexto histórico. Tais registros ilustram o contexto em que Júlia Wanderley viveu e todas as peculiaridades daquele momento de transição para a modernidade: a profissionalização das mulheres, as novas formas de tecnologia, o urbanismo, as festas

populares, a guerra do Contestado, entre outros temas. Contudo, a coleção é relevante não apenas pelo arrolamento fotográfico, mas também por ser um documento que conta sobre a própria colecionadora.

O formato didático da Coleção Júlia Wanderley é próprio de uma professora que aspirava a uma leitura póstuma dos episódios registrados nas fotografias. Se for considerado que sua vontade era *historiográfica*, ou melhor, construir uma narrativa histórica, Júlia estaria alinhada com o formato historiográfico de sua época, a saber, o Positivismo, pois entendia a história (e a própria fotografia) como uma versão verídica dos fatos, ou como uma narrativa oficial do passado. Porém, um historiador de sua própria época certamente seria incisivo ao expressar que Júlia não fazia realmente *história*, porque a fotografia não era um documento considerado válido na época – noção que veio a se alterar apenas com a escola dos *Annales*, na segunda metade do século XX (KOSSOY, 2014, p.35).

O volume da coleção de Júlia Wanderley demonstra seu interesse e sua intimidade com a fotografia, isto seja enquanto processo, como objeto, ou acontecimento. Considerando tal intimidade (além de sua pretensão narrativa) até que ponto Júlia teria contribuído também para a configuração de uma determinada memória coletiva sobre si própria? Ora, partindo das teorias de Elias (2001) e de Le Goff (*apud* MAUAD, 2008, p.58), se o prestígio de Júlia no campo de seu desejo provinha de um espaço por ela conquistado por meio de seu engajamento pessoal, é possível que Júlia atentasse também para a representação imagética de sua figura, pois a fotografia poderia preservar seu passado na consciência coletiva. Desta forma, sobre o espaço conquistado por Júlia, infere-se que ela conseguiu apropriar-se dos atributos do meio em que desejava transitar, além de perceber com quais pessoas deveria comprometer-se, para que lhe fosse oferecida a possibilidade da troca de capital social naquele meio. Ou seja, Júlia teve a sensibilidade e a astúcia de saber usar sua percepção sobre o campo a seu favor.

Foi exposto, por meio dos indícios considerados neste artigo, que a coleção de Júlia demonstra a sua influência em seu campo de interesse, ou seja, no âmbito público, por meio dos personagens que com ela constituíram laços sociais, contribuindo inclusive para seu *coleccionismo*, na troca de cartões-postais, oferecendo-lhe um espaço de sociabilidade, e, em consequência, aceitando também a figura que ela fazia perceber sobre si. A Coleção Júlia Wanderley traz, em seu conteúdo, vários indícios que narram sobre a colecionadora. Sublinha-se que a hipótese aqui levantada sugere apenas uma possibilidade de leitura sobre os enlaces sociais alcançados na trajetória de Júlia. A coleção e seus personagens ainda carecem de investigações mais aprofundadas, pois o tema não se resolverá prontamente e as inúmeras narrativas possíveis ainda são uma pequena parcela do que se pode apreender.

## Fontes

COLEÇÃO *Júlia Wanderley*. Instituto Histórico Geográfico do Paraná.

POLIANTÉIA *Júlia Wanderley: homenagem de seus colegas, amigos e admiradores*. Curitiba: Typ João Haupt & Cia, 1918.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ARAÚJO, Silvete Aparecida Crippa. *Professora Júlia Wanderley, uma mulher-mito*. Dissertação de mestrado (Educação), UFPR. Curitiba, 2010.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BOLETIM Casa Romário Martins. *Um olhar para o futuro: Coleção Júlia Wanderley*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v.29, n.129, jul. 2005.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Un arte medio: Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Mozart: a sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ERVEN, Herbert Munhoz Van. *Júlia Wanderley*. Curitiba: Livraria Mundial, 1945.

FABRIS, Annateresa. *Fotografia: Usos e funções no século XIX*. São Paulo: Edusp, 1991.

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

KAMINSKI, Rosane. *Gosto brejeiro: as revistas ilustradas e a formação de juízos estéticos em Curitiba (1900-1920)*. In: BREPOHL, M.; CAPRARO, A.; GARRAFFONI, R. (Orgs.). Sentimentos na história. Curitiba: UFPR, 2012.

KOSSOY, Boris. *Dicionário histórico-fotográfico brasileiro: fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil (1833-1910)*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2002.

\_\_\_\_\_. *Fotografia & História*. 5ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MAUAD, Ana Maria. *Poses e flagrantes: Ensaios sobre história e fotografias*. Niterói: UFF, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A Escola Normal de Curitiba e o pioneirismo de Júlia Wanderley*. Revista HISTEDBR. Campinas, nº42, 2011.

SCHAPOCHNIK, Nelson. *Cartões postais, álbuns de família e ícones da intimidade*. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). História da vida privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do rádio. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SIMÃO, Giovana Terezinha. *Fanny Paul Volk: Pioneira na fotografia de estúdio em*

*Curitiba*. Tese de doutorado (Sociologia) UFPR. Curitiba, 2010.

SUTIL, Marcelo; BARACHO, Maria Luiza Gonçalves. *Imagens cotidianas: a coleção fotográfica de Júlia Wanderley*. 2010. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/rede-memoria/fotojulia.html>>. Acesso em: 02 set. 2013.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na primeira república*. Tese de doutorado (Filosofia e Ciências Humanas) USP. São Paulo, 1992.

## ***A dialética entre a ideologia e utopia: “visão de mundo” na perspectiva de Michael Löwy***

Magno Melgaço\*

### **Resumo**

O presente artigo pretende debruçar-se sobre a contribuição de Michael Löwy para o entendimento do conceito de ideologia, conceito este difícil de definir e que varia de sentido em cada intelectual que tenta fazê-lo. Nesta perspectiva, a escolha deste autor e sua obra *As aventuras de Karl Marx conta o Barão de Münchhausen* (que tece um estudo da ideologia) parte de uma questão que perpassa todo caminho teórico e pessoal do autor aqui estudado: a importância da utopia para o pensamento marxista. Para tal entendimento, a obra apresenta a disputa epistemológica entre dois tipos visões de mundo diferentes e antagônicas dentro do campo das Ciências Sociais: uma ligada ao pensamento conservador, que propõem uma ciência pura e livre pressupostos ou visão de mundo; e outra, em destaque, ligada ao conhecimento científico tanto teórico quanto prático, arraigada às questões sociais, posição de classe e voltada a romper com a estrutura consolidada.

O intuito deste estudo é apresentar como a ideologia (ou visão de mundo) é ligada ao ponto de vista do sujeito inserido em determinada posição, seja política, religiosa, econômica, etc., revisando os principais pontos de embate entre os dois tipos de visão de mundo. A pretensão é mostrar que no campo das ideias e da prática, seja ela revolucionária ou conservadora, não existe neutralidade.

**Palavras-chave:** Michael Löwy, Visão de Mundo, Ciências Sociais.

### ***Dialectics between ideology and utopia: “world view” in Michael Löwy’s perspective***

#### **Abstract**

This article approaches the contribution of Michael Löwy to the understanding of the concept of ideology, which is difficult to define and varies its sense according to each intellectual. In this perspective, the choice of this author and his work *The adventures of Karl Marx account Baron of Münchhausen* (which conceived a study of ideology) leaves a question that follows the whole author’s theoretical and personal trajectory studied here: the importance of utopia for Marxist thought. For such understanding, the work presents the epistemological dispute between two types of "world views" different and antagonistic within the field of Social Sciences: one is connected to the conservative thought, offering a science pure and free from assumptions or world view, and another, featured, connected to the scientific knowledge both theoretical and practical, rooted in social questions, class position and committed to struggle against consolidated social structure. The purpose of this study is to point out how ideology (or world view) is connected to the point of view of the subject occupying a certain position, whether political, religious, economic, etc. reviewing the main aspects of the two clashing world views. The intention is to show that in the field of ideas and practice, whether revolutionary or conservative, there is no neutrality.

**Keywords:** Michael Löwy, World Views, Social Sciences.

---

\* Discente de graduação no bacharelado em Ciências Sociais da UFF/Campos.

## Introdução

Michael Löwy é um dos principais sociólogos marxistas da atualidade, com uma significativa produção intelectual voltada à teoria marxista, ao socialismo e à consciência de classe. Brasileiro radicado na França, filho de imigrantes judeus, é diretor emérito de pesquisas do *Centre national de la recherche scientifique* de Paris. Graduou-se em Ciências Sociais na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) onde direcionou suas atenções ao movimento sindical paulista. Lá teve entre seus professores Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni, Antonio Candido, Azis Simão e Florestan Fernandes. Obteve título de doutor pela *Sorbonne*, na França, sob a orientação de Lucien Goldmann, com a tese sobre a revolução no jovem Marx.

Marxista e preocupado com a causa operária, sua atuação intelectual sempre andou de mãos dadas à militância socialista. Suas referências teóricas perpassam por Marx e Engels e o marxismo revolucionário, principalmente Rosa Luxemburgo, e os marxistas contemporâneos, como György Lukács e Walter Benjamin e seu orientador Goldmann, do qual toma como referência o termo “visão de mundo”. Suas obras se estendem a um grau internacional, chegando a ser traduzida para diversas línguas. Autor de livros e artigos que debatem sobre diferentes temas da sociologia e da política marxista, uma dessas obras, derivada de uma série de palestras das quais Löwy participou na década de 1990, teve como foco um conceito que ainda não encontrava definição consensual dentro dos estudos e debates que havia feito: o conceito de ideologia. Para tal entendimento do conceito, o autor, de forma bem humorada, confronta duas personagens que carregam consigo a representação ideológica no conhecimento científico-social: de um lado Karl Marx e de outro o Barão de Münchhausen.

Em seu livro *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*, Michael Löwy apresenta a história da ideologia inserida na teoria do conhecimento das Ciências Sociais, cotejando as correntes de pensamentos presentes ao longo da construção desta ciência. O título faz alusão de maneira jocosa à disputa entre duas formas de pensar a relação entre conhecimento e realidade social. Enquanto uma corrente (representada por Karl Marx) concebe o conhecimento arraigado à questão social; a outra (representação do positivismo) tenta se desvencilhar dessa questão social, afastando-a de seu trabalho científico, assim como no conto do Barão de Münchhausen, na qual o mesmo se salva do pântano em que está afundado agarrando e puxando os próprios cabelos. Em outras palavras, o intuito de trabalharmos com a ideia de ideologia como visão de mundo é demonstrar as diferentes formas deste conceito nas diferentes correntes de pensamento das ciências sociais –

Positivismo, Historicismo e Marxismo –, além de também demonstrar como a visão de mundo varia e, acima de tudo, que não é neutra.

### **A construção do termo “Ideologia”**

Segundo Michael Löwy visão de mundo perpassa a concepção de crença, de perspectiva, de ponto de vista e tudo mais que determine uma vertente de escolha. A visão social do mundo é uma síntese dialética entre a ideologia e a utopia, estas duas últimas que foram apontadas por Mannheim (porém com outra determinação). A primeira defende a ordem estabelecida, o pensamento conservador; a segunda defende a ruptura com esta ordem estabelecida, o pensamento revolucionário. Nessa perspectiva, a visão de mundo desenvolve um duplo exercício, ora ela é ideologia e tende a conservar o que está posto, ora ela é utópica e questiona a ordem estabelecida, dependendo do lado social em que o indivíduo se posiciona.

Inicialmente o termo “ideologia” foi pensado, dentro da zoologia, por Destutt de Tracy, em 1801, como “ciência do conhecimento”, na qual daria conta da pesquisa das ideias, numa perspectiva científico-naturalista. Posteriormente, com uma crítica feita por Napoleão aos enciclopedistas como ideólogos, o termo toma o caráter abstrato/ metafísico – fora da realidade. (Löwy, 2014, p.18).

Marx e Engels, na obra *Ideologia Alemã* (1845/1846), se apropriam do termo para descrever a falsa consciência produzida pela ordem estabelecida no capitalismo, isto é, atribui à ideologia a conotação conservadora, algo que busca o estabelecimento e reprodução do sistema. Seguindo uma ordem ainda marxista do termo, Lenin atribui uma nova lógica ao termo, não somente ligado à parte conservadora: a ideologia como concepções do mundo ligadas às classes sociais.

O termo ideologia volta a ter uma consistente análise com Karl Mannheim em *Ideologia e Utopia* (1936). Este autor, baseado nas concepções leninista de ideologia, elabora o termo “ideologia total”, definida como estrutura categorizada, a perspectiva global, o estilo de pensamento ligado a uma posição social. Dentro da noção de “ideologia total” há dois tipos de variantes: ideologia e utopia. Ideologia é a ideia que preserva e reproduz a ordem estabelecida, enquanto Utopia (não no termo pejorativo vulgar), contrária à ideologia, visa à ruptura com a ordem estabelecida e reivindica uma nova ordem. Löwy identifica uma ambiguidade no termo “ideologia total”, por comportar tipos antagônicos em um mesmo ponto e pensa ser mais adequado o termo “visão social de mundo”. Em outras palavras, o termo “ideologia total” poderia designar tanto a visão conservadora como a visão utópica, o que poderia causar imprecisão na hora de diferenciar os tipos.

Para não causar tanta confusão nos termos, Löwy separou os conceitos em dois tipos de visões: a visão de mundo ideológica (conservadora) e a visão de mundo utópica (revolucionária). Ambas estão inseridas em conceito mais abrangente na qual Löwy designou como “visão social de mundo”, relativa à posição social na qual o sujeito se insere. Isto é, atribui-se o termo “social” à visão de mundo por levar-se em conta o ponto de vista de classe ao interpretar a realidade: ideológica, para as classes conservadoras; utópicas, para as classes revolucionárias. Dentro da teoria do conhecimento nas ciências sociais, a percepção de visão social de mundo segue e varia (d)entre três principais correntes: positivismo, historicismo e marxismo.

### **O positivismo e sua visão de mundo**

O positivismo começa como teoria revolucionária, junto ao ímpeto burguês do século XVIII com Condorcet, enciclopedista francês, que propunha o rompimento com o sistema aristocrático/clérigo/absolutista. Condorcet primava pela ciência à religião e apoiava um sistema econômico burguês. Seu sucessor, Saint-Simon, continuou com a mesma perspectiva de ciência e conhecimento nada dissociada das ciências naturais, pelo contrário, ele associava a “ciência do homem” à física e à fisiologia. Segundo ele, a ciência (política) positiva ajudaria na higienização (combate), junto ao movimento burguês, contra os parasitas (a aristocracia e o clero) para a mudança de regime na França (Ibid., 27).

Na virada do século, Comte, sucessor de Saint-Simon, situado numa sociedade (burguesa) diferente dos seus antecessores, institui a ciência positiva – por este motivo é considerado o pai do positivismo – visando o estabelecimento da ordem natural e legitimando o sistema burguês, a busca pelo progresso da indústria e contra as ideias negativas, críticas, anárquicas, dissolventes e subversivas da filosofia Iluminista e do socialismo utópico. Ele estabelece a “física social”, o último passo na filosofia, que estudaria, de forma similar às ciências naturais, o Homem e a Sociedade – e dessa forma institui a “ideologia positiva”. Émile Durkheim retoma toda essa perspectiva positivista comteana e institui como ciência universitária a Sociologia, cujo objeto era os fenômenos naturais sociais, isto é, a ordem natural que mantém a coerência na sociedade. Uma ciência que acima de tudo pressupõe ou pré-determina o afastamento dos pré-conceitos e das pré-noções, em outras palavras, que propõe uma ciência “neutra”; uma ciência sem uma “visão de mundo” como base. Uma ciência cujos fenômenos estudados são dados naturalmente.

Nesta parte podemos ver a transformação da visão de mundo positivista – de uma visão utópica para a ideológica. O grande problema posto por Löwy nesta segunda geração do positivismo (Comte e Durkheim), em que coloca em comparação com o conto do Barão de

Münchhausen<sup>21</sup>, cuja história é tão curiosa quanto à ideia positivista de neutralidade científica nas ciências sociais. O que se questiona no positivismo é o julgamento de neutralidade da ciência. Ele parte de um juízo. Um juízo conservador do qual, tanto Comte quanto Durkheim, achavam, de certa forma, uma “coisa” natural e que o cientista poderia, de “boa vontade”, isolar todo seu juízo e manter a neutralidade científica – assim como Barão que consegue, por conta própria, puxar-se pelos cabelos e se livrar do pântano ao qual estava preso.

### **O historicismo e sua visão de mundo eclética.**

O historicismo começou na Alemanha entre o final do século XVIII e início do século XIX. Esta corrente conservadora era composta por historicistas antirrevolucionários/anticapitalistas, contrários às mudanças trazidas pelos filósofos iluministas, a Revolução francesa e a expansão napoleônica. Pregava o Romantismo, o passado pré-capitalista, a cultura gótica, as instituições medievais, o direito feudal tradicional, além de serem contra a sociedade burguesa racionalista emergente. Acreditavam que as instituições eram “raízes” da história orgânica, fruto de uma acumulação histórica e da tentativa artificial de derrubá-la por meio de revoluções que deveriam ser preservadas. Sua visão de mundo conservadora não era considerada, por eles próprios, como um julgamento de valor e/ou vinculada socialmente, mas sim a manifestação histórica da própria realidade, expressão direta do movimento histórico.

Durante as transformações ocorridas no século XIX, o ponto de vista conservador também se modifica. Ele já não pode, historicamente, defender o estilo de pensamento pré-capitalista, tal ação seria anacronismo. O pensamento histórico conservador foi superado por não dar conta das mudanças históricas na sociedade: desenvolvimento da indústria, crescimento econômico do capitalismo na Alemanha unificada, crescimento do poder da burguesia industrial e financeira, entre outras coisas. Ele se redefine e se transforma: deixa de ser conservador para se tornar relativista. E tem como principais teóricos Wilhelm Dilthey, Max Weber, Georg Simmel e Karl Mannheim.

O maior representante neste período foi o alemão Wilhelm Dilthey. Crítico do positivismo e sua separação entre verdade científica e a verdade social, o autor separa o estudo das ciências naturais das ciências sociais, baseando-se em três pontos: 1) Identificação do sujeito e do objeto dentro do contexto histórico; 2) A unidade inseparável entre juízo de

---

<sup>21</sup> A lenda do Barão de Münchhausen conta a estória fantástica do homem que, ao ver-se em apuros afundando em um pântano, agarra e puxa seu próprio cabelo e livra a si mesmo e seu cavalo de um triste destino através desse método.

fato e o de valor; 3) A necessidade de compreender e a significação vivenciada dos fatos sociais.

Para Dilthey, a “verdade científica” é relativa e depende do movimento histórico, assim como, por consequência disto, de uma visão de mundo, como é apresentado pelo autor no trecho que segue:

*(...) cada visão de mundo é historicamente condicionada, portanto, limitada, relativa... Cada uma exprime, nos limites de nosso pensamento, uma dimensão do universo. Cada uma é, conseqüentemente, verdadeira. Mas cada uma delas é unilateral. (DILTHEY Apud LÖWY, 2013, p.89).*

Outro autor do historicismo alemão a criticar o método positivista foi Max Weber. Baseado na corrente neokantiana, Weber propõe uma teoria da ciência estruturalmente diferente da positivista (mas que não chega a romper totalmente com esta): a neutralidade axiológica.

Em sua conferência “Ciência como Vocação” (1919) Weber, diferente dos positivistas, afirma que não há a possibilidade de uma ciência totalmente neutra. Ao se partir de uma questão, esta é guiada pelos valores. Entretanto, deveria haver uma distinção no juízo na obtenção da resposta, dever-se-ia aplicar o juízo de fato e não o juízo de valor. É na resposta de um problema sociológico que Weber se aproxima do positivismo, ao propô-la sem juízo de valor, isto é, neutra.

A partir desta proposição, Löwy aponta uma incongruência na proposta weberiana: na neutralidade axiologia a pesquisa científica em questão é guiada por valores, isto é, o recorte da realidade presume a escolha a partir de valores, só que o “resultado” desta pesquisa deveria destituir-se desses valores. Entretanto, é nesse ponto que consiste a incongruência, já que a pergunta é guiada por valores do pesquisador, conseqüentemente a resposta será direcionada de acordo com a questão, ou seja, a visão de mundo do pesquisador guiará todas as etapas da pesquisa.

Na perspectiva historicista relativa do sociólogo alemão Georg Simmel, aluno de Max Weber, o produto da ciência histórica é o resultado do ponto de vista unilateral, condicionado pelos pressupostos e/ou interesses metateóricos dos cientistas; a visão de mundo é eclética e resulta da dissolução das cristalizações dogmáticas no movimento fluído da história. Ela é o pensamento (tendencioso) comum entre as camadas médias no período de transição. Em outras palavras, dentro do movimento histórico a realidade é um recorte vinculado ao ponto de vista do indivíduo que varia de acordo com sua perspectiva. Isto é, relativa aos olhos de quem vê – e por esse motivo ela (a visão de mundo) é eclética.

Para Karl Mannheim, baseado no relativismo histórico clássico e nas concepções marxistas, a estrutura categorizada, a perspectiva global, o estilo de pensamento é historicamente condicionado e ligado a uma posição social, noção a qual categoriza como “ideologia total”. Dentro da noção de “ideologia total”, o autor determina perspectivas distintas entre as categorias ou grupos sociais, resultando em dois tipos de “estados de espíritos” variantes dela: ideologia e utopia. Ideologia é a ideia que preserva e reproduz a ordem estabelecida, enquanto a Utopia é o pensamento revolucionário que visa à ruptura com a ordem estabelecida e reivindica uma nova ordem. O autor também elabora o conceito de “dependência situacional” de todo conhecimento histórico, isto é, todo conhecimento histórico possui, em si, o ponto de vista de seu sujeito observador vinculada a uma camada social. As diferentes formas de recortes históricos do mesmo objeto, segundo Mannheim, não são contraditórias, apenas ocupam posições diferentes. Elas se articulam através da “síntese”: a solução historicista para o ecletismo, que permite a percepção mais abrangente de determinada época histórica a partir da “complementariedade recíproca” das distas perspectivas sociais.

O conceito de Mannheim de ideologia é central para compreensão do caminho percorrido por Löwy para a construção de sua análise, sobretudo por se tornar uma das bases interpretativas do conceito de visão de mundo ideológica e visão de mundo utópica, desenvolvido no livro aqui comentado. O próximo ponto (a visão de mundo na teoria marxista) é outra chave de entendimento da questão levantada no começo do texto: qual a importância da visão de mundo utópica para as ciências sociais? É o ponto de construção da teoria de Michael Löwy para fazer-nos entender a relevância do pensamento utópico para o desenvolvimento do marxismo e também para a teoria do conhecimento da ciência sociedade.

### **O marxismo e a visão de mundo do proletariado**

Apesar do enunciado acima insinuar o vínculo da visão de mundo ao ponto de vista proletário, dentro das diferentes correntes do marxismo esta proposição não é consensual: assim como toda ideia de ideologia, ela também varia. Na verdade havia uma vertente marxista que queria separar a ciência marxista (ou materialismo histórico) do seu juízo de valor (a consciência de classe) para transformá-la em uma ciência “pura”: o marxismo positivista e os socialistas neokantianos<sup>22</sup>. Mas antes de discorrer sobre essas correntes, além

<sup>22</sup> O marxismo positivista representado principalmente nas ideias de Kautsky visava uma ciência marxista “pura”, separando de toda questão de classe do método dialético, tornando-o neutro. Já os socialistas neokantianos da social-democracia alemã representada por Bernard Bernstein, propunha a separação do juízo de valor do juízo de fato ao se fazer ciência, isto é, separar as perspectivas de classe da análise científica sobre o socialismo, pois este último se daria nem a necessidade de uma revolução, mas sim de forma natural. Mas no

das outras que criticaram essa postura teórica, comecemos do início: a noção de Marx sobre a visão de mundo.

Segundo Löwy, Marx se detém mais sobre o termo “ideologia” em seus escritos, principalmente no livro “A Ideologia Alemã”, na qual vincula este termo às formas “especulativas, idealistas e metafísicas da consciência social” (Ibid., 120). Entretanto, é na obra “O 18 Brumário de Luis Bonaparte” (1852) que se encontra a definição “mais precisa, mais concreta e mais fértil das ideologias e das visões de mundo enquanto expressão de uma classe social determinada, isto é, o que ele chama de ‘superestrutura’” (Ibid., 121). Em outras palavras, é com Marx que a visão de mundo se associa à questão social<sup>23</sup> e levanta as questões acerca da relação entre ciência, ideologia e conhecimento social. Para este trabalho é interessante essa interpretação, pois dessa maneira podemos apresentar a ideia de como Marx expõe sua noção de visão de mundo associada às questões de classe.

Em contrapartida, a corrente socialista nem sempre vinculou o conhecimento marxista ao pensamento de classe – na verdade existiram correntes que queriam o contrário disso: livrar a concepção de socialismo do ponto de vista das lutas de classes.

No fim do século XIX e início do XX surge uma corrente socialista muito influenciada pela ideologia positivista dentro da Segunda Internacional, cuja concepção era criar uma ciência marxista “pura”, livre das visões de mundo de classes. Seus principais articuladores eram Karl Kautsky (do Marxismo Ortodoxo) e Eduard Bernstein (do Socialismo Revisionista).

A teoria de Bernstein era a junção do pensamento neokantiano, que separava a ética socialista do julgamento de valor social, com o pensamento positivista de Comte, ao conceber a ideia de uma ciência empírica, neutra e positiva, e as ideias de Marx, quando tenta articular a dialética entre ciência e socialismo. Para ele o socialismo era arraigado da visão de mundo de uma classe, enquanto a ciência é livre dessa tendência. Por isso, o primeiro não poderia dar conta cientificamente dos fatos sociais, era necessário para tal, uma sociologia científica. Sua tese antirrevolucionária concebia o socialismo de forma natural, como uma etapa da evolução humana. Por este motivo era desnecessária a revolução.

Já Kautsky queria eliminar a visão de mundo na ciência da sociedade para tornar o marxismo uma ciência axiologicamente neutra. Porém, diferente de Bernstein, Kautsky reconhece a relação entre o conhecimento e as classes sociais, mas acreditava que essa relação

---

fim, as duas correntes almejavam coisas parecidas à ciência sem determinação de classes ou suas visões de mundo.

<sup>23</sup> Mas essa perspectiva é questionada em seguida na Segunda Internacional e no Revisionismo, como já fora levantado no primeiro parágrafo deste ponto e que retomaremos em seguida.

desencaminha o marxismo científico “puro”. Como consequência disto, Kautsky acaba desvinculando o materialismo histórico do proletariado – e de sua visão de mundo.

Em extrema oposição a esse lado positivista-marxista, os marxistas revolucionários – guiados principalmente por Lenin e Rosa Luxemburgo – eram radicalmente contrários à perspectiva positivista: eles proclamaram o vínculo epistemológico entre a visão de mundo do proletariado e a ciência marxista. Lenin afirmou que “em uma sociedade fundada na luta de classes, não poderia haver ciência ‘imparcial’” (LENIN Apud LÖWY, 2013, p.148). Ele restabeleceu a dialética entre ciência e revolução no marxismo, pois acreditava que ciência e socialismo não se desassociavam; que o “espírito revolucionário” era também altamente científico e que o fundador do marxismo (Marx) unia em si as qualidades do sábio e a do revolucionário.

Na mesma direção que Lenin, porém com maior profundidade na questão levantada por ele (ciência e revolução), Rosa Luxemburgo, na crítica a Bernstein e ao revisionismo, argumenta sobre a insistência desta corrente em separar a ciência das questões sociais de classes. Para ela, diferente do pensamento marxista-positivista, o que separa a ciência social da ciência da natureza é o engajamento da primeira com a luta de classes. Desvincular a ciência da questão partidária é ingenuidade, além de existir somente uma forma para unificação da visão social de mundo: o socialismo – quando a ciência se transformar em “ciência universalmente humana” (Ibid., p.152-153).

Outra corrente do marxismo que corrobora na questão da visão de mundo do proletariado na ciência materialista histórica é o marxismo histórico, que, segundo Löwy, se designa como “uma corrente metodológica no seio do pensamento marxista que se distingue pela importância central atribuída à historicidade (dialeticamente concebida) dos fatos sociais e pela disposição em ampliar o materialismo histórico a si mesmo” (Ibid.). Nela podemos destacar a contribuição para teoria da visão de mundo os autores Georg Lukács, Antonio Gramsci e Lucien Goldmann.

Conforme apresentado por Löwy, o sociólogo húngaro György Lukács, foi o primeiro e talvez o mais importante representante do marxismo historicista e a sua obra “Historia e Consciência de Classes” muito relevante para a teoria do materialismo histórico. Para ele, o marxismo e toda forma de conhecimento da sociedade está ligado à consciência de uma classe. A consciência de classe é o sentido da situação histórica da classe e o proletariado por fazer parte do processo de produção, compreende o movimento da vida coletiva de melhor forma, pois, segundo Lukács, se trata de uma questão vital (de vida ou morte); pela luta contra

a “coisificação” e o questionamento do processo de reificação, além de ser essencial à revolução proletária.

Para Gramsci toda visão de mundo é histórica, assim como a ciência. Elas estão em perpétuo movimento e desenvolvimento e não se desassociam. O marxismo (ou como o autor designava: “a filosofia da práxis”) é a base na qual o proletário toma consciência do seu papel na sociedade, de sua força como base revolucionária, seus objetivos e seu futuro. Ele a concebia de forma indireta como uma ideologia, superior a outras ideologias por dois motivos: 1) ela não precisa sustentar os interesses opostos e contraditórios, afinal ela é a contradição do que está posto; 2) por ela não ser um instrumento de controle para assegurar a hegemonia da classe dominante. Na verdade a filosofia da práxis é a forma do proletário desvelar a verdade para se “educar e adquirir a arte de se governar” (Ibid., p.164). Compreender a visão de mundo marxista por sua historicidade é, de acordo com a perspectiva gramsciana, conhecer que ela será superada no decorrer do movimento histórico, ou seja, haverá um período na história em que a visão de mundo marxista não dará conta de explicar a realidade. Esse período é marcado pela passagem da sociedade de classes para a sociedade sem classe, isto é, o socialismo.

Para Goldmann a consciência do proletariado é mais próxima, relativamente, de uma verdade objetiva, pois como uma “classe universal” tende a se identificar com o conjunto da humanidade. Por este motivo, ela (a classe proletária) deseja uma sociedade sem classes e não impõe uma falsa ideia, nem impede a tomada de consciência da realidade. Em sua teoria, os valores de classes dentro da teoria do conhecimento são gerais e inevitáveis. Estes valores não resultam da moral e nem da psicologia. Não tem como intenção ocultar a verdade, mas é uma deturpação do ponto de vista voltado ao grupo ao qual pertence, guiando, de uma parte, à realidade social e, de outra, fechando a compreensão de outras realidades. Sujeito e objeto são parcialmente iguais no conhecimento histórico e social. Essa parcialidade, segundo Goldmann, é que explica o papel das classes sociais, seus interesses, seus valores e visão de mundo nas ciências humanas. Pois segundo o autor, “os valores das classes sociais agem sobre a estrutura categorial dos pensadores e condicionam a sua percepção” (GOLDMANN<sup>24</sup> Apud LÖWY, ibid., p.169), por entender que eles são mais adequados para os problemas das condições sociais que guiam o tipo de conhecimento científico.

Para encerrar este levantamento da concepção de visão social de mundo na corrente marxista, apresentaremos mais uma de suas correntes que se debruça sobre a questão da visão

<sup>24</sup> GOLDMAN, L. O Deus escondido, 1955, p.98 e Sujeito e Objeto nas Ciências humanas, 1969, *Raison Présent*, janeiro – março de 1971, n. 17, p.93.

de mundo e o conhecimento nas ciências sociais (ou Teoria Crítica e ponto de vista de classe): o marxismo racionalista da Escola de Frankfurt, representado aqui por Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Theodor Adorno. Estes autores eram, assim como toda corrente revolucionária, radicalmente contrários à ordem estabelecida e contra a postura positivista de ciência “neutra”, livre de pressupostos. A Teoria Crítica<sup>25</sup> não tem a pretensão de fazer uma ciência neutra, ela expõe seu engajamento partidário e a defesa de pressupostos e valores ligados à posição de classe – proletária. Tal manobra, segundo eles, escaparia de um possível relativismo<sup>26</sup>, como encontrado em *Ideologia e Utopia* em Mannheim.

Para fugir de uma proposta relativista da relação Teoria Crítica e visão de mundo, os frankfurtianos Horkheimer e Marcuse optam, numa relação de “tapas e beijos”, pela teoria lukacsiana de adesão da teoria revolucionária à visão de mundo proletária. Segundo Löwy, ambos os teóricos utilizam, de maneira distinta, e muitas vezes não citando, a teoria de Lukács para tratar a tomada de consciência das classes e o papel (ou “missão”) do teórico crítico neste processo histórico.

Em Marcuse, a tomada de consciência pela classe operária se daria ao longo de seu amadurecimento como protagonista histórica, isto é, quando o proletariado se der conta de seu papel revolucionário, dizendo de outra maneira: “o resgate da essência humana negada e oprimida pelo capitalismo” (Ibid., p.182). Enquanto para Horkheimer a tomada da consciência de si por parte do proletariado poderia ser possível por sua situação objetiva, porém, na sociedade capitalista, a individualização dos interesses dificulta essa ação: “a oposição entre o interesse pessoal e o interesse de classe impede frequentemente o avanço de uma consciência de classe autêntica” (Ibid., 185). O teórico revolucionário, segundo Horkheimer, teria como “missão” lutar pelo ideal (ou utopia) na qual acredita; numa relação horizontal e recíproca com a classe socialmente oprimida, auxiliando-a na tomada de consciência. Já em Adorno, toda discussão sobre a consciência objetiva e o papel revolucionário, além da visão de mundo do proletariado, de acordo com Löwy, não está explícito. Sua crítica era direcionada ao que ele vai chamar de “relativismo cético” na teoria do conhecimento de Karl Mannheim, por este último ter ampliado o conceito de ideologia, vinculando a consciência (seja ela falsa ou verdadeira) à condição social do pensamento. Entretanto, o que é possível perceber é a rejeição da ideia de conhecimento livre do juízo de valor (comum aos positivistas e aos neokantianos). Com isso, há a preocupação de Adorno em desvelar os valores necessários à

<sup>25</sup> Teoria crítica segundo Horkheimer (2003) é a autoconsciência do indivíduo, o que o permite a este relativizar as coisas tidas como “naturais”, que se opõe a ideologias dominantes.

<sup>26</sup> Horkheimer acusava a teoria sociológica de Mannheim de relativista por vincular cada pensamento a seu tipo de grupo social.

descoberta da verdade objetiva. Contudo, assim como os outros pensadores da Escola de Frankfurt, ele não ofereceu nenhuma teoria que ultrapassasse a ideia de *Ideologia e Utopia* de Mannheim.

### **Considerações Finais**

O presente artigo tratou do livro *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* do sociólogo brasileiro Michael Löwy, resultado de um ciclo de palestras sobre ideologia e Ciências Sociais. O livro faz alusão à disputa entre duas formas de pensar a relação entre conhecimento e realidade social. Enquanto uma corrente (representada por Karl Marx) concebe o conhecimento arraigado à questão social; a outra (representação do positivismo) tenta se desvencilhar dessa questão social, afastando-a de seu trabalho científico, assim como no conto do Barão de Münchhausen, no qual o mesmo se salva do pântano em que está afundado, agarrando e puxando os próprios cabelos. Entretanto, o ponto em questão trabalhado aqui é evidenciar, a partir apresentação da história do termo ideologia e a transfiguração na ideia de visão de mundo, como a disputa epistemológica das Ciências Sociais também reflete a disputa entre classes social. De um lado, está uma visão defendida pelo conservadorismo e entusiastas defensores da estrutura capitalista, de outro, uma visão que vislumbra a transformação social, cuja principal preocupação é o reconhecimento do agente no processo desta transformação social.

As questões que se pretendeu levantar a partir da teoria construída e consolidada por Löwy foram sobre a relevância da visão de mundo utópica para construção do conhecimento das Ciências Sociais em contraposição à visão de mundo ideológica. A primeira tem maior importância para o autor, marxista e militante da causa operária, por ser o formato ideológico que carrega em si a vontade de mudança das estruturas de dominação que o proletariado demanda e que, desde Marx e Engels, opõe-se a uma visão de mundo conservadora e legitimadora da dominação. Em outras palavras, a visão de mundo utópica é o pensamento que guiará o proletário e permitirá à consciência de classe. É a visão subversiva, revolucionária, que será responsável por reverter a lógica de dominação burguesa. Neste sentido, a visão de mundo utópica é importante, pois garante ao oprimido a chance de se reconhecer no processo de exploração. Ela é derivada da posição em que o indivíduo se encontra na sociedade, mas para isso é necessário criar as condições pertinentes. Neste momento, a sociologia marxista é um importante instrumento, uma vez que ela se utiliza dessa visão de mundo para interpretar a estrutura social e as relações de poder, unindo a teoria à práxis.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO GOMES. A; REIS. D. *Um intelectual marxista: entrevista com Michael Löwy*. Tempos, Vol. 1, n. 2, setembro de 1996, UFF, Niterói, RJ, pp.166-183.

QUERIDO, Fabio Mascaro. *Marxismo libertário e a imaginação revolucionária em Michael Löwy*. Estudos Avançados 28. 2014. P299-304.

JINKINGS, Ivana. *As Utopias de Michael Löwy: reflexões de uma marxista insubordinado*. São Paulo: Boitempo, 2007.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.

## *O primeiro ano do governo de Pereira Passos: aspectos relevantes*

Mônica de Matos Teixeira d' Assumpção<sup>27</sup>

### **Resumo**

As bases para a reforma municipal, conhecida como “bota-abaixo”, realizada sob o comando de Francisco Pereira Passos são examinadas neste artigo. A proposta é examinar a administração do prefeito do Distrito Federal no ano de 1903, sob o viés dos problemas administrativos, financeiros e políticos encontrados, privilegiando o enfrentamento das questões destas ordens e as soluções propostas que viabilizaram a realização da Reforma Municipal posterior.

**Palavras-chave:** Pereira Passos, Reforma municipal, distrito federal, *Belle Époque*.

### *Pereira Passos government's first year: relevant aspects*

### **Abstract**

This article analyses the basis for the municipal reform known as "pull-down" carried out under the leadership of Francisco Pereira Passos. The proposal is to examine the administration of the mayor of the Federal District in the year 1903, under the bias of administrative, financial and political problems encountered, favoring the confrontation of the questions of orders and the proposed solutions that made possible the achievement of the the Municipal Reform.

**Key-words:** Pereira Passos, Municipal Reform, capital city, *Belle Époque*.

---

<sup>27</sup> Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

## **Introdução**

A tentativa de analisar quaisquer aspectos dos governos municipais da capital federal no início do século XX requer, obrigatoriamente, sopesar o caráter singular da cidade. O Rio de Janeiro foi palco de inúmeras ações públicas, resultante dos múltiplos poderes sobrepostos ali existentes, além de funcionar como local de concentração das elites políticas que administraram o país desde antes de 1889.

A experiência de realizar estudos sobre o governo de Francisco Pereira Passos perpassa pela ambição de superar determinados estigmas acerca da administração deste prefeito, em sua maioria, construídos a partir de pesquisas realizadas ao longo da década de 1980 e que marcaram profundamente a historiografia sobre o seu governo, se concentrando muito mais na figura do chefe do executivo municipal e nas consequências sociais da Reforma, do que propriamente no planejamento e nas dificuldades encontradas para a efetivação de tal empreendimento na cidade.

Muitos mitos foram criados a partir daí, inclusive ao que se refere às “facilidades” encontradas pelo governo municipal para realizar tantas obras em um espaço limitado de tempo. Essas pesquisas buscaram descrever aspectos de ordem social e econômica, em sua maioria. Os trabalhos realizados marcaram a historiografia acerca do tema sob a ótica marxista e, por isso, buscaram o entendimento sobre as questões da cidade e as condições de vida da mesma, a partir do viés das relações capitalistas. Assim, estas tentaram evidenciar a modificação espacial e a análise sociológica e geográfica da Reforma efetivadas na antiga capital, centrando esforços nessa direção em detrimento do entendimento das dinâmicas políticas da cidade. Ao discutirem os aspectos evidenciados nas intervenções realizadas pelos sucessivos governos municipais, com ênfase na Reforma de Passos, os autores contribuíram sobremaneira para o entendimento das transformações realizadas no espaço físico da cidade, bem como na vida das populações de baixa renda que ali habitavam, realizavam seus ofícios, participavam da vida e contribuíram para a formação da cultura da antiga capital. Entretanto, os meandros e escolhas políticas foram pouco considerados. A historiografia tradicional sobre o tema analisou as consequências das ações administrativas, não esquadrinhando os processos

inerentes às mesmas, quais sejam, aqueles que perpassam o campo político e os limites existentes para a execução destas ações.<sup>28</sup>

Diante da lacuna existente na produção historiográfica, optou-se em examinar o ano de 1903, quando a estrutura da primeira Reforma do Rio de Janeiro foi montada. O principal objetivo desse breve artigo é mostrar que houve dificuldades para a realização do projeto e que a municipalidade, a partir de determinados ajustes administrativos e financeiros, conseguiu suplantar os entraves no primeiro ano de governo.

### **A cidade e a escolha de Pereira Passos**

Ao assumir o governo, Rodrigues Alves, em seu “Manifesto Inaugural”<sup>29</sup> explicitou os objetivos a frente do executivo nacional e, particularmente, sobre qual seria o papel que a cidade desempenharia no projeto de nação, qual seja, a capital federal estaria inscrita no centro desse plano de ação do grupo que estava no poder da União naquele momento. Assim, a capital teria duas funções principais: ser atraente externamente, de modo a atuar na captação de mão-de-obra imigrante e, ao mesmo tempo, ter um porto em condições de se tornar parte fundamental da equação econômica capitalista que o governo desejava desenvolver, sobretudo quanto à manutenção da balança comercial favorável, isto é, atuando na redução dos custos de exportação a fim de aumentar os ganhos de capital com exportações.

Com esse projeto definido, Rodrigues Alves buscou apoio no Congresso Nacional e em 29 de dezembro de 1902, promulgou a Lei nº 939<sup>30</sup>, que tinha como objetivo reorganizar o Distrito Federal, preparando-o, segundo esta visão, para o papel que a sede assumiria dentro do contexto nacional.

A Lei em questão se referia ao Distrito Federal e sua organização política, administrativa e, mais especificamente, sobre o preparo das eleições municipais que se seguiriam no ano de 1903, incluindo a rotina a ser cumprida nos dias de pleito que elegeria o Conselho Municipal. Nesse dispositivo, também se definiu que o prefeito assumiria a administração do município sem a presença do Conselho Municipal - ou legislativo, nos seis primeiros meses<sup>31</sup>. A seguir, seriam realizadas eleições para os intendentes e, uma vez que esses elementos tomassem posse e abrissem os trabalhos da

<sup>28</sup> - Dentre os principais trabalhos realizados na primeira fase da historiografia sobre esse tema, podemos citar os trabalhos de ABREU, Maurício; BELCHIMOL, Jaime Larry; CARVALHO, Lia de Aquino; LAMARÃO, Sergio Tadeu de Niemeyer; e ROCHA, Osvaldo Porto, entre outros.

<sup>29</sup> BRASIL, Manifesto Inaugural, de 15 de novembro de 1902.

<sup>30</sup> BRASIL, Lei nº 939/02, art.5º.

<sup>31</sup> Idem, art.14

casa legislativa municipal, o chefe do executivo encaminharia um relatório de gestão dos seis primeiros meses de governo para o legislativo Municipal. Entre outras situações previstas, a Lei modificou a formação do Conselho Municipal, tornando-o menor, eleito por um só distrito, cujos intendentes passaram a ter mandato limitado e improrrogável, ao mesmo tempo em que restringiu a ação destes intendentes. Por outro lado, criou a figura do Prefeito interventor, nomeado por Decreto Federal, “dentre os cidadãos brasileiros de reconhecida competência”, ao mesmo tempo em que fixava os proventos deste e dos intendentes. O governo federal concedeu plenos poderes ao prefeito nomeado por ele inclusive quanto ao quadro dos funcionários municipais, revendo aposentadorias e verificando supostas irregularidades, bem como dispensando funcionários não vitalícios, se necessário. Para essa tarefa, o chefe do executivo federal nomeou Francisco Pereira Passos para assumir a prefeitura do Distrito Federal.

A escolha do nome de Passos para essa missão decorreu da experiência e conhecimento técnico deste, bem como a presença ativa como engenheiro na Comissão de Melhoramentos do Império, que o dotou de conhecimento profundo sobre os principais problemas da cidade do Rio de Janeiro. A presença deste engenheiro na Comissão de Melhoramentos, bem como a sua experiência em Paris e nos cargos públicos que ocupou, tornava-o profissional com currículo para exercer, naquele momento o protagonismo na reestruturação urbana do centro da capital federal e para conduzir a transformação da imagem da cidade considerada centro do “túmulo de estrangeiros”<sup>32</sup>.

O novo prefeito tinha um perfil aparentemente “apolítico” que condizia com o que definiu Weber, acerca dos agentes que exerciam atividades científicas, no caso a engenharia, por “vocação”, com bases na especialização posta a serviço de objetivos claros e precisos, bem do feitio dos pensadores do final do século XIX e início do XX. Estes indivíduos, normalmente, apresentavam características de notada racionalização, optavam pela intelectualização de procedimentos, pela ligação entre ciência e progresso. O curso do progresso, diz Weber, está diretamente ligado ao labor científico. Nesse sentido, Passos era um homem de progresso, apesar de privilegiar a abordagem

---

<sup>32</sup> Como descreve SEVCENKO, Nicolau, no terceiro volume de “A História da Vida Privada no Brasil” (Companhisa das Letras, 1998), “o Rio de Janeiro era o principal porto de exportação e importação do país e o terceiro em importância no continente americano, depois de Nova York e Buenos Aires. Mais que isso, como capital da República ele era a vitrine do país. Num momento de intensa demanda por capitais, técnicos e imigrantes europeus, a cidade deveria operar como um atrativo para os estrangeiros”.

civilizatória nas suas ações. Na verdade, civilização e progresso não são incompatíveis e nem excludentes entre si, podendo ser complementares<sup>33</sup>.

Por outro lado, o prefeito também era um homem do século XIX, preocupado em transformar a capital federal em um exemplo de “civilização” e civilidade. Aqui, “civilizados” eram aqueles indivíduos de cultura europeizada de matizes ingleses e franceses, onde se notava a valorização da tecnologia, da natureza das maneiras e do desenvolvimento das ciências, entre outros aspectos, cujas ações estão voltadas, em última instância, para o progresso ocidental e da humanidade, sob a ótica das condutas socialmente aceitas. Nesse sentido, o conceito de “civilização” poderá significar realizações, mas também comportamentos descritos em um processo, dando a entender que há um movimento implícito nessa edificação constante, movendo-se sempre para frente. Assim, guarda semelhanças com a ideia de progresso, apesar de não significarem conceitualmente a mesma coisa<sup>34</sup>.

### **As bases da Reforma municipal**

A Lei nº. 939/1902, entre outras determinações, estabelecia o regime de exceção nos cento e oitenta dias de 1903, na capital federal. Na prática, o prefeito iniciava seu mandato com plenos poderes, isto é, sem o Conselho Municipal. As eleições para o Conselho ocorreriam em junho, mas a primeira reunião estava prevista somente para setembro, quando a municipalidade encaminharia relatório sobre a gestão dos seis primeiros meses de governo. Nessa fase inicial, o prefeito governou através de Decretos Municipais, onde foi posto em prática todo um ideário de civilização e progresso, que nortearam as ações do executivo local a partir dos primeiros meses.

Nesse início de governo foram realizadas várias medidas restritivas em relação ao comportamento do cidadão nos espaços públicos. Logo nos seis primeiros meses, enquanto governou sem interveniência do Conselho Municipal, Passos editou dezesseis Decretos Municipais dedicados à conduta e ordem na capital e ao orçamento da cidade, através do Decreto 384 de 31 de janeiro de 1903 - bem como os reforços orçamentários, face às despesas que seriam realizadas<sup>35</sup>.

Dentre esses Decretos “civilizatórios”, destacam-se as proibições de quaisquer formas de comércio ambulante; a venda de bilhetes de loteria; a ordenha de vacas

<sup>33</sup> WEBER, Max. *Ciência e Política: Duas vocações*. São Paulo: Martin Claret, 2003, p. 43.

<sup>34</sup> ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.1, p.22-27.

<sup>35</sup> Decretos Municipais citados em BRENNAN, Giovanna Rosso Del. *O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão*. Rio de Janeiro: Index, 1985, p.22-77.

leiteiras nas ruas; a comercialização de miúdos e vísceras de animais nas vias públicas; os atos de urinar fora de mictórios, de cuspir nas ruas e de soltar fogos de artifício. O prefeito também determinou o recolhimento de mendigos e pedintes e proibiu que cães ficassem soltos pelas ruas da cidade.

No que tange à Reforma, entre os dispositivos editados pela prefeitura, chama a atenção o Decreto Municipal nº. 391, de 10 de fevereiro de 1903, que regula a construção, reconstrução, acréscimo e conserto de prédios, antes da expedição da Carta Cadastral, que foi o planejamento da Reforma municipal. Também é notório o Decreto nº.400, de 9 de março de 1903, também antes da entrega do plano de ação, que visa organizar o serviço extraordinário de inspeção sanitária das habitações, que seria realizado por equipes. Em 1º de abril de 1903, a prefeitura convoca os interessados para apresentação de propostas para a demolição dos prédios visando o prolongamento da rua do Sacramento e alargamento da Camerino, através do jornal *Gazeta de Notícias*, principal veículo das notícias da prefeitura e onde os Atos Municipais eram publicados. No dia 7 de abril, os primeiros prédios foram demolidos, portanto, antes da entrega da Carta Cadastral. Portanto, a Reforma municipal foi iniciada em 1903, isto é, antes da publicação da “Carta Cadastral”, reforçando a ideia de que o prefeito e sua equipe sabiam exatamente onde agir no espaço da cidade.

Entretanto, e segundo a própria administração municipal, as contas da municipalidade estavam deficitárias em 1903. Segundo dados apresentados por Benchimol<sup>36</sup>, retirados do Relatório apresentado pelo prefeito ao Conselho Municipal em setembro de 1903, o Distrito Federal tinha uma dívida flutuante de aproximadamente 6.000 contos, sendo que em torno de 3.000 contos eram dívidas com atraso de pagamentos dos funcionários da prefeitura, 1.500 contos eram provenientes de letras de câmbio e contratos, 800 contos com contas de fornecimento e demais contas de consumo, 370 contos de dívidas com aluguéis de imóveis para escolas e agências municipais e o resto do saldo com restituições diversas. As receitas da prefeitura eram de 1.100 contos, sendo que a maioria era de apólices e 200 contos provenientes de um empréstimo realizado antes que Pereira Passos assumisse o executivo municipal, com o *River Plate Bank*.

---

<sup>36</sup> BENCHIMOL, Jaime Larry. Pereira Passos: um Haussmann tropical: A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. - Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992, p.246-251.

Diante do desafio da Reforma e da falta de recursos, o prefeito optou pela austeridade, trabalhando com a redução das despesas pelo enxugamento, organização e otimização da máquina pública, ao mesmo tempo em que buscou o aumento das receitas, através da eficiência na arrecadação e criação de novos tributos e taxas municipais.

Assim que assumiu o governo, o prefeito realizou reorganizações e remanejamentos na burocracia municipal, buscando eficiência nos procedimentos e resultados, contudo aumentando a centralização e o comando sobre os processos administrativos sob sua tutela, bem como efetuando rígido controle sobre a máquina burocrática, exercendo severa alocação de recursos, pois tinha por objetivo principal resolver a questão financeira para que esta não atrapalhasse a Reforma.

A burocracia na cidade do Rio de Janeiro foi pensada pela primeira vez como estratégia de política pública com Passos. No relatório apresentado ao Conselho Municipal, acerca da gestão nos seis primeiros meses, o prefeito mostra a prioridade que a organização da máquina burocrática teve no início da administração, a partir da redução, organização e ampliação das atribuições do funcionalismo para o equilíbrio das finanças municipais. Ao assumir o governo, Passos teve que lidar com a dívida da prefeitura com o funcionalismo municipal, na ordem de 3.250 contos, relativo a quatro meses de salários atrasados, em todas as categorias. Pensando em reduzir a dívida da municipalidade e, sobretudo, ter como cobrar dos funcionários o estrito cumprimento dos seus deveres de servidores públicos, o prefeito pagou os proventos atrasados ao longo dos três primeiros meses de governo<sup>37</sup>.

Ao mesmo tempo em que fazia uma reforma administrativa, editava Decretos municipais que regulamentavam e definiam o papel de agentes municipais e estabelecia controle sob os mesmos. Dentre esses instrumentos administrativos, o uso amplo das “circulares”, que eram documentos destinados às repartições, algumas vezes assinadas pelo próprio prefeito, ditava as normas para a conduta dos fiscais.

Quando Passos assumiu o poder, recebeu a estrutura burocrática da capital federal, bem como o funcionalismo a ela ligado, já definidos. Então, o prefeito organizou, controlou e avaliou o desempenho dessa máquina burocrática, colocando-a a serviço da Reforma. Para tanto, pôs em dia o pagamento dos servidores municipais, centralizou a administração no centro, manteve e intensificou a descentralização nas pontas, através

---

<sup>37</sup> Informações retiradas da *Gazeta de Notícias*, sessão de *avisos*, entre os meses de jan-julho de 1903. O periódico publicava os atos da Prefeitura do Distrito Federal .

das agências locais. Com isso, ele pode aumentar a arrecadação, impor agilidade aos procedimentos relativos à Reforma, tendo a eficiência como meta a alcançar, se utilizando do aparato burocrático de forma legal, hierarquizado, impessoal e tecnicamente. No que tange aos Decretos, se pode citar o Decreto nº 399, de 6 de março de 1903, que estabeleceu novo regulamento às agências municipais e o decreto nº 374, de 16 de janeiro de 1903, que designou para cada um dos 27 distritos da capital uma comissão composta por um funcionário da prefeitura, um representante da higiene e um lançador. Essa comissão era responsável por verificar as condições fiscais das habitações e atuar na fiscalização e cobrança de impostos entre outras responsabilidades.<sup>38</sup>

O aumento da receita municipal também foi alcançado pela via fiscal, tanto com a reforma feita no regulamento do imposto predial da cidade, através do Decreto nº 432, de 10 de junho de 1903, como pela criação de novas taxas municipais. A reforma do regulamento do imposto predial foi um dos primeiros decretos promulgados pelo prefeito e visava aumentar e viabilizar a arrecadação, pois este imposto constituía a principal receita do Distrito Federal.

Além da reforma do imposto predial, a prefeitura realizou parte da Reforma através de mecanismos que reduziam o valor das desapropriações. Aqui cabe ressaltar que foi no ano de 1903 que o governo federal reviu a legislação das desapropriações e demolições, segundo informações em Benchimol<sup>39</sup>. A partir do Decreto 1021, de 26 de agosto de 1903 e seu posterior regulamento (Decreto n. 4956, de 9 de setembro de 1903), foi alterada a Lei que vigorava, de 1855, relativa às indenizações. A indenização passou a ser entre 10 e 15 vezes o valor locativo, deduzida previamente o Imposto Predial, considerado o do ano anterior ao do decreto de desapropriação. Se a propriedade não tivesse o registro do imposto, o valor da indenização seria feito pelo aluguel do último ano. Se o imóvel tivesse sido reconstruído no ano anterior ou tivesse em ruínas, a indenização não estaria limitada pela lei. O interessante desse Decreto era que ele estimulava a equiparação entre o valor do imóvel e o declarado do Imposto Predial e, com isso, reduzir os casos em que os proprietários informavam o valor menor para burlar a arrecadação. O imposto passou a ser usado para indenizar, logo não era negócio ter um valor inferior de um imóvel que seria desapropriado. Isso fez com que a municipalidade

---

<sup>38</sup> BRASIL, Lei nº 939/02, Art4º, c, das Disposições transitórias

<sup>39</sup> BENCHIMOL, Jaime Larry. Pereira Passos: um Haussmann tropical: A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. - Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992, p.246-251.

reduzisse bastante as despesas correntes e usasse a arrecadação dessa receita de imposto como garantia do empréstimo que seria contraído para as obras a partir de 1904. Por outro lado, tal ajuste nos preços dos imóveis aumentou a receita municipal, ao mesmo tempo em que reduziu o custo do orçamento inicial do plano. Segundo o autor, essa redução foi de 26.000 contos, passando de 79.000 contos para aproximadamente 53.000 contos, dados retirados pelo autor do relatório ao Conselho Municipal, de setembro de 1903.

Outro trabalho feito pela municipalidade para reduzir ainda mais os custos foi a reavaliação dos prédios que inicialmente deveriam ser tombados, alterando o projeto original da Carta Cadastral, retirando alguns desses imóveis do rol de desapropriações. Em vários casos também houve permuta, onde a municipalidade cedia a parte dos fundos de algum prédio já adquirido em troca da área da frente. Essas ações permitiram uma redução ainda maior do orçamento da obra, agora estimada em aproximadamente 45.000 contos.

Um dos pontos duvidoso do Decreto de desapropriações se refere às propriedades em ruínas, nas quais se enquadram os velhos prédios coloniais, alguns cortiços, casas de cômodos e pequenos estabelecimentos coloniais, pois estes não estariam sob os valores definidos no dispositivo legal, o que dava considerável margem de manobra e discricionariedade à municipalidade, possibilitando a redução das indenizações. Com isso e mais as novas prerrogativas adquiridas a partir da Lei n. 1.101, de 19 de novembro de 1903, que, entre outras resoluções, permitiu que a prefeitura do Distrito Federal vendesse as sobras de terreno das desapropriações, reduziu ainda mais o orçamento da Carta em mais aproximadamente 9.000 contos, chegando ao final de 1903, com a previsão de gastos de aproximadamente 34.000 contos<sup>40</sup>.

### **Conclusão**

Assim que os novos membros do Conselho Municipal eleito assumiram seus postos na casa legislativa municipal, o prefeito entregou pessoalmente em sessão no dia 1º de setembro de 1903 um relatório referente aos seis primeiros meses de governo, constando suas principais dificuldades e realizações, bem como a proposta orçamentária para o ano de 1904, de acordo com o que definia a Lei 939/02. Nesse relatório, Passos elencava as primeiras ações no que tange à ordenação do espaço físico do centro da

---

<sup>40</sup> Idem, p.250.

cidade e a realização das modificações voltadas para os aspectos estéticos e civilizatórios da Capital Federal.

O relatório apresentava a maior parte dos temas voltados para a fazenda municipal, que era a grande preocupação do gestor nos seis primeiros meses de governo. Em 1903, se buscou a melhoria da arrecadação das receitas ordinárias, tanto no que se refere ao alargamento da coleta de verbas, quanto à criação de novas formas de arrecadação. Para tanto, dois mecanismos principais foram implantados e executados. O primeiro foi a nova estrutura e funções das agências municipais, estabelecidas pelo Decreto Municipal nº 399, de 6 de março de 1903 e pelo Decreto nº 374, de 16 de janeiro de 1903. Esses dispositivos legais criaram comissões na ponta da estrutura de arrecadação municipal, isto é, próximo aos contribuintes e eram responsáveis por verificar as condições fiscais das habitações e atuar na fiscalização e cobrança de impostos entre outras responsabilidades. O segundo mecanismo foi a reforma da legislação da arrecadação do imposto de propriedade, realizada através do Decreto nº 432, de 10 de junho de 1903.

Assim, com a remodelagem da burocracia e as mudanças na arrecadação, somando-se à criação de algumas novas taxas e licenças municipais, houve aumento da arrecadação municipal em 2.554 contos, entre janeiro e junho de 1903, segundo declarado pela municipalidade. Por outro lado, a previsão de repasse de verba federal no orçamento da União para o ano de 1903, previa ajuda financeira à capital, na rubrica de obras públicas e esgoto, em um montante de 7.200 contos<sup>41</sup>, mas esse valor, por si só, não seria suficiente para iniciar a Reforma.

O governo de Pereira Passos foi um marco importante na história da cidade do Rio de Janeiro, não somente pelas mudanças no espaço urbano, mas por todas as modificações administrativas e fiscais realizadas na gestão da cidade. Sem essas alterações, não seria possível levar a termo a Reforma planejada desde 1903, simplesmente porque não havia condições financeiras para tanto. Estas só viriam em 1904, quando houve a aprovação e liberação do empréstimo feito pela municipalidade e autorizado pela União, através da Lei 1101/93. Dentre as dificuldades iniciais da municipalidade estava a questão das dívidas municipais com o funcionalismo e com as despesas de custeio, que foram resolvidas através da realocação dos recursos da

prefeitura, da reestruturação do aparato burocrático, da revisão das legislações fiscais e conseqüente aumento da arrecadação municipal.

### **Referências:**

#### **Fontes**

BRASIL, Manifesto Inaugural, de Francisco de Paula Rodrigues Alves, sessão de 15/11/1902.

BRASIL, Lei nº 939, de 29 de dezembro de 1902.

BRASIL, Actos do Poder Legislativo, Lei n. 957, de 30/12/1902.

BRASIL, Mensagem ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da quinta legislatura pelo presidente da república Francisco de Paula Rodrigues Alves. RJ, 1903.

DISTRITO FEDERAL, Anais do Conselho Municipal, 1903.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Melhoramentos da cidade. Rio de Janeiro: Typographia da “Gazeta de notícias”, 1903.

#### **Bibliografia**

BENCHIMOL, Jaime Larry. Pereira Passos: um Haussmann tropical. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

BRENNA, Giovanna Rosso Del. O Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão. Rio de Janeiro: Index, 1985.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador: uma história dos costumes, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.1.

SEVCENKO, Nicolau. A História da Vida Privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 3º volume.

WEBER, Max. Ciência e Política: Duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2003.

## **ENTREVISTA**

Neste número, os participantes do Propet–História, Lia Castanho de F. Guimarães e Filipe Moreira de Azeredo Tavares, entrevistam o historiador e professor adjunto do curso de graduação e do programa de pós-graduação de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, José d’Assunção Barros, conferencista convidado na I Jornada de História. O autor de 18 livros sobre temas diversos - teoria e metodologia da história, música, arte, literatura, cinema, cidade, desigualdades sociais - alguns dos quais tiveram tradução para o espanhol, como *Campo da História* e *Cidade e História*, conversou com os estudantes a respeito do estatuto científico e da escrita da história, da história do tempo presente, da história comparada, das perspectivas para a disciplina e para o ensino de História.

Lia Castanho de F. Guimarães e Filipe Moreira de Azeredo Tavares<sup>42</sup>: A História enquanto disciplina se constitui enquanto um conjunto de técnicas, métodos e teorias compartilhadas pela comunidade de historiadores, onde comumente se debate a eficácia das técnicas e dos métodos e a veracidade e sustentação das teorias. Um debate que se estende ao longo das décadas é relacionado à cientificidade da História. Como o senhor se posiciona neste assunto? Quais são as suas considerações acerca da cientificidade (ou não) da História?

José d’Assunção Barros: Coloco-me entre aqueles que consideram a História uma Ciência. Mas também penso que a História apresenta uma dimensão artística, como já esclarecerei. Em primeiro lugar, vejo a História como Ciência por dois motivos. Por um lado trabalhamos com as duas dimensões que devem estar sempre interligadas para a produção de qualquer forma de conhecimento científico: o Método e a Teoria. Desde o primeiro instante, os historiadores lidam com procedimentos técnicos específicos que se referem à constituição e análise das fontes ou também ao levantamento e compreensão dos contextos históricos. De igual maneira, lidamos com aspectos teóricos que permitem a construção de nossas interpretações. O uso dos conceitos em História, por exemplo, é muito criterioso. Em segundo lugar, a História é uma Ciência porque, para produzi-la, precisamos partir de materiais concretos, de informações dotadas de veracidade, de vestígios realmente existentes, de discursos reais que devem ser decifrados ou avaliados criticamente. Lidamos com elementos que não são inventados e com vistas a alcançar explicações e interpretações acerca de processos que realmente aconteceram. Se já não temos, nos dias de hoje, a ingenuidade positivista de alcançar a verdade em si mesma, pronta e acabada, temos como historiadores um compromisso com a veracidade: uma obrigação de produzir um conhecimento que consideramos verdadeiro. Por outro lado, se a história lida inicialmente com elementos que não são inventados pelo historiador, isso não quer dizer que a invenção e a criatividade estejam ausentes da História. Este aspecto remete à minha segunda afirmação: a História também possui uma dimensão de Arte. Isto se dá mais especificamente na ponta final da produção do trabalho historiográfico. Depois de realizar cientificamente a sua pesquisa e de elaborar também cientificamente as suas interpretações, os historiadores precisam dar uma forma final ao seu trabalho sob a forma de um texto, de uma conferência, de um vídeo, ou qualquer outra mídia. Nesse momento – por exemplo, o momento da produção de um texto que será dado a ler aos leitores interessados em História – os historiadores precisam se valer de talentos que os aproximam dos literatos. O historiador

<sup>42</sup> Discentes do curso de História na Universidade Federal Fluminense - Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional Campos dos Goytacazes e bolsistas ProPET.

que escreve um texto precisa tomar decisões estéticas, precisa construir a sua trama com uma incontornável habilidade que será determinante para a possibilidade de seu texto ser bem assimilado pelos seus futuros leitores. A possibilidade de que a História continue a ser vista como Ciência, e que uma dada produção historiográfica seja compreendida como científica, não é em nada prejudicada pela qualidade artística com que o historiador constrói o seu texto, Arte e Ciência convivem perfeitamente bem na História. Ciência e Arte são o alfa e o ômega do círculo hermenêutico que é posto a girar com a produção de uma pesquisa e de um texto historiográfico.

LCG e FMT – Ainda na perspectiva da pergunta anterior, existe uma corrente bastante expressiva que acredita na existência da História enquanto um conjunto de diversas narrativas que atendem às necessidades do tempo em que são produzidas, sendo mutáveis. Sobre a produção historiográfica, muitos pares defendem torná-la mais acessível com a utilização de uma escrita mais leve e não tão repleta de termos técnicos. Como o senhor acredita que esse novo tipo de escrita da História pode se realizar sem que seu caráter científico seja perdido e que mantenha um diálogo mais expressivo e não apenas com o âmbito acadêmico ?

JAB-Conforme eu disse anteriormente, Ciência e Arte convivem plena e intimamente na produção do conhecimento historiográfico. Mas desde já temos que compreender que a ideia de trabalhar artística ou literariamente um texto histórico (ou qualquer outro tipo de texto) nada tem a ver com a ideia de banalização ou empobrecimento da escrita. Evitar o uso de termos técnicos ou de um sistema conceitual mais sofisticado não é de maneira nenhuma uma consequência da decisão de incorporar à escrita historiográfica uma dimensão artística. Temos que separar bem as coisas. Um quadro de Picasso, por exemplo, não é banal. Uma obra de arte, pelo fato de ser artística, não implica de modo algum o compromisso de ser facilmente assimilável por todos. Digo isso para que a questão seja colocada em outro plano. A maior ou menor clareza com que uma obra historiográfica se dá a ler, e o maior ou menor prazer estético que desperta nos leitores de história, não se relacionam a qualquer investimento no empobrecimento conceitual. Posso escrever um ensaio historiográfico conceitualmente sofisticado sem sacrificar a beleza de minhas soluções estéticas. Não é empobrecendo a linguagem que um grande escritor de literatura constrói uma obra prima, e não é banalizando a sua forma de se expressar ou violentando a sua qualidade conceitual que uma obra-prima historiográfica pode ser produzida.

Todavia, existe outra questão que aí se intromete, sempre que pensamos as relações entre a escrita de História e o público leitor que a demanda. O historiador, na verdade, deve escrever para diversos tipos de público (e para todos eles escreverá com ciência e arte). Há o público formado pelos pares, ou mesmo pelos especialistas naquele objeto de estudo mais específico. Há o público formado pela grande comunidade de historiadores, ou pelos leitores mais especializados de História. Há o público em geral, ávido por consumir boas obras de História. Há o público dos alunos dos níveis fundamental e médio, para o qual também precisamos escrever livros didáticos. Para cada um destes públicos, podemos optar por certas soluções expressivas ou estilos, por certos usos da linguagem ou alternativas editoriais, por determinados formatos e escolhas temáticas, pela abundância ou não de certos tipos de informação ou de referências. Entrementes, isso não nos exime de perseguir a meta de produzir para cada um destes tipos de leitores um texto que será simultaneamente científico e artístico. Posso escrever um texto simultaneamente científico e artístico para ser lido por crianças de determinada idade, por exemplo.

Por outro lado, há também um outro tipo de público-leitor que ainda não mencionei: o público que deseja ler uma má história (banal, simplória, desatenta, espetaculosa e “fácil” no mal sentido). Não acho que o historiador deva escrever para esse tipo de público. Acredito, ao contrário, que um dos grandes desafios dos historiadores da atualidade seja o de contribuir para a redução cada vez maior desta espécie de público em favor dos diversos tipos de público que realmente podem apreciar uma boa obra historiográfica. O que é importante é compreendermos que cada um dos grupos de leitores que tenhamos em vista merece uma escrita específica e bem cuidada, mas de nenhum modo banal e empobrecedora. Também existe a possibilidade de escrevermos simultaneamente, em uma mesma obra, para diversos tipos de público. Esta é uma tarefa especialmente sofisticada, mas não impossível.

LCG e FMT- Com o advento da Escola dos Annales há uma diversidade das temáticas abordadas pelas pesquisas historiográficas: a história deixa de ser contada por um olhar de cima e inaugura-se uma nova ótica, com estudos sobre as minorias e as classes dominadas, revelando-se um desafio para o historiador e sua relação com as fontes. Dentro desta problemática os recortes temporais também se encontram em evidência. A partir dessas concepções, a história do tempo presente é sinônimo de bastante polêmica sendo comparada ao ofício do jornalista. Para o senhor, qual é a importância do olhar historiográfico para o tempo presente e o que diferencia o trabalho historiográfico do jornalístico?

JAB- Existem aqui duas questões paralelas, e por vezes entrecruzadas, que merecem ser discutidas. Existe por um lado, a modalidade do tempo presente, que é aquela em que historiadores autênticos discutem os processos e questões da atualidade (ou seja, os assuntos que aparecem nos jornais porque são constituídos pelos acontecimentos e processos que estamos vivendo no presente). Existe, por outro lado, uma segunda questão, que é a dos jornalistas que se fizeram historiadores, seja de forma autêntica ou inautêntica. Esses jornalistas-historiadores estudam questões diversas – e não apenas as do tempo presente – e aventuram-se pelo estudo das diversas épocas e processos históricos vários, como a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil em 1808 ou como a ascensão do Nazismo.

Quero definir, antes de mais nada, o que eu estou entendendo por um Historiador Autêntico. Este é aquele intelectual que estuda a História, e que escreve textos historiográficos, de acordo com as regras, cuidados e procedimentos historiográficos – ou, pode-se dizer, de acordo com o modelo de cientificidade em vigor – tal como está previsto pela Comunidade dos Historiadores. O historiador autêntico é aquele que aprendeu o ofício do historiador tal como ele é aceito pelo conjunto dos historiadores científicos. Onde se aprende este ofício do historiador? O principal lugar é a Universidade. Existem cursos de graduação em História onde aprendemos a não cometer anacronismos, a analisar criticamente as fontes, a situar qualquer texto no seu contexto, e muitas outras coisas mais, como a necessidade de referenciar as fontes que estamos analisando ou as obras com as quais dialogamos. Se existe uma faculdade de História, é porque não temos aqui um conhecimento banal, mas sim cientificamente produzido. Ocorre que é possível a outros intelectuais se tornarem historiadores autênticos, desde que assimilem este mesmo know-how. Podem ser literatos, jornalistas, memorialistas ou outros intelectuais que aprenderam autodidaticamente este fazer historiográfico da maneira correta, e dos quais, se não soubéssemos previamente algo sobre sua trajetória intelectual, jamais poderíamos suspeitar que não são historiadores de formação. Há ainda, entre os historiadores autênticos, os estudiosos de diversas áreas que se tornaram historiadores por causa de seus interesses em estudar a história de seus campos de saber (a

História da Educação, a História da Ciência, e muitos outros). Se eles assimilaram a matriz historiográfica em vigor na sua época, tornaram-se efetivamente historiadores autênticos.

Mas há também muitos intelectuais que resolvem escrever história e que não conseguiram ou não se preocuparam em se aproximar dos cuidados, procedimentos e conhecimentos disciplinares que são requeridos aos historiadores autênticos. Eles cometem, apenas para dar alguns exemplos entre outros, anacronismos, assimilação não crítica de informações documentais, leituras de segunda mão sem ir às fontes, despreocupação em registrar as suas referências, utilização inadequada de vocabulário, e assim por diante. Há jornalistas que possuem grande capacidade de produzir uma escrita sedutora e estimulante (isso se aprende com especial atenção nas faculdades de Comunicação), mas que, ao produzir um texto histórico, são completamente desatentos em relação a questões como as que acabei de mencionar. Eles são bons jornalistas, mas não se tornaram bons historiadores. Ainda assim, escrevem histórias, e por vezes se tornam best-sellers, em vista dos seus talentos para a escrita.

Quero dizer, para retomar a outra parte da pergunta, que um bom historiador – esteja ele estudando uma época remota ou o tempo presente – não poderá jamais se contentar com o simples registro jornalístico. O que ele produz – o trabalho historiográfico – é bem distinto do trabalho jornalístico. Além da atenção aos aspectos que citei anteriormente, a História é interpretativa e sabe-se interpretativa. Sobretudo, a História é crítica, e os historiadores dirigem a sua capacidade crítica tanto para abordar as fontes que analisam como para compreender a própria historiografia que produzem. Essa consciência crítica é a quintessência do trabalho historiográfico. Assistimos nos tempos recentes, no Brasil, à manipulação vinda das grandes empresas brasileiras de comunicação com vistas a redirecionar os rumos sociais, políticos e econômicos no Brasil, em um intrincado processo que conduziu ao que a maior parte dos historiadores compreendeu como o Golpe de 2016. O que permitiu essa manipulação da informação, e a sua aceitação por uma parcela da população, foi a pouca habilidade de muitos em analisar criticamente a massa de informações que era transmitida por um setor importante dos meios jornalísticos. O que faltou foi a Crítica, a principal dimensão do trabalho historiográfico. Um historiador, ao examinar as fontes que lhes chegam do passado, submete-as à crítica. Ele não reproduz simplesmente o que leu em um documento, pois sabe que qualquer texto possui o seu lugar de produção, as suas circunstâncias, o conjunto de interesses que o demandaram. Da mesma forma, ao analisar os processos do tempo presente – e ao abordar a massa documental e as fontes informativas que circulam diariamente – o historiador os submete à crítica historiográfica. Acredito que, se houvesse maior consciência histórica da população, e se as informações e discursos jornalísticos tivessem sido submetidos a uma maior massa crítica, o Brasil não estaria vivenciando a crise atual. Uma maior leitura da produção historiográfica sobre o Golpe de 1964, e sobre os seus custos para a sociedade brasileira, também poderia ter contribuído para dissuadir toda uma parte da população brasileira a apoiar o Golpe de 2016 sem perceber claramente que se tratava de um golpe. Como se vê a partir deste exemplo, o olhar historiográfico é fundamental para o tempo presente.

LCG e FMT - Prof. Dr. José D'Assunção Barros, a partir da sua obra “As Raízes da Música Brasileira”, o senhor descreve a formação da música brasileira através da “música dos Índios brasileiros”, “componente afro-brasileira” e “a contribuição euro-brasileira”. A música como objeto de estudo é algo muito interessante e rico. O senhor poderia comentar sobre a elaboração da sua pesquisa, os desafios encontrados e as fontes utilizadas?

JAB-O livro “Raízes da Música Brasileira” é a primeira parte de uma pesquisa mais ampla sobre a Música Brasileira, a qual venho realizando já há alguns anos. Infelizmente, ainda não consegui publicar os outros dois volumes deste trabalho, que tratam da chamada Música Erudita no Brasil. Depois, deverão vir os volumes sobre a Música Popular Brasileira, de acordo com a sequência lógica do projeto. O livro já publicado, de todo modo, trata de questões iniciais bastante importantes. Quis começá-lo pelo componente mais esquecido dos livros tradicionais sobre História da Música Brasileira, que é a música indígena. Na verdade, deveríamos antes falar em “músicas indígenas”, pois existe de fato uma grande multiplicidade de culturas indígenas, seja na atualidade, seja no passado histórico. Todas elas produziram os seus próprios sistemas musicais, suas escalas específicas, seus instrumentos, seus usos sociais diferenciados para a Música. Não pude abordar toda essa grande diversidade, mas ao menos consegui desenvolver um panorama que mostra como a Música ocupa ou ocupou uma dimensão fundamental nessas sociedades, e como a maneira de viver a Música é distinta daquela com a qual estamos familiarizados nas sociedades ocidentais. Podemos constatar, principalmente, que nas sociedades indígenas não existe propriamente uma separação entre o Músico e os ouvintes ou consumidores de Música, pois todos nesta sociedade são músicos. Nas nossas sociedades ocidentais isto também ocorre em alguma medida (todos somos músicos) embora tenhamos a tendência a reprimir esta constatação neste grande sistema patrocinado pela Indústria Cultural e dos Entretenimentos, a qual cria a sala de concerto isolada e um público que assiste a tudo, por vezes em silêncio, ou mesmo o ouvinte que escuta solitariamente um CD. Olhar para a Música Indígena ajuda a compreender melhor a nossa própria Música, por contraste e iluminação incomum, e foi por isso que comecei esse meu primeiro caminho pela História da Música Brasileira abordando a Música Indígena. O momento seguinte foi examinar a componente afro-brasileira da nossa Música, e logo em seguida o sistema musical que herdamos das civilizações europeias. A Música no Brasil, como o seu povo, é constituída por uma grande diversidade e por combinações de uma multiplicidade de experiências que se transformaram na sua grande riqueza.

Você me perguntou sobre os desafios enfrentados com esta obra. Creio que o maior deles foi o de me afastar diligentemente dos dois modelos mais conhecidos de Histórias da Música: aquelas que são escritas por historiadores, que nada sabem de Música (no sentido de carecerem de uma formação musical), e aquelas que são escritas pelos músicos que nada sabem de História (no sentido de carecerem de uma formação historiográfica). Entre estes dois caminhos, quis iniciar uma escrita de história da música capaz de trazer para o leitor tanto uma imaginação musical como uma imaginação historiográfica. Outro desafio importante foi o de tentar transmitir ao leitor leigo certos conhecimentos musicais com os quais ele não está acostumado, pois a Música infelizmente não é considerada uma dimensão fundamental pelo nosso sistema educacional e uma grande parte da população brasileira carece de qualquer formação ou prática musical, o que reforça mais uma vez aquela separação entre o Músico e os ouvintes de música que eu mencionei quando fiz o meu comentário a respeito da Música Indígena. Eu quis unir rigorosamente, em uma mesma obra, as perspectivas historiográfica e musicológica, e oferecê-las com uma linguagem envolvente e clara (mas não banalizadora) aos diversos tipos de leitores.

Quanto às fontes, que foram mencionadas na última parte da sua pergunta, elas são de todo o tipo. As fontes para a História da Música vão desde as próprias realizações musicais – as composições musicais que nos chegam através de fontes de diversos tipos, como as partituras, as gravações fonográficas, os rituais perpetuados pela transmissão oral – até os documentos e fontes textuais de todos os tipos, tais como jornais de época, diários e correspondências entre agentes musicais, chegando-se por fim à cultura material e aos

próprios instrumentos. Quando olhamos uma flauta indígena, por exemplo, podemos surpreender ali todo um sistema musical, pois a escala ou o sistema de escalas por vezes se concretizam na própria materialidade do instrumento. Em textos diversos podemos surpreender não apenas o ponto de vista dos músicos e dos críticos, como também do próprio público e dos ouvintes de diversos tipos e conexões sociais. Fora isso, como eu já disse, a própria Música é fonte para si mesma.

LCG e FMT – Professor, como o senhor considera o estudo das imagens para contextualização dos processos históricos e quais as maiores dificuldades em abordar e problematizar as fontes visuais? Qual o maior obstáculo a ser superado para o historiador que utiliza este material como objeto de análise?

JAB- De maneira análoga ao que acontece com a História da Música, o historiador que pretende trabalhar com imagens – seja tomando-as como objeto ou como fontes históricas – necessita, antes de mais nada, se familiarizar com as diversas linguagens visuais. Para abordar de maneira profunda e plena uma imagem, precisamos compreender sua forma, seu contexto, seu intertexto, os conteúdos que ela transmite, os modos de transmissão e percepção. Em uma formação tradicional de historiador, nos cursos de Graduação, frequentemente aprendemos muito a lidar com os textos. Um historiador de formação sabe ler um texto como ninguém. Como disse anteriormente, ele aprendeu a situar-se permanentemente em uma posição crítica em relação a todo texto que analisa. Não faltam na nossa formação técnicas de análise de texto, métodos de comparação intertextual, estudos sobre a palavra e sobre os sentidos que uma mesma palavra teve em tempos diversos. Com relação à Imagem, entretanto, a formação dos historiadores não é tão rica. Por vezes, um historiador em formação – tão habituado a analisar contextualmente um texto e a situar seus significados possíveis na perspectiva do tempo – esquece-se de que também a Imagem está ligada ao tempo, e que isto deve fazer parte da análise. Se um historiador em formação vê em um a fonte histórica a palavra “burguês”, logo se pergunta: o que essa palavra significava nesta época, e para os diversos tipos de leitores que tiveram acesso a este texto? Os sentidos atribuídos a esta palavra neste momento histórico diferem dos sentidos que hoje atribuímos a esta palavra? Há intertextos a serem percebidos no texto que instrumentalizou esta palavra? A que interesses serve a palavra, a que demandas? Entrementes, quando o mesmo historiador em formação observa uma imagem que lhe chega através da fonte, pode facilmente se deixar capturar pela ideia de que a imagem fala por si mesma. As mesmas perguntas que faz ao texto escrito deveriam ser colocadas para a imagem, e ainda outras que são mais relacionadas à própria linguagem visual. O maior desafio para o historiador que analisa imagens é conservar a permanente consciência de que, tanto como as palavras e os textos por elas formadas, as imagens também são produtos históricos, oriundos de um tempo específico, além de possuírem uma vida histórica que se estende para um número indefinido de gerações que compreenderão aquela imagem de novas maneiras.

Quanto ao maior obstáculo para o estudo historiográfico das imagens, creio que se relaciona a uma tendência muito comum de usar a imagem como mera complementação do que diz o texto escrito. Essa tendência perceptível em nossa historiografia de valorizar de alguma maneira a palavra escrita, hierarquizando-a em relação a outros modos de expressão, leva muitos historiadores a se descuidarem de tratar a imagem como uma fonte que precisa ser analisada por si mesma, e que não deve ser colocada como mero complemento para o que diz o texto. Fazer isso é adotar o modo de operação do ilustrador, que agrega uma imagem ao texto apenas para trazer um impacto visual ou lhe dar uma nova dimensão estética. Se o

historiador quer de fato analisar a imagem como fonte, não pode simplesmente utilizá-la como ilustração, e muito menos deixar de voltar para ela todo um aparato de crítica documental ao qual já está habituado dirigir para as suas análises das fontes textuais. Em suma: as palavras não têm maior valor historiográfico do que as imagens; umas e outras são fontes de mesmo nível. Devemos analisar criticamente as imagens. Por vezes, precisamos também de conhecimentos adicionais, pois a linguagem visual é distinta da linguagem textual. O mais importante, enfim, é conservarmos a consciência de que a Imagem é um registro próprio, que pode dialogar com outros tipos de registros, sim, mas que não submete a eles.

LCG e FMT - Seu livro lançado ano passado, *História Comparada* lança luz sobre as possibilidades da comparação histórica como metodologia. Qual foi a importância dos estudos comparativos desde os primeiros Annales e quais são os ganhos que o historiador pode ter ao adotar a perspectiva comparativista?

JAB- A *História Comparada*, na época dos Annales, teve a função primordial de quebrar as perspectivas de fazer história que se ligavam ao recorte exclusivamente nacional. Marc Bloch, preocupado com a crise geral que havia conduzido à Primeira Guerra, considerou a *História Comparada* como uma possibilidade de ultrapassar as visões mais estreitas trazidas pelas historiografias nacionalistas. Concomitantemente, o uso da perspectiva comparatista estendeu-se para muito além do aspecto político, envolvendo as questões econômicas, culturais, demográficas, imaginárias, entre outras.

Os ganhos trazidos pelas diversas modalidades historiográficas relacionais – e aqui eu situo tanto a *História Comparada* como as *Histórias Cruzadas*, a *História Interconectada*, a *História Atlântica* e a *História Global*, para citar também as tendências mais recentes – está na própria riqueza trazida pelo gesto comparativo. Quando comparo uma coisa com outra, muitas vezes ocorre uma iluminação recíproca. Fazemos isso em nossa própria vida diária, em escala menor, mas os historiadores aprenderam a fazer isso mais sistematicamente. O gesto comparativo, aliás, precede a *História Comparada*, e nasceu com a própria História. Os historiadores sempre compararam sociedades, processos, sistemas políticos e culturais. Contudo, a tendência a pensar os recortes historiográficos em nível nacional – ou nos seus correlatos regionais-institucionais – por vezes bloqueava a perspectiva comparatista em uma dimensão mais ampla. Quando ultrapassamos essa quadratura mais tradicional, surgem novas possibilidades. Depois, a partir da segunda metade do século XX, os historiadores deram-se conta de que também poderiam se valer de outros gestos tão ricos quanto o da Comparação. A partir daí, começaram a surgir outras modalidades historiográficas relacionais, como a das *Histórias Cruzadas*. O gesto de “cruzar” explora uma nova perspectiva da comparação. Posso examinar não somente dois processos que seguem paralelamente, mas também dois processos que se cruzam, que se interconectam, que se interpenetram e interferem um no outro. Posso também narrar a história a partir de diversificados pontos de vista, interconectando-os, começando cada capítulo de uma grande história a ser contada centrado a análise em um novo ambiente ou em novos protagonistas. Essa modalidade, que ainda está se formando, é chamada por muitos de *História Interconectada*.

Seja com a *História Comparada* ou com estas novas modalidades relacionais, o ganho principal é o de multiplicar as perspectivas, abrir os universos em análise, surpreender novas interações, além de permitir novas possibilidades de escrever a História.

LCG e FMT – No ano de 2015 havia uma proposta de mudança na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ao propor uma reforma prejudicava o ensino de História, a formação do aluno e promovia um recorte temporal que excluía o período medieval. A mudança não prosperou para o bem dos alunos e professores. A partir desse debate, qual a importância do ensino da História Medieval e quais são os desafios e recursos encontrados e que podem ser utilizados pelo professor?

JAB-A importância do ensino de História Medieval deveria ser evidente. O mundo moderno e contemporâneo não se inicia a partir de uma tabula rasa. Boa parte das nossas instituições e práticas culturais – para nos referirmos nesse momento às sociedades europeias e americanas – tem origem na Idade Média europeia, da mesma forma que herdamos instituições e práticas da Antiguidade Greco-Romana. De igual maneira, um jovem islâmico não pode deixar de saber que a sociedade em que vive é resultado de um desenvolvimento histórico que começa na Idade Média. Ignorar a importância do ensino de História Medieval, no Brasil, é tão danoso quanto ignorar a necessidade do ensino de História da África. Felizmente, esta última área de estudos, em decorrência das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, conquistou a proteção legal. Percebemos claramente a necessidade do estudo da História da África porque percebemos a África bem viva no Brasil de hoje, em nossas próprias práticas cotidianas e culturais, bem como na diversidade de religiões afro-brasileiras com as quais todos interagimos de alguma maneira, sem falar, por fim, na própria diversidade física que beneficiou o povo brasileiro a partir de uma contribuição demográfica que é evidente na população brasileira. A África grita a todo instante na contemporaneidade brasileira: está na nossa pele. Gritam também as desigualdades sociais decorrentes do período escravocrata. A cultura brasileira, as questões sociais e a própria música não nos deixam esquecer a África e sua história, ainda que por tanto tempo ela tenha estado ausente dos nossos currículos. Paradoxalmente, há uma tendência a esquecer a Idade Média. Isso é decorrente do problema que já mencionei anteriormente: uma certa carência de consciência histórica que deveria estar disseminada na sociedade como um todo. A consciência social impôs a instauração obrigatória e a proteção legal ao ensino de História da África. Com relação à História Medieval – por vezes relegada em nossos imaginários a alguns poucos filmes sobre cruzadas e cavaleiros andantes – somente poderá assegurar o seu espaço no Ensino fundamental e Médio através de uma consciência histórica mais vigorosa e permanente. Mas hoje vivemos tempos ameaçadores, em nosso país. Ouvimos falar em projetos retrógrados como o da “Escola Sem Partido”, seja lá o que isto signifique. Ouvimos falar, em meias palavras, da exclusão escolar do estímulo à formação de uma consciência política através dos estudos relacionados às ciências humanas. Alguns talvez desejem que o estudo da Geografia exclua o Homem, ou que o estudo da História se resuma a uma coleção de datas e materiais memoráveis selecionados. Talvez, futuramente, tenhamos de lutar até mesmo pela manutenção do Ensino de História em seu sentido mais geral, ou pelo menos da História como ela deve ser produzida e deve ser ensinada. Mais do que nunca, os historiadores devem ser conclamados a se apresentarem como agentes da própria História.