Cidade e **Diversidade**

Itinerários para a produção de materiais didáticos em História

Helder do Nascimento Viana
Raimundo Nonato Araújo da Rocha
Raimundo Pereira Alencar Arrais
ORGANIZADORES

EDUFRN
Editora da UFRN

Raimundo Pereira Alencar
Arrais Raimundo Nonato Araújo da Rocha
Helder do Nascimento Viana

Organizadores

Cidade e Diversidade:
Itinerários para a Produção de Materiais Didáticos em História

Natal - RN
Dezembro, 2012

EDUFRN
Editora da UFRN

Raimundo Pereira Alencar
Arrais Raimundo Nonato Araújo da Rocha
Helder do Nascimento Viana
Organizadores

Cidade e Diversidade:
Itinerários para a Produção de Materiais Didáticos em História

Autores dos capítulos:
Antonia Terra de Calazans Fernandes
Carmen Alveal
Circe Fernandes Bittencourt
Hélder do Nascimento Viana
Helicarla Nyely Batista de Morais
Muirakytan Kennedy de Macêdo
Raimundo Nonato Araújo da Rocha
Raimundo Pereira Alencar Arrais

1ª edição

Natal - RN
Dezembro, 2012

EDUFRN
Editora da UFRN

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Reitora
Ângela Maria Paiva Cruz

Vice-Reitora
Maria de Fátima Freire de Melo Ximenes

Secretaria de Educação a Distância – SEDIS

Secretária de Educação a Distância
Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância
Ione Rodrigues Diniz Morais

FICHA TÉCNICA

Capa e Projeto Gráfico (SEDIS)
Anderson Gomes do Nascimento
Dickson

Diagramação
AnaPaula Resende

Revisão (SEDIS)

ABNT
Verônica

© 2011 by UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

1ª edição

1ª impressão (2012): xxx exemplares

Catalogação da publicação na fonte. Bibliotecária Verônica Pinheiro da Silva.

Cidade e diversidade: itinerários para a produção de materiais didáticos em História / Raimundo Pereira Alencar Arrais, Raimundo Nonato Araújo da Rocha e Hélder do Nascimento Viana (Org.). – Natal: EDUFRN, 2012.
221 p.: il.

1. História do Brasil. 2. Cidade. 3. Diversidade. 4. Material didático. I. Arrais, Raimundo Pereira Alencar. II. Rocha, Raimundo Nonato Araújo da. III. Viana, Hélder do Nascimento.

CDU 9(81)
C565

Todos os direitos reservados a SEDIS. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610)

© 2012EDUFRN

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização da EDUFRN.

Sumário

INTRODUÇÃO

1. AS IDENTIDADES DA CIDADE 17
Raimundo Arrais

2. UMA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO 69
Circe Bitencourt

3. PRODUÇÃO E USO DO MATERIAL DIDÁTICO 91
Antonia Terra

4. CIDADES: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES 127
Muirakytan Macedo

5. O NEGRO NA FORMAÇÃO DAS CIDADES NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE 165
Carmen Alveal

6. CIDADES, ARTEFATOS E MEMÓRIA PÚBLICA 213
Helder Viana

7. CIDADE, MEMÓRIA E SENTIMENTO 245
Helicarla Morais

8. CIDADE E DIVERSIDADE 277
Raimundo Nonato Araújo Rocha

Apresentação

Prezado professor, prezada professora,

Este livro traz os conteúdos explorados no Curso de Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade, na modalidade de Ensino a Distância, voltado prioritariamente para professores de História vinculados à rede pública do Rio Grande do Norte, sem excluir a possibilidade de que possa servir a professores de outros estados. Ele fornece material para três das quatro disciplinas do curso: a segunda disciplina (Cidade: entre práticas e representações), a terceira (A diversidade na história), e a quarta (Produção e uso do material didático).

Produzir materiais didáticos a partir do estudo das diversidades que a cidade apresenta: esse é o desafio que o Curso de Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade pretende enfrentar ao longo de suas quatro disciplinas. Neste livro, cada texto procura fornecer, passo a passo, nos conteúdos apresentados e nas atividades propostas, os instrumentos para que o professor chegue ao final tendo nas mãos materiais didáticos além do livro didático, que possam auxiliá-lo na sua atividade pedagógica de explorar a cidade com seus alunos a partir do conhecimento histórico.

O curso apresenta uma dimensão centrada no ato de fazer. Essa dimensão prática, do experimento, é parte essencial de um movimento que inclui o estudo, a compreensão e a discussão dos conteúdos apresentados nos livros e nas disciplinas, a realização das atividades propostas, a exploração das fontes, a produção de materiais e sua utilização na sala de aula. Os textos deste volume mostram possibilidades de estudos sobre as diversidades da cidade e sugerem caminhos para que o professor, ou qualquer leitor, dentro ou fora da escola, faça suas próprias explorações a partir do estudo, da reflexão e da pesquisa do seu meio.

Nossas cidades, grandes ou pequenas, são desconhecidas dos conteúdos dos livros didáticos de História. A ausência se explica, em parte, pelo fato de que, na perspectiva de uma História do Brasil, elas não serviram de cenário para os "grandes acontecimentos", nem se localizam nos centros decisórios do poder, nem nas áreas de grande dinamismo econômico. Impõe-se então a questão: Como inserir essas histórias dentro de uma história mais ampla? Como levar para a sala de aula esse objeto que nos cerca, atravessa nossas vidas cotidianas, conserva-se no nosso afeto, inscreve-se na nossa memória?

Para o professor persistente, a procura por material sobre história de sua cidade nas bibliotecas revela um resultado frustrante, uma vez que raramente encontramos obras fundamentadas em pesquisa de documentos e escritas com distanciamento crítico, que possam ser qualificadas de bons livros de história local.

Todavia, a matéria-prima para o estudo histórico de nossas cidades existe. É facilmente perceptível uma tendência atual de valorização da memória de nossas cidades, mediante o trabalho de pessoas e instituições que localizam e disseminam documentos a respeito das cidades dentro da rede mundial de computadores. Os novos meios de reprodução (que vão das pequenas

máquinas digitais aos *scanners* planetários) e a internet têm facilitado bastante o trabalho de difusão dos acervos tratados e sistematizados, colocando a salvo uma série de registros relativos às cidades, organizados para o uso de qualquer cidadão interessado. Outra razão nos permite afirmar que existem os documentos concernentes às nossas cidades: é que para os historiadores, há bastante tempo, a definição de documento foi ampliada e hoje a pesquisa histórica incorpora uma variedade impressionante de registros que eram desconsiderados há algumas décadas.

Assim, hoje podemos dizer que os documentos estão por toda parte. Há os papéis que escaparam dos pequenos, mas danosos, atos da incúria e da ignorância, dos incêndios, da destruição motivada pelo medo em relação ao passado, e os que sobreviveram estão sendo procurados por gente que trabalha com empenho profissional, frequentemente motivada por um grande desejo de procurar as memórias das suas cidades e exibi-las para todos. Há, igualmente, um mundo que a cidade revela nos registros visuais e sonoros, na cultura material, nas expressões literárias e artísticas, nas manifestações populares, na fala dos seus narradores, nos monumentos, na paisagem edificada e na paisagem natural.

A cidade se manifesta em toda a complexidade de vozes, de formas, personagens e acontecimentos, porque ela é o lugar da diversidade. Dentro dela a vida se movimenta em ritmo acelerado, os grupos humanos se misturam e buscam proteção nas formas de associação, o contato com os estranhos se torna frequente, os contrastes adquirem intensidade, gente chega e gente parte o tempo todo, os fluxos de informações não cessam de transportar instantaneamente nosso pensamento e nossa imaginação para outros lugares do mundo. A cidade nos exibe com intensidade o seu passado e o seu presente. Em qualquer ponto, ela pode nos surpreender com um sinal ou uma

pequena porta de entrada para sua história. Na sua totalidade, ela se oferece como rico laboratório dos problemas da vida cotidiana de seus moradores na contemporaneidade.

Essa diversidade caberia no livro didático? Apoio precioso para os professores, em alguns contextos o livro didático passou a ocupar o centro do processo educacional, chegando mesmo, na prática cotidiana da sala de aula, a sobrepor-se à figura do professor. São muitas as razões que recomendam ao professor livrar-se da dependência do livro didático. Hoje, mesmo com os avanços da orientação pedagógica, a adoção de orientações críticas, o cuidado com os conteúdos, o refinamento das ilustrações, a qualidade do papel e da impressão, mesmo com a existência de um programa governamental de avaliação do livro didático, este não consegue inserir-se na dinâmica e na abertura da História sob a perspectiva da diversidade.

O livro didático tem uma função pedagógica, mas ele é, ao mesmo tempo, um bem comercial, uma mercadoria e, como tal, é produzido para alcançar o maior número de leitores. Está sujeito às leis do mercado, preso a uma rede que abarca sua concepção, produção, circulação e adoção nas escolas. Ele se origina dentro de uma ordem que separa rigorosamente autor e leitor, está inscrito numa lógica em que os papéis estão rigorosamente diferenciados: o produtor de um lado e o usuário de outro. Numa direção diferente, o presente curso estimula o professor a adotar uma atitude de pesquisador, buscando possibilidades para que, a partir de uma atitude investigativa, retomando sua condição de produtor, ele encontre alternativas para tornar mais rico, criativo e autônomo seu trabalho com os alunos.

Neste curso, o empenho colocado na produção de materiais didáticos para servir de alternativa ao uso exclusivo do livro didático não se deve ao fato de este deixar de fora o conteúdo “cidades do Rio Grande do Norte”.

Afinal, a motivação principal deste curso não é inserir mais conteúdos no livro didático (nem mesmo inserir "novos conteúdos"), mas levar o professor a produzir conteúdos adequados às realidades locais.

Para que possamos realizar cabalmente essa meta, é indispensável que o professor se dedique às discussões apresentadas nos livros que orientam este curso, procure realizar as atividades sugeridas e parta ao encontro da cidade, trazendo-a para a sala de aula, enriquecida pelo trabalho da análise crítica. O professor deve incorporar efetivamente na sua prática os avanços do conhecimento histórico e da historiografia do século XX e pode fazer isso adotando uma noção ampla de agentes históricos e não se concentrando nos "grandes homens", mesmo os grandes homens nas versões locais.

Cabe ao docente também: ampliar a concepção de "objetos" da História; dedicar-se com atenção a essa operação de seleção dos conteúdos a serem ensinados, com plena consciência de que eles não estão lá, prontos, lapidados, esperando que o professor venha colhê-los, mas que eles tomam forma a partir do trabalho de formulação de indagações, da procura de relações entre fenômenos e processos aparentemente alheios uns aos outros; procurar estabelecer relações entre as questões locais e os fenômenos mais amplos; buscar integrar os conteúdos estudados ao projeto pedagógico da escola.

Esses pontos serão explorados nos textos que seguem, não apenas nas atividades propostas, mas também naquelas partes que, às vezes, com o propósito de assinalar uma diferença e uma separação entre os conteúdos e a teorização, são chamadas inadequadamente de "conteúdos". As abordagens propostas nos textos exprimem a adesão a uma prática escolar que privilegia o contato com as fontes, desenvolvendo orientações metodológicas sobre a pesquisa e o ensino de História, explorando as possibilidades de enfoque interdisciplinar de modo aberto e flexível no estudo das especificidades de cada

cidade e estimulando práticas cidadãs.

É indispensável que o professor "entre na cidade" com uma postura atenta, receptiva para perceber a riqueza das informações que podem estar contidas nos arquivos da cidade, respeitando e ouvindo aquilo que os moradores têm a relatar, atentando para a vida ou o abandono das ruas, para a forma e a cor das casas agrupadas ou isoladas por muros umas das outras, para as mensagens que os monumentos foram incumbidos de transmitir a todos que dirigem o olhar para eles.

Há um considerável manancial de documentos a ser localizado na cidade, o qual fala do seu passado e do seu presente. E, para reconhecermos e interpretarmos aspectos fundamentais da diversidade da cidade, é fundamental essa perspectiva complementar entre as questões teóricas, os conteúdos, o uso dos documentos dos arquivos nas suas mais distintas formas de registro, a observação da cidade e o material que será elaborado como uma síntese de tudo isso.

Por menor que seja esse aglomerado de pessoas, unidas pelo interesse comum e separadas por tensões e clivagens, por menor que seja a cidade, ela se manifesta como um objeto complexo, que deve ser entendido, seja no passado, seja no presente, nos pontos de articulação entre o local e os fenômenos de alcance mais amplo.

Neste curso, o educador é convidado a reescrever (em muitos casos, a escrever pela primeira vez), com seus alunos, as histórias da cidade. Os textos contidos neste livro vão auxiliá-lo a romper a poderosa divisão do trabalho que situa de um lado os que pesquisam (os historiadores) e de outro, os professores, a quem compete ensinar (ou simplesmente reproduzir) o que foi pesquisado.

Contudo, o fato de o professor estar se ocupando do estudo da localidade

com seus alunos não deve conduzi-lo à ilusão de que ele derrotou a persistente história tradicional. Do mesmo modo como a riqueza do livro didático depende muito do uso que o professor faz dele, da sua capacidade de apropriar-se dele de modo criativo e autônomo, o estudo do local, mesmo reagindo contra as abordagens que privilegiam os processos gerais irradiados dos centros hegemônicos, pode derivar para lamentáveis práticas conservadoras.

E isso ocorrerá se a cidade for estudada sem levar em conta os movimentos de apropriação que o poder instituído e também seus moradores realizam sobre o território; se ela for estudada sem se levar em conta a diversidade social e étnica que a caracterizava e a caracteriza; se ela for estudada de modo isolado das forças externas de natureza econômica e política que a afetam; se sua história e sua geografia forem petrificadas dentro da concepção naturalizante que afirma: "isso sempre foi assim"; se não for evidenciada a história que corre dentro dela (o movimento, as mudanças, a aceleração e a paralisia); se for endossada a visão mitificadora da cidade como obra visionária ou heroica de um determinado grupo social e não como o trabalho de todo o dia, trabalho retribuído de forma socialmente desigual; se orientarmos nossa pedagogia pelo desejo de que nossos alunos sejam conhecedores bem informados da história da sua cidade ou, em caso extremo, se nos consagrarmos a catequizar os alunos para que eles assimilem o amor pela sua cidade... Incidindo em equívocos como esses, estaremos sendo arrastados para o domínio dos regionalismos acríticos, dos localismos estreitos e dos xenofobismos obscurantistas. Portanto, o local também oferece seus perigos.

Diante de toda essa complexidade, como estudar a cidade de modo crítico e criativo? Essa indagação nos coloca no centro do trabalho do professor: selecionar os conteúdos que sejam significativos para produzir seus materiais didáticos. A cidade não cabe plenamente num livro, nem em qualquer outro

material, qualquer que seja o livro, o material e qualquer que seja a cidade. Devemos renunciar às ambições e à ansiedade de uma história totalizante, a "História da cidade...".

Dentro da complexidade e das particularidades da cidade, o professor vai identificar aquelas questões que permitem compreender as formas como o trabalho, a moradia e as relações sociais se expressavam na cidade do passado e como se expressam na cidade do presente; a percepção das mudanças sofridas pela cidade no tempo; a polifonia das vozes que aparecem nos documentos; o silêncio dos que não puderam falar nesses documentos; a diversidade de memórias em circulação e muitas vezes em disputa. Enfim, não devemos em momento algum eliminar a diversidade da cidade. Nem temer a perplexidade que o estudo da cidade nos reserva.

Se baníssemos da cidade a perplexidade que ela transmite àqueles que a têm interrogado desde que ela surgiu, nós a reduziríamos a um amontoado de pessoas vivendo juntas e desapareceria inteiramente o encanto que ela irradia. Do mesmo modo, nos textos contidos neste livro, não tivemos a intenção de privar o professor das situações de perplexidade que surgem do desafio de ensinar.

Desejamos um curso proveitoso a todos!

Os organizadores

Raimundo Pereira Alencar Arrais
Raimundo Nonato Araújo da Rocha
Helder Viana

As Identidades das Cidades

Raimundo Pereira Alencar Arrais[1]

1 Doutor em História Social (USP) e professor do Departamento de História
e Programa de Pós-Graduação em História (UFRN)

1 UM MUNDO DE CIDADES, O MUNDO DAS CIDADES

Comecemos com uma indagação: Por que nos dedicarmos ao estudo das identidades das cidades? Para que possa ser compreendido o sentido e a importância desse tema, teceremos alguns comentários acerca dos dois termos dessa proposição: cidade e identidade.

Não há como oferecer uma definição de "cidade" que se aplique a todas as situações, abarcando todos os tempos históricos e todos os lugares. Os parâmetros adotados para classificar as cidades são variáveis. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza uma escala segundo a qual cidade é um agrupamento com no mínimo 20 mil habitantes. A legislação brasileira define cidade com base no Decreto-Lei nº 311, de 1938, a partir de critério administrativo. Pode-se dizer desse decreto que ele "transformou em cidade todas as sedes de municípios existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidade por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais". (VEIGA, 2003, p. 63).

O processo ocorre assim: a sede do município é elevada à categoria de cidade e dá nome ao município. A sede do município, ou seja, sua zona urbana, é a cidade, mas de modo geral designamos como cidade todo o município, o conjunto de suas zonas urbana e rural. Ao longo do presente texto, o professor poderá perceber sem dificuldade quando o emprego do termo cidade se aplica a todo o município ou especificamente à sua área urbana.

No entanto, o critério demográfico se revela insuficiente para a definição da cidade porque não leva em conta a importância relativa e o impacto que as aglomerações urbanas exercem sobre realidades específicas e muito variáveis. Assim, uma cidade de 50 mil habitantes no Rio Grande do Norte pode ter uma expressão regional que uma cidade de população equivalente situada num

estado mais populoso não teria. Esse é o princípio que adotaremos em todo o nosso estudo: a cidade regida pelo signo da relatividade. Ela não pode ser compreendida encerrada em si mesma, mas deve ser observada sempre numa escala ampla. Witold Rybczynski chama esse fenômeno de "influência global":

> Mesmo entre as nações ricas, industrializadas, o tamanho da cidade não é mais parâmetro de sua importância. Numa lista de cidades considerando suas populações, Chicago fica acima de Paris e esta, como Londres e Nova York, é uma cidade de influência global. Mas Chicago, apesar de possuir uma excelente universidade, uma famosa orquestra sinfônica e um dos mais movimentados aeroportos do mundo, não tem influência global. (RYBCZYNSKI , 1996, p. 37).

O desafio de caracterizar a cidade e compreender os complexos fenômenos que se desenrolam dentro dela tem sido enfrentado por diferentes disciplinas, como a Sociologia, a Economia, a Geografia, a Antropologia, a História, o Urbanismo, a Arquitetura. O urbanista e geógrafo Marcel Roncayolo, por exemplo, propõe como elemento definidor da cidade a posição central que ela desempenha num conjunto maior:

> Na falta de uma teoria geral das cidades, cuja elaboração é problemática, torna-se essencial o conceito de centralidade. Ela pode manifestar-se na escolha de um centro de culto por grupos humanos até ali separados, no estabelecimento dum mercado permanente, na concentração dos órgãos de decisão ou de gestão duma sociedade industrial, na afirmação de uma cidade como capital de um Estado. Trata-se, pois de uma *forma* que admite conteúdos variados. (RONCAYOLO, 1986, p. 396).

A definição de cidade que adotaremos aqui aproxima os elementos enfatizados por Rybczynski e por Roncayolo. A cidade, portanto, pode ser caracterizada pelos fluxos econômicos e humanos que, ignorando fronteiras estaduais e nacionais, a vinculam a um território mais amplo; pela força dos laços sociais existentes dentro dela, e, ainda, pelas representações que os moradores

formulam sobre eles mesmos, concebendo-se como integrantes de uma entidade coletiva chamada cidade.

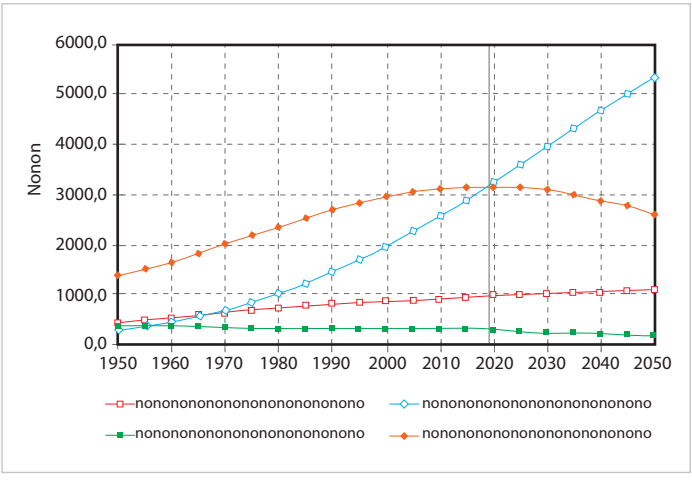
Em livro dedicado ao capitalismo europeu no período entre os séculos XV e XVIII, o historiador Fernand Braudel ressalta a importância de as cidades serem estudadas como unidades, sem deixarem de ser integradas a uma realidade mais ampla. Braudel sugere um percurso para se explorar o significado da cidade na era moderna:

> O importante seria poder calcular toda a massa dos sistemas urbanos, o seu peso global, descer, portanto, sempre ao seu limite inferior, à articulação entre cidades e campos. Mais que os números em particular, estes números de conjunto nos seriam úteis: colocar num prato de balança todas as cidades e, no outro, toda a população do império, ou da nação, ou da região econômica, depois calcular a relação entre um e outro valor – uma maneira bastante segura de aferir certas estruturas econômicas e sociais da unidade em observação. (BRAUDEL, 2005, p. 443).

Para as formações contemporâneas vale o mesmo princípio, como afirma o geógrafo Milton Santos, reportando-se às cidades: "O que se passa em um lugar depende da totalidade de lugares que compõem o espaço." (SANTOS, 2004, p. 153). Centros nervosos da vida econômica das nações, e mesmo fora das fronteiras nacionais, as cidades, a partir do século XX, assumiram uma variedade de formas e de posições dentro de uma rede atravessada por vias de circulação e comunicações, movimentadas por um incessante fluxo de pessoas, mercadorias e informações que se ampliou em ritmo acelerado, abarcando todo o planeta. Na era da informação global, a cidade assume muitas formas (metrópole, megalópole, cidade global, cidade virtual...) que não estudaremos neste texto.

O essencial a ser considerado é que a vida contemporânea se tornou essencialmente a vida nas cidades. Os dados atuais que a Or-

ganização das Nações Unidas sistematizou sobre a população mundial, considerando as áreas desenvolvidas e as menos desenvolvidas no intervalo situado entre 1950 e o ano de projeção 2050, são eloquentes. Eles indicam que, nas regiões mais desenvolvidas, a urbanização prosseguirá num ritmo regular, crescente e, nas regiões menos desenvolvidas, a população rural, que tem predominado sobre a população urbana, a partir de 2020 experimentará uma trajetória de declínio, como evidencia o gráfico a seguir.



Fonte: *World Urbanization Prospects The 2007 Revision* United Nations, New York, 26 February 2008, p. 11. Disponível em: <http://www.un.org/esa/population/publications/wup2007/2007WUP_ExecSum_web.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2012.

Neste texto, operaremos com um conceito de cidade situado ao mesmo tempo sob dois planos opostos: da *unidade* e da *fragmentação*. Nesta seção, enfocaremos inicialmente a dimensão da unidade da cidade, deixando para mais adiante o exame da fragmentação.

A cidade é unidade porque cada cidade existe sob a invocação de uma individualidade, com um nome e uma localização precisa no espaço. O sentido da unidade se impõe sobre nossa experiência cotidiana, que é vivida numa parte da cidade, sem que, para nos sentirmos parte dela, tenhamos necessidade de tomar conhecimento da cidade na sua totalidade. Assim, morando num bairro (uma das partes da cidade), nós moramos também na cidade (a totalidade da cidade). Vivendo numa parte específica da cidade, nós sentimos repercutir sobre nossa existência cotidiana os processos que percorrem o conjunto dos bairros da cidade. Somos afetados por forças que produzem processos globais dentro dessa aglomeração de construções, de objetos, de pessoas e de ideias, regida por um poder municipal.

Por outro lado, quando nos encontramos fora da nossa cidade e estamos na condição de visitantes ou passageiros, assume importância a pergunta que alguém nos dirige: "De onde você é?". E então apelamos para o nome de nossa cidade para nos identificar. Minha situação não deixa dúvida: estou na cidade X e venho da cidade Y. Assim eu me situo no espaço, assinalando o lugar onde estou e o lugar que eu trouxe comigo (nos documentos pessoais, no jeito de falar, na lembrança). Enfim, a cidade é totalidade porque exibe uma delimitação que a distingue das outras cidades, porque é possuidora de um nome próprio e um designativo gentílico (adjetivo que designa o habitante ou nativo da cidade: parnamirinense, natalense...).

No esforço de promover a aproximação entre o tema deste estudo e a realidade norte-rio-grandense, na qual desenvolvemos nossa atividade de professores, estaremos neste texto frequentemente nos reportando a realidades sociais e espaciais encontráveis nas nossas cidades. Observemos os dados que emergiram do último censo relativo à organização socioespacial do estado do Rio Grande do Norte. No conjunto de 167 municípios, há somente 27

com 20 mil habitantes ou mais e 140 com menos de 20 mil habitantes[2]. Essa realidade nos induz a abordar nossa questão central, a identidade, privilegiando aquilo que se enquadra na categoria de "pequenas cidades", analisadas na obra coletiva *Pequenas cidades: uma abordagem geográfica*, publicada em 2009, na qual pode ser encontrada a discussão conceitual sobre o assunto, bem como estudos de temas específicos relativos a cidades do Rio Grande do Norte. (SILVA; GOMES; SILVA, 2009).

Ao longo deste texto, quando nos referirmos à *cidade,* o professor deve ter em mente a cidade em que ele e seus alunos vivem. É dentro de suas cidades que as questões da identidade deverão ser exploradas, é nelas que os alunos deverão realizar as atividades de pesquisa, em torno delas deverão ocorrer as discussões que o professor decidir promover. Tanto ao longo do texto expositivo como nas atividades propostas, o estudo das identidades da cidade deverá realizar-se a partir das conexões e das mediações existentes entre os processos locais e os processos mais amplos, que se desenvolvem no plano estadual, regional, nacional ou planetário.

Dessa forma, o desafio é levar em conta os princípios gerais que perpassam as cidades de todo o mundo, com maior ou menor força, sob as formas mais diversas, procurando perceber como os fenômenos estudados se manifestam na cidade do professor e do aluno, a cidade de cada um de nós.

Para tanto, é fundamental que o professor adote a prática da pesquisa como recurso metodológico no estudo da cidade. O professor tem, no meio circundante do aluno, um forte aliado no processo de ensino-aprendizagem. Na expe-

2 Anexo 02_Censo 2010_Rio Grande do Norte.

riência do estudo do meio, partindo de um trabalho interdisciplinar (História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e outras disciplinas), a sociedade

> situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois neste caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções privadas e públicas, atentar para fatos cotidianos que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objeto de estudo, de análise, de descoberta. (BITTENCOURT, 2009, p. 274).

O professor deve estimular o aluno a interessar-se pela pesquisa das coisas da sua cidade, motivando-o a procurar documentos que sirvam ao conhecimento da história da cidade e ao estudo dos seus problemas e das suas particularidades nos dias atuais. As amplas possibilidades de exploração da pesquisa *sobre* e *na* cidade podem propiciar ao aluno o prazer das descobertas de elementos relacionados à sua vida, à vida de seus parentes, vizinhos e amigos, levando-o ao reconhecimento de seus laços de pertencimento com a coletividade, despertando nele o gosto pela discussão dos temas do cotidiano da cidade, permitindo-lhe, dessa forma, experiências de práticas cidadãs.

Onde podem ser encontradas as fontes para estudo da nossa cidade? A resposta depende da forma como a cidade (ou seja, os gestores e os habitantes) gere sua memória e, portanto, cuida dos documentos concernentes ao passado da cidade. De modo geral, pode-se afirmar que os arquivos da *prefeitura*, da câmara municipal e da *biblioteca pública* costumam guardar manuscritos das atas da câmara municipal, as quais nos revelam os nomes dos administradores da cidade que se sucederam ao longo dos anos. Esses documentos nos permitem reconstituir aspectos de seus governos, identificar os problemas cotidianos enfrentados pelos vereadores, conhecer as obras realizadas e os argumentos invocados para realização destas.

Os arquivos das *paróquias* em geral guardam livros de batismos, de ca-

samento e de óbito de homens e mulheres livres e, quando for o caso, de escravos, e livros de inventários com preciosas informações sobre os bens e as riquezas dos moradores. Nos *cartórios*, podem ser encontrados documentos que informam sobre o regime de propriedade. Não é incomum que a *biblioteca* municipal reúna no seu acervo jornais e livros de interesse para a história da cidade.

A observação atenta dos mapas da cidade, relativos a épocas diferentes, que podem ser encontrados na prefeitura, ou podem estar reproduzidos em publicações diversas, facilita a percepção das modificações espaciais experimentadas pela cidade ao longo do tempo.

2 O USO DOS DOCUMENTOS NA PESQUISA HISTÓRICA

Ao adotar a pesquisa como recurso didático, o professor precisa cercar-se de alguns cuidados em relação ao modo de explorar os documentos. É preciso distinguir os diferentes tipos de fontes (trata-se de um artigo de jornal, uma ata da câmara municipal, uma fotografia?), o período em que elas foram produzidas, as circunstâncias e os acontecimentos que podem ter afetado o seu conteúdo.

Deve-se partir de uma postura crítica diante dos registros históricos, realizando uma leitura que recusa o documento como fonte da qual irradia uma verdade inquestionável. Assim, as informações contidas nesses registros devem ser compreendidas, examinadas e submetidas a uma análise comparativa. Ou seja, devemos aproximar e cotejar diferentes registros, de modo a deixar aparecer a teia complexa em que os testemunhos se complementam e se refutam uns aos outros, apresentando muitas vezes versões diferentes sobre

os mesmos fatos. Isso equivale a dizer que o estudo da cidade deve partir de uma atitude de "dessacralização" do documento. Esta é a base para um ensino crítico da história e da geografia da cidade.

As atividades de observação da cidade (nas ruas, nos espaços públicos, no centro, nos bairros, nos arredores, nas áreas rurais do município), a entrevista com estudiosos da cidade, colecionadores de fotografias, moradores em geral, administradores antigos e atuais, tudo isso deve funcionar como complemento do estudo feito a partir dos livros e dos documentos escritos, imagéticos e sonoros.

A cidade em que vivemos oferece um arquivo a céu aberto, que documenta o seu passado e o seu presente. Nesta, podemos observar a paisagem (que se configura a partir da forma do prédio da igreja, dos edifícios públicos, das casas de moradia, do coreto no centro da praça, da casa de farinha em ruínas, de uma placa com velhas inscrições quase ilegíveis fixada numa parede), as técnicas empregadas nas edificações e o modelo adotado nas obras de engenharia (como as pontes), a forma do desenho do conjunto das ruas, que podem ser percorridas a pé ou visualizadas a partir de um ponto mais elevado, buscando-se uma perspectiva mais ampla, ou observadas na dimensão plana do mapa. Esse conjunto revela as formas que no decorrer de décadas ou séculos a combinação de poderes da cidade, a atuação dos moradores e a força da economia foram imprimindo no espaço.

Por isso, o aluno deverá ser estimulado a observar de modo atento o mundo à sua volta. Poderá ser orientado a distinguir as divisões internas da cidade, estabelecidas por dispositivos legislativos, reconhecer suas descontinuidades sociais, perceber os modos de viver a cidade e usar os espaços públicos. A partir dessa observação, o aluno poderá também: localizar a área central (ou as áreas centrais) e as áreas periféricas, percebendo as diferenças de forma

de ocupação, a desigualdade na oferta dos serviços urbanos essenciais, como transporte coletivo, água tratada, energia elétrica, coleta de lixo; reconhecer possíveis especializações dos bairros segundo as funções que desempenham (bairros ou áreas somente residenciais, bairros industriais, portuário, administrativo etc.); perceber a diferença entre os estilos de construção das casas; identificar os sinais do progresso que anima algumas áreas, ou as marcas do abandono de certas áreas outrora cheias de vida.

O trabalho de visita e de pesquisa documental deve ser complementado pela exploração de outra fonte importante: a memória dos moradores (dos antigos e novos), uma fonte preciosa para o estudo da cidade. Do mesmo modo, os sítios oficiais que as prefeituras dispõem na internet podem ser explorados como valiosos documentos. Essa apresentação oficial é um excelente instrumento para conhecermos a cidade, sob o ponto de vista dos gestores. Assim, o exame crítico desse documento deve considerar que, frequentemente, essas páginas servem de veículo de promoção das prefeituras, exaltando administradores, glorificando famílias, omitindo ou minimizando os problemas vividos pela população.

A pesquisa da cidade (realizada ao se percorrer suas ruas, analisar as formas e o ritmo de ocupação dos espaços), associada ao estudo dos documentos escritos, das imagens e entrevistas com moradores, pode ser um caminho para levar o aluno a interessar-se pelas discussões contemporâneas que competem a todos os cidadãos e requerem deles o conhecimento do passado e do presente da cidade.

Dessa forma, o estudo da cidade pode convergir para o exercício da cidadania, tendo-se em mente o cidadão conhecedor da cidade, de seus problemas, de sua diversidade, de suas especificidades, da sua estrutura social, do peso exercido pelos grupos sociais na sua evolução, dos interesses sociais

em jogo. O morador pode ser estimulado a participar dos debates que se desenrolam atualmente em torno do planejamento do crescimento da cidade, especificamente nas discussões para a elaboração e aprovação do *plano diretor da cidade*, que todas as cidades com mais de 20 mil habitantes devem elaborar, atendendo à Constituição Federal de 1988 e ao Estatuto das Cidades, de 2001. (FIORILLO, 2008, p.35/120-121).

A participação nos planos diretores, bem como nas audiências públicas, constitui algumas das formas contemporâneas de participação direta na vida pública. A imagem a seguir apresenta o convite para uma desses eventos na cidade de Luís Gomes.

O professor pode propiciar ao aluno o contato com os diversos gêneros de documentos, levando-o a discernir a variedade de formas possíveis de registro da realidade e os modos diferentes que a expressão escrita assume ao longo do tempo. Nesse ponto, o professor de Língua Portuguesa poderia intervir, aproveitando a oportunidade de abordagens interdisciplinares, propiciando ao aluno a ampliação de seu horizonte de experiência linguística. É recomendável que o professor acompanhe os alunos na primeira visita às instituições de pesquisa, orientando-os no uso de fichas, desenvolvendo neles atitudes de respeito à conservação dos documentos.

Fonte: <http://prefeituradeluisgomes.blogspot.com.br/2011/11/convite-audiencia-publica-para.html>. Acesso em: 5 maio 2012.

3 IDENTIDADES, ESPAÇO, CIDADE

De modo mais intenso a partir do final do século XVIII, a vida na cidade revela seu caráter ao mesmo tempo libertador e opressivo. O homem urbano usufrui dos benefícios refinados da civilização propiciados pelo progresso em todos os domínios da vida, mas por outro lado experimenta uma vida num cenário de fortes contrastes sociais, degradação ambiental, enfermidades e medo. Viver nas cidades é estar mergulhado num ambiente fortemente estimulante para os sentidos. A cidade é o lugar do desenraizamento em relação ao mundo regido pelas forças naturais (o mundo rural), mas é também o lugar onde emergem as motivações para as pessoas buscarem nas formas associativas a proteção, o conforto emocional, a defesa de seus interesses.

A cidade é o ambiente onde circulam notícias vindas do mundo inteiro, onde os indivíduos vivem sob o impacto contínuo de novidades que chegam de todas as partes, do choque com o inesperado, sob a sensação de efemeridade, insegurança e também é o lugar do estranhamento. Emergem vigorosamente os contrastes e as diferenças de linguagens, de costumes, de origens étnicas e se intensifica o confronto com o outro. Ora, a identidade é elaborada justamente a partir da relação entre o *eu* e o *outro* e envolve o reconhecimento de si mesmo e do outro, movendo-se dentro de uma ambiguidade assim descrita por Edmond Marc:

> A identidade designa ao mesmo tempo o que é único, que se distingue dos outros, mas ela qualifica igualmente o que é idêntico, vale dizer, o que é perfeitamente semelhante permanecendo distinto... A identidade se constrói num duplo movimento de assimilação e de diferenciação, de identificação em relação aos outros e de distinção em relação a eles. (MARC, 2009, p. 9).

De modo geral, a formação da identidade pessoal do indivíduo não pode ser pensada sem se considerar sua relação com o espaço em que atua. O geógrafo francês Guy Di Méo descreve a identidade pessoal como uma "mediação essencial da relação espaço-sociedade", tomando essa identidade como "um relato, uma encenação, uma construção que pode ser elaborada em várias escalas do indivíduo ao mundo, numa espécie de *continuum* espaço-temporal. Trata-se de todo modo de um dos componentes essenciais das práticas e das representações de todo indivíduo, mas também de toda ação e de toda ideologia coletiva". (DI MÉO, 2002, p. 3).

Essa identidade, formulada em várias escalas, não é unica, nem fixa, como se fosse uma informação conservada pelo ser humano desde o seu nascimento. A identidade se constitui e se reconstitui continuamente. Ela é um relato que elaboramos para nós mesmos, ao longo da nossa vida, formado a partir daquilo que copiamos, desejamos ser, imaginamos ser, da assimilação do que nos ensinaram, da seleção das informações que vamos recebendo ao longo da vida. O resultado é essa imagem com a qual nos apresentamos e que não permanece sempre a mesma. A identidade, portanto, deve ser apreendida na sua dinâmica. Nas palavras de Di Méo, a identidade pessoal "se constrói, se transforma e se atualiza sem cessar, ao capricho da experiência tanto social como espacial dos indivíduos". (DI MÉO, 2002, p. 4).

A cidade é uma forma social impregnada no espaço, ela é essa figura identificada numa unidade, com uma delimitação espacial, um nome, um poder que a dirige, um sentimento de coletividade que reúne seus moradores. Mas dentro da cidade atuam processos identitários em escala mais reduzida, que esfacelam essa unidade. Assim, a cidade se constitui também de fragmentos, ou seja, os bairros, as áreas situadas dentro de bairros ou entre os bairros, os trechos ocupadas por certos grupos particulares (os libaneses, os chineses,

os nordestinos...) que marcam os espaços, que inscrevem nesses espaços, na forma de organizá-lo e usá-lo, a marca do seu poder e da sua cultura.

Tanto quanto as identidades *dentro* das cidades, as identidades *das* cidades são relativas. Relativas porque se constituem sob a presença do outro, e esse outro se modifica conforme a escala em que os sujeitos estão situados. Desse modo, para o mossoroense, o *outro* pode ser o natalense; para o rico, que habita uma área nobre da cidade, o *outro* pode ser os pobres, aqueles que habitam áreas degradadas. Relativas porque as escalas em que se posiciona o sujeito podem modificar a percepção dos dados em jogo. Exemplifiquemos esse segundo ponto: se existe a oposição entre os moradores de um bairro em relação aos moradores de outro bairro, essa oposição tenderá a ser suspensa numa situação em que os moradores dos dois bairros estiverem diante dos moradores de outra cidade. Nesse caso, então, os moradores dos vários bairros tenderão a se posicionar como parte de uma unidade, a sua cidade, em relação àqueles que pertencem a outra cidade.

Num recorte mais amplo, que extrapola os limites da cidade, continua a vigorar a dinâmica das identidades: emerge a identidade da região (que aglutina várias cidades) relacionada a outras regiões; ou uma identidade estadual (sob o conceito de *potiguares*, reunindo moradores e naturais de todas as cidades do Rio Grande do Norte) diante de outros estados; ou a identidade nacional (somos todos brasileiros). Alcançando-se a escala espacial, desaparecem as divisões no mundo, exceto as partes sólidas e líquidas que marcam a crosta do planeta Terra. E qualquer um de nós, se tiver oportunidade de nos elevar à posição de observadores situando-nos no espaço sideral, verá que somos apenasseres humanos, independente de cidades e nações. Assim, as identidades variam, se recompõem, se ampliam e se reduzem e, para compreendermos esse jogo de escala, precisamos fazer uso de procedimentos maleáveis,

evitando que essas identidades apareçam petrificadas, presas a formulações conceituais aplicadas de modo inflexível.

Se considerarmos a perspectiva histórica, podemos afirmar que as identidades são um dos elementos fortes da vida urbana. As cidades, desde sua origem, produziram fortes identidades. No período medieval, elas alimentavam o orgulho de seus moradores, concentrado em torno de certos símbolos, como as muralhas e as torres das igrejas, nos quais os citadinos viam representada a relativa independência que lutavam para preservar em relação aos senhores rurais. Nesse caso, a identidade estava ligada àquilo que o historiador Jacques Le Goff (1992, p. 3) chamou de "tomada de consciência urbana".

Todavia, é preciso prestar atenção ao modo como enunciamos a cidade. Acabamos de escrever que "As cidades, desde a sua origem, produziram fortes identidades". Ao tomarmos "a cidade" como sujeito coletivo, estamos enfatizando a voz de um grupo social específico, o habitante do burgo, o *burguês*. O burguês está representando toda a cidade. Estamos endossando um discurso unitário, que deixa de lado, mesmo que provisoriamente, as diferenças, cisões e exclusões (que efetivamente existiam na cidade medieval) em nome da unidade. Enfatizamos uma entidade coletiva, a qual se constrói a partir do desaparecimento temporário de uma gama de diferenças.

Na representação da cidade, é recorrente a constituição de um discurso que enfatiza a unidade e a ordem sob a qual se reúnem as diferentes individualidades e coloca na sombra as forças da fragmentação, da dispersão, da desordem. Mas poderíamos colocar a indagação provocadora: Na formação, na história e na vida da cidade atual, como situaríamos os outros grupos, aqueles que não integram essa unidade e essa ordem, aqueles que em situações muito particulares escapam a essa unidade e a essa ordem, como os retirantes que chegam de lugares remotos, sofrendo e disseminando o medo na cidade que

não deseja acolhê-los? Como, em tempos passados, os "moradores de bem" reagiam aos lugares onde estavam localizados os recintos do pecado e do mal, como as casas de prostituição, ou que encerram a sete chaves os agentes da desordem, aqueles que subtraem os bens e a vida das pessoas?

Mas nem toda diferença social contida no espaço está demarcada por muralhas. Nas grandes cidades sem portões, cidades informes que não sabemos onde começam nem onde terminam, a paisagem é um equilíbrio tenso entre diversos graus de abundância e privação. A seguir, na fotografia panorâmica de uma grande cidade da América Latina, o Recife, distinguimos o paredão de arranha-céus que o capital imobiliário ergueu desejoso de monopolizar a brisa e a vista do mar. Nela, podemos reconhecer as marcas eloquentes de uma apropriação desigual sobre os elementos naturais: o oceano para uns, o mangue para os outros.

Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=737956>. Acesso em: 5 maio 2012

Este é o momento de submetermos a um exame mais demorado o primeiro enfoque que propusemos sobre a cidade, a "cidade como unidade". Começaremos analisando criticamente essa unidade atribuída à cidade para, em seguida, considerar a cidade sob o efeito de outra força, a fragmentação.

4 A IDENTIDADE DA CIDADE, AS IDENTIDADES DA CIDADE

Daremos o nome de "cidade oficial" a uma das formas sob a qual aparece a unidade da cidade. Esse nome exprime uma identidade produzida por iniciativa de um poder instituído (a prefeitura, seus mandatários, com participação de certos intelectuais e artistas), o qual delimita o território (dado pelas divisas entre as cidades) e faz a cidade se representar em seus símbolos oficiais (bandeira, hino...).

Neste ponto, cabe uma observação: o professor não deve tomar essa identidade como um fato inquestionável. A unidade deve ser decomposta, analisada, submetida a uma série de indagações, compreendida nas suas origens e ao longo dos processos que a produziram. O professor deve levar os alunos a compreender, por meio da pesquisa e da discussão coletiva, os significados e os mecanismos de formação e difusão desses símbolos e a base social sobre a qual eles foram elaborados. Isso equivale a operar com uma noção de identidade entendida em sua dimensão social, uma identidade sujeita aos ritmos da história.

O professor deve submeter à análise cuidadosa esses símbolos que pretendem representar os habitantes da cidade e são mobilizados para criar um sentimento coletivo de identificação com o lugar. Assim, uma série de indagações se impõe ao professor: O que esses símbolos representam, ostentam,

exaltam? O que desejam nos comunicar esses ramos de vegetais desenhados sobre o brasão da cidade, que associação podemos fazer entre esses vegetais e a vida econômica da cidade e da região no momento em que esse brasão foi desenhado e adotado? Quem os contratou, quem os concebeu, quem os desenhou? Por que razão o hino municipal faz menção a um "povo progressista", que relação tem essa pretendida qualidade dos moradores da cidade e os ideais que estavam na cabeça dos governantes ou dos habitantes (no caso de eles terem tido participação ativa na escolha do hino) no período em que o hino foi composto? Tudo aquilo que foi elevado a símbolo deve ser submetido a uma indagação crítica, com a finalidade de recuperar seus significados, os fundamentos políticos, econômicos e sociais do período em que eles foram concebidos e os sujeitos que participaram de sua elaboração.

O professor deve levar em conta essa dimensão da identidade da cidade, essa cidade oficial, mas levando os alunos a submetê-la a um exame crítico. Deve evitar o ensino que adota como finalidade última incutir nos alunos o amor às suas cidades, levá-los a admirar as celebridades do passado, ou torná-los "mais bem informados" quanto às coisas locais. Quando o professor conduz seus alunos a "conhecer a nossa história" sem os cuidados críticos adequados, paradoxalmente pode produzir um tipo de conhecimento alheio à vida deles, transmitindo-lhes (essa é a palavra) uma história morta dentro de uma geografia petrificada e, assim, terá grande probabilidade de não despertar interesse. As identidades que são invocadas dentro da cidade, sejam elas oficiais ou não, não devem ser tomadas como verdades fechadas que "devem ser aprendidas". Textos de origem oficial sobre a cidade frequentemente são atravessados pelo discurso ufanista, exaltando famílias fundadoras, sublinhando a abnegação e o espírito progressista dos grupos que estiveram ou estão no poder.

A leitura desses documentos deve nos estimular a indagar o que significa esse pronome coletivo "nós", em nome do qual fala o Estado, ou seja, a prefeitura e a câmara dos vereadores. Cabe indagar sobre o modo como a cidadania é praticada na cidade e em que medida a gestão municipal incorpora a participação popular e favorece o uso de instrumentos de promoção da cidadania, atrai os moradores para a discussão dos problemas da cidade e para as tomadas de decisão concernentes à vida coletiva.

Afinal, *quem* é a cidade? Quem é esse que fala, quando eu digo que *a cidade é*, *a cidade sente*, *a cidade age* assim? Qual é o sujeito que está sendo indicado nesse pronome *nós* e que fala de *nossa* história, de *nossas* coisas? Quem está autorizado a enunciar nossa história? O prefeito, os vereadores, ou seja, as "vozes autorizadas"? Qual o lugar que desempenha nesse coletivo a voz do simples morador que recorda o passado de sua cidade a partir de sua experiência pessoal e as vozes de um grupo de moradores de um dado bairro ou região da cidade? É fundamental que se considere que a interpretação que esses moradores apresentam sobre os acontecimentos é igualmente válida, reveladora e sugestiva.

No estudo sobre as identidades da cidade, é importante que se considere o saber do senso comum do morador, um saber revelador das formas de interação que as pessoas acionam entre si, como escreve o sociólogo José de Souza Martins (2008, p. 54):

> O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação. Além disso, não há possiblidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que o significado é reciprocamente experimentado pelos sujeitos. A significação da ação é, de certo modo, negociada por eles.

É preciso que indaguemos sobre as raízes históricas da construção identitária da cidade, buscando reconhecer as forças sociais que a produziram, as estratégias empregadas para difundi-la, compreendendo como essa identidade tem sido propagada, com atenção especial para o modo como ela se reproduz na escola, com o intuito de analisar como essa temática se insere no livro didático, sobretudo no ensino de História e Geografia.

As identidades oficiais são difundidas nos rituais cívicos, nos desfiles por ocasião das datas comemorativas, as quais frequentemente mobilizam a rede escolar com os desfiles estudantis. As imagens eloquentes contidas nos livros didáticos sobre as quais os estudantes se debruçam, o apelo emocional produzido pelos rituais cívicos, permanecendo na memória dos alunos por toda a vida adulta, atingem os sentidos e contribuem para forjar o sentimento de pertencimento do indivíduo a um lugar e alimentam frequentemente esta expressão eloquente: o "meu torrão natal". Portanto, esse sentimento de amor local, que em certas situações passou a ser cultivado com ardor, possui uma história e foi produzido por estratégias as quais mobilizaram discursos, imagens, rituais coletivos, sendo também ensinado na escola, instalando-se na memória dos moradores.

5 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Para pensar na construção da identidade da sua cidade, poderíamos sugerir uma primeira pergunta: Quais sujeitos têm se empenhado na elaboração e difusão da identidade da cidade? De onde retiram a força identitária da cidade? Vêm de um mito? Um culto religioso? Um acontecimento histórico específico? Quais têm sido os instrumentos empregados para elaborar e di-

fundir essa identidade? Quais são os elementos (naturais, culturais, históricos...) invocados para compor essa identidade?

A produção dos símbolos da cidade oficial informa muito sobre sua imagem e identidade. A esse respeito, o professor pode formular indagações do tipo: O que a bandeira do município deseja comunicar? Para analisar essa bandeira, é preciso observar suas imagens, cores, mensagens escritas, enfim, tudo aquilo que pode concorrer para sugerir uma individualidade da cidade. Depois da leitura da bandeira, pode-se passar àquilo que designamos como "análise externa", a partir de indagações como: Quando a bandeira foi criada? Algum artista foi contratado para concebê-la? Qual a relação do símbolo com a situação em que se encontrava a cidade, suas particularidades econômicas, as relações sociais, sua geografia, sua história?

O mesmo se pode dizer do brasão da cidade e do hino. O hino pode ser analisado em sua composição escrita e em sua melodia. Quem é o autor da letra e da melodia? Que sensação o ritmo da melodia transmite aos nossos sentidos? Quando o hino foi instituído? Há algum fato político ou administrativo que possa ser associado a esse hino e que possa auxiliar na compreensão da sua mensagem? Professores de literatura e de música, entre outros, podem integrar essa abordagem interdisciplinar sobre a produção da identidade da cidade a partir de seus símbolos.

Outro elemento empregado na construção da identidade coletiva das cidades é a representação espacial por meio do mapa. O mapa permite que a cidade seja visualizada como uma unidade, um corpo, cujos limites são recortados num espaço mais amplo, o que permite distingui-la das demais cidades situadas dentro de um conjunto. No mapa, podemos contemplar seus contornos, acompanhar a linha que desenha e separa o lado de dentro e o seu exterior. Nas palavras do historiador Jeremy Black, o mapeamento histórico,

incluindo os atlas (publicações que reúnem vários mapas), instrumentaliza imagens que

> influenciam na criação e sustentação de situações históricas e são particularmente apropriadas como tema de investigação devido à recente ênfase em noções como comunidades políticas imaginadas, ênfase no papel e imagens como meio de criar percepções de poder e, de modo mais geral, ênfase em aspectos iconográficos da autoridade política e cultural. (BLACK, 2005, p. 11).

Outro elemento mobilizado para criação da identidade consiste na designação dos lugares. Entramos no domínio da toponímia, essa construção histórico-cultural sobre a qual escreve um geógrafo: "os grupos humanos aprendem, pois, a explorar o espaço e a encerrá-lo em sistemas de representações que permitem pensá-lo. Batizando os lugares e os meios, eles os transformam em objeto de discurso. Impondo-lhes suas marcas e instituindo-os, fazem deles uma categoria social". (CLAVAL, 2001, p. 218).

Os nomes são outros vestígios dessas tentativas dos grupos sociais de incrustar seus valores no espaço, registrando nele os traços da sua história. Os nomes trazem embutidos sentidos que foram instituídos no passado e que com o passar do tempo podem se conservar, se modificar ou se esvanecer na memória dos moradores. Para discernir as forças que atuam na produção das identidades, devemos formular algumas indagações, tais como: Quem atribuiu esses nomes na cidade? Quando esses nomes apareceram? Se eles foram concebidos em outra língua que não a portuguesa, que língua foi essa e o que isso pode revelar sobre os componentes étnicos atuantes na época do povoamento do lugar? Como e em razão de que os nomes se modificaram ao longo do tempo? Importante recuperar o significado e a força dessa toponímia nas épocas em que ela foi forjada e indagar se esses nomes transmitem o

mesmo significado para as pessoas de hoje. Poderíamos afirmar que a história está dentro dos nomes desses lugares. Devemos, portanto, "desembalar" esses nomes e examinar o que eles contêm.

Contemporaneamente, algumas cidades ficaram conhecidas por designativos que chegaram a se generalizar, ganharam a consagração coletiva e se impuseram como equivalente do nome oficial da cidade. Com esses designativos, as cidades proclamam para si mesmas e para os outros (para as outras cidades) suas qualidades, sua capacidade de cativar o visitante. Eles são afirmativos de identidades. Assim, temos Cidade Maravilhosa (Rio de Janeiro), Cidade-luz (Paris), Princesa do Agreste (Caruaru). Por causa disso, se multiplicam os pregões turísticos como *I love N.Y.*

Devemos tomar esses nomes como objeto de estudo, procurando desvendar suas origens e reconstituir sua trajetória. No século XX a cidade de Natal exibe dois desses títulos. Examinemos, em linhas gerais, esses dois designativos.

Um deles é "cais da Europa". Na década de 1920, as elites, governantes e intelectuais de Natal, viveram uma breve fase de euforia, associada a investimentos feitos na estrutura urbana da capital, sob a administração do prefeito Omar O´Grady (1924-1930) ao longo dos governos estaduais de José Augusto de Medeiros (1924-1928) e Juvenal Lamartine de Faria (1928-1930). O esforço modernizador de Juvenal Lamartine incluiu o empenho para colocar a capital na rota da nascente aviação postal, atraindo os aviões de companhias francesas, alemãs e norte-americanas, entre outras. Provenientes de várias partes do mundo, hidroaviões amerissavam na foz do Potengi e os aviões aterrissavam no campo de Parnamirim.

A presença das máquinas voadoras, conduzidas por pilotos audazes e habilidosos de fama internacional, entusiasmou as elites locais, e esse entusiasmo contagiou o ministro da Viação e Obras Públicas que, em visita à cidade

naquela época, empregou a expressão "Natal, cais da Europa". Percebamos que esse título revela elementos interessantes para serem explorados pelo professor: o substantivo *cais* designa o lugar em que são recebidos não tanto os navios, mas os novos meios de transporte e comunicação, os aviões. Natal se designa como o cais, o ponto de contato e de trocas com a Europa, trocas de correspondência, encomendas e de trânsito entre pessoas.

Levando-se em conta o que a Europa (França e Inglaterra, sobretudo) representava para as elites brasileiras no começo do século XX (ela foi fonte irradiadora de modelos culturais, fonte de investimentos na estrutura material da pequena capital), esse designativo sugere o desejo de uma ligação mais estreita entre os grupos locais e aquele continente. "Natal, cais da Europa" é a imagem que as elites desejavam para sua cidade. Assim, sua identidade era formada por esse compromisso entre o real e o ideal. Em outras palavras, a identidade da cidade é composta pelo que ela era, mas também pelas formas que projetava, por aquilo que ela desejava ser.

Todavia, o ímpeto aviatório no Rio Grande do Norte diminuiu subitamente depois de outubro de 1930 (Revolução de 1930). O assunto deixou de ser prioridade para os governos seguintes, e o "cais da Europa" foi virando lembrança do passado. Quando afirmamos que Natal era o "cais da Europa", devemos indagar como foi elaborado esse título e de onde veio sua inspiração, se ele não foi forjado na retórica no interior de um grupo social específico, ou seja, se esse título não satisfazia as aspirações e os valores das pessoas do governo e das pessoas que circulavam nessa esfera.

Quem identificaria hoje a cidade de Natal como o "cais da Europa"? Esse "cais da Europa" não perdurou na memória dos moradores. Se ele não tem significado para os natalenses de hoje, para a grande parte dos natalenses de ontem a situação talvez não fosse muito diferente. Jornalistas, políticos e

intelectuais puseram esse título em circulação, mas ele não "pegou" entre o povo, o que não significa que as pessoas não se deleitassem com o espetáculo dos aviões fazendo barulho nos céus do Rio Grande do Norte, chegando e partindo cheios de novidades.

O segundo título apareceu nos anos 1960: "Natal, cidade do Sol". Sua origem, segundo o jornalista Cassiano Arruda Câmara, veio da reportagem que ele escreveu para a revista *Fatos e Fotos*, em 1968. Nessa reportagem, texto e fotografias apresentavam as praias, o sol, as belezas convidativas de sua paisagem natural. "Turismo e indústria: binômio para o progresso de Natal", afirmava a reportagem. E noutra passagem: "Paraíso tropical com oito praias, coqueirais e dunas de areias coloridas".[3]

Anunciava-se, naquele distante 1968, a tendência que iria tomar impulso nos anos 1980, a partir da implantação do megaprojeto Parque das Dunas/ Via Costeira e, no início da década de 1990, o Programa de Desenvolvimento do Turismo no Rio Grande do Norte (PRODETUR-RN).[4] Esse projeto abarca os municípios litorâneos de Ceará Mirim, Extremoz, Natal, Parnamirim, Nísia Floresta e Tibau do Sul, com grandes investimentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco do Nordeste do Brasil (BNB). Os investimentos foram orientados para três direções: Rota do Sol, Natal e Rota dos Parrachos. Segundo a descrição de dois geógrafos norte-rio-grandenses, na Rota dos Parrachos, que se estende de Extremoz até São Miguel do Gostoso e Pedra Grande,

3 CÂMARA, Cassiano Arruda. "Sol e cascata". *Crônicas natalenses*. Antologia. Natal: EDUFRN, Federação do Comércio do Rio Grande do Norte, Diário de Natal, 1999, p. 187-189. "Natal a cidade do Sol". *Fatos e Fotos*, nº 395, 29 ago. 1968, p. 45-46.

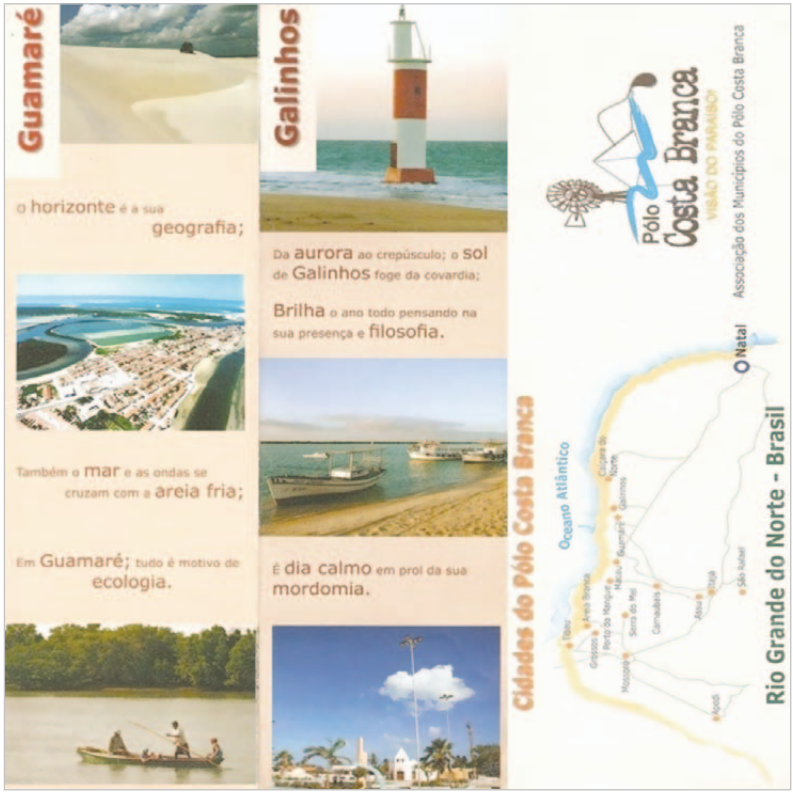
4 FONSECA, Maria Aparecida Pontes. Políticas públicas de turismo e produção do espaço: a centralidade de Natal no espaço turístico potiguar. *Vivência*. UFRN/CCHLA, v. I, n. 1. Natal: UFRN, n. 29, 2005, p. 225-238.

> onde a atividade turística é rica potencialmente, mas ainda modesta, estão previstos investimentos de médio e grande porte. Em seu extenso e belo litoral, deverão ser incrementados o ecoturismo e o turismo de aventura, mas também serão implantados equipamentos de hospedagem, resorts, além de bares, restaurantes, parques e outros. Também será observado o gerenciamento costeiro, ordenamento para uso dos atrativos naturais existentes, definição de roteiros ecológicos e de aventuras, como seriam tracking (caminhadas) e trilhas ecológicas; tratamento das orlas e pontos especiais; estruturação da via náutica; elaboração e implementação de Plano de Manejo nas unidades de conservação.[5]

Os volumosos investimentos desse projeto produziu impacto sobre a organização espacial da cidade, com a realização de grandes obras, como a abertura da Via Costeira, e a concessão de incentivos a investidores privados para a construção de hotéis. "Natal, cidade do Sol" é o modo como hoje se apresenta a cidade ao exterior, nas campanhas publicitárias que levam sua imagem ao mundo inteiro. Como efeito desses investimentos, Natal firma-se com uma identidade de principal "cidade turística" do estado. É com esse título, de "cidade para o turista", que a cidade (leia-se: governo, empresários, imprensa) se apresenta ao turista.

Ao norte da área abrangida pelo projeto Costa Branca se estende a cinta de municípios que se organizam para divulgar o potencial a ser explorado na indústria extrativa e seus encantos para apaixonar os olhos dos turistas, como se pode ver no folder que segue.

5 ATLAS do Rio Grande do Norte. 2. ed. Edilson Alves de Carvalho e José Lacerda Alves Felipe, p. 161.

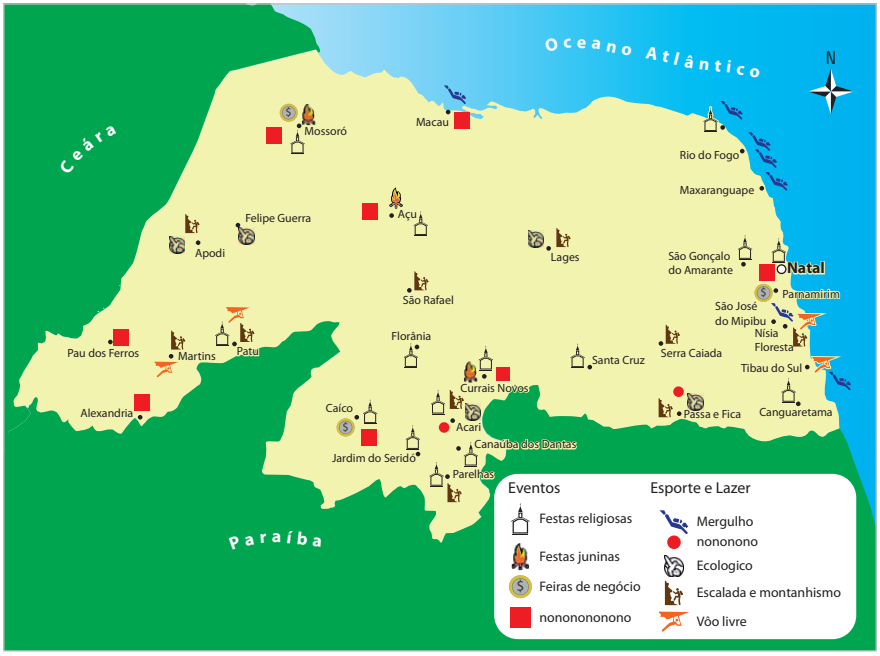


Visão parcial do folder de divulgação do Polo Costa Branca

As demais regiões do estado também têm sentido o crescimento do setor turístico, perceptível na movimentação dos visitantes, modificando a rotina das cidades do interior. Eles desembarcam ansiosos por se enveredar em busca de sítios arqueológicos, escalar serras, fotografar e filmar eventos folclóricos, acompanhar grandes festas religiosas ou profanas que se multiplicam por todo o estado. A movimentação das atividades turísticas fora da fímbria do litoral potiguar corresponde a um processo de "interiorização do turismo" no estado.

6 PROPOSTA DE ATIVIDADE

A figura a seguir, elaborada pelos geógrafos Edilson Alves de Carvalho e José Lacerda Alves Felipe, representa a interiorização do turismo no Rio Grande do Norte. O professor pode fazer uso dessa figura para propor aos alunos que localizem nela seus municípios e, adotando os mesmos símbolos da legenda do mapa ou propondo outros, representem o tipo de atividade turística em que seu município se destaca. Seria interessante que o aluno completasse as informações com dados sobre o tipo de atividade, os períodos, descrevendo essa atividade, obtendo fotografias, entrevistando moradores e turistas etc. Seria interessante também completar essas informações com dados sobre quem são os promotores desses eventos, que tipo de publicidade utilizam (textos publicitários, *slogans*, imagens...).



Fonte: Carvalho e Felipe (1999, p. 26).

Se é inegável que o turismo representa fonte de receita nada desprezível para as cidades e para o estado, oferecendo oportunidade de ganhos que se distribuem numa extensa rede de serviços, indo do dono de hotel ao vendedor de tapioca, em algumas situações ele produz repercussões inquietantes sobre a vida das populações. A vinculação de certos lugares à indústria do turismo, em determinados casos, tem alterado de forma violenta a estrutura das comunidades locais. Essas comunidades se veem inseridas, de modo súbito, numa economia globalizada, e o modo de viver dos "estrangeiros" exerce impacto por vezes desnorteador sobre os "nativos", especialmente sobre a população jovem. Efeito comparável tem a chegada de numerosos funcionários e técnicos das grandes empresas dedicadas a atividades exploratórias nas pequenas cidades. O estudo de alguns municípios do Rio Grande do Norte pode revelar esse processo, nas especificidades com que eles se manifestam.

Inserir as médias e pequenas cidades na economia global tem sido uma ambição de muitas prefeituras e esse é um fenômeno mundial. Um dos caminhos para isso é buscar atrair investimentos privados e públicos para as políticas de reabilitação urbana, empreendendo uma série de medidas destinadas à reutilização de bairros históricos, especializando-os na atividade turística, na cultura e no lazer, com a montagem de estrutura especializada para esse fim. A inserção nessa economia global se dá pelo "Planejamento Estratégico". A cidade se transforma num "ator estratégico do processo de globalização, concentrando os principais recursos produtivos para a integração territorial, regional e mundial."[6] Essa inserção da cidade no planejamento estratégico resulta frequentemente na petrificação do patrimônio cultural. O patrimônio se converte numa mercadoria preparada para ser exibida ao turista e é separada do seu valor de uso

6 *A Cidade estratégica*. Galvão et al (org.), p. 81.

por parte de moradores locais. A paisagem é aburguesada e a cultura passa a ser produzida para atender os visitantes, que chegam para consumir lazer, produtos locais, antiguidades históricas e paisagens pitorescas.

Não raro esse quadro reforça a segregação espacial, cuja expressão mais eloquente é a remoção das antigas populações para áreas menos nobres, "revitalizando" (como se não existisse vida ali, anteriormente) as velhas áreas, organizando-as segundo novos usos das edificações, disciplinando os modos de ocupação do espaço público. Que efeito pode ter essa modificação em grande escala para a identidade da cidade? A resposta a essa questão deve levar em conta cada caso em particular e requer uma pesquisa que reserve um lugar privilegiado para os moradores deslocados, ouvindo seus depoimentos, observando os modos como reorganizam suas vidas fora de seus ambientes originais. E nessa operação o pesquisador não deve deixar de lado a importância que os lugares desempenham na formação das identidades individuais e coletivas, não deixando de considerar o efeito que situações de exílio, desenraizamento, deslocamentos forçados, não apenas em escalas mais ampliadas, mas também dentro da cidade, exercem sobre o estado emocional das pessoas.

Conduzamos nossa reflexão até um ponto extremo desses desenraizamentos, no qual se encontram os moradores de rua, começando por perguntar: O que é viver "na rua"? Que implicações tem para a identidade dos indivíduos a vida errante, vivida sob abrigos precários, exposta à violência assassina das áreas escuras da cidade grande? A fotografia a seguir, de uma manifestação recente das pessoas sem teto numa grande cidade brasileira, não nos oferece essas repostas. A questão requer pesquisa, reflexão e escuta atenta das pessoas que se encontram nessa situação, mas ela nos atinge com o grito que emerge da multidão.

Fonte: <http://souvisivel.files.wordpress.com/2011/07/040822-024-moradores-de-rua-cartazes-de-repudio-email112.jpg>. Acesso em: 7 dez. 2012.

Retomemos alguns traços das identidades da cidade, enfatizando seu estatuto histórico. A cidade é uma construção histórica em dois sentidos: a) porque ela é uma obra humana, no plano individual e coletivo (organizações empresariais, governos, cidadãos); b) porque está sujeita a variações diversas do tempo, resultantes das diferentes combinações entre as forças que atuam sobre ela, dos modelos econômicos e políticos que exercem influência sobre ela.

Estamos propondo um estudo das identidades da cidade levando em consideração o movimento da história, em seus ritmos variados. Esses movimentos só podem ser apreendidos mediante o exame das estruturas, das redes, dos sistemas mais amplos em que a cidade está situada. A compreensão da cidade não pode deixar de considerar o vigor ou a frouxidão dos laços que unem o local ao geral, e isso implica em considerar os movimentos do capital, articulados numa escala mundial, colocando nossas cidades na sua órbita. Desse modo, temos de levar em conta que a economia do Rio Grande do

Norte tem sido marcada pelas atividades agrícola e extrativa (em torno do sal, algodão, minérios), atividades extremamente dependentes dos humores da economia mundial e complementares aos grandes centros de acumulação capitalista. O resultado dessa condição foi uma dinâmica urbana fraca. A vida econômica das cidades se liga ao movimento de organização do território, regido pela ação do capital e pelos grupos políticos que se encontram no poder. São esses agentes, capital e governos, na escala estadual e regional, que colocam as cidades num contexto de competição por recursos públicos e luta pela captação dos investimentos privados.

Se passarmos em revista os dois últimos séculos de história dos municípios do Rio Grande do Norte, veremos a frequência com que eles aparecem e desaparecem, absorvidos uns pelos outros, perdendo ou ganhando territórios, elevados a sedes de comarcas, perdendo esse *status*, sua existência oscilando ao sabor das conveniências eleitorais dos grupos que ocupam o poder, da prosperidade ou da paralisia econômica. Em meados do século XVIII, o Rio Grande estava dividido em cinco freguesias: Natal, Goianinha, Açu, Pau dos Ferros e Caicó. Na capitania, existia uma única cidade, a cidade de Natal. Aos poucos foram aparecendo as vilas: Vila Nova de Extremoz do Norte, Vila Nova de Arez, Portalegre, Vila de São José do Rio Grande, Vila Flor, Vila Nova do Príncipe e Vila Nova da Princesa. (CASCUDO, 1984, p. 110-113).

Por sua vez, o número de cidades sofreu grande variação ao longo do tempo. Reduzamos nossa observação ao século XX. No início desse século, o Rio Grande do Norte estava dividido em 12 cidades (Natal, Açu, Canguaretama, Ceará Mirim, Martins, Jardim, São José do Mipibu, Caicó, Macaíba, Macau, Mossoró e Apodi). As demais localidades eram vilas: Arês, Acari, Angicos, Caraúbas, Goianinha, Papari, Portalegre, Touros, Santo André do Mato, Serra Negra, Coitezeiras, Luiz Gomes, Patu, Santo Antônio, Flores,

Nova Cruz, São Gonçalo, Angicos, Areia Negra, Pau dos Ferros, São Miguel, Triunfo, Currais Novos. Parnamirim se constituiu à margem da linha férrea Natal–Nova Cruz, junto do campo de pouso da companhia de aviação francesa Aéropostale, mas foi depois da base aérea, instalada durante a II Guerra Mundial, que o lugar recebeu grande impulso de crescimento, tornando-se distrito de Natal em 1948 e obtendo sua emancipação em 1958. (LIMA, 1942; 1999; PEIXOTO, 2003, p. 9/121/137)

Mesmo nos nomes das vilas e cidades, a história administrativa do Rio Grande do Norte revela a força com que repercutiram sobre elas os eventos e os processos políticos originados fora de suas fronteiras. Um exemplo: Martins foi criada pela lei número 71, de 10 de novembro de 1841, como Vila da Maioridade, em homenagem ao Imperador Pedro II. A povoação pertencia ao município de Portalegre. Em 1846, um projeto na Câmara elevou a Vila da Maioridade ao predicamento de Cidade da Imperatriz. Em 1890, o governador mudou o nome de Cidade da Imperatriz para Cidade do Martins. O exemplo de Martins mostra um sugestivo caminho para o professor explorar com seus alunos as mudanças de nomes de outras cidades.

Se observarmos a lista dos municípios do Rio Grande do Norte produzida pela Inspetoria Regional de Estatística em 1968, chama a atenção o fato de que a maior concentração de emancipações ocorreu entre as décadas de 1950 e 1960. (CASCUDO, 2002, p. 146-149). Como explicar o nascimento de tantos municípios nesse período? Para responder a essa pergunta, temos de nos debruçar sobre a história local, discernir os interesses locais em jogo, a força das reivindicações locais e sua capacidade de repercutir no poder estadual, a eventual força mobilizadora da população, os interesses municipais na captura de recursos federais provindos do Fundo de Participação dos Municípios.[7]

7 SOARES, Beatriz Ribeiro, MELO, Nágela Aparecida. Revisando o tema da pequena cidade: em busca de caminhos metodológicos. *Pequenas cidades*: uma abordagem geográfica. Anieres Barbosa da Silva, Rita de Cássia da Conceição Gomes, Valdenildo Pedro da Silva (Org.), p. 15.

7 PROPOSTA DE ATIVIDADE

O historiador Hélio Galvão, escrevendo sobre o município de Tibau do Sul, afirmou que na década de 1950 "se abriram as comportas para a criação de municípios" (GALVÃO, 2006, p. 329). Com a emancipação, a cidade adquire autonomia e passa a existir em plena independência política e administrativa. Como atividade, propomos que o professor explore com seus alunos certos aspectos da história de sua cidade. Pesquise sobre as origens dos municípios, as alterações nos nomes, a mudança de limites territoriais, a data de emancipação do município e discuta as razões políticas desse ato, verificando se houve mobilização por parte da sociedade (em caso positivo, que proporções assumiu essa mobilização?), como se estabeleceu a delimitação do território da cidade, como foram instituídos os nomes dos lugares, como foram construídos os símbolos da identidade local, qual foi o papel da igreja ou de outras instituições nesse processo.

Na formação da unidade da cidade, o recorte de espaço sobre o qual ela está assentada desempenha papel crucial. Esse ser coletivo, a cidade, determinada cidade, está fixado sobre um determinado recorte espacial, sob o controle de um grupo ou de um poder instituído. O espaço, apropriado, demarcado, se converte em *território* e constitui uma base sobre a qual se produz a identidade. Nas palavras de Guy di Méo (2002, p. 5):

> De um certo modo, o território conta, recorrendo aos dados (espaciais) e ao vocabulário da geografia, a inserção de cada indivíduo num grupo, e mesmo em vários grupos sociais de referência. Ao fim dessas trajetórias pessoais se constrói o pertencimento, a identidade coletiva. Essa experiência concreta do espaço geográfico media nossa relação com os outros, nossa alteridade. O trabalho, o lazer e o consumo, a vida associativa e esportiva, as festas, traduzem frequentemente de maneira tangível, essa mediação.

Nesse processo de organização e gestão do território, o Estado recruta os saberes especializados, o mais importante deles, a Geografia, atuando, no caso brasileiro, dentro do órgão encarregado do planejamento e conhecimento do território, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado nos anos 1930. Do mesmo modo, o conjunto dos municípios reunidos a partir da identificação de certos elementos comuns (o clima, ou o solo, ou a atividade econômica principal...) varia segundo os critérios aplicados. Em 1989, por exemplo, o Rio Grande do Norte foi dividido em mesorregiões (Mesorregião do Oeste Potiguar, Mesorregião Central Potiguar, Mesorregião do Agreste Potiguar, Mesorregião do Leste Potiguar). As mesorregiões foram divididas em microrregiões geográficas. No Oeste Potiguar, estão incluídos os municípios de Mossoró, Areia Branca, Apodi, Caraúbas, Açu, Luís Gomes, Pau dos Ferros, Portalegre, Martins e mais cinquenta outros municípios. Na Mesorregião Central Potiguar, estão municípios como Macau, Guamaré, Galinhos, Angicos, Florânia, Caicó e Acari, entre outros. (CARVALHO; FELIPE, 1999, p. 90-94).

8 PROPOSTA DE ATIVIDADE

As microrregiões são delineadas a partir da aplicação do critério da homogeneidade. Cada microrregião reúne um território que guarda semelhanças entre si e os municípios que estão integrados nele se assemelham sob determinados aspectos. O professor pode levar os alunos a pesquisar com a finalidade de reconhecer os critérios aplicados pelo IBGE, procurando reconhecer que essas classificações são instrumentos importantes para orientar as políticas de planejamento oficiais. O professor pode também propor a indagação: Essa divisão oficial, formando áreas específicas dentro do território do Rio Grande do Norte, encontra correspondência entre os habitantes dessas regiões?

Em outras palavras, os habitantes das várias cidades incluídas em cada uma dessas regiões reconhecem traços em comum entre si, ao ponto de se sentirem parte de um conjunto maior, a região? Que relações de identificação e diferenciação podem existir entre essas cidades, fazendo com que seus habitantes se sintam pertencentes a um mesmo conjunto? O que importa aqui, dentro de nosso tema, é reconhecer que estamos diante de mais uma possibilidade de produção de identidades (as pessoas do Oeste, as pessoas do Agreste...) e compreender que estamos diante de uma formulação identitária e, como tal, ela não foi encontrada na natureza, mas, diferentemente, ela é produto de uma operação que mobiliza um saber científico em função das necessidades de gestão do território.

Dessa forma, os alunos devem ser orientados a perceber que as divisões regionais, bem como a classificação das cidades dentro de um território, resultam de um certo modo de analisar e classificar a realidade, produzindo um conhecimento que será institucionalizado. Como se trata de obra humana, então essa operação pode ser desvendada mediante o reconhecimento dos critérios adotados pelo IBGE para construir essa divisão. É importante que o aluno compreenda, por um lado, que o saber científico pode ser instrumentalizado para produzir uma cartografia que resulta na produção de unidades espaciais (Oeste, Região Serrana, Agreste...) e, por outro lado, que esses critérios têm sido modificados ao longo do tempo. Um exemplo disso se evidencia nas variações sofridas pela divisão em regiões, as quais podem ser acompanhadas pela leitura de atlas geográficos produzidos em épocas diferentes.

Dentro do território do município, sob a jurisdição da prefeitura, também aparecem os recortes espaciais. A delimitação dos bairros, bem como a delimitação entre zona urbana e zona rural, é uma divisão operada pelo poder municipal (a câmara municipal e a prefeitura). Além dos poderes municipais,

há outro agente que interfere vigorosamente nas formas e na dinâmica do território da cidade: o capital. É ele que influencia a incorporação do valor à terra urbana, convertendo-a em mercadoria, estimulando a especulação de terrenos, investindo em determinadas atividades que asseguram a dinamização de certas áreas da cidade e, juntamente com a associação dos poderes públicos, orienta a valorização dessas áreas, fazendo delas um privilégio das pessoas de alto poder aquisitivo.

Os movimentos da população interferem nos destinos da cidade a partir de práticas como o exercício do direito ao voto, a mobilização política a partir de uma gama de associações (de moradores, de mães, de estudantes...), as ações de ocupação de terrenos para construção de moradias, as manifestações na frente da sede da prefeitura para cobrar direitos de cidadania. De modo geral, a história dos territórios da cidade está inscrita numa dinâmica que pode ser observada nos bairros elegantes que emergem de regiões onde antes havia uma mata aparentemente sem utilidade, dos bairros que vão caindo na estagnação, do deslocamento progressivo do centro da cidade de uma região para outra.

Depois de explorarmos aquilo que designamos de "produção oficial da cidade", aproximemo-nos um pouco mais da relação entre indivíduo e cidade na produção das identidades. A construção dessas figuras coletivas se apoia numa certa percepção. Os indivíduos sentem e reconhecem os traços que distinguem uns dos outros (aqueles que estão além-fronteiras, ou que provêm de além-fronteiras). Podemos pensar a formação da cidade, essa comunidade, a partir da observação que o historiador Fernand Braudel formulou sobre a totalidade de um país, ao tratar da "identidade da França". Para Braudel, a identidade na sua complexidade é fundamental para a existência dessa coletividade, a França. A identidade da França é "um resumo, um amálgama,

adições, misturas. Um processo, um combate contra si mesmo, destinado a se perpetuar. Se ele se interrompesse, tudo desmoronaria". (BRAUDEL, 1989, p. 18). Essa identidade permite a cada francês "reconhecer-se em mil testes, crenças, discursos, álibis, vasto inconsciente sem margens, obscuras confluências, ideologias, mitos, fantasmas." (BRAUDEL, 1989, p. 18).

Outro elemento da identidade homogeneizadora muito sugestivo para a exploração dos professores são os discursos identitários que apresentam os habitantes de tal cidade a partir de características que os distinguem dos habitantes das demais cidades. Nesses casos, pode acontecer de o conceito de identidade se fechar, o discurso identitário petrificar-se. Frequentemente, nesses casos, podemos perceber a emergência de uma força que se mobiliza para afirmar a integridade das comunidades sob a ameaça de se esfacelarem. E, nesses casos, o passado no qual esse discurso identitário projetou suas raízes é invocado para recordar antigas formas de solidariedade, fidelidades tradicionais, relações familiares assentadas sobre uma ordem patriarcal sólida, tudo isso reportando a um tempo de fartura que contrasta com um presente de declínio e decomposição. (BAUMAN, 2003, p. 16-18).

Dessa forma, é preciso examinar esse presente a partir de um ponto através do qual é formulado o discurso da identidade que procura raízes no passado. Os indícios do modo como certos grupos sociais percebem as mudanças que afetam as cidades são: a quebra da continuidade geracional; a aceleração das mudanças; as forças que parecem dissolver a ordem social; os sujeitos perdendo a capacidade de se reconhecem no mundo em que vivem; indivíduos e paisagens familiares se modificando, desaparecendo; as relações de vizinhança se retraindo; o individualismo emergindo.

Tomemos um exemplo desse tipo de discurso retirado da Região Serrana.

O escritor Manoel Onofre Junior, nascido em 1943, cujas origens familiares estão na cidade de Martins, escreveu, no final dos anos 1960, um livro sobre aquela cidade. O livro inicia com um tópico intitulado "Aspectos da gente", trazendo uma caracterização geral das pessoas de Martins:

> A maioria dos martinenses constitui-se de agricultores. Os que não trabalham de fato a terra, são, ainda assim, agricultores pelo espírito.
>
> Ponto de convergência dos homens do campo, nas feiras e dias de festa, a cidade deixa-se marcar pelos seus hábitos, costumes, modos de vida. Apenas uma parcela de "burgueses" – funcionários públicos, comerciantes, um ou outro *corpo estranho*, detestando cheio de gado, poeira, impureza de língua. (ONOFRE JR, 2005, p. 11).

Nos dois parágrafos que finalizam essa parte do livro, o autor completa:

> Os homens mais antigos, apegados à terra, ali ficavam, em sucessivas gerações, dezenas e dezenas de anos. Por causa disso, a cidade era uma família de famílias.
>
> Hoje, todos correm às capitais. O barulho das máquinas, a trepidação dos centros populosos chegam-lhes aos ouvidos em forma de música fascinante. Compensação, novas famílias vêm para o chão da serra. Mas, sem o intuito de permanecer e construir. Vêm por necessidade, "estão passando uma chuva". A cidade despersonaliza-se. (ONOFRE JR, 2005, p. 11-12).

As duas passagens são reveladoras do modo como as identidades são elaboradas e difundidas. Na primeira passagem citada, o autor define o martinense. Podemos dizer que ele lhes confere uma identidade: o martinense é agricultor e mesmo quando não lida com o trabalho rural é portador de uma mentalidade rural. A mentalidade rural exerce sua força sobre o centro da vida coletiva da cidade, que é a feira e as festas públicas. Uma parcela menor da população da cidade é constituída pelos "burgueses". Existem ainda os

que não são nem rurais nem burgueses, se diferenciando daquele modo de ser martinense: são os "corpos estranhos" à população local, são os esnobes. Se imaginarmos a forma identitária dos martinenses como um círculo, de cujo centro se desprende sua força vital, no centro estariam os agricultores, na periferia, os "burgueses" e, fora do círculo, os "estranhos". A força identitária vai se dissipando à medida que se afasta desse centro.

Segundo esse memorialista, a estabilidade social era assegurada pela manutenção da tradição, ancorada na estrutura das famílias do lugar. A cidade era formada por um cruzamento de famílias. Mas essa unidade se desfez e o autor aponta suas causas no último parágrafo do texto: a atração que a cidade grande exerce sobre as pessoas de Martins, levando-as embora, ao mesmo tempo em que "novas famílias" chegam, sem a intenção de permanecer, sem a intenção de criar raízes. Como efeito desse estado de coisas, conclui o autor, "a cidade despersonaliza-se". Em suma, desfez-se o "caráter da cidade", Martins perdeu sua identidade, Martins não é mais Martins.

9 PROPOSTA DE ATIVIDADE

O livro de Manoel Onofre Jr. representa um tipo de fonte de particular interesse para o estudo da identidade da cidade. Nessa fonte, podemos ouvir a voz de um dos agentes elaboradores e difusores dessa ideia de identidade das cidades, intelectuais e artistas que atribuem traços caracterizadores aos lugares, que elaboram ou difundem imagens capazes de se fixar na imaginação das pessoas, que podem perdurar, se fixar, se impondo ao sentimento e à imaginação, associando história pessoal e história do grupo social mais amplo, formando-se um quadro mental de uma entidade chamada Martins.

Localize textos de ficcionistas, historiadores e memorialistas que escreveram sobre sua cidade, procurando ver como essas obras evocam uma iden-

tidade da cidade. Na análise desses documentos, é imprescindível levar em conta o contexto em que eles foram elaborados, as condições socioeconômicas da cidade, o lugar que ela ocupa dentro da região e as mudanças que sofreu em termos de organização social e em termos de posição dentro de um território mais extenso, a região, por exemplo.

10 A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DA IDENTIDADE NA CIDADE CONTEMPORÂNEA

Nas cidades contemporâneas, sobretudo as grandes e as médias cidades, a fragmentação social, as violentas rupturas sociais, a concentração de miséria e a exclusão social se associam à segregação espacial, que aparece sob a forma dos "enclaves fortificados", dos *shoppings centers*, centros empresariais e condomínios fechados. (CALDEIRA, 2000, p. 38). As habitações são claramente localizadas segundo a renda das classes sociais. As pessoas de baixa renda habitam áreas destituídas ou privadas de serviços públicos essenciais. Circula entre os moradores da cidade uma representação que associa a qualidade dos espaços habitados e a feição moral de seus ocupantes. Desse modo, nas favelas e nos barracos de periferia, habitam os pobres em situação de risco, os suspeitos, associados ao perigo social. Por outro lado, a parte da população de renda elevada habita as áreas nobilitadas, os condomínios fechados em regiões de difícil acesso, servidas por bons equipamentos públicos, ausentes dos noticiários da imprensa dedicados aos crimes praticados nos ambientes da pobreza urbana.

A identidade social das pessoas, no conjunto dos grupos sociais, adquire forte analogia com o *status* exibido pelos bairros em que habitam. No limite, as pessoas que não possuem moradia, que erram pelas ruas e dormem ao deus-dará, estão desprovidas desse elemento estabilizador identitário, a casa,

o endereço e, frequentemente, estão desprovidas até mesmo da identificação mais rudimentar com que o Estado circunscreve o cidadão ao seu controle, o Registro Geral (RG).

Nesses casos, não ter moradia, errar pelos espaços públicos expostos a toda privação e à violência das ruas, representa a negação mesma da identidade humana, e o grito coletivo no cartaz dos manifestantes em passeata numa metrópole brasileira parece querer recuperar a humanidade perdida, clamando contra a indiferença, pedindo que dispensemos esse primeiro gesto de reconhecimento da identidade humana do outro, o olhar nos olhos: "Olhe nos meus olhos. Sou gente".

Se na metrópole os homens são partidos, é porque a cidade também está partida, partida em mil pedaços, e não se reconhece.[8] As cidades contemporâneas deixam de possuir apenas um centro, se tornam multifocais, e isso compromete nossa capacidade de formar uma imagem de sua totalidade. Para resolver seus negócios, o morador não precisa fazer grandes deslocamentos na cidade, encerrando-se no seu bairro, onde dispõe de todos os serviços necessários. O automóvel impera e as políticas urbanas tendem a privilegiar o transporte individual e não favorecem o deslocamento dos pedestres. Captada por trás do vidro escuro do carro acelerado, a cidade é apreendida por partes, como imagens fragmentadas e fugidias. Os contatos na rua são restritos e se torna difícil partilhar o que quer que seja com o outro e, assim, a vida pública empobrece. As pessoas evitam as praças, as ruas se tornam pouco acolhedoras para os velhos, inseguras para as crianças.

Todavia, se há muitas razões para clamarmos todos os dias contra o estresse e a violência da vida nas grandes cidades, é interessante notar que insis-

8 As expressões "homens partidos" e "cidade partida" se inspiram no poema de Carlos Drummond de Andrade, *Nosso tempo* (no livro A rosa do povo, 1945), em que o poeta inicia aludindo a um "tempo de homens partidos".

timos em viver nelas. Não apenas porque elas podem nos oferecem grandes oportunidades de realização e satisfação, mas porque elas propiciam as condições de compartilhar dos nossos interesses uns com os outros. (GLAESER, 2011). Nas cidades se intensificaram as forças que levam as pessoas a se associarem em formas duradouras ou transitórias, a trazer para o espaço público ricas expressões coletivas na política, no cotidiano, nos prazeres. Numa fase da história do Brasil em que os direitos civis estavam suspensos, a força coletiva irrompeu dos sindicatos operários e, não raro, a luta colocou lado a lado as reivindicações de trabalhadores e de moradores, convertendo a cidade num "espaço social de lutas" (KOWARICK, 1994, p. 50), lutas pelos direitos de morador da cidade e de cidadão.

O domínio dos grupos sociais sobre o espaço não é absoluto. Ele aparece de modo complexo e nuançado no cotidiano dos moradores da cidade. Dentro da cidade, um mesmo trecho pode ser explorado de forma diferente e alternado por grupos distintos. Um trecho da cidade no horário diurno pode ser ocupado por uma massa de transeuntes apressados, conferindo ao lugar um ar de sobriedade, mas com a chegada da noite, outras personagens entram em cena e o ambiente se modifica. Moradores, camelôs, prostitutas, feirantes, namorados descansando nos bancos das praças, a pequena roda de aposentados jogando cartas, os devotos em procissão, os estudantes a caminho da escola – todos esses agentes ocupam de forma negociada os mesmos espaços da cidade, constituindo territórios fluidos, temporários, descontínuos. (SANTOS; VOGEL, 1985).

Outra forma de "possuir" a cidade, apoderar-se coletivamente de seu espaço público, acontece nas grandes festas religiosas. As festas de padroeiros tornam conhecidas algumas cidades do Rio Grande do Norte, exprimindo e propalando o caráter "católico" de seus moradores. Essas festas mobilizam

devotos, moradores e prefeituras e enchem de orgulho os moradores, os promotores das festas, a população local.

No passado, as festas de igreja estavam fortemente associadas às freguesias em que se dividia administrativamente a cidade, e a mobilização dos habitantes em torno do santo protetor do bairro se fundia na mobilização pelo orgulho de seus moradores. A cidade tinha o seu santo padroeiro situado na igreja matriz, mas dentro da cidade as freguesias podiam ter seus santos protetores abrigados nos seus templos. As celebrações religiosas são organizadas com um sentido determinado (celebrar a fé dos devotos, por exemplo), mas podem assumir sentidos imprevistos, fora do controle oficial da festa. A micro-observação de festas religiosas que enchem o calendário do Rio Grande do Norte poderia nos revelar alguma coisa sobre as formas como nelas o sagrado e o profano se aproximam, mesclando o ato de oração com o pregão da venda de cerveja, as vozes brotando do centro da procissão e se confundindo com as vibrações dos carros de som tocando forró...

Nesse burburinho de sonoridades, imagens e pessoas de todos os lugares e imbuídos de motivações diversas, as formas de agregação e as identidades estão atuando, mesmo de modo efêmero. Que motivação arrasta essas pessoas, às vezes de lugares tão distantes? Na festa, elas se reconhecem como católicas? Dentro da riqueza multifacetada da cidade, na festa, no cotidiano e no luto, os contatos produtores de identidades podem se multiplicar na escala das grandes coletividades ou dos pequenos grupos, mas a redução da escala não equivale a uma simplificação do processo de constituição identitária.

Para existir, a cidade não pode se fundar exclusivamente sobre diferenças e oposições. Se a cidade fosse somente a absoluta atomização dos seres, fechados no individualismo e na solidão, rigorosamente falando, ela não poderia se constituir. A vida coletiva, em qualquer que seja o contexto, requer a existência

de interesses comuns, a efetivação de trocas, a continuidade das formas de agregação, e a negociação permanente para tornar possível a convivência humana em espaços cada vez mais restritos. Mesmo na era das cidades globais e das redes de informação virtuais, as identidades da cidade têm sido mobilizadas no movimento de reforço do papel das localidades, redefinindo-se a ação política em torno de moradores, técnicos e empresários, visando gerir os problemas urbanos num contexto competitivo e performático. (BOURDIN, 2001).

11 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Estimule os alunos a localizarem imagens (em livros, jornais e na internet) de movimentos sociais nas cidades de hoje e as trazerem para a discussão de sala de aula. Procure explorar aspectos associados às identidades da cidade, a partir dos elementos que foram estudados neste texto.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLACK, Jeremy. **Mapas e história**: construindo imagens do passado. Trad. Cleide Rapucci. Bauru, SP: Edusc, 2005.

BOURDIN, Alain. **A questão local**. Trad. Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **A identidade da França**. Trad. Lygia Araújo Watanabe. Rio de Janeiro: Globo, 1989. (Espaço e história, v 1).

_____. **Civilização material, economia e capitalismo**: Séculos XV-XVIII. V. 1 As estruturas do cotidiano. Trad. Telma Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: EDUSP; Editora 34, 2000.

CÂMARA, Cassiano Arruda. "Sol e cascata". In: Crônicas natalenses: antologia. Natal: EDUFRN; Federação do Comércio do Rio Grande do Norte, Diário de Natal, 1999.

CARVALHO, Edilson Alves de; FELIPE, José Lacerda Alves. **Atlas do Rio Grande do Norte**. 2. ed. Natal: Editora O Diário S/A, 1999.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. 3. ed. Natal: Fundação José Augusto; Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Nomes da terra**: geografia, história e toponímia do Rio Grande do Norte. 2. ed. Natal: Sebo Vermelho, 2002.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Trad. Luíz Fugazzola Pimenta e Marga-

reth de Castro Afeche Pimenta. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

DI MÉO, Guy. L'identité: une médiation essentielle du rapport espace/société. **Géocarrefour**, v. 77, n. 2, p. 175-184, 2002.

COCCO, Giuseppe (Org.). **A Cidade estratégica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Estatuto da Cidade comentado**. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

FONSECA, Maria Aparecida Pontes. Políticas públicas de turismo e produção do espaço: a centralidade de Natal no espaço turístico potiguar. **Vivência**, Natal: UFRN/CCHLA, v. 1, n. 1 p. 225-238, 2005.

GALVÃO, Hélio. **Cartas da praia**. 2. ed. Natal: Scriptorin Candinha Bezerra: Fundação Hélio Galvão, 2006.

GLAESER, Edward L. **Os centros urbanos**: a maior invenção da humanidade. Trad. Leonardo Abramowicz. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTAÍSTICA – IBGE. **Censo 2010**: Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rio_grande_do_norte.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2013.

KOWARICK, Lúcio. **As lutas sociais e a cidade**: repensando um objeto de

estudo. In: _____. As lutas sociais e a cidade: São Paulo, presente e passado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LIMA, Nestor. Municípios do Rio Grande do Norte. **Separata da Revista do Instituto Histórico do Rio Grande do Norte**. Natal: Typ. Santo Antonio, 1942.

_____. **Municípios do Rio Grande do Norte**: Baixa Verde, Caicó, Canguaretama e Caraúbas. V. 27-28. 2. ed. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 1999. (Coleção Mossoroense, v. 597).

MARC, Edmond. Apud Pernette Grandjean, Introduction. **Construction Identitaire et l´espace**. (Dir. Pernette Grandjean). Paris: L´Harmattan, 2009.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NATAL a cidade do Sol. **Fatos e Fotos**, n. 395, 29 ago. 1968.

ONOFRE JR., Manoel. **Martins**: a cidade e as serras. 3. ed. Natal: Sebo Vermelho, 2005.

PEIXOTO, Carlos. **A história de Parnamirim**. Natal: Z Comunicação, 2003.

Pequenas cidades: uma abordagem geográfica. Anieres Barbosa da; GOMES, Rita de Cássia da Conceição; SILVA, Valdenildo Pedro da (Org.).Natal: EDUFRN, 2009.

RYBCZYNSKI, Witold. **Vida nas cidades**: expectativas urbanas no Novo Mundo. Trad. Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Record, 1996.

RONCAYOLLO, Marcel. "Cidade". In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Trad. Manuela Ferreira. Porto: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1986. (Região, v. 8).

SANTOS, C. N. F.; VOGEL, Arno. (Coord.).**Quando a rua vira casa**: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro. Rio de Janeiro: FINEP/IBAM; Projeto, 1985.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

VEIGA, José Eli. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

Uma História do Material Didático

Circe Fernandes Bittencourt[1]

1 Professora doutora em História Social pela FFLCH da USP. Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1 MATERIAS DIDÁTICOS E HISTÓRIA ESCOLAR

Existe uma diversidade de materiais didáticos utilizados por professores e alunos nas diferentes salas de aula em relação à quantidade e sofisticação tecnológica. Diariamente, alunos sentam-se em carteiras com cadernos e livros frente a um quadro negro ou a computadores e *laptops* especialmente preparados para usos pedagógicos ou, então, em situação mais atual, ficam frente aos professores, utilizando lousas digitais que, segundo a previsão da indústria cultural, irão "aposentar o giz e quadro-negro".

No entanto, é importante destacar que os materiais didáticos não são uma novidade nas práticas de ensino, fazendo parte do cotidiano de mestres e alunos nas "artes" do aprendizado da leitura e da escrita, desde os primórdios dos tempos modernos, conforme se pode observar pelas ilustrações dos séculos XVI:

Figura 1 – Mestre com sete pupilos na cidade de Florença, no século XVI

Figura 2 – Aula para meninos na cidade de Lyon, França no século XVI

As cenas de escolas nas cidades de Florença e de Lyon mostram mestres e alunos utilizando livros em espaços específicos de estudos, nos quais foi seconstituindo a forma escolar que, até os dias atuais, caracteriza a educação dos tempos modernos (cf. VINCENT, Guy ET allii, 2001). A utilização de livros, a partir dos séculos XVI e XVII, tornou-se fundamental para a criação de uma nova relação de ensino e aprendizagem na qual os registros escritos passaram a ser fundamentais. A leitura de textos escritos transformava, de maneira gradual, uma prática educativa que era, até então, predominantemente oral. Anteriormente à constituição dessa forma escolar, a aprendizagem se fazia por "ver-fazer" e por "ouvir-dizer" e esta prática foi sendo modificada com a introdução da leitura de livros manuscritos ou impressos.

Figura 3 – Sala de aula no início do século XX

A difusão de livros foi possível, é importante lembrar, pela invenção da *imprensa*, desenvolvida pelo gráfico alemão João Gutenberg e outros tipógrafos, o que possibilitou a divulgação e cópia muito mais rápida de livros e jornais. Os registros escritos transformaram-se em uma nova maneira de informar, a qual foi incorporada nos espaços de ensino que se constituíram em escolas. Nas salas de aula, as atividades desenvolvidas para a apreensão dos registros escritos passaram a ser realizadas por um profissional especializado - o *mestre.* Aprender a ler tornou-se a principal atividade pedagógica das aulas que exigia a vigilância de mestres atentos, diante de alunos com idades diferentes espalhados ao seu redor- os *pupilos.*

Esses espaços transformaram-se no decorrer dos séculos seguintes até a criação de escolas seriadas, com classes separadas por idades, com alunos sentados e enfileirados em carteiras, móveis especialmente criados para a organização das atividades didáticas, mas sempre mantendo essa relação entre mestres - professores e pupilos ou discípulos - alunos.

Ao longo desse processo de escolarização vários materiais didáticos foram sendo criados, atendendo às mudanças dos métodos e dos conteúdos educacionais devido ao crescimento do número de escolas para setores diversos da sociedade. Se nos séculos XVI ao XVIII a educação escolar era privilégio de poucos, a partir do século XIX, esta situação foi sendo alterada.

A educação letrada passou a ser um investimento dos Estados Nacionais para atender às necessidades da sociedade industrial e urbana que se ampliava por todo o mundo ocidental. A alfabetização passou a se tornar direito dos cidadãos e não mais um privilégio das classes sociais mais ricas. Do final do século XIX e início do século XX, a educação sob a *forma escolar* se consolidou nos sistemas de ensino dos diferentes países do mundo capitalista, juntamente com novas formas de relações sociais e de constituição de uma cultura escolar.

No Brasil, sob o regime republicano, para se ter direito ao voto era preciso ser alfabetizado. Assim, a alfabetização passou a se constituir como parte integrante dos direitos políticos do cidadão, transformando a escola, cada vez mais, em um espaço de disputas políticas e de demandas por parte dos setores sociais excluídos dos privilégios educacionais. A educação popular, como então era designada a educação constituída para a escola primária ou de primeiras letras, passou a ser uma reivindicação de vários setores sociais, tais como operários, pequenos comerciantes, lojistas e outros trabalhadores urbanos que se instalavam nas cidades em crescimento.

Nesse processo, de forma lenta e desigual, foram sendo criadas escolas por setores públicos, mas também instituições educacionais particulares, diversificando os lugares de ensino – aulas avulsas nas casas de professores, escolas rurais, grupos escolares, escolas confessionais, escolas normais para formação de professores e, nesses espaços se organizavam formas específicas de ensinar e de se aprender a ler e escrever, a contar, a aprender lições morais (religiosas ou

cívicas). Sob a *forma escolar*, foram sendo criadas metodologias de ensino em espaços criados para esse fim utilizando-se materiais didáticos, especialmente, destinados ao público de estudantes - jovens e crianças e, eventualmente, adultos em escolas noturnas.

2 LIVROS DIDÁTICOS

A expansão das escolas provocou a necessidade de crescimento da produção de materiais didáticos, com destaque para os livros didáticos que foram os mais utilizados a partir do século XIX e, assim permanecendo até os dias atuais, tanto em outros países do mundo ocidental quanto no Brasil. Editoras e autores especializaram-se na produção de livros para diversas situações escolares e para diferentes idades. Os currículos escolares constituídos a partir do século XIX passaram a se organizar sob a forma de disciplinas escolares para as escolas secundárias (liceus e ginásios) e, posteriormente, esse modelo curricular também se integrou ao ensino primário com a criação de escolas seriadas denominadas Grupos Escolares.

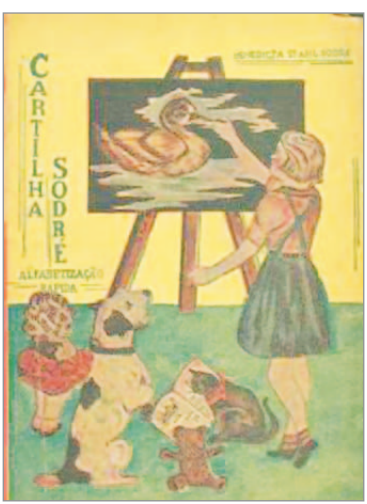


Figura 4 – Capa da *Cartilha Sodré*

Para as escolas elementares ou de primeiras letras, os livros escolares eram essenciais para a alfabetização, criando-se então um tipo especial de obra denominada *cartilhas* e, para a aprendizagem de leituras posteriores com graus sucessivos de dificuldade, foram elaborados os *livros de leitura.*

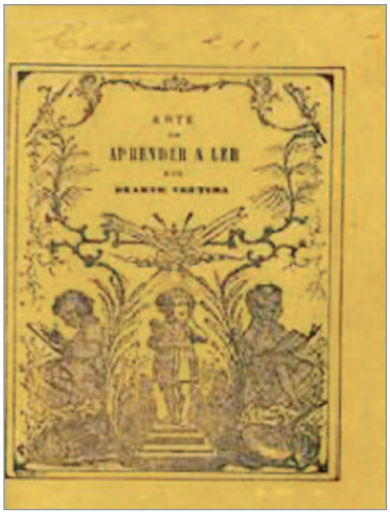


Figura 5 – Artes de aprender a ler a letra manuscrita para uso das escolas. Livro escolar do século XIX

Figura 6 – Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho

Os programas curriculares do nível secundário estabeleciam os conteúdos das diversas disciplinas. Para esse nível de ensino, os livros eram essenciais pelo fato de explicitarem os conteúdos propostos pelos programas curriculares, bem como por servirem para a própria formação dos professores, uma vez que inexistiam, até a década de 1930, cursos superiores com essa finalidade. Os professores secundários eram, em geral, autodidatas ou formados em cursos de Direito, Medicina, ou em escolas Militares ou escolas Normais. Assim, livros eram fundamentais para suas atividades de aula, explicitando em *Capítulos* ou *Lições,* o conteúdo e as atividades a serem realizadas pelos alunos.

Livros das diversas disciplinas escolares passaram a circular cada vez mais nas escolas, ampliadas a partir da reforma de Francisco Campos de 1931, que tornou obrigatório o curso ginasial para o ingresso em escolas de nível superior. Obras de Gramática, Literatura, Matemática, História, Geografia, História Natural (depois Biologia), Química etc. se multiplicaram, sendo produzidas por editoras de várias cidades do país.

Figura 7 – Capa do Livro de Gramática. Editora de Porto Alegre

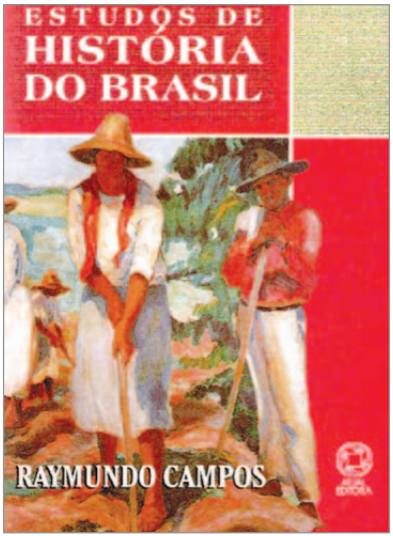


Figura 8 – Capa de Livro de História do Brasil. Editora de São Paulo, 1993

Essa produção especial de livros contava com o crescimento de editoras, as quais contratavam autores e ilustradores, criadores de uma arte gráfica que se aperfeiçoava com a introdução de novas tecnologias no processo de industrialização, incluindo a significativa fabricação de papéis.

Os livros didáticos se multiplicaram, no Brasil, com apoio governamental e com a criação de várias editoras, especialmente, dedicadas a esse tipo de obras. O mercado editorial dos livros didáticos tornou-se muito expressivo, chegando a se constituir na produção de maior consumo do país a partir, sobretudo, dos anos de 1970. As editoras sempre estiveram atreladas ao governo, uma vez que a autorização para que os livros pudessem circular nas escolas sempre dependeu, desde o início do século XIX, do Estado. No período da monarquia e início da fase republicana, a adoção de livros nas escolas dependia dos Conselhos de cada província/estado e, era comum, os governos locais comprarem livros para serem distribuídos aos "alunos carentes".

A partir da década de 1930, com a política de centralização educacional

do governo de Getúlio Vargas, o controle sobre os livros didáticos passou a ser mais amplo, de caráter nacional, com a criação de comissões, especialmente, criadas para avaliação de obras que pudessem circular nas escolas. Mas foi apenas a partir de 1996 que o Governo Federal passou a avaliar a produção didática de maneira sistemática e passou a adquirir os livros a serem distribuídos para todas as escolas públicas do país. A criação do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) foi um marco na história dos livros didáticos brasileiros tanto pela imposição de uma nova formatação dos livros como pelo acesso a eles por parte dos alunos da rede pública de ensino de todo o país. Os investimentos do Governo Federal destinados à compra de livros atingiram uma cifra bilionária de R$1,1bilhão no ano de 2012, tornando-se o maior programa de distribuição gratuito do mundo para livros destinados ao ensino fundamental e médio, conforme afirmam os editores da revista Panorama (nº61/2011) da Câmara Brasileira do Livro (CBL).

Os livros didáticos, nesse processo, têm sido o instrumento de trabalho mais utilizado na história da educação escolar apesar das inúmeras críticas sobre esse material. Muitas das críticas denunciam o caráter ideológico do qual é portador, assim como seu poder de uniformização dos conhecimentos ou de simplificação das informações mas, ainda assim, ele continua sendo referencial para as aulas. Na atualidade, autores e editores buscam modernizá-los para que subsistam à presença das novas tecnologias. As editoras estão se preparando para a produção do livro didático eletrônico que permite maior interatividade e substitui o papel. Em novas coleções didáticas é possível encontrar os conteúdos das disciplinas impressos e digitalizados, com acompanhamento de materiais complementares, como no caso de exercícios em formatos *Power Point* para o trabalho com os alunos.[2]

2 GOMES, Marcos. Novo momento. In *Panorama*, nº 61, 2011, p.24.

Mesmo considerando que atualmente os professores sejam, em sua grande maioria, formados em cursos de Licenciatura, os livros didáticos se mantêm como auxiliares na sua formação e, esta característica explica, de certa forma, a exigência dos editais do PNLD para que sejam elaborados livros para os alunos acompanhado de um exemplar especial, o *Livro do Professor.*

3 MATERIAIS DIDÁTICOS E MÉTODOS DE ENSINO

Livros didáticos e outros objetos utilizados por professores e alunos no cotidiano escolar podem ser entendidos como instrumentos de trabalho pedagógico vinculados às proposições das políticas públicas e aos interesses mercadológicos. Como instrumentos do trabalho pedagógico, os materiais didáticos podem ser identificados ao longo da história da educação escolar em suas vinculações com as mudanças tecnológicas, mas é importante situá-los em suas relações com as concepções de aprendizagem e métodos de ensino.

Na segunda metade do século XIX, a crença de que o conhecimento só poderia ser adquirido pela leitura de obras consagradas, pelos "clássicos" escritos pelos sábios da Antiguidade ou mesmo da modernidade, passou a ser relativizada. A Retórica, o Latim e a Literatura, além do domínio de outras disciplinas que sedimentavam o denominado currículo das Humanidades, foram questionadas como conteúdos exclusivos e fundamentais para o desenvolvimento intelectual das gerações que se defrontavam com as novas tecnologias que se disseminavam, tais como telégrafo, telefone, fotografia e cinema, dentre outras inovações nos meios de comunicação. Os instrumentos de comunicação se transformavam rapidamente e, nesse contexto, os currículos escolares passaram por questionamentos quanto aos conteúdos e métodos propostos para o desenvolvimento intelectual e social de crianças e jovens que

deveriam ser preparados para novos ofícios no mundo da industrialização.

A partir da segunda metade do século XIX, os denominados *métodos intuitivos* começaram a se propagar como contraponto ao ensino pela repetição dos textos escritos – o "aprender de cor". Tendo como princípio a utilização dos métodos intuitivos, a proposta era uma formação escolar voltada para o desenvolvimento da capacidade dos alunos utilizarem os "sentidos" – olhar e ouvir – ou a *intuição sensível,* como forma de se aprender sobre "as coisas do mundo".

Assim, as *lições de coisas* passaram a ser consideradas como nova proposta para a aprendizagem, tendo sido explicitada por vários educadores, dentre eles Pestalozzi, que preconizava uma renovação pedagógica tendo como princípio [...] *as coisas antes das palavras, a educação pelas coisas e não a educação pelas palavras* (PESTALOZZI, J.H., 2004, p. 48). A *lição das coisas* pretendia despertar e aguçar o sentido da observação, em todas as idades, em todos os graus de ensino, ao colocar alunos na presença das coisas, fazê-los ver, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, enfim, conhecê-las. Sua difusão, no final do século XIX, gerou a produção de um grande número de manuais escolares para o ensino das lições de coisas, destacando *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, publicado originalmente nos Estados Unidos, em 1861 e traduzido por Rui Barbosa, em 1886, e o manual francês *Lições de Cousas* de Saffray, traduzido por Alves Carneiro e publicado no Brasil, pela primeira vez, em 1902.

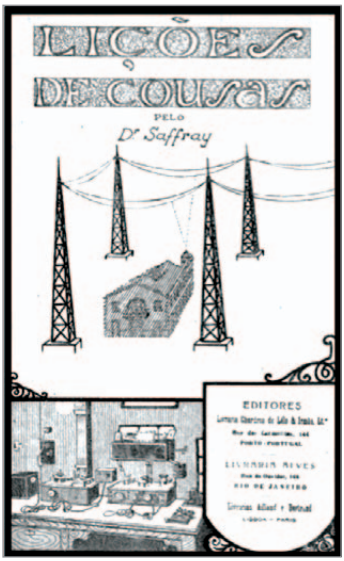


Figura 9 – Lições de Cousas de Saffray, 1914.

A prática das *lições de coisas* demandava determinados procedimentos a serem incorporados na prática escolar, como passeios, visitas a lugares rurais e urbanos, em especial, em museus para a observação dosdiversos objetos em exposição. E foram sendo criados materiais didáticos destinados a possibilitar a prática de um *método intuitivo*. Dentre esses materiais, podemos destacar a *Caixa de Lições de Coisas* de Mme Pape-Carpentier, a Lanterna Mágica que possibilitava a apresentação de imagens (slides), as coleções de insetos, plantas e objetos destinados a desenvolver na criança a capacidade de usar os sentidos e a capacidade de observar. Novos materiais foram difundidos por meio das Exposições Pedagógicas, tendo sido realizada em 1883 a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, com a apresentação para professores de diversas coleções de objetos destinadas ao *ensino intuitivo*.

Em muitas escolas primárias e secundárias, foram sendo introduzidos alguns desses materiais didáticos que estabeleciam novas relações de aprendizado, sem, no entanto, haver a eliminação dos livros didáticos. Nas salas de au-

las, as lousas passaram a ocupar espaços centrais, criando-se um novo cenário para os alunos que, por sua vez, apropriavam-se de novos objetos pedagógicos como estojos, lápis, cadernos, canetas etc.

Dessa forma, a variedade de materiais didáticos, disseminados em menor ou maior quantidade nas diferentes escolas no decorrer do século XX aos dias atuais, estárelacionada às novas propostas metodológicas, na maior parte das vezes, articuladas às reformas curriculares. A variedade de materiais didáticos tem sido identificada por pesquisadores envolvidos com os problemas metodológicos e apresentam concepções bastante ampliadas. Assim, para Paulo Mello:

> O conceito de material didático abrange a totalidade dos objetos materiais, naturais, industrializados, ou produzidos pelo professor ou pelo aluno, com finalidade pedagógica ou outra, aproveitados pela escola e inseridos numa ação educativa. (MELLO, 2010, p. 62).

Fiscarelli, outra pesquisadora dos materiais didáticos, destaca que as várias criações humanas podem se tornar material didático:

> Não só os objetos, mas as expressões humanas como a música, o teatro, o cinema, com suas características artísticas próprias, também são utilizadas em nossas escolas como materiais didáticos, na busca de melhor transmissão dos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos. (FISCARELLI, 2009, p.86).

Esta concepção de material didático nos remete aos aspectos de suas diferentes formas de produção. Existem materiais escolares produzidos pela indústria cultural que são, desta forma, especialmente destinados para as salas de aula. São assim os livros de textos impressos em papel, os denominados *livros didáticos*, e que começam a ser acompanhados de *livros digitais* contendo trechos de filmes, músicas, simuladores de exercícios, jogos educativos etc. Os materiais produzidos pela indústria cultural caracterizam-se por possuir uma linguagem própria criada por autores que se preocupam com uma cons-

trução técnica e pedagógica mais específica, de acordo com as faixas etárias e níveis de aprendizagem.

A outra forma de produção de material didático é mais complexa. Um outro tipo de material didático se constitui a partir de uma variedade de *documentos* criados, originariamente, sem a intenção de uso escolar, destinada a um público ampliado, tais como filmes de ficção, pinturas de quadros, revistas, jornais etc. Estas produções são transformadasem material didático nas práticas de ensino ao serem inseridas nas aulas para trabalho de alunos e professores.

Esta concepção de material didático caracterizada por sua diversidade nos faz indagar sobre a eficiência desses materiais nas práticas de sala de aula. Para uma "boa aula", é fundamental um material mais atualizado e diversificado? As aprendizagens efetivas dependem do tipo de material didático disponibilizado para os alunos?

As respostas a estas indagações podem ser obtidas pelas análises das práticas realizadas pelos professores em seu cotidiano. Ao acompanharmos muitas das práticas de avaliação na vida escolar, podemos identificar que materiais didáticos semelhantes são utilizados de formas diferentes pelos professores.

Os materiais didáticos utilizados como instrumentos pedagógicos para controle do aprendizado podiam e ainda podem ser mais ou menos eficientes, sendo que sempre o sistema de avaliação dos alunos foi um problema de difícil solução. No entanto, os sistemas de avaliação espelham resultados a a partir de determinadas concepções sobre o significado do saber escolar. Trata-se de fazer com que os alunos dominem um conhecimento por intermédio de materiais didáticos e este domínio ou forma de apreensão de determinados conteúdos escolares, tem se realizado por intermédio de diferentes métodos, sempre com o objetivo de se obter os melhores resultados possíveis, seja pela

utilização de punições, seja por recompensas ou premiações.

A cena apresentada na **Figura 10** nos mostra uma prática recorrente a partir do século XVI para a aprendizagem da leitura dos textos.

Figura 10 – Sala de aula no século XVI

Nesta cena, identificamos o mestre em uma imponente cadeira e um auxiliar sentado junto aos pupilos, ambos com uma vara para açoitar, a qual servia de instrumento de punição para os alunos que errassem na leitura ou mesmo de instrumento de punição diante de situações de indisciplina nas aulas. Prevaleceu durante muitos séculos um sistema de avaliação do aprendizado que se utilizava da punição física como forma de disciplinar alunos e forçá-los a ficarem atentos para a apreensão das "lições". As fórmulas atuais de premiação, como "passar de ano", ou o seu contrário, a "reprovação", foram estratégias introduzidas no sistema escolar somente no final do século XIX e início do século XX.

No decorrer dos séculos XVII ao XX, além do açoite, foi comum o uso da *palmatória* também conhecida como *férula* ou *santa luzia.* Em livros de rememorações de escritores famosos do Brasil, podemos encontrar a prática da palmatória no cotidiano escolar, como o relato de José Lins do Rego sobre os métodos usados pelo professor na escola em que aprendeu a ler e a escrever:

> O mestre era um negro vindo do sertão, homem de calibre, homem que não abria a boca para sorrir. A palmatória era a sua vara de condão. Fazia luz nos meninos à custa de surras e bolos. Cada letra que Baltazar aprendeu devia ter lhe custado uma dúzia. (REGO, 1957, p. 70).

As formas de usar o material também têm sido diferentes ao longo da história educacional. Um material considerado tradicional, como o caso do livro didático,passou e ainda passa por diferentes formas de uso, conferindo-lhe uma maior ou menor eficiência no processo de aprendizagem de acordo com os objetivos propostos.

Uma observação mais atenta da Figura 1 (Mestre com sete pupilos na cidade de Florença) nos mostra atitudes de atenção dos alunos à leitura do professor e possibilita uma reflexão sobre a forma como o texto escrito era utilizado em sala de aula, bem como as relações estabelecidas entre o mestre e seus alunos. Da mesma forma, a Figura 11 (A "chamada oral") mostra uma cena do cotidiano de uma sala de aula no início do século XX, em que a autoridade do professor é demonstrada em toda sua eficiência, assim como pode ser identificada uma forma de avaliação, na qual existe a força do saber e o poder da palavra escrita.

Figura 11 – A "chamada oral"

A cena representa a arguição de um aluno pelo professor, em uma "chamada oral", uma forma de avaliação muito temida pelos alunos. O professor faz uma arguição sobre o conteúdo de uma determinada matéria, que o aluno deve oralmente repetir conforme está escrito no livro. Esta era uma situação comum no decorrer da primeira metade do século XX, na qual a avaliação de aprendizagem se fazia (ou ainda se faz) pela capacidade do aluno em reproduzir o conteúdo do livro. A capacidade do aluno limita-se ao ato de "memorizar" as palavras escritas. Repetir o conteúdo do livro tornou-se uma forma de uso do material didático, uma prática que considera o conhecimento como expresso quase que exclusivamente pelo que está contido nos livros.

No entanto, o uso do livro didático pode ser diferente, utilizando a leitura de determinado conteúdo como base para se estabelecer diálogos com os alunos ou ainda para completar informações de um tema apresentado inicialmente em outro suporte, como um filme, ou uma notícia de jornal (escrito ou televisivo).

Na atualidade, as arguições orais foram substituídas por aulas dialogadas ou por atividades em grupo, as quais podem expressar um conhecimento compartilhado pelo grupo e não se espera mais uma simples repetição do que "está escrito" em algum suporte impresso, mas sim uma reflexão para além do simples "saber de cor". Solicita-se aos alunos que interpretem trechos de textos de livros, façam comparações, ou mesmo estabeleçam relações entre as antigas e as novas informações obtidas pelas leituras de textos ou de documentos iconográficos.

O livro didático pode continuar a ser um material significativo na prática de ensino e, dentro da atual configuração dos novos suportes informáticos, a tendência é adaptar-se aos computadores, gerando possibilidades de formas novas de interação conforme está sendo anunciado pelos editores. No entanto, é preciso estar atento para que não se utilizem materiais tecnológicos com o intuito de simplesmente fazer os alunos "copiarem" textos no processo de "cortar e colar" e explorar tarefas e jogos que facilitem a simples retenção pela memória de conteúdos que estão inseridos em um suporte mais sofisticado. Nesse caso, a apreensão de conteúdos se daria de maneira semelhante a métodos e concepções de aprendizado arcaicos ou já ultrapassados.

Materiais didáticos se renovam, se diferenciam em sua materialidade assim como nas formas metodológicas com que são utilizados como instrumentos de trabalho nas mais diversas salas de aula, mas, é importante destacar, que sempre tem sido fundamentais para alunos e professores no decorrer do processo de escolarização do mundo moderno.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Materiais didáticos: concepções e usos. In: BITTENCOURT, C. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

BOBENG, G. E. **Geschichte der Buchdruckarkunst**. (Sala de aula em 1500). Dresden: D. Verlag, s.d. p. 60.

CAMPOS, Raymundo de Campos. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Atual, 1993. (Capa do livro).

CARVALHO, Felisberto de. **Quarto Livro de Leitura**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924. (Capa do livro)

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henry-Jean. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Editora UNESP/HUCITEC, 1992.

FISCARELLI, Rozilene. **A construção do saber sobre a utilização de objetos de ensino brasileiro**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/SP, 2009.

GOMES, Marcos. Novo momento. **Panorama**, n. 61, p. 24-32, 2011.

GOODSON, Ivor. Materiales escolares y laconstrucciónde**ls** curriculum. Texto y contexto. In: GARCIA MINGUEZ, J.; BEAS MIRANDA, M. (Org.). **Libros de textoy construcción de materiales curriculares**. Granada, Espanha: ProjectoSur de Ediciones S.A.L., 1995. p.183-202.

HIND, Arthur M. **An introduction to a history of woodcut**. (Ars Métrica). Boston: H. Mifflin, 1935. p.536

HIND, Artthur M. **An introduction to a history of woodcut**. (Canthon en Français). Boston: H. Mifflin, 1935. p.615.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos**: história, formas e conteúdos. Tese (doutorado) – São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, 2010.

PESTALOZZI, Johann Henrich. **Las investigaciones sobre el curso de la naturaleza en la evolución de la humanidad**. Trad. José Maria Cabanas. Madrid: Antonio Machado Libros, 2004.

PINTO, Alfredo. **A Língua Materna. Primeiro ano de Gramática de Alfredo Pinto**. Porto Alegre: Editora Globo, Edição de 1938. (Capa de livro).

PINTO e SILVA, J. **Historietas***:* leitura para principiantes. São Paulo: Casa Espíndola, 1920. p. 43/105.

REGO, José Lins do. **Meus verdes anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.

SAFFRAY. **Lições de Cousas de Saffray**. Traduzido por Alves Carneiro e publicado no Brasil, pela primeira vez, em 1902. (Capa do livro).

SODRÉ, Benedictha Sthal.**Cartilha Sodré**: Livro de alfabetização. São Paulo, Edição de 1940.(capa do livro).

VENTURA, Duarte. **Arte de aprender a ler a letra manuscrita para uso das escolas de Duarte Ventura**. Paris: Aillaud, 1868. (Capa do livro).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel.Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Produção e Uso do Material Didático

Antônia Terra de Calazans Fernandes[1]

1 Profa. Dra .Antonia Terra de Calazans Fernandes. Departamento de História –
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo– FFLCH/USP.

1. INTRODUÇÃO

Este texto é dirigido aos professores da educação básica, com a proposta de auxiliar no desenvolvimento de situações didáticas com o tema DIVERSIDADES NA CIDADE. Ele está organizado de modo a apresentar possibilidades de uso de diferentes materiais didáticos, considerando-os a partir de um conceito amplo, que inclui tanto aqueles produzidos para esse fim quanto fontes e materiais diversos produzidos para outros desígnios, mas que se transformam em material de ensino através das finalidades dadas a eles pelo professor. A intenção do texto é subsidiar os docentes na organização de critérios e fundamentos para a identificação, coleta, seleção, organização e uso de diferentes materiais em sala de aula, no estudo da cidade onde moram seus alunos, tendo o cuidado de percebê-la em sua diversidade.

2 O QUE SÃO MATERIAIS DIDÁTICOS?

Observe essa imagem.

Fonte: <http://www.blogdobg.com.br/category/cultura/>.
Acesso em: 20 out. 2011.

Essa é uma foto da antiga rua do Comércio, hoje rua Chile, na cidade de Natal/RN. É de um autor desconhecido e foi registrada, provavelmente, no início do século XX. A rua fica na antiga cidade baixa, no bairro da Ribeira, um dos mais antigos de Natal.

Será que essa foto pode ser utilizada numa situação de ensino? Se fosse o caso, como seria possível transformá-la em material didático? Ela pode ilustrar um texto? Ela pode fazer parte de um exercício de análise de paisagem? Pode ser base para o estudo da história da cidade? Ou o estudo de seus fotógrafos? Para você, como mais ela pode ser utilizada em sala de aula?

Tradicionalmente, os materiais escolares escolhidos por professores têm sido os livros didáticos, organizados e publicados por editoras e seus autores, que se encarregam de pesquisar e selecionar temas e sugestões de atividades. Todavia, nem sempre os temas que o educador tem o intento de trabalhar, ou mesmo os recortes e abordagens que intenciona aprofundar, constam de materiais publicados. Nesse caso, cabe aos docentes criarem situações para identificação, seleção e organização de materiais que possam ser auxiliares no processo de ensino e aprendizagem.

De uma perspectiva ampla, todo material (textos, imagens, objetos, mapas, músicas, filmes etc.) utilizado em sala de aula, para mediar a relação do aluno com o conhecimento, pode ser considerado material didático e intermediário no processo de descoberta do mundo por estudantes de diferentes idades. Variados materiais podem ser também "facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de linguagens específicas". E, a escolha desses materiais para uso didático em sala de aula depende de "concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai aprendê-lo e do tipo de formação" que lhe oferecemos. (BITTENCOURT, 2008, p. 296-297).

No caso da foto da rua Comércio, mesmo tendo sido ela produzida com outra intenção, há muito tempo atrás, ao ser utilizada em uma aula para debater, por exemplo, as mudanças na história da cidade, ela passa a ser um material pedagógico. A foto sofre, então, uma transformação de uso e função, de modo semelhante ao do jornal que circula de mão em mão ao longo de um dia, como o escritor Júlio Cortázar o descreve em *O Jornal e suas metamorfoses*:

> Um senhor pega um bonde depois de comprar o jornal e põe-no debaixo do braço. Meia hora depois, desce com o mesmo jornal debaixo do mesmo braço.
>
> Mas já não é o mesmo jornal, agora é um monte de folhas impressas que o senhor abandona num banco da praça.
>
> Mal fica sozinho na praça, o monte de folhas impressas se transforma outra vez em jornal, até que uma velha o encontra, o lê e o deixa transformado num monte de folhas impressas. Depois, leva-o para casa e no caminho aproveita-o para embrulhar um molho de celga, que é para o que servem os jornais depois dessas excitantes metamorfoses. (CORTÁZAR, 2000, p. 36).

Como material pedagógico, textos, fotos, mapas ou objetos passam a ter funções diferentes da sua finalidade original, mas suas metamorfoses são importantes de serem conhecidas e trabalhadas nas situações de ensino, para que não fiquem esvaziados de seus percursos e significados sociais. Aliás, como obras sociais e culturais, esses materiais possuem grandes potencialidades educativas porque, por meio deles, é possível: cultivar procedimentos de pesquisa; explorar métodos de coleta de dados; desenvolver atitudes questionadoras para aprender a interrogar obras, seus usos e suas mensagens; indagar suas relações com indivíduos, grupos, locais e sociedades; interpretar discursos; analisar representações; entre outras possibilidades.

Por exemplo, a antiga foto da rua do Comércio pode ser utilizada no

desenvolvimento de muitos temas escolares: a foto como *objeto* em si, ou seja, registro de uma imagem por meio de processos químicos no papel, e sua transformação em imagem digital, disponibilizada em site da internet; como um suporte de memória de costumes, equipamentos urbanos e paisagens de um local da cidade, em outro tempo; como memórias de vivências de um local da cidade e sua história; como imagem para ser comparada com a cidade atual ou com outras cidades, possibilitando estudos de suas transformações, mudanças, ou permanências na paisagem ou no uso etc. De maneira geral, é possível considerar que as fotografias

> exercem função importantíssima na transmissão para as gerações mais jovens de informações sobre o passado [...]. Através das imagens que nos restam e das estórias que nos chegam [...], construímos uma interpretação da figura e da atuação de nossos antepassados no tecido social e a transmitimos para as novas gerações. (SIMSON, 1988, p. 22).

A escolha e o tratamento dado ao material podem estar, principalmente, relacionados à exploração de suas particularidades, com o cuidado de considerar suas características e linguagem. Uma foto, por exemplo, registra um instante, recorta uma paisagem, constrói um olhar para o mundo. O autor quando a produziu teve uma intenção, mas quem a observa sobre o papel, ou na tela de um computador, pode ir além das expectativas projetadas para ela inicialmente. O novo observador pode captar ou sobrepor, ao registro fotográfico, outros sentimentos e interpretações.

> [...] as fotografias serão vistas de maneira diferente, dependendo de quem olha. Como, ao olhar retratos, a pessoa que olha está sempre à procura de sua relação entre ela e a imagem, cada uma verá parcelas e níveis diferentes da fotografia. A câmera funciona como uma extensão do olhar. Mas, o olhar, que também é seletivo, funciona ao mesmo tempo que os outros sentidos e dentro de um contexto espacial e temporal que enriquece as impressões da imagem mental,

> com inúmeros outros aspectos. A câmera produzirá a imagem, talvez mais precisa e mais ampla que o olhar, mas despida de outros aspectos e características, o que, em alguns casos, pode limitar o seu valor documental. O que ficou registrado pode não ser o que se quer reproduzir. (LEITE, 1988, p. 36).

O que vemos na foto da rua do Comércio? Um outro tempo, com paisagem do passado. Homens de chapéu, com roupas claras, andando em calçadas bem feitas e retas. No centro da rua, chão de terra e pedra, e dois homens carregando grandes objetos. É possível notar um poste sem fiação à direita, e casas térreas ao longo do traçado, com mais portas do que janelas, indicando talvez se tratar de armazéns. São construções bem pintadas e decoradas, que parecem novas, mas de outra época. Algumas delas são sobrados de dois andares. Um deles traz um letreiro indicando que nesta rua ficava a Livraria Cosmopolita.

A observação direta da foto tem, porém, seus limites. Como, então, podemos saber mais a respeito da rua, seus usos, os frequentadores de diferentes épocas, e sua história na relação com a cidade de Natal?

O foto da rua do Comércio está disponível em alguns sites da internet (de onde foi capturada), relacionados à memória da cidade e, então, cabe questionar porque ela tem sido escolhida, entre outras, para representar essa memória. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, a partir de suas pesquisas com comunidades, explica que

> as imagens fotográficas têm exercido papel significativo nesse processo de seleção e registro do que deve ser armazenado e se constituem num útil sistema de transmissão da memória para alguns grupos sociais. Elas indicam também que o registro imagético vem permeando cada vez mais a nossa cultura ocidental contemporânea e se transformando talvez no principal 'texto' orientador da construção das memórias individuais e da memória coletiva dos grupos sociais. (SIMSON, 1988, p. 33).

Uma obra pode, assim, ganhar profundidades e significados diferentes quando conjugada a outras obras. Leia, por exemplo, os textos a seguir, encontrados em sites relacionados às antigas ruas de Natal. Eles sinalizam os contextos e mensagens que algumas fotos da cidade têm sido associadas. Os textos fornecem também informações não possíveis de serem coletadas pela observação direta do material fotográfico.

> Durante cinqüenta anos, Natal progrediu tão pouco que melhor seria dizer que não progrediu. De 1810 a 1860, raros melhoramentos. Em 1810, Koster descreve-a com 700 habitantes; a rua Grande, larga praça vestida de camapu e mata-pasto, com orgulho administrativo da Câmara e cadeia acaçapada, o palácio rococó dos capitães-mores e as três igrejas: Matriz, Santo Antônio e Rosário.

> Quatro ruas de poucas casas desembocavam na rua Grande. Anos depois é que se fechou o lado leste e a rua da Conceição abrigou o Governo e outros centros de poderio e papelório. Da Rosário, ao que depois de 1850 começou a ser *rua do Comércio*, se estendia o denso dos oitizeiros, sapotis e pitombas, o verde-claro imóvel das carrapateiras ramalhudas e das mangiriobas franzinas. [...]

> [...] Em 1859, o presidente João José de Oliveira Junqueira inaugura a iluminação a querosene, alguns lampiões, sugeridos, nove anos antes, por João Carlos Wanderley. Luz a gás tivemos com o presidente Antônio dos Passos Miranda, em 1870. Pouco tempo antes, 1870, Natal possuía ruas calçadas, alguns chafarizes e o velho desejo – o piso de pedras na ladeira. A *Ribeira* estava sendo o bairro comercial, dinheiroso, materializado. A *rua do Comércio* já estadeava prédios e armazéns repletos de açúcar, algodão, sal, peles, embarcados pelas sumacas e barcaças bojudas para Pernambuco, o grande comprador. (CASCUDO, 1981, extraído da Internet).

> Nos ladrilhos gastos da *Rua Chile* ainda serpenteiam os trilhos do trem, símbolo renitente dos tempos áureos da *Ribeira*. Foi exatamente para a estrada de ferro, importada da Inglaterra pós-Revolução Industrial, que a cidade inteira se voltou. Como não poderia deixar de ser, os mesmos ladrilhos guardam inúmeras histórias que se espreitam entre os casarões imponentes e seculares.

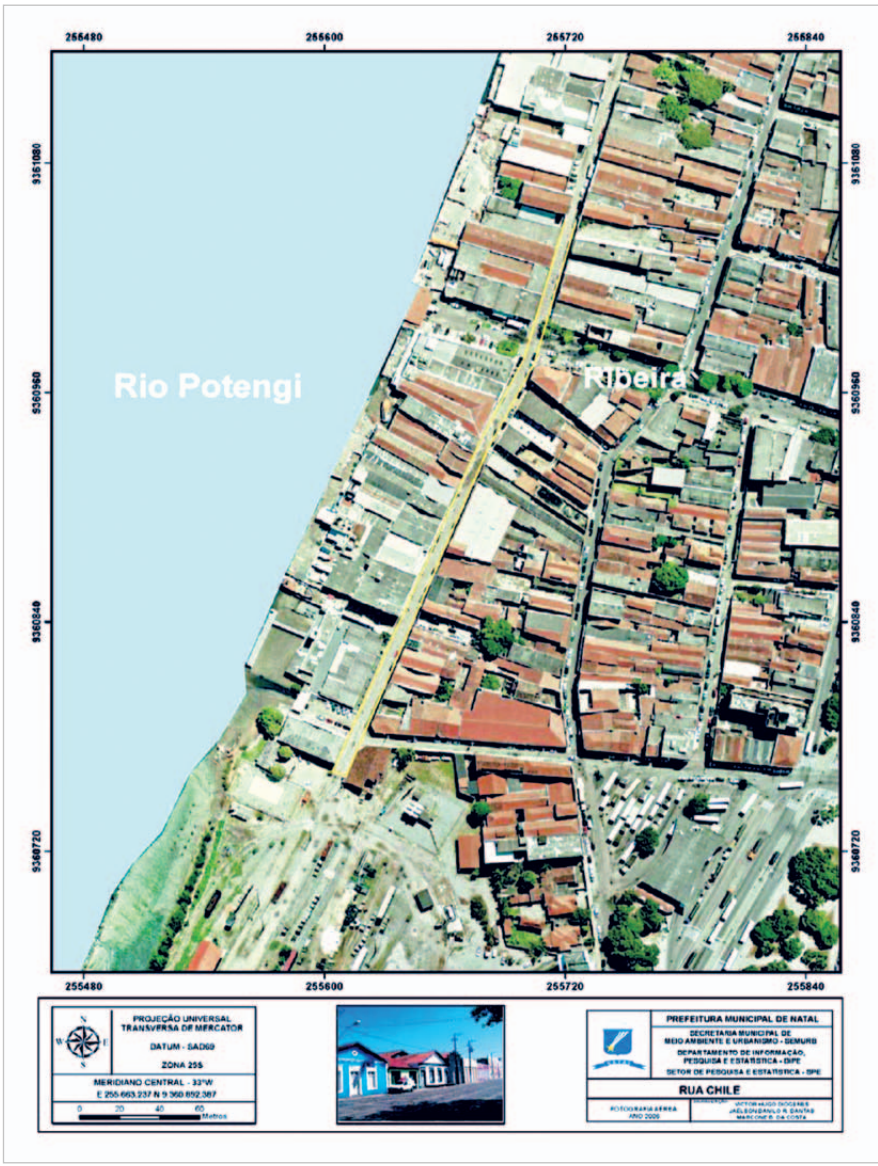
> Foi lá que o Rio Grande do Norte soube da proclamação da República, em 1889. Na *Rua do Comércio* (atual *Rua Chile*) também foi exibida a primeira projeção cinematográfica em solo potiguar. O desenrolar da película se deu em um modesto depósito de açúcar, numa noite de sábado de 1898.

> A rua também serviu de morada a Câmara Cascudo. De 1905 a 1910, este foi seu endereço - um sobrado com sótão, nº 44. "Ali passava as horas olhando o rio com as pernas agarradas pela ama", escreveu o folclorista, provinciano incurável que era, em suas Reminiscências (de *Histórias que o Tempo Leva*). (FRANÇA, 2010, extraído da Internet).

Por meio dos textos, ficamos sabendo que a antiga rua do Comércio se estendeu da antiga rua do Rosário, a qual ficava na cidade baixa, e que já foi repleta de árvores como pés de oiticicas, sapotis e pitangas. Na foto do início do século XX, essas árvores não estavam mais lá. A rua foi transformada e passou a ter prédios e armazéns repletos de açúcar, algodão, sal, peles, que eram vendidos para Pernambuco, no final do século XIX. Era uma rua que recebeu trilhos de trem, nela aconteceu a primeira projeção de cinema da cidade e, por certo período, foi onde morou o historiador Câmara Cascudo.

Se outros moradores de Natal fossem questionados a respeito de suas lembranças do bairro da Ribeira e da rua Chile, outros aspectos poderiam ser incorporados a essa lista de histórias. Você tem alguma história a acrescentar? Conhece quem tenha? O que você sabe a respeito dessa rua, desse bairro, dessa cidade?

Observe agora essa ficha com foto da atual rua Chile, apresentada no catálogo *Circuito Histórico, Turístico e Cultural de Natal em Coordenadas*, produzido pela Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo, do Governo do Estado do Rio Grande do Norte. (RIO GRANDE DO NORTE, 2008).



Observe, nessa foto aérea, onde fica a atual rua Chile (antiga rua do Comércio). Repare que fica bem próxima ao rio Potengi. Nela, você reconhece outros pontos de referência da cidade?

Essa foto, os textos e a antiga foto da rua do Comércio se complementam na identificação das memórias e da geografia de Natal. A associação desses materiais, e de muitos outros possíveis, pode ampliar progressivamente o conhecimento a respeito da cidade, suas paisagens e histórias, com uma maior compreensão de sua espacialidade e temporalidade. Por exemplo, mais pesquisas indicam que a mesma rua já recebeu também o nome de rua da Alfândega. Entre os anos de 1869 e 1902, um de seus prédios, hoje tombado pelo patrimônio histórico, serviu de sede do Poder Executivo do Rio Grande do Norte e, hoje, ele abriga o Museu de Arte Popular da Fundação José Augusto. Na década de 1930, a Livraria Cosmopolita era ponto de encontro de políticos e intelectuais; e há algumas décadas, a rua tem sido local de convivência de boêmios da cidade. O bairro da Ribeira, que abriga agora a famosa e antiga rua do Comércio, fica nas margens do rio Potengi, e era o caminho que ligava a Cidade Alta (o primeiro núcleo de povoamento da cidade de Natal) à Fortaleza dos Reis Magos, cuja construção iniciou em 1598.

E o que mais? Em cada nova pesquisa é possível aprofundar nos conhecimentos sobre a rua e seus vínculos com a cidade?

Vamos agora recuperar nosso argumento inicial. A partir da leitura de uma foto foi possível empreender uma pesquisa para encontrar outros materiais, e a partir deles procurar melhor contar a história de uma localidade. Esse tipo de exercício pode representar situações didáticas significativas para iniciar o estudo das cidades com os estudantes das escolas de ensino fundamental e médio.

3 AVALIANDO ESTUDOS ESCOLARES DE CIDADES

Como estudar com os alunos a cidade onde eles moram? O que se tem como experiência em relação aos estudos escolares das cidades? Como é possível fazer escolhas de procedimentos e de recortes temáticos para que efetivamente os trabalhos possam contribuir para a formação deles e ampliação de seus conhecimentos e identidades em relação à cidade onde vivem? Como é possível aprofundar esse estudo em diferentes aspectos e enfrentar um entendimento mais questionador da realidade local?

Antes de apresentar algumas proposições, vamos avaliar determinadas tendências de abordagem nos estudos existentes, encontradas frequentemente no trabalho escolar.

Quanto aos estudos das cidades, constata-se que, em diferentes materiais didáticos, as questões pertinentes a elas têm sido apresentadas como reflexos de temas nacionais e não propriamente locais. Ou seja, no esforço de encontrar uma importância mais nobre para as vivências, atividades e produções locais, muitas vezes entendidas como empobrecidas por estarem embrenhadas de cotidianos sem grandes feitos ou histórias, muitos autores escolhem valorizar a cidade a partir de aspectos de grandeza nacional. Por exemplo, em seus textos procuram revelar gradualmente a inserção histórica e geográfica do seu objeto de estudo, apresentando-o em relação à história e geografia do Brasil. Assim, os textos apresentam geralmente primeiro o Brasil, depois o estado, depois a região e, finalmente, a cidade. Procuram, então, explicá-la na perspectiva nacional mais ampla, narrando, por exemplo, a chegada dos portugueses ao Brasil, a fundação das primeiras povoações e as façanhas dos primeiros heróis nacionais que estabeleceram, de algum modo, relações com a história da cidade propriamente estudada. Outros temas de relevância nacional são

escolhidos na sequência para dar continuidade aos estudosque, parcialmente, estabelecem suas relações com os aspectos especificamente locais.

Há muitas críticas a esse modo de tratar os estudos das cidades. A esse respeito, fazendo análise dessa tendência, o sociólogo José de Souza Martins explica:

> A história local não é necessariamente o espelho da História de um país e de uma sociedade. A história local não é nem pode ser uma história-reflexo, porque se o fosse negaria a mediação em que se constitui a particularidade dos processos locais e imediatos e que não se repetem, nem podem se repetir, nos processos mais amplos, que com mais facilidade poderíamos definir como propriamente históricos. (MARTINS, 1992, p. 12).

Outra recorrência encontrada nos estudos das cidades é a valorização de textos que focam versões oficiais, institucionais, com recortes em temas políticos e em personagens que assumiram cargos do poder local. Nessa linha, há o destaque para os personagens fundadores, as sagas das famílias pioneiras e façanhas de administradores políticos: "A História aí aparece deformadamente como a história dos primeiros: o primeiro nascimento, o primeiro enterro, o fundador, o primeiro alfaiate, a primeira parteira [...]" (MARTINS, 1992, p. 14).

Uma opção, assim, é evitar alguns modelos de escrita das questões locais que reduzem os estudos da cidade apenas a certos acontecimentos pioneiros (primeira casa, primeiro hospital etc.) ou aos feitos da história regional ou nacional. E ainda evitar um apego a temas já consagrados e conhecidos, reforçando valores consolidados pela memória, sem qualquer discernimento crítico. Geralmente, o local, a cidade, a vila, a indústria são projetados por sua riqueza, ou seu progresso, ou seu desenvolvimento, ou sua beleza, sem que se questionem, mais reflexivamente, os valores que estão sendo disseminados.

Empreender com os estudantes trabalhos envolvendo o estudo das cidades, com o intento de escapar dessas armadilhas, envolve uma clareza con-

ceitual de que as cidades podem ser problematizadas e estudadas a partir de questões que lhes são próprias. Assim, é necessário ter a lucidez de que as questões locais, quando entendidas em profundidade, também contemplam realidades mais amplas, envolvendo dimensões regionais, nacionais e mundiais. Isso não significa, porém, anular ou fazer desaparecer o que é específico e enriquecedor no estudo de realidades locais, que expressam a diversidade, a variação e as contradições de modos de vida mais globais.

As realidades locais condensam modos de vida, costumes, histórias, modos de produção e de trabalho, relações com a natureza, que perpassam diferentes realidades de uma sociedade mais ampla. Assim, dimensões amplas podem ser encontradas também nos menores recortes de realidade.

> Os processos nada mais são do que uma expressão da totalidade, do que uma manifestação de sua energia na forma de movimento; eles são instrumentos e o veículo da metamorfose de universalidade em singularidade por que passa a totalidade. O conceito de totalidade constitui a base para a interpretação de todos os objetos e forças. (SANTOS, 2001 apud SILVEIRA, 2001, p. 31).

Se a percepção da totalidade é necessária no estudo das cidades, também é importante que essa relação local e nacional (e/ou mundial) possa ser percebida nos seus entrelaçamentos mais cotidianos da vida urbana, principalmente, considerando que os estudantes ainda dependem de informações e vivências materiais para lançarem suas indagações aos planos mais conceituais de compreensão, que estruturam as perspectivas de análises mais gerais das sociedades.

Por exemplo, observe esse desenho.

Ele representa o Forte dos Reis Magos em desenho de 1609 – "Perspectiva da Fortaleza da Barra do Rio Grande"–, o qual ilustra o códice "Relação das Praças Fortes do Brasil", de Diogo de Campos Moreno, que pertence ao acervo do Arquivo Nacional Torre do Tombo, em Lisboa (REIS, 2001, p.124). Inicialmente, esse desenho pode ser estudado com alunos como um documento através do qual é possível debater sua temporalidade e as escolhas geográficas da instalação dessa fortificação. Há quanto tempo existe? Por que a escolha desse local? Como era usado?

No estudo da cidade de Natal, quem não conhece o Forte dos Reis Magos? Ele está presente há cerca de quatrocentos anos na paisagem da cidade e conhecer sua história possibilita entender melhor sua presença, seus usos, suas funções e transformações. Para a cidade contemporânea, qual seu papel? Centro de cultura? Espaço de memória? E desempenhou que outros papéis na cidade em outras épocas?

A existência do Forte na cidade de Natal pode instigar questionamentos a respeito de outros Fortes em cidades brasileiras. Será que existem em outras cidades? Foram construídos na mesma época? Quem os construiu e com qual finalidade?

Responder essas perguntas significa partir de um elemento específico da localidade e procurar relações que conduzem a uma compreensão mais ampla de seus significados históricos, estabelecendo relações entre a cidade em que se vive e outras construções semelhantes, localizadas em outros lugares. Nesse processo de questionamento, descobre-se que os portugueses construíram, por exemplo, no século XVII, também a Fortaleza Nossa Senhora da Assunção, na atual cidade de Fortaleza, no Ceará, e o *Forte do Castelo do Senhor Santo Cristo do Presépio de Belém*, na foz do rio Guamá, na atual cidade de Belém, capital do Pará.

Vale perguntar, então: Quais as semelhanças e as diferenças entre esses eles e o Forte de Natal?

Partindo das histórias dessas construções, descobre-se que foram os portugueses que edificaram essas fortificações e, que, por suas características, elas tinham a função de defesa do território conquistado. Assim, esbarramos na história de Portugal, na expansão marítima a partir do século XV, na ocupação do território brasileiro por europeus etc. Do estudo local, avançamos em questões históricas nacionais e mundiais. Essa é uma escolha pedagógica no estudo das cidades: partir de elementos que permanecem na paisagem contemporânea e, a partir deles, aprofundar estudos que favoreçam os estudantes dominarem informações específicas de sua localidade e, também, questionarem suas relações com outras vivências e materialidades de outras regiões e épocas.

Na comparação dos primeiros núcleos de povoamento das cidades brasi-

leiras descobrimos, também, por exemplo, que outra estratégia, comum aos portugueses, era a escolha por terrenos elevados para instalar povoações que ficavam protegidas de ataques, possibilitavam visões amplas do território, estavam perto de fontes de água doce e, ao mesmo tempo, longe de ameaças de alagamentos. Antigas cidades brasileiras, implantadas por portugueses, como Natal, Salvador e Olinda foram alojadas em locais que obedeciam a esses preceitos, possuindo até hoje as chamadas cidades altas e cidades baixas.

> A preocupação da defesa, e da defesa pela altura, dominava: uma cidade elevada acima do mar, circundada de muralhas – ainda que muralhas com baluartes [...]. Quando a cidade extravasando as muralhas escorregou para a beira-mar, ficou dividida, como ainda hoje, em cidade alta e cidade baixa, como no Porto [cidade de Portugal], ao mesmo tempo que tendia para a traça regular [...].
>
> A cidade do Rio de Janeiro, quando mudou de lugar – do morro Cara de Cão para o de São Januário – foi também fundada no alto, à moda medieval, com o seu castelo, como Lisboa. Mas quando extravasou para a várzea, em princípios do século XVII, era já aproximadamente regular o seu traçado [...].[2]

Observe essa imagem.

2 SANTOS, Paulo. *Formação de Cidades no Brasil Colonial*, p. 48.

O desenho é um recorte de uma imagem maior, que faz parte do Atlas Van Stolk, e representa a presença dos holandeses em Salvador, em 1624 (REIS, 2001, p. 24). Repare que, como a cidade de Natal, a cidade de Salvador possui cidade alta e cidade baixa.

A possibilidade de comparar as organizações das cidades brasileiras favorece a ampliação da compreensão das cidades que vivemos cotidianamente, ao mesmo tempo em que a ela associamos uma longa temporalidade e uma extensão dos espaços conhecidos.

4 CIDADE E DIVERSIDADE

Na escolha do que priorizar nos estudos da cidade é preciso ponderar a respeito das escolhas de fatos, sujeitos, tempos, espaços a serem tematizados, em função das identidades que consolidam por meio da formação escolar. Nesse sentido, vale lembrar a frase clássica de Marc Ferro (1983, p. 11), que diz: "[...] a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Elas nos marcam para o resto da vida."

Inicialmente, como já vimos, é preciso avaliar as versões oficiais propostas para os estudos das cidades, que legitimam determinadas memórias, reforçam estereótipos e modelam a identificação dos estudantes com grupos ou classes dominantes política, social ou economicamente. E é necessária a precaução com preconceitos contra diferentes grupos sociais, localidades e costumes. É importante, assim, diversificar as escolhas do que estudar e refletir criticamente a respeito das opções dos temas de estudo.

Nessa perspectiva, são favoráveis situações didáticas envolvendo questionamentos e problematizações da realidade, possibilitando aos alunos indagarem a respeito das suas especificidades sociais, geográficas, ambientais e

históricas, sem deixar de avaliar a importância de estabelecer parâmetros para reflexões sobre suas relações com outras localidades, com a região, com o país e com outros tempos. É preciso lembrar, por exemplo, de considerar que a vida na cidade é heterogênea, formada por diferentes grupos sociais que atuam como sujeitos históricos construtores da realidade, como o é caso dos trabalhadores em geral e também das mulheres, que nos estudos mais oficiais quase não são citados.

Observe essa foto do rio Acaraú, com a cidade de Sobral/CE ao fundo.

Fonte: Foto de Antonia Terra (1999).

Nas suas margens, vemos as lavadeiras, que ainda compõem as paisagens de alguns rios brasileiros, mas que eram muito mais frequentes antigamente, como na foto a seguir, de Militão de Azevedo, do rio Tamanduateí, na cidade de São Paulo, em 1862 (TOLEDO, 1980, p. 38).

A vida comum e personagens comuns como as lavadeiras, marceneiros, barbeiros, carregadores, aguadeiros, vendedores de comida, donas de casa são sujeitos que vivem e sentem a cidade, fazem parte de seu cotidiano, constroem suas possibilidades e interferem em sua paisagem.

Henri Lefebvre, um estudioso das cidades, reforça a ideia de que elas não se constituem unicamente de construções e nem se reduzem às atividades econômicas. Elas são sentidas e amadas.

> [...] Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos, mais do que uma produção de objetos. A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas. As condições, que simultaneamente permitem e limitam as possibilidades, não são suficientes para explicar aquilo que nasce delas, nelas, através delas. Assim era a cidade que a idade média ocidental criou. Animada, dominada por mercadores e banqueiros, essa cidade que foi a obra deles. Pode o historiador concebê-la como um simples objeto de tráfico, uma simples ocasião de lucro? Absolutamente, de modo algum. Esses mercadores e banqueiros agiam a fim de promover e generalizar a troca, a fim de estender o domínio do valor de troca; e, no entanto, a cidade foi para eles bem mais um valor de uso do que valor de troca. Amavam sua cidade tal como uma obra de arte, ornamentada com todas as obras de arte, eles a amavam, esses mercadores das cidades italianas, flamengas, inglesas e francesas. (LEFEBVRE, 1991, p. 47).

O cotidiano de uma cidade é o que a caracteriza. O modo de ocupação dos espaços, os movimentos e sons regulares e irregulares, as pausas, as sombras e as luzes, os obstáculos, as mudanças de fluxos em horários determinados, a convivência ou distanciamento de grupos sociais, traçam sua dinâmica e seu perfil. Quem bem observou essa pulsação urbana foi o escritor Edgar Allan Poe (1809-1849), em um conto chamado *O homem da multidão*:

> Esta rua é uma das principais vias públicas da cidade, e estivera bastante cheia de gente, durante o dia inteiro. Mas, ao escurecer, a multidão, de momento a momento aumentava, e ao tempo em que as luzes foram acessas, duas densas e contínuas marés de povo passavam apressadas, diante da porta. Nunca me encontrara antes em semelhante situação, naquele momento particular da noite, e aquele tumultuoso mar de cabeças humanas enchia-me, por conseguinte, duma emoção deliciosamente nova. (POE, 1944, p. 134-135).

É possível estudar as cidades através das memórias de seus moradores, ou através dos olhares de seus visitantes. Há história em suas construções, na organização e distribuição de seus espaços, em seus parques, florestas, locais de convivência social, de lazer, de trabalho etc. Residências, oficinas, rios e córregos, bicas e chafarizes, praças e parques, escolas, cortiços, clubes de futebol, chácaras, igrejas, ruas, mercados, feiras, fábricas também são locais que podem revelar importantes elementos da vida na localidade. Quem pode duvidar de que parte da história do Rio de Janeiro podeser contada através do sobe e desce das mulheres que iam buscar água nas bicas, e depois subiam com latas d´água na cabeça? Ou por meio das músicas, pinturas, fotografias e filmes que foram produzidos ao longo do tempo?

Contudo, é preciso observar que esses temas não bastam em enfoques isolados. Eles demandam inclusão em problemáticas mais amplas da vida urbana. O saneamento básico e o abastecimento de água, por exemplo,têm sido serviços implicados em direitos intrínsecos à garantia da higiene e saúde. Assim, a

diversidade de serviços oferecidos pela cidade no tempo presente, envolvendo diferentes localidades e bairros, pode possibilitar estudos dos compromissos políticos do Estado com determinados grupos sociais e o descompromisso com a saúde de outros. Os espaços da cidade podem ser estudados nessa perspectiva da distribuição dos serviços, avaliando-se o peso político dos compromissos públicos. Ao mesmo tempo, a problemática pode ser dirigida ao estudo do passado, na identificação da diversidade de sistemas de abastecimento de água e escoamento de dejetos em outros tempos, como no caso do uso de bicas, chafarizes, poços, açudes, igarapés, rios etc. E pode, ainda, conduzir questionamentos para processos de mudanças, lutas sociais e políticas de grupos e classes não beneficiados, e suas conquistas e perdas no processo.

O historiador Ernani da Silva Bruno conta, por exemplo, que na cidade de São Paulo, no final do século XIX,ocorreram seguidos protestos da população diante da destruição dos chafarizes, quando a Companhia Cantareira, que começou a fornecer água encanada para as casas, mandou destruí-los. No texto citado, o autor expressa ainda sua indignação pela não preservação dos chafarizes como um sintoma da falta de valorização da memória do passado da cidade.

> Da decadência dos chafarizes paulistanos foi bem representativo o episódio ocorrido em 1893. Para forçar os moradores de certos bairros a terem água em suas casas, a Cantareira mandou então demolir, além dos chafarizes que entregara ao público onze anos antes, aqueles que havia no largo do Carmo e no do Rosário. Quando derrubavam este último, moradores do lugar e outros populares se opuseram com violência, resistindo até que a força policial entrasse em ação. Nesse mesmo ano, como se avolumassem as manifestações de desagrado da população ao serviço de águas da Cantareira, o governo do Estado chamou a si o encargo, criando-se então a Repartição de Águas e Esgotos. Nesse tempo havia apenas duas adutoras, Ipiranga e Cantareira [...]. Acabando-se os chafarizes de São Paulo foi pena que não se conservasse em museu [...] pelo menos o do Largo da Misericórdia. Em 1886 ele fora transferido dali para o

> largo de Santa Cecília, onde permaneceu até os primeiros anos do século atual. Desmantelado, mandaram suas peças para o Almoxarifado Municipal, com pobres coisas que não representassem nada de intimamente ligado a uma grande porção do passado da cidade. [...] (BRUNO, 1953, p. 1126-1127).

5 ATIVIDADES

O estudo da cidade onde os alunos moram pode iniciar através de materiais que estimulem envolvimento deles com o objeto de estudo. Podem ser utilizadas, por exemplo, imagens, cartazes, propagandas de televisão etc., que, de algum modo, problematizem a cidade e sua paisagem. Nesse caso, é indicado um trabalho de questionamento para conduzir a leitura do material, com levantamento de conhecimentos prévios do que pensam, sabem e projetam para o local onde moram.

O uso de materiais com paisagens distintas das conhecidas e vividas pelos estudantes pode possibilitar, também, reflexões a respeito das características específicas do local onde convivem. Ou seja, pela diferença é possível indagar os elementos particulares de cada uma das realidades debatidas.

Outra alternativa é iniciar o trabalho solicitando aos alunos imagens dos lugares onde efetivamente moram, e através delas, colher dados das especificidades das paisagens e realidades em estudo. Um passo seguinte pode ser a proposta para eles produzirem imagens (desenhos ou fotos) ou textos (poemas, música...) que caracterizem sua localidade. Esses materiais contemplariam, assim, conhecimentos prévios a serem analisados.

Um outro passo pode ser trabalhar com as memórias e referências consolidadas no imaginário popular, que já foram construídas para a cidade. Geralmente, há poemas, músicas, lendas, locais de referência, histórias antigas relacionados a ela, que podem ser analisados coletivamente. O que eles

contam? O que transmitem? Que imagens e valores constroem?

Um exemplo é a música "Cidade maravilhosa", que exalta as belezas naturais do Rio de Janeiro. Músicas como essa podem ser um ponto de partida para identificar imagens construídas para a cidade, que depois podem ser confrontadas com realidades nem sempre tão magníficas. Assim, a exaltação de uma memória ou de uma imagem pode ser objeto de reflexão, através de estudos das contradições e heterogeneidades das vivências reais e cotidianas. Posteriormente, a organização de uma listagem de imagens, que os alunos consideram importantes para expressarem o local onde moram, pode ser disparadora de atividade de criação de poemas pelos estudantes.

A proposta seguinte pode ser o aprofundamento de estudos a respeito da sociedade local, através de trabalhados com plantas e mapas, no sentido de contribuir para caracterização geográfica da cidade e de sua localização na sua relação com outros espaços: o estado, a região, o país e o mundo. A identificação de pontos de referência e a configuração e organização geográfica (mar, rios, relevos, várzeas...) e social (bairros, estilos de moradias, grupos sociais, meios de transportes...), através de representações cartográficas, de diferentes épocas, podem auxiliar no estudo também das suas transformações ao longo do tempo.[3]

É possível desenvolver atividades de pesquisa para levantamento histórico. Um primeiro passo pode ser apresentar aos estudantes alternativas de documentos para serem utilizados como fontes de informação: imagens, textos, mapas, objetos, construções etc. Nesse caso, é importante considerar, e até debater com os alunos, o fato de que os documentos históricos não ficam reduzidos a documentos oficiais (de instituições ou pessoas importantes) e nem unicamente ao material escrito.

3 Por exemplo, a *Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo* de Natal disponibiliza em seu site diferentes materiais cartográficos referentes à cidade. <http://www.natal.rn.gov.br/semurb/>.

O cuidado posterior pode ser a vivência de algumas situações de questionamento de documentos expressos em diferentes linguagens. Como colher informações de imagens, de textos, mapas ou de objetos para conhecer e contar uma história?

Atividades de pesquisa para fins didáticos podem ajudar nesse sentido. Uma tabela, com uma lista de documentos, pode orientar os alunos na organização de dados. A pesquisa pode ser dirigida para coleta de informações referentes a diferentes temas relativos à história de toda a cidade, ou a alguns locais específicos. E uma lista, organizando os documentos, pode auxiliar os estudantes nas suas alternativas de fontes.

Observe essa tabela. O que você acrescentaria ou excluiria dela?

Documento encontrado	**Data**	**Tema a que se refere**	**Lugares a que se refere**	**Onde foi obtido**
Fotos				
Desenhos/ Pinturas				
Músicas				
Mapas e plantas				
Documentos escritos oficiais (leis, ofícios...)				
Documentos escritos não oficiais (literaturas, cartas, propagandas, memórias...)				
Depoimentos/memórias				
Censo populacional (quantidade de moradores/ano/ localidade)				

A pesquisa coletiva pode ser orientada para a organização também de um acervo documental na escola, com cuidados de catalogação. Não é necessário que os materiais sejam originais. Podem ser cópias de acervos pertencentes às famílias ou instituições. Esse acervo pode ser complementado ano a ano, compondo um material pedagógico para planejamentos cotidianos e futuros.

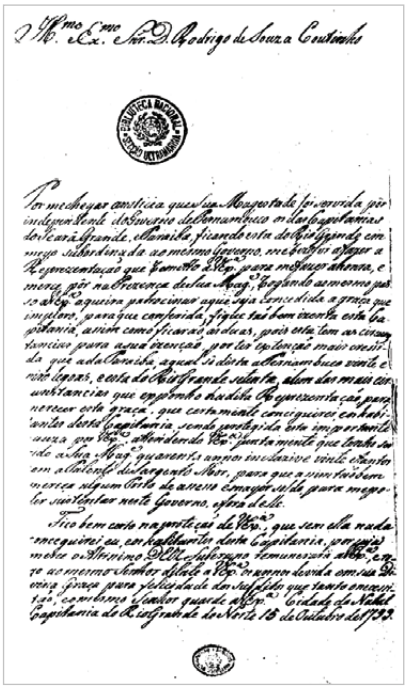
Cópias de documentos podem ser obtidas também em museus, arquivos, cúrias, prefeituras, igrejas, fábricas, estações de trem, lojas, cinemas, hospitais, fazendas etc. É possível ainda consultar revistas e jornais antigos (fotos, artigos, propagandas, anúncios...), álbuns de família, livros didáticos, cadernos escolares, objetos feitos com materiais locais, depoimentos, cartazes etc. Muitos acervos, hoje em dia, estão digitalizados na internet, como é o caso de mapas e fotografias pertencentes à biblioteca digital da *Fundação Biblioteca Nacional*.

Algumas informações atuais e históricas sobre as cidades, principalmente referentes ao número de habitantes, podem ser obtidas nos anuários do IBGE, disponíveis na internet. Lá podem ser encontrados gráficos, tabelas e textos, que podem ser colhidos para análise como documentos.

Um exercício em classe pode ser importante no sentido dos estudantes entenderem o procedimento de coleta de dados de documentos. Veja o exemplo.

Documento:

Sua Majestade Fidelíssima, que Deus a Guarde. Os oficiais da Câmara desta cidade do Natal, do Rio Grande do Norte, bem persuadidos das incomparáveis virtudes cristãs, morais e políticas que exortam a grande alma de Sua Majestade, a quem tributam o mais ardente amor, a mais extrema fidelidade vêm por este meio suplicar uma pronta providência, tal o que passamos a expor. Esta cidade cabeça da Capitania do Rio Grande [...] tem


Ill.mo Ex.mo Snr. D. Rodrigo de Souza Coutinho

BIBLIOTECA NACIONAL

belos portos marítimos que franqueia entradas a embarcações de alto bordo. [...] Quanto a gêneros de exportação aqui se fabrica açúcar excelente, produz excelente algodão e o pau Brasil desta Capitania é o melhor e o cria com profusão, [...] que fome, que cruel fome, Soberana Senhora, não sofrerão os moradores de Pernambuco, se não fosse constantemente fornecido peixe que lhes vão das praias desta Capitania, da mesma forma, que extrema necessidade de carne não chegarão os mesmos moradores, se os sertões do Assu, Seridó, Espinharas e Trairi, pertencentes a esta Capitania, [...] que precisões não teriam aqueles senhores de engenhos, se os sertões desta mesma Capitania os não fornecessem cavalos para suas moagens e outros gêneros de que se enriquece esta Capitania. Tudo isto que faz opulenta esta dita Capitania lhe faz merecer a mesma graça que V. Majestade se dignou elementemente de conferir à Capitania de Paraíba do Norte e a do Ceará um governo independente da sujeição de Pernambuco. [...] Com moderação e o Maternal amor com que V. Majestade nos governa, nos der justiça para conseguirmos a graça agora implorada pela qual protestamos, com os mais solenes votos à face do universo e dos altares, um ardente amor, uma eterna felicidade a V. Majestade, cuja preciosa vida o Todo Poderoso a queira dilatar para nossa maior dita. Cidade do Natal em Comarca de 5 de outubro de 1799. (CAPITANIA DO RIO GRANDE, 1909).

Ficha para coleta de dados

Título:	*Capitania do Rio Grande. Ofício Dirigido à Metrópole pelo Senado da Câmara de Natal.*
Tipo de documento:	Carta oficial
Data:	15 de outubro de 1799
Autor:	Senadores da Câmara de Natal
Onde foi encontrado:	Transcrição: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte* – citado no artigo: ARAÚJO, Marta Maria de & SILVA, Ana Verônica Oliveira. *O Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e o seu Acervo Documental da História Colonial do Rio Grande do Norte e Brasil*. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_082.html - acesso outubro/2011. Original: *Arquivo Histórico do Conselho Ultramarino – Portugal – disponível no site do Projeto Resgate – UNB* - http://www.cmd.unb.br/biblioteca.html
Contexto histórico:	Os senadores solicitam ao rei de Portugal que a Capitania do Rio Grande do Norte mereça a mesma graça que foi conferida à Capitania de Paraíba do Norte e a do Ceará, ou seja, um governo independente da sujeição de Pernambuco.
Outras Informações:	- O Brasil era colônia portuguesa e dependia das decisões do rei de Portugal. - No final do século XVIII, o Rio Grande do Norte era dependente politicamente da Capitania de Pernambuco, através da mediação do rei. - A capitania do Rio Grande do Norte possuía portos marítimos com capacidade para receber embarcações grandes. - Acapitania exportava gêneros que produzia, como açúcar, algodão, pau-brasil, peixe e carne (fornecida pelos sertões do Assu, Seridó, Espinharas e Trairi).
Informações relacionadas à história da cidade:	- Pelo porto da cidade de Natal eram exportadas, no final do século XVIII, várias mercadorias, sendo que algumas delas chegavam à cidade trazidas do interior. - Na época, as decisões tomadas para a cidade tinham que ser aprovadas pelo rei de Portugal, através da mediação da Capitania de Pernambuco.

No caso de um documento escrito, é possível encaminhar a discussão com os alunos a respeito para o tipo de letra, a escrita, a forma de registro, a função do texto, a grafia antiga etc.

De modo geral, no trabalho a partir de documentos com os alunos, é possível questionar: a época de produção e uso, a autoria, o contexto em que foram produzidos e utilizados, a sua finalidade, sua relação com as vivências sociais, econômicas, políticas e culturais, as histórias que podem contar sobre outros tempos etc.

O trabalho de coleta de dados de documentos pode ser ampliado para a pesquisa bibliográfica de livros, artigos e sites. E ainda pode ser complementada com estudos de campo. Visita a bibliotecas, museus, arquivos, exposições e estudos do meio, pode dar continuidade ao trabalho de coleta de informações. Em campo, por exemplo, podem ser produzidas fotos, realizadas entrevistas e vídeos, organizadas plantas, feitos desenhos... Nessa linha, antes de ir a campo, é possível organizar questões para serem observadas, por exemplo: o que permaneceu, o que mudou, quais os elementos do local que podem indicar a sua história, quais os moradores que preservam a memória do local, qual a memória valorizada pelos moradores...

É importante que o professor (sozinho ou junto com os alunos) organize um mapa do local a ser visitado, com pontos de referência que os alunos conheçam e para que possam se localizar. O mapa pode orientar como chegar ao local e ser estudado antes e durante a visita. Outros materiais podem conter ainda solicitações para os alunos completarem com observações de campo.

Uma atividade que pode ser produzida em campo é a comparação entre paisagens de outros tempos e as atuais. Para isso, o professor pode preparar pranchas com fotos de outras épocas para serem confrontadas *in loco*. Em alguns casos, o questionamento a respeito do posicionamento do fotógrafo

pode favorecer a produção de fotos no mesmo ângulo para estudos mais detalhados em sala de aula. Nesse caso, alunos e professores estão produzindo documentos (as fotos) para uso didático.

Observe, por exemplo, as duas fotos a seguir. A da direita foi produzida por Mário de Andrade, em 1928. Ele fotografou o Convento das Carmelitas, em Igaraçu/PE. E a foto da esquerda foi feita por um pesquisador que percorreu os mesmos caminhos feitos por Mário de Andrade e produziu a foto do mesmo ângulo (CARNICEL, 1998, p. 181). O que mudou? E o que permaneceu?

(a) **(b)**

Figura 1 – (a) Na frente o convento das Carmelitas. 2º plano,Matriz de S. Cosme e S. Damião. 3º plano Convento de S. Francisco – (11/12/1928) – Igaraçu – PE; (b) Em 1º plano, à esquerda, o antigo convento das Carmelitas. Ao fundo, Igreja de S. Cosme e S.Damião – (13/01/1989) – Igaraçu – PE

Em campo, é possível ainda desenvolver uma proposta que tenha como objetivo aguçar um olhar mais problematizador para o local visitado, avaliando e questionando a preservação ou melhorias estéticas, relacionadas ao bem-estar social, às condições urbanas e/ou ambientais, de higiene, de aproveitamento do local para outra finalidade etc. Para isso, podem ser propostas questões que instiguem os estudantes no sentido de identificarem questões sociais, ambien-

tais, políticas ou culturais e quais as relações que essas questões estabelecem com outros locais da cidade. Por exemplo, podem estar ocorrendo problemas relacionados à política de saneamento público da cidade, à falta de cuidados com o rio local, à falta de atenção com o patrimônio histórico, ou à falta de preocupação com a saúde pública etc. Ou, se for o caso, as questões podem ser relacionadas às melhorias já realizadas ou conquistadas pela população.

É possível classificar junto com os alunos os espaços, distinguindo paisagens e atividades que modelam as diferenças entre cidade e campo ou vida urbana e vida rural. Apesar do esforço dessa distinção ser válido, é preciso não esquecer que em muitos locais há paisagens que mesclam elementos dessas categorias. Há sítios dentro de cidades pequenas e povoações, vilas, fábricas junto a plantações e pastos de animais. Mesmo em grandes cidades, apesar de predominar características urbanas, há também pequenos sítios e elementos rurais.

As observações de campo podem desencadear outras pesquisas, através da consulta de outras fontes, como artigos de jornais, entrevistas, fotos, textos de memorialistas, geógrafos e historiadores etc. O conjunto de informações pode envolver os alunos em debates, através dos quais podem se posicionar e encontrar causas e possíveis propostas para intervenções. Essas questões contemporâneas podem ainda desencadear pesquisas para serem estudadas em uma perspectiva histórica, confrontando com outras épocas para que se possa avaliar o que mudou e como, e o que tem permanecido.

Como muitos dos problemas urbanos dependem do Poder Público, é possível propor pesquisas e ações, identificar e entrar em contato (através de cartas e solicitações) com instituições responsáveis. O importante é que os alunos, de certo modo, se posicionem em relação aos problemas urbanos, e também identifiquem poderes públicos e privados que devem enfrentar e solucionar os problemas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e método. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História**: 5ª a 8ª séries. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRESCIANI, Maria Stella M. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. (org.). **Imagens da cidade**: séculos XIX e XX. São Paulo: Marco Zero, ANPUH; FAPESP, 1994.

BRUNO, Ernani da Silva. **História e tradições da cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora José Olympio, 1953.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. SP: Editora 34; EDUSP, 2000.

CARNICEL, Armarildo. O olhar etnográfico de Mário de Andrade. In: SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 177 – 184.

CAPITANIA DO RIO GRANDE. Ofício dirigido à Metrópole pelo Senado da Câmara de Natal em 15 de outubro de 1799. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 7, n. 1/2, p. 153-159, 1909.

CASCUDO, Luís da Câmara. Natal, 11 de junho de 1981. In: GRANDE Ponto - Antologia do Laboratório de Criatividade/UFRN. 1981. Disponível em: <http://cantoes.blogspot.com/>. Acesso em: 10 out. 2011.

FERRARA, Lucrécia D´Alessio. **Olhar periférico**. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 1993.

FRANÇA, Melina. Ribeira, a noiva arredia do Potengi. **No Minuto**, 20 maio 2010. Disponível em: <http://www.nominuto.com/vida/cultura/ribeira-a-noiva-arredia-do-potengi/53219/>. Acesso em: 10 out. 2011.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo. **Circuito Histórico, Turístico e Cultural de Natal em Coordenadas**. Natal, 2008. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/semurb/paginas/ctd-102.html>. Acesso em: 12 out. 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LEITE, Miriam L. Moreira. **Retratos de família**: imagens paradigmáticas no passado e no presente. In: SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 35 – 40.

MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da História:** património e história local. Lisboa: Texto Editora, 1994.

MARTINS, José de Souza. Subúrbio. **Vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo**: São Caetano, do fim do Império ao fim da República

Velha. São Paulo: Hucitec; São Caetano do Sul: Prefeitura de São Caetano do Sul, 1992.

POE, Edgar Allan. **Poesia e Prosa. Obras Completas**. Porto Alegre: Editora Globo, 1944.

REIS, Nestor Goulart. **Imagens de Villas e Cidades do Brasil Colonial**. São Paulo: EDUSP, Imprensa Oficial, 2001.

SANTOS, Paulo. **Formação de Cidades no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, Marcos. **República em Migalhas:** história Regional e Local. São Paulo: Marco Zero, ANPUH, 1990.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Perspectivas metodológicas: Região e História: Questão de Método. In: SILVA, Marcos. **República em Migalhas**: História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero, 2001.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Imagem e memória. In: SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 21 - 34.

TERRA, Antonia. História e documento: a fotografia. **Cadernos da TV Escola***:* PCN na Escola, Brasília: MEC-SED, n. 5, p. 16 – 21, 1998.

_____. Produção didática na licenciatura de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB: ANPUH Nacional, 2003.

_____. **História das cidades brasileiras**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Coleção Como eu Ensino.

TOLEDO, Benedito Lima de. **São Paulo três cidades em um século**. São Paulo: Cosac Naify, 1980.

ZABALA, Antoni (Org.). **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Fontes Documentais para a História das Cidades

Muirakytan Kennedy de Macêdo[1]

[1]Doutor em Ciências Sociais (UFRN), professor associado do Departamento de História da UFRN/CERES (Caicó).

1 INTRODUÇÃO

Somos eu e vocês professores, muitas vezes tomados como sujeitos que já viram, passaram e leram de tudo, portanto, seres que conhecem, como se diz, *de um tudo*. Mas eis que tão perto de nós está uma temática que pensamos nem precisar perder tempo explicando: nossa cidade.

Estranho este nosso mundo. Há cidades que não precisaram possuir ruas como requisito para existirem. Há ainda aquelas que não surgiram do aumento populacional, mas do despovoamento. Por outro lado, aprendemos que as cidades são sinais de sedentarização da humanidade, de sua fixação em um lugar. No entanto, algumas cidades são móveis, transplantadas que foram de um lugar para outro. Não paramos aí. Mais de uma cidade nasceu, rezam os mitos, de encantamentos e exorcismos. Muitas não nasceram de ambientes urbanos, mas foram construídas nas imediações de currais e plantações.

E você lendo isto e pensando que se trata de uma realidade distante da sua. Não, claro que não, tais fatos estão bem aqui diante de nós. Por estarmos tão próximos, nos familiarizamos tanto com o que nos acompanha que deixamos de perceber os processos históricos que transformaram nossas cidades no que elas são hoje. Estudemos, então, alguns aspectos da história das cidades, de maneira que possamos nos apropriar delas não só pelo conhecimento de sua experiência urbana, mas também pela maneira de ensinar a sua história. Já que esse maravilhoso mundo de nossas cidades está ao nosso alcance, adentremos nele. Mas, para que possamos entendê-lo, para poder explicá-lo para outras pessoas, devemos adotar certo método.

Neste módulo, nos propomos a discutir a formação da vida urbana em uma região do Nordeste brasileiro, para nos atermos a exemplos concretos, a partir de suas fontes históricas. Sendo assim, primeiros nos dedicaremos a entender como surgiram nossas cidades e por quais processos elas se multi-

plicaram. Em meio a tudo isso, elaboramos algumas atividades de maneira a propiciar a construção de materiais didáticos para aulas sobre a história local.

E, assim, esperamos que você descubra que estranhas cidades são aquelas a que nos referimos anteriormente. Quem sabe se uma delas não é a sua?! Sua curiosidade acendeu? Então, caminhemos juntos.

2 FORMAÇÃO DAS CIDADES NO RIO GRANDE DO NORTE

Você já pensou na maneira como a sua cidade foi formada? Como a formação da sua cidade se diferencia de outras cidades do estado? Antes de estudar a constituição histórica das cidades do Rio Grande do Norte, é preciso que primeiro tenhamos como companhia o exemplo da cidade em que estamos morando. Para tudo que for discutido aqui, fatos e seus desencadeamentos históricos, será necessário o exercício mental de comparação com nossa cidade. Asseguro a você, professor, que, a partir da cidade em que moramos, a compreensão dos processos históricos ficará mais clara.

Por outro lado, é preciso que entendamos que a história local não se resume à dimensão abreviada da cidade. Por menor que sejam, os objetos historiográficos (sujeito histórico, região, cidade, bairro etc.) não são autossuficientes. Ou seja, não bastam por si só para que compreendamos a sociedade e as transformações no mundo físico. Melhor: a história de nossa cidade não basta por si só para explicá-la. É necessário recorrer a outros contextos e relações. Afinal, as explicações históricas são relacionais, sempre dependem do entendimento que teremos do tráfego que ocorre entre várias escalas, entre a região e o país, entre o país e o mundo, entre o mundo e o indivíduo.

Sendo assim, é possível sim estudar nossa "aldeia" em conexão com a história regional, nacional e global. A vantagem de trabalharmos com o local é a "materialidade" que ganha o objeto de estudo. Isto é especialmente valioso

quando nos damos conta de que a história que ensinamos, geralmente, nos parece distante tanto geográfica quanto temporalmente.

2.1 CIDADES NO RIO GRANDE DO NORTE: INDÍCIOS HISTÓRICOS

Os processos de formação das cidades se devem a razões diversas: militares, econômicas, religiosas, geográficas, políticas etc. No Rio Grande do Norte, podemos visualizar a partir da história urbana alguns desdobramentos que tiveram seu início em tempos muito recuados e com motivações variadas.

Genericamente, podemos observar que as cidades que começaram a se estruturar no período colonial tinham, para além da função econômica, praticamente três matrizes de organização: defesa territorial, reagrupamento de populações fragmentadas e ordenamento sociorreligioso.

E aqui façamos aparecer aquele primeiro caso. Lembra-se da cidade que nasceu assim, sem ruas? Trata-se de Natal ou, conforme o seu primeiro nome, Cidade dos Reis. Não era comum a denominação de "Cidade" para aglomerações populacionais tão pequenas ou tão dispersas, como era o caso da localidade onde foi criada Natal. Mas o fato é que a Cidade de Natal foi criada com esta distinção. O seu surgimento muito se deve à necessidade de organização da defesa da Capitania do Rio Grande do Norte.

Como a Capitania encontrava-se ocupada por índios potiguares no litoral e por diversas outras etnias no interior, além de comerciantes e piratas franceses contrários a Portugal, o reino lusitano temia perder as terras dessa porção. Daí a ação de expulsar os franceses e subordinar os índios. Uma vez atingida a meta, deu-se início à construção da Fortaleza da Barra do Rio Grande (mais tarde, Forte dos Reis Magos) e, diante de tal construção militar, viu-se a urgência de criação da cidade em 25 de dezembro de 1599. Portanto, antes de ter uma motivação urbana, Natal é o exemplo de um logradouro militar que recebeu a denominação de "Cidade".

Hoje a noção de "cidade" nos remete a uma densidade populacional muito diferente da compreensão do período colonial. A seguir, o arquiteto-historiador Rubenilson Teixeira, analisa o caso:

Aglomeração urbana

"O que chamamos de aglomeração urbana nesse período [colonial] difere profundamente da concepção hodierna deste termo. As aglomerações ditas urbanas eram na verdade localidades semi-urbanas ou, se quisermos, semi-rurais, pois não somente a sua forma físico-espacial detinha elementos que lembravam o mundo rural, como também as relações que seus habitantes mantinham com este eram muito mais intensas do que atualmente. As aglomerações coloniais eram, com raras exceções, bastante limitadas. Mesmo o pomposo título de cidade, o mais alto posto hierárquico que uma aglomeração poderia obter, foi frequentemente empregado para designar localidades extremamente precárias. Considerando o contexto histórico-social da época, no entanto, o termo 'aglomeração urbana' é efetivamente apropriado na medida em que as localidades, por mais precárias que fossem, dispunham de alguns elementos essenciais capazes de lhes conferir um caráter 'urbano', que as distinguiam de outras formas de ocupação do território." (TEIXEIRA, 2009, p. 53-54).

Ora, a ocupação colonial demandava a produção de alimentos (sal, gado, peixe, mandioca etc.) que necessitavam ser explorados em território já ocupado pelos indígenas. Como as relações entre os agentes coloniais e os nativos nem sempre eram amistosas, as consequências foram: sujeição, o domínio através da catequização ou das armas. Para que ocorresse a exploração colonial, tornaram-se forçosas tanto as guerras contra os índios quanto o trabalho

missionário de ordens religiosas católicas.

E aqui temos uma primeira dinâmica histórica que desencadeou a formação de vilas, *sementes urbanas* a iniciarem-se do reagrupamento de populações indígenas fragmentadas pelas batalhas ou pela ação missionária. Guerras que despovoaram os sertões ao matarem e deslocarem as populações de índios, e missões que desestruturaram a vida comunitária tradicional indígena. Para compreendermos esse processo, partamos de algumas noções...

Esses povos indígenas poderiam ter sido reduzidos pela guerra ou conduzidos pelos religiosos a uma forma de convivência social chamada de "Missão". Nesse tipo de comunidade, passava-se daquela forma de organização indígena, a aldeia, para uma nova configuração socioespacial. O professor pode explorar a imagem a seguir como uma referência a esses processos pelos quais determinadas cidades passaram em seu início. Perceba como o pintor Zacharias Wagner[2] representou uma aldeia tupinambá já administrada pelos homens brancos. Atente para a disposição das malocas: as habitações indígenas já são alinhadas como ruas. Preste atenção ainda na imagem: a aldeia transformada em missão tem como construção central a igreja ou capela. O poder agora era coordenado pelo agente de uma ordem religiosa: jesuíta, beneditino, dominicano etc.

Figura 1 – *Aldeia* - Zacharias Wagner, *Thierbuch* (1634-1641), prancha 101

2 Zacharias Wagner, pintor alemão, contemporâneo de Eckhout, esteve no Brasil entre1634 e 1641, época em que os holandeses dominaram parte das capitanias do norte da América Portuguesa.

Não demorou muito para que o domínio dos religiosos fosse questionado. Afinal, o império português tinha um poder centralizado na monarquia. Tal fato ficou mais evidente quando assumiu o Marquês de Pombal[3], que agiu para ver diminuído esse governo dos religiosos católicos na administração das populações coloniais. O programa de secularização, ou seja, de sujeição de todos os aspectos da colônia às leis civis, ficou consubstanciado na expulsão dos jesuítas e no novo reordenamento das populações indígenas. Pombal determinou a transformação das *Missões* indígenas em *vilas*. Ou seja, fez sair a figura do padre como autoridade principal dessas comunidades indígenas e criou o Diretor de Índios, funcionário civil que administrava as antigas missões. Na Capitania do Rio Grande, dessas comunidades religiosas que se transformaram em vilas, temos São José de Mipibu, Vila Flor, Extremoz, Arês, Portalegre e Apodi.

A vila foi um dos estágios mais maduros da organização populacional em um território sob as ordens do poder civil. Afinal, quem mandava no governo local desses esboços de espaços urbanos era uma instituição chamada de *Senado da Câmara*. Um colegiado formado por vereadores escolhidos entre os homens livres e proprietários de terras. Portanto, a *vila* se refere ao território da sede do município. Decorre daí o fato de que um dos primeiros prédios públicos construídos na vila era a Casa de Câmara e Cadeia, com dois pavimentos: no andar de cima, ficava o Senado da Câmara e, no de baixo, o cárcere. Ainda hoje podemos visitar prédios como estes em Caicó (foto a seguir), Vila Flor e Acari, por exemplo.

3 O Marquês de Pombal se chamava Sebastião José de Carvalho e Melo. Foi nomeado ministro de D. José I, monarca português, em 1750. Tornou-se o mentor das mais importantes reformas na educação e na administração do império luso.

Figura 2 – Casa de Cadeia e Câmara da Vila do Príncipe (Caicó), atual Museu do Seridó

Fonte: Acervo do autor.

No interior do Rio Grande do Norte, a maior parte das vilas se formou em razão da expansão das fazendas de gado que, permitindo a multiplicação das famílias, adensou os habitantes em pequenos núcleos populacionais. Alguns quando ainda não tinham *status* de vila poderiam se chamar *arruado*, *arraial* e *povoação*. Assim, muitas povoações cresceram à sombra das atividades do pastoreio, memória presente até hoje nos nomes de cidades. Lembre-se que a toponímia (análise etimológica e/ou histórica dos nomes dos lugares) pode ser, por si, uma rica fonte para o estudo das cidades, dando conta dos agentes históricos, imaginário social, interesses políticos etc., que participaram da criação do sítio urbano. Vejamos, por exemplo, os casos de Currais Novos e Pau dos Ferros.

Currais Novos

"Inicialmente habitada por índios Cariris, o município de Currais Novos tem sua origem [...] no século XVIII. No ano de 1755, o Coronel Cipriano Lopes Galvão, vindo de Igarassu, PE, onde casara com dona Adriana de Holanda e Vasconcelos, fixou residência na 'data do Totoró', estendendo pela região do 'São Bento' uma fazenda de gado. Na bifurcação dos rios Totoró e Maxinaré, confluência de vaqueiros, construiu, em 1760, uma casa e três 'novos currais', de pau-a-pique com troncos de aroeira, usados para o gerenciamento da criação, compra e venda do gado. [...] Quanto a sua denominação, deu-se que os famosos 'currais novos', construídos pelo Capitão-Mor Galvão, tornaram-se símbolos do desenvolvimento pastoril da região, passando a designar, com o tempo, a fazenda, a capela, o povoado, a vila, e, consequentemente, o próprio município."

Fonte: Breve História de Currais Novos. Disponível em: <http://www.curraisnovos.rn.gov.br/portal1/municipio/historia.asp?ildMun=100124035>. Acesso em: 13 nov. 2011.

Pau dos Ferros

"Até o começo do século XVII a região do atual município de Pau dos Ferros não passava de uma vasta área ainda inexplorada. Naquela época, na então província do Rio Grande do Norte, na chamada zona oeste, uma trilha foi feita por vaqueiros e viajantes para terem acesso até a província do Ceará. Ao longo dessa trilha seguia um curso de água, que estava sempre cheio nos meses de janeiro à junho, época do inverno na região. Este rio mais tarde ficou conhecido por Rio Apodi. Essa região ficava entre duas grandes serras, tornando assim fácil de fazer longas caminhadas e aproveitar as pastagens nessa grande planície. Às margens do Apodi, umas grandes árvores eram utilizadas pelos viajantes para alívio do calor e como ponto de atividade comercial, como vender e marcar gados. [...] Seu nome, que permaneceu como denominação do local desde quando era um pequeno povoado, vem de uma árvore, mais precisamente de marcas fixadas com ferro em brasa numa oiticica muito frondosa que, pela sua grande dimensão, oferecia uma farta sombra e consequentemente um excelente local para o repouso dos vaqueiros, quando chegavam cansados do difícil trabalho de campear reses tresmalhadas."

Fonte: História de Pau dos Ferros. Disponível em: <http://www.prefeituradepaudosferros.com.br/site/page/paudosferros.php>. Acesso em: 13 nov. 2011

No império português, o poder político e religioso estava nas mãos do monarca. Assim, não raro a criação de vila, instância da administração da vida civil, achava-se atrelada à assistência religiosa (casamentos, batismos, missas etc.), **às devoções católicas e à necessidade de ligação com o** *outro mundo*. Não era estranho, portanto, que as vilas surgissem já identificadas com a

construção da igreja padroeira do lugar.

Algumas cidades parecem mesmo ter surgido para dar conta dessa carência espiritual. Mas, de qualquer modo, cidades como Caicó, Mossoró e Natal se formaram sendo sedes de freguesias. Ou seja, seus limites equivaliam ao mesmo território das paróquias. Na primeira, Sant´Ana, na segunda, Santa Luzia e, na terceira, Nossa Senhora da Apresentação. Os registros de casamento, nascimento e óbito até a Proclamação da República eram feitos somente na igreja. Vejam só a importância que os párocos tinham naquela época: eram pastores espirituais e faziam as vezes de funcionários do rei a anotar dados da população! Agora você compreende o quanto os arquivos paroquiais são valiosos para estudarmos a população!

Então, podemos depreender de tudo isso que grande parte da vida urbana do Rio Grande do Norte deveu-se à economia da agricultura (especialmente, **açúcar e algodão) e pecuária, assim como ao** imperativo das populações serem postas sob as ordens do Rei, da Lei e da Fé. O poder da lei e do rei era corporificado no pelourinho, coluna de pedra ou de madeira colocada em praça ou lugar central e público, onde eram exibidos e castigados os criminosos e escravos. O poder dessas instâncias também se evidenciava através da Casa da Câmara e Cadeia. Já a religião era materializada no prédio da Igreja.

Outras vilas surgiram daquelas primeiras e de seus imensos territórios. Até o século XIX, as vilas tinham principalmente as funções de administração civil e religiosa. A produção econômica nos vilarejos era pouco desenvolvida, uma vez que se dava majoritariamente no campo por meio da agricultura e da criação de gado. Somente no século XX as vilas começaram a ser o *locus* principal da produção e circulação das mercadorias.

Retornemos um pouco. No século XIX, as *províncias do Norte* experi-

mentaram pela primeira vez a exportação do algodão. Os Estados Unidos não podendo se dedicar a vender algodão para a Inglaterra, devido à Guerra de Independência (1775–1783) e depois a Guerra da Secessão (1861-1865), obrigaram os ingleses, em pleno processo da Revolução Industrial, a procurar em outras regiões (Brasil, Índia e Egito), mercados fornecedores da matéria-prima têxtil.

Somente no século XX as consequências dessas atividades cotonicultoras ficaram impressas de forma nítida no corpo de algumas cidades. No século passado, muitas cidades, além de exportar o algodão bruto, passaram a beneficiar os capuchos de algodão. Primeiro, descaroçando-o para extrair do grão óleo comestível e do bagaço restante, a "pasta" para o gado. Segundo, enfardando as plumas para a venda no mercado interno brasileiro. Essas atividades eram realizadas em usinas, ou "algodoeiras". Algumas das cidades do Sertão ainda possuem ruínas das construções fabris que serviram ao processamento do algodão. Resquícios de uma maquinofatura que não concluiu, em muitos casos, o processo de industrialização.

Rascunhos de fábricas

"Essas atividades agropecuárias induziram à criação de indústrias para beneficiar essa matéria-prima produzida ou coletada no campo. [...] A cana-de-açúcar, por sua vez, industrializada nos engenhos, era prensada e o caldo transformado em açúcar, rapadura, aguardente e álcool. [...] O caroço do algodão [...] depois de separado da pluma, era industrializado e transformado em óleo comestível e ração para os animais; a oiticica era transformada em óleo para fabricação de sabão e tintas; o agave exigia uma pequena fábrica para ser transformado em cordas e fios para sacarias; a cera de carnaúba extraída da palha era cozinhada para ganhar o estado sólido e ser exportada para outros lugares, inclusive para o exterior; o couro [...] passava primeiro pelos curtumes [...]; o sal [...] requer industrialização [afinal suas pedras de cristais] precisam ser moídas, refinadas e ensacadas para chegar ao comércio [...]". (FELIPE; CARVALHO, 2002, p. 52).

Até o século XVIII, o desenvolvimento das cidades no Rio Grande do Norte foi muito tímido. No período monárquico, século XIX, foram criados 22 municípios, em grande parte desmembrados de outros.

Multiplicação dos municípios

"Este processo de fragmentação do território estadual tem continuidade com o advento da Rep**ú**blica que se inicia em 1889. Até 1920 [...] **são criados somente mais nove municípios. No entanto, o período que vai de 1946 até o Golpe Militar de 1964, caracteriza-se por um intenso processo de divisões territoriais no Estado, com a criação de 109 municípios** [...]."(FELIPE; CARVALHO, 2002, p. 123).

Até a década de 1970, as cidades do Rio Grande do Norte não eram os principais abrigos da população. A partir daí é que o RN passa a ter uma população majoritariamente residente nas cidades. O centro de gravidade da vida social, pela primeira vez, passou a ser o ambiente urbano: atravessado por várias temporalidades, afinal, **há nele o antigo e o contemporâneo; por várias etnias, afinal**, **há sangue negro, índio e branco em nossas veias; e por vários agentes da história, afinal**, todos, independente de serem ricos ou pobres, homens ou mulheres, participaram e participam da construção desse artefato que é a cidade.

Depois de traçar algumas linhas mestras dos processos históricos por que passou a maioria das cidades norte-rio-grandenses, apropriemo-nos de nossas cidades. Espero que você tenha feito, ao longo da leitura deste texto, algumas associações com a história de sua cidade. As seções seguintes visam fornecer alguns elementos e fontes que podem ser exploradas para estudo da sua cidade, ajudando a observar os fenômenos que temos abordado sobre a evolução das cidades do Rio Grande do Norte. Elas pretendem auxiliar o professor no trabalho com a história local, realizando a articulação com os processos mais gerais de que tratamos até agora.

3 FONTES PARA A HISTÓRIA DAS CIDADES

Na perspectiva que adotamos aqui, enfatizamos a cidade em seus aspectos gerais. Vejamos algumas possíveis abordagens e exploremos as fontes documentais que podem ser utilizadas nessas tarefas.

Na *pesquisa das fontes escritas*, devemos estar sempre alertas para a diversidade de registros escritos e impressos. Podem entrar nessa categoria: livros, diários, cartas, narrativas de viajantes, jornais, revistas e folhetos, catálogos comerciais e outros que informam, em várias épocas, sobre os elementos que

pesquisamos. Lembramos que dados colhidos na internet podem ser fontes de importantes informações, no entanto, é lógico e evidente que devemos nos certificar sobre a confiabilidade do *site* que acessamos.

Nas *entrevistas*, devemos escolher os informantes que podem discorrer mais detidamente sobre o assunto pesquisado, por terem mais facilidade de expressão e por terem mais domínio sobre o tema. Geralmente são muito significativas as narrativas dos cidadãos idosos e/ou dos usuários e frequentadores antigos dos logradouros ou bem histórico que intentamos investigar. Os depoimentos não devem ser tomados como uma verdade em si, uma vez que devem ser comparados com outros documentos. No entanto, muitas vezes são as únicas fontes para a descrição de determinados bens culturais.

Com relação às fontes *audiovisuais*, devemos recolher tanto imagens fotográficas como imagens em movimento (cinema, vídeos etc.), assim como coletarmos, na íntegra, músicas, orações e poemas orais que se remetam ao tópico que estamos investigando. Lembrando que os documentos sempre são escolhas do pesquisador, decisões baseadas em seu objeto de estudo, na teoria e metodologia que ele adota e na disponibilidade de tais fontes. Aqui sugerimos apenas a *ponta do iceberg* para alimentar o trajeto da pesquisa e criação de material didático.

Então, o que pesquisar para conhecermos nossa cidade? Aqui vai uma sugestão baseada em experiência de educação patrimonial que realizamos em Caicó. Vamos aos tópicos que podemos elencar para estruturarmos a pesquisa.

3.1 NARRATIVAS DE ORIGEM

Se há uma memória muito celebrada pelos cidadãos é o da origem das localidades. Não raro essa memória tem como suporte a narrativa oral que foi

construída ao longo dos séculos. É a origem mítica. Tomado incorretamente como lenda enganosa, o mito trata de crenças e valores que são comuns a uma coletividade e geralmente narra a origem e lugar desse grupo social no mundo. A narrativa mítica da origem de Caicó pode exemplificar isso:

Mito de origem de Caicó

"Quando o sertão era virgem, a tribu dos Caicós, célebre pela sua ferocidade, julgava-se invencível, porque Tupan vivia alí, encarnado num touro bravio que habitava um intrincado mufumbal, existente no local onde está, hoje, situada a cidade do Caicó. Destroçada a tribu, permaneceu intacto o misterioso mufumbal, morada de um Deus, mesmo selvagem. Certo dia, um vaqueiro inexperto, penetrando no mufumbal, viu-se, de repente, atacado pelo touro sagrado, que iria, indubitavelmente, matá-lo. Rapidamente inspirado, o vaqueiro fez o voto a N. S. Sant´Ana de construir ali uma capela, se o livrasse de tamanho perigo. Como por encanto, o touro desapareceu. O vaqueiro destruiu a mata e iniciou, logo, a construção da capela." (DANTAS, 1941, p. 97).

O relato anterior foi retirado do livro que primeiro registrou esse mito na forma impressa. No entanto, as fontes de narrativas como essas se encontram dispersas nas pessoas da comunidade. Basta recolhê-las através de entrevistas orientadas por roteiro apropriado e registrarmos as versões dadas para a origem da cidade. Tais documentos orais já foram estudados nos módulos 3 e 4 da Disciplina 1: "Fontes, memória e história".

Para este tópico, além dos depoimentos orais, podemos dispor ainda de documentos escritos e impressos. É possível encontrar dados sobre a formação inicial do sítio urbano em documentos de procedência eclesiástica e civil.

Citemos alguns que você poderá examinar.

3.1.1 Livro de Tombo da paróquia – É um (ou mais de um) volume encadernado, onde foram registrados os atos, acontecimentos e procedimentos administrativos de relevância paroquial. Os registros são anotados cronologicamente, dando conta da vida da comunidade paroquial. Nele podem estar registradas as doações de terra à igreja, muitas vezes o núcleo inicial das cidades. Exemplo das notas escritas no Livro de Tombo:

- Decreto de criação da paróquia
- Visitas pastorais dos bispos
- Serviços pastorais
- Organismos e movimentos da paróquia

3.1.2 Coleções de leis municipais – Conjunto de documentos que reúne os decretos produzidos pelo Poder Executivo municipal. Dão conta, por exemplo, da emancipação municipal ou da mudança de nome do município. Podem ser encontrados no Arquivo Público Municipal, disponibilizados na internet ou em livros sobre a história local. São documentos que versam sobre assuntos de natureza econômica, fiscal, social, territorial e de segurança. Os decretos têm legitimidade de norma administrativa e força de lei a partir do momento em que são publicados no diário ou jornal oficiais.

3.2 PRODUÇÃO DA VIDA MATERIAL: TRABALHO E ECONOMIA

Grande parte de nossa vida é definida pelo trabalho, pela produção e consumo. As cidades são os cenários privilegiados para tais atividades, pois podem ser tanto *locus* produtor de tais bens quanto mercado para eles. Nem

sempre as atividades fundadoras da sociedade local permanecem sendo as mais importantes e, quando persistem, não quer dizer que sejam praticadas como antes. Nesse domínio,**é importante percebermos as permanências e mudanças do trabalho, seja ele artesanal ou industrial, e das práticas econômicas locais. Alguns documentos podem servir para entendermos es**sas transformações:

3.2.1 Inventário – É o documento judicial que realiza o arrolamento, a listagem dos bens, valores, dívidas e estabelece a partilha, a divisão dos bens entre os herdeiros. A lista do patrimônio pode muito bem servir para entendermos os hábitos econômicos e a cultura material familiar. Os inventários estão arquivados em cartórios ou arquivos públicos.

3.2.2 Cartas de sesmarias – Documentos coloniais de registros de terras que indicam a localização da propriedade, descrevem dados pessoais dos sesmeiros (os proprietários de terras), revelam a dimensão das terras e declaram quais atividades se realizavam nos solos agrários: criação de gado ou lavouras, por exemplo. Essas cartas são documentos muito importantes para entendermos a posse colonial das terras originais de qualquer localidade.

3.2.3 Referências culturais: saberes e fazeres – Através de entrevistas (ver metodologia nos módulos 3 e 4 da Disciplina 1), deve-se fazer o levantamento dos saberes e fazeres tradicionais, ou seja, o levantamento dos "conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades". (Decreto nº 3.551/2000). Especialmente significativas são as práticas artesanais, por exemplo: os *modos de fazer a alimentação* (culinária regional), *as roupas e enxovais* (rendas, bordados, confecções etc.), *os instrumentos de trabalho* (cestarias, peças de couro etc.), os *adornos* (colares, pulseiras, chapéus etc.) e outras atividades importan-

tes para a economia local ou para a identidade comunitária. Além das entrevistas, podem ser utilizados como fontes os estudos técnicos realizados pelos órgãos governamentais de planejamento. Veja os relatórios do Governo do Estado e do SEBRAE RN (Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio grande do Norte), que tratam especificamente da produção artesanal. Consulte dados sobre o seu município nos documentos:

- **Catálogo de artesanato** – "Mãos potiguares: transformando arte em negócios". Publicação do SEBRAE que descreve as principais atividades artesanais do Rio Grande do Norte, especialmente, aquelas praticadas no âmbito das associações e sindicatos de artesãos (disponível em: <http://portal.rn.sebrae.com.br/pagina.php?id=126>).
- **Atlas para a Promoção do Investimento Sustentável (RN)** – O documento produzido pelo Governo do Estado do RN informa dados sobre: situação geográfica, demográfica, aspectos físicos, indicadores econômicos, educação, ciência e tecnologia, meio ambiente, infraestrutura econômica e setores produtivos. Os dois volumes em formato PDFpodem ser baixados gratuitamente: Módulo I – Zona Homogênea Mossoroense; Módulo II – Zona Homogênea do Seridó (disponíveis em <http://www.idema.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/idema/socio_economicos/gerados/atlas.asp>).

3.3 PRODUÇÃO DA CULTURA

Para o universo cultural, muito rico em expressões, escolhemos um recorte.Neste tópico, damos **ênfase aos** ritos coletivos ou **à**s práticas culturais que reúnem a população da cidade. Dentre essas práticas poderíamos apontar

aquelas em que há a participação dos cidadãos em comemorações profanas ou religiosas: semanas educacionais, festas da colheita, vaquejadas, festas cívicas, festas de padroeiro, romarias etc. Além da documentação já citada (Livro de Tombo, depoimentos orais e Decretos Municipais), devem ser considerados os seguintes documentos:

- **Folhetos publicitários de eventos** – Produzidos como programa dos festejos, tais panfletos detalham os eventos religiosos e profanos. Vistos em perspectivas, ou seja, reunidos e analisados em séries, ano a ano, são excelentes fontes para percebermos as permanências e mudanças na estrutura programática das comemorações. Exemplo de folhetos: programas de festa de padroeira, propaganda de vaquejadas, roteiros de romaria.

- **Revistas/jornais comemorativos** – Geralmente lançadas em períodos festivos, tais publicações tratam, além das efemérides, alguns aspectos identitários do município: personagens, fatos, lugares, artes etc. Tais documentos necessitam ser comparados a outros para que possamos trabalhar criticamente as informações produzidas ali. Um exemplo patente pode ser observado quando tais magazines publicam matérias sobre a "Sociedade". Geralmente tratam de indivíduos dos estratos mais remediados do município ou região. Tal abordagem é muito significativa para que sejam pensados os grupos que não se acham representados nessa "sociedade".

3.4 PRODUÇÃO DA VIDA ESPIRITUAL: RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE

Uma das instâncias centrais da vida social urbana dá-se na prática religiosa. Referências à religiosidade podem ser encontradas a partir da explicação da origem de várias cidades, como vimos anteriormente. Deve-se atentar para a diversidade de expressões religiosas existentes entre os habitantes: católicos, evangélicos, umbandistas, espíritas, budistas, muçulmanos etc. Complementando o tópico anterior, deve-se enfatizar, para efeito da atividade que propomos aqui, especialmente o patrimônio material dessas práticas: templos, igrejas ou lugares de romaria ou culto (montes, grutas, matas, rios etc.). Os documentos pelos quais teríamos acesso a tais construções e lugares são fornecidos pela memória social e podem ser coletados via depoimentos e Livro de Tombo, conforme vimos anteriormente. Preste atenção também nas:

a) Atas de congregações religiosas – Livros onde são registradas as decisões e encaminhamentos tomados em reuniões dos membros congregados com o fim de construírem ou administrarem seus templos. Nesses documentos são registrados dados técnicos sobre a construção: arquiteto, engenheiro, custos, dimensões, uso de espaços etc.

3.5 PRODUÇÃO DO GOVERNO CIVIL: GESTÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL

O poder, embora seja mais sutil que sua forma materialmente manifesta, se corporifica também em prédios, estátuas, nome de ruas e praças. Todas essas construções (prefeitura, escolas, hospitais, presídios etc.) têm um significado na ordem da política local. Tais equipamentos urbanos são muito bons para pensarmos a maneira como esteve ou está estruturado o poder local, mas, principalmente, sobre os significados dos valores democráticos, os

direitos e deveres dos cidadãos e as políticas públicas (saúde, educação e segurança); assim como os vícios desse poder: corrupção, nepotismo e patrimonialismo. O acesso à história dessas instituições pode ser mediado por vários documentos, além daqueles citados anteriormente (memória oral, decretos-leis, fotografias).

3.5.1 Atas ou documentos de fundação/inauguração institucional – Livros ou documentos onde se registra a inauguração ou criação da instituição de gestão ou assistência pública (prefeitura, câmara dos vereadores, hospital etc.). Encontram-se geralmente no arquivo dessas instituições.

3.5.2 Estatutos – Documento que regulamenta o conjunto de regras de organização, gestão, funcionamento de uma instituição, órgão, estabelecimento, empresa pública ou privada.

3.5.3 Fotografias – As imagens dos prédios e lugares são especialmente preciosas para que seja demonstrada a transformação dos espaços. Também podem ser pesquisadas das mais antigas até as representações fotográficas atuais, observando-se as modificações de uso, circulação e demais características arquitetônicas. Nas imagens a seguir, pode-se perceber a relocação do lazer e economia urbanas.

Figura 3 – São José de Mipibu – década de 1930

Fonte: Acervo da Família Ribeiro Dantas (LOPES, 2005, p. 607).

Figura 4 – São José de Mipibu – hoje

Fonte: Acervo de Fátima Martins Lopes (LOPES, 2005, p. 607).

4 METODOLOGIA DA AÇÃO EDUCATIVA

Já temos pelo menos um lastro, um solo histórico e um recorte de onde deveremos partir para a compreensão da história de nossas cidades. É evidente que algumas aglomerações urbanas foram criadas e se estruturaram por diversas outras razões que não somente aquelas que apontamos aqui.

Há até cidades que se mudaram. Lembra-se do que escrevemos lá no início do presente texto?! No Rio Grande do Norte é o caso de São Rafael, cidade da Mesorregião do Oeste e Microrregião do Açu, que em 1983 deixou seu antigo logradouro e mudou-se para o atual. A transferência foi necessária devido às águas da Barragem Armando Ribeiro Gonçalves que inundaram a localidade primitiva. E na cidade em que você mora, é perceptível alguma grande mudança no tecido urbano? Alguma ação impactante transformou o cenário urbano? Como em São Rafael, as grandes modificações no sítio urbano são movidas por uma série de interesses: projetos agrícolas de grande porte, interesses políticos de grupos locais, pressão dos cidadãos por melhorias etc. Mas vamos experimentar a nossa cidade passeando por ela e visitando os seus *lugares de memória*. A ideia é que construamos um roteiro de visitação a partir do *patrimônio material* e *imaterial* da cidade. Portanto, um exercício de *educação patrimonial*. Quantos conceitos! Melhor explicar esse meio de campo.

O conceito de *lugares de memória* foi elaborado pelo historiador francês Pierre Nora, para significar "onde a memória se cristaliza e se refugia" (NORA, 1993, p. 7): monumentos, praças, prédios, arquivos, cemitérios, hinos etc. Como já perceberam, esses lugares podem ter uma palpabilidade, ou seja, são coisas que se pode tocar ou simplesmente criações imateriais humanas que buscam fixar a memória de um grupo de pessoas, de uma comunidade e até de uma nação em logradouros, fórmulas discursivas (orações, ditados, hinos etc.), emblemas, comemorações, canções, narrativas míticas, festas etc.

Com esse conceito, nos aproximamos de outro muito praticado no âmbito da proteção dos bens culturais de uma coletividade. Estamos nos referindo ao *patrimônio* **cultural**, ou seja, todo o acervo de referências culturais de um povo, com suporte em sua materialidade e imaterialidade.

Os bens culturais podem também ser *consagrados* ou não consagrados.

Entendemos os primeiros como aqueles que foram reconhecidos pela sociedade e protegidos por legislações (leis e decretos) e os segundos como aqueles que fazem parte de nosso dia a dia, da nossa realidade social, revelando os múltiplos aspectos que a cultura viva de uma comunidade pode apresentar. Por sua vez, o patrimônio cultural pode ser dividido em:

a) Patrimônio material: cidades, edificações, documentos, objetos, espaços onde se dão manifestações artístico-culturais, complexos urbanos e demais logradouros de referência histórica, paisagística, artística, arqueológica, paleontológica, ecológica e científica.

b) Patrimônio imaterial: neste âmbito, estariam todas as criações humanas que não teriam necessariamente uma base física, ou pelo menos ela não seria o princípio definidor. Nessa dimensão, estariam as formas de expressão (canções, danças, teatro etc.) de uma coletividade, suas maneiras de fazer determinados processos (culinária, artesanato etc.), de viver, de agir (celebrações etc.), de formular seu conhecimento através do pensamento, dos costumes e das instruções.

Nesse sentido, se pensamos em utilizar os bens culturais urbanos como forma de praticarmos nossa memória e história, é necessário que sigamos uma metodologia apropriada. Por isso, escolhemos a *educação patrimonial*. Vejamos as etapas dessa metodologia. No quadro a seguir, estão detalhadas as atividades dessa metodologia para os alunos das escolas de ensino fundamental e médio.

a) Observação

Nessa etapa, usamos exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, (...) etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado.

b) Registro

Com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo.

c) Exploração

Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em vários lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito.

d) Apropriação

Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos etc.), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando, assim, o bem trabalhado. (GRUNBERG, 2007, p. 6).

5 PREPARANDO A ATIVIDADE DO MÓDULO

Agora, vamos observar em uma ação educacional concreta. Propomos então trabalharmos a cidade e sua diversidade sociotemporal, através das fontes documentais da maneira como anteriormente sugerimos. Objetivamente, propomos a montagem de um roteiro de viagem de estudo pela cidade.

Imaginemos o seguinte: tenho que levar uma turma de alunos para conhecer a história da cidade através dos seus bens culturais, especialmente através da visitação aos prédios, ruas e praças. O desafio é ter informações de qualidade para conhecer a história local e fazer as conexões possíveis com a história nacional e global. Vamos lá! Estabeleçamos então um plano para nossas ações.

Primeiro passo

Façamos um inventário, uma lista de *lugares de memória* sem os quais nós não conseguiríamos conhecer nossa cidade. Pensemos primeiro nos espaços e bens arquitetônicos, associando cada um da lista àquelas categorias do tópico 2 deste módulo:

- **Narrativas de origem**

Exemplo: mito, igreja, rio, salina, mina...

- **Produção da vida material: trabalho e economia**

Exemplo: curral, fábrica, mercado público, oficina...

- **Produção da cultura**

Exemplo: festa de padroeira, autos teatrais, vaquejadas, bandas de música...

- **Produção da vida espiritual**

Exemplo: igreja, templo, local de romaria...

- **Produção do governo civil: gestão pública e assistência social**

Exemplo: prefeitura, hospital, delegacia, escola...

Agora, reordenemos essa lista segundo sua temporalidade social, de maneira que nós possamos enfileirar esses lugares de memória em uma linha de tempo. Perceberam que este passo está previsto naquelas duas primeiras etapas do quadro sobre educação patrimonial?

Segundo passo

O professor deve avaliar o tempo de que dispõe para a viagem de estudo e monte um roteiro que seja executável. Como sugestão, escolha pelo menos um exemplo de cada categoria do Primeiro Passo.

Vamos agora explorar um a um os elementos de nossa lista. Comecemos pelo mais antigo. Pode ser o ponto onde, segundo a memória local, tenha "começado" a cidade: fazenda, rio, serra, igreja etc. E aqui é interessante que exploremos todos os tipos de fontes documentais disponíveis para o bem cultural que queremos estudar.

Em no máximo duas páginas digitadas, faça então uma descrição de cada um dos itens listados. Passemos para o item seguinte e assim por diante. De maneira que sejam citados, quando existirem na descrição de cada bem cultural, os seguintes documentos: um documento escrito (cópia), três fotografias (diferentes épocas, diferentes ângulos) e um depoimento oral.

Terceiro passo

Faça uma ligação de cada um dos itens descritos com algum período da história do Brasil ou global, quando possível, relacionando esse item a algum conteúdo escolar.

Exemplo: voltemos ao Mito da Origem de Caicó e vejamos que ali estão presentes os elementos da ocupação colonial dos sertões nordestinos: primeiras fazendas de gado, religiosidade e guerra aos índios. No quadro seguinte, demonstraremos como, a partir do mito, identificamos um bem arquitetônico e outro natural (Casa de Pedra e Poço de Santana) e o associamos com o conteúdo escolar. É possível em sua cidade associar a fundação de sua cidade a algum evento da história estadual ou nacional?

Vejamos uma experiência concreta que desenvolvemos no projeto de ensino "Caicó – Uma viagem pela memória seridoense". Nesse projeto, seguimos a metodologia que detalhamos aqui. Como exemplo, a seguir, o roteiro que desenvolvemos:

ROTEIRO DA VIAGEM POR CAICÓ:

1. Casa Forte do Cuó e Primeira Capela de Santana

Conteúdo a ser desenvolvido: história dos povos indígenas à luz da Guerra dos Bárbaros e fundação da Povoação do Queiquó.

2. Poço de Santana

Conteúdo a ser desenvolvido: primórdios da história de Caicó e mito de origem.

3. Capelinha do Serrote

Conteúdo a ser desenvolvido: religiosidade, meio ambiente e lazer (Ilha de Santana).

4. Casa de Pedra

Conteúdo a ser desenvolvido: arquitetura das primeiras casas coloniais.

5. Sobrado do Padre Brito Guerra (Caicó no cenário da História do Brasil)

Conteúdo a ser desenvolvido: política imperial (Senado); Escola de Gramática Latina; Casa da Cultura Popular.

6. Catedral de Santana

Conteúdo a ser desenvolvido: história e mito da catedral; territorialização do Seridó; Festa de Santana.

7. Arco do triunfo

Conteúdo a ser desenvolvido: arquitetura religiosa comparada a outros arcos dos triunfos no mundo; visita da imagem de N.S. de Fátima.

8. Casario do pátio de Santana

Conteúdo a ser desenvolvido: características arquitetônicas do casario urbano e preservação do sítio arquitetônico.

9. Museu do Seridó

Conteúdo a ser desenvolvido: representações da história e memória do Seridó.

10. Igreja do Rosário

Conteúdo a ser desenvolvido: história da Irmandade dos Negros do Rosário e Festa.

11. Antiga Prefeitura Municipal e Biblioteca Olegário Vale

Conteúdo a ser desenvolvido: história política e intelectual da cidade.

12. Praça da Liberdade ou Praça Dinarte Mariz

Conteúdo a ser desenvolvido: história dos abolicionistas; elementos bibliográficos do Senador Dinarte Mariz; Revolta do Quebra-Quilos.

13. Mercado Público

Conteúdo a ser desenvolvido: história das práticas comerciais.

14. Grupo Escolar Senador Guerra e Praça José Augusto

Conteúdo a ser desenvolvido: história das primeiras instituições escolares e elementos bibliográficos de José Augusto.

15. Colégio Diocesano Seridoense e Praça Dom José Delgado

Conteúdo a ser desenvolvido: história da instituição escolar privada mais antiga.

16. Mosteiro das Clarissas

Conteúdo a ser desenvolvido: descrição das atividades religiosas da instituição, comparando-as à vida monástica medieval.

17. Castelo de Engady

Conteúdo a ser desenvolvido: história da construção e comparação com os castelos europeus da Idade Média.

18. Centro Cultural Dep. AdjutoDias

Conteúdo a ser desenvolvido: história da mobilização artística e política para a construção do prédio, descrição dos grupos e artistas atuantes hoje na cidade: Retalhos de Vida; ceramista D. Raimunda; repentistas; artistas plásticos.

19. Açude Itans e piscicultura

Conteúdo a ser desenvolvido: história da construção; ecologia do açude; piscicultura.

20. CERES: a UFRN no Seridó

Conteúdo a ser desenvolvido: caracterização de uma universidade: cursos, laboratórios, pesquisas e extensão.

Os textos produzidos a partir desse roteiro foram transformados em um livro de escrita coletiva (MACEDO, 2003). Os frutos não cessam de ser criados:

Com o conteúdo textual e imagens, publicarmos um *site* que é hoje referência para a pesquisa escolar do município. Para você ter um parâmetro da simplicidade da ideia, visite o endereço <http://www.cerescaico.ufrn.br/historiadecaico/>.

Foi desenvolvido também um jogo de trilhas com cartões:

Texto do verso da carta

O Museu do Seridó tem sua sede no prédio do antigo Senado da Câmara e Cadeia Pública da Vila do Príncipe, construção finalizada em 1812. O prédio apresenta planta retangular. Compõe-se de dois pavimentos: o superior destinava-se às reuniões da municipalidade; o inferior servia de cárcere. Uma típica construção para fins da administração das vilas coloniais. Todo acervo do museu, de significativo valor para a história regional, foi obtido através de doações feitas pelas famílias seridoenses.

Cartão do jogo

Além do material didático criado no próprio projeto, muitos outros já foram criados. Nas salas de aulas, os professores já desenvolveram com os alunos a produção de textos, maquetes, pinturas, desenhos etc. Nessa fase, é realizado aquele momento de "Apropriação" a que nos referimos no quadro sobre a educação patrimonial. A criatividade, como você pode deduzir, não tem limites.

É, nosso mundo é estranho, no entanto, fascinante ao ponto de nos damos conta de que nossa história é "mais bonita que a de Robinson Crusoé", como na poesia "Infância" de Carlos Drummond de Andrade.

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoé,
comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.
Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ATLAS para a Promoção do Investimento Sustentável no Rio Grande do Norte; Módulo I: Zona Homogênea Mossoroense. Natal: IDEMA, 2005.

ATLAS para a Promoção do Investimento Sustentável no Rio Grande do Norte; Módulo II: Região do Seridó. Natal: Opção Gráfica Editora, 2009.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000.Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 7 ago. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em: 21 out. 2011.

BUENO, Almir de Carvalho. **Revisitando a história do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2009.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. 2. ed. Natal: Fundação José Augusto, 1984.

DANTAS, Manoel. **Homens de outrora**. Rio de Janeiro: Irmãos Pogetti Editores, 1941.

FELIPE, José Lacerda Alves; CARVALHO, Edilson Alves de. **Economia Rio Grande do Norte**: Estudo Geo-histórico e econômico: Ensino Médio. João Pessoa: Editora Grafset, 2002.

FURTADO, Júnia Ferreira. Testamentos e inventários: a morte como testemunho da vida. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, IPHAN, 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=16013&retorno=paginaIphan>. Acesso em: 20 out. 2011.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Museu Imperial, 1999.

LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade**: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório Pombalino no século XVIII. 2005. fls 700. Tese (Doutorado em História) —Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LYRA, A. Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. 3 ed. Natal: EDUFRN, 2008.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de; ARAÚJO, Marcos Antônio Alves de; SANTOS, Rosenilson da Silva (Org.). **Seridó Potiguar**: tempos, espaços, movimentos. João Pessoa: Ideia Editora, 2011.

MACEDO, Muirakytan Kennedy de (org.). **Caicó**: Uma Viagem Pela Memória Seridoense. Natal: SEBRAE/RN, 2003.

____. **A penúltima versão do Seridó**: espaço e história no regionalismo seridoense. Natal RN: [s.n.], 1998.

MÃOS potiguares: transformando arte em negócios. Natal: SEBRAE, [2010].

MEDEIROS, Tarcísio. **Aspectos geopolíticos e antropológicos da história do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Universitária, 1973.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à História do Rio Grande do Norte**. 3. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo: PUC, n. 10, dez. 1993. Disponível em: <www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>. Acesso em: 7 maio 2012.

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

SESMARIAS do Rio Grande do Norte. Mossoró: Fundação Vignt-Un Rosado / Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (Coleção Mossoroense, v 5).

TEIXEIRA, Rubenilson Brazão. **Da cidade de Deus à cidade dos homens**. Natal: EDUFRN, 2009.

_____. Os nomes da cidade no Brasil colonial - considerações a partir da Capitania do Rio Grande do Norte. **Mercator** - Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, ano 2, n. 3, 2003.

O Negro na Formação das Cidades no Brasil e no Rio Grande do Norte

Carmen Alveal[1]

1 Doutora em História pela Universidade de Johns Hopkins e professora do Departamento de História da UFRN.

1 INTRODUÇÃO

É comum escutarmos que Mossoró é a cidade da liberdade por ter libertado os escravos antes da Lei Áurea. Alguns autores da historiografia potiguar afirmam que isso foi possível somente porque Mossoró era uma cidade sem escravos. A historiografia local também afirma que Natal não tinha escravos de origem africana e que, no estado do Rio Grande do Norte, os índios foram mais importantes como mão de obra do que os negros. Mas, como surgiram escravos de origem africana no Rio Grande do Norte? Quando eles vieram e o que faziam? Como conseguiram sua liberdade? Será que todos os negros no Rio Grande do Norte chegaram como escravos?

Este texto tem como proposta abordar o tema do negro na formação das cidades e propiciar ao professor a possibilidade de utilizar algumas fontes para a produção de material didático a ser utilizado em sala de aula. Ao final do texto, são propostas algumas atividades para que o professor possa realizar em sala de aula, com base no que foi discutido no texto. É necessário atenção, pois, infelizmente, a palavra "negro", durante os períodos colonial e imperial, aparece como sinônimo da palavra "escravo". E é justamente em torno de desfazer essa ideia que este texto faz sua abordagem.

2 OS NEGROS NOS DADOS DEMOGRÁFICOS

Primeiramente, deve-se perguntar como é possível saber sobre a existência da população negra nas cidades e o que ela fazia. Sobre o período colonial, infelizmente, as fontes são escassas, mas, sobre os períodos imperial e republicano, há inúmeros relatórios e censos que possibilitam contabilizar a população das cidades, mostrando a diversidade demográfica que compunha os núcleos

urbanos. Para o período colonial, pode-se recorrer aos registros de batismos. Tais documentos encontram-se ou em igrejas católicas ou em arquivos que são cuidados pela Igreja católica, como o arquivo da cúria. Nos registros de batismo, sempre há o nome do batizando, dos seus pais, dos padrinhos e o do responsável pelo batismo. Também constam a data e a localidade. Abaixo, apresentamos a imagem de um documento original de um registro de batismo, datado de 1780, e a seguir os dados do registro.

FICHA CATALOGRÁFICA – REGISTRO DE BATISMO			
Nome		**Data de Nasc.**	**Cor**
Maria		20/01/1780	-
Nome do Pai	**Ocupação**	**Origem**	**Cor**
Antonio	escravo	-	-
Avô Paterno	**Ocupação**	**Origem**	**Cor**
-	-	-	-
Avó Paterna	**Ocupação**	**Origem**	**Cor**
-	-	-	-
Nome da Mãe	**Ocupação**	**Origem**	**Cor**
Thereza	escrava	-	-
Avô Materno	**Ocupação**	**Origem**	**Cor**
-	-	-	-
Avó Materna	**Ocupação**	**Origem**	**Cor**
-	-	-	-
Termo Da Filiação	Legítima		
Local do Batismo		**Data**	**Celebrante**
Capela de São Gonçalo		09/02/1780	padreLuisFelis
Padrinho	**Ocupação**	**Origem**	**Observação**
Alexandre de Souza	Alferes	-	casado
Madrinha	**Ocupação**	**Origem**	**Observação**
Joana Quitéria	-	-	filha de Mathias Machado
Referência			
Livro 1 A – Folha 26v			
Observações Importantes			
Os pais são escravos do capitão Joaquim de Morais Navarro.			

Os dados que se encontram na ficha catalográfica são dados extraídos do documento acima. Infelizmente, não há a cor da batizanda Maria; apenas a menção de que seus pais eram escravos. Podemos supor que Maria fosse negra, mas jamais poderíamos afirmar isso de forma segura, pois aqui no Rio Grande do Norte a escravidão indígena também foi muito forte. Contudo, a intenção é mostrar como um registro de batismo, que na época colonial funcionava como uma espécie de certidão de nascimento, passa a ser um documento histórico importante para o professor. Você, professor, pode solicitar que seus alunos tragam uma cópia da certidão de nascimento de seus alunos e assim discutir a diversidade dos aspectos individuais de cada um, como a naturalidade, a data de nascimento, a filiação. Embora a cor não seja registrada, é um momento de se perguntar como cada um se autoidentifica e assim iniciar um discussão sobre identidade e a importância do respeito à diversidade, afinal cada indivíduo difere do outro.

Para o caso do império, uma das fontes que permitem registrar a presença dos negros nas cidades são os Relatórios dos Presidentes de Província para estado, ou seja, há um conjunto específico de relatórios para o Rio Grande do Norte, disponibilizados *on-line* pela Universidade de Chicago (http://www.crl.edu/brazil/provincial/rio_grande_do_norte). Os Relatórios de Presidentes de Província são uma importante fonte para se contabilizar a população durante o século XIX, pois ela reproduzia alguns censos. Abaixo, vemos um mapa estatístico da totalidade da população da Província do Rio Grande do Norte.

Nº 15.

Mappa estatístico da Provincia do Rio Grande do Norte, designando as Idades, Sexos Classes, e Condições de seus Hbitantes, organisados segundo os mappas remettidos pelos Juizes de Paz da sobredita Provincia.

Designação das idades	População Livre										Total dos livres	População Captiva						Total dos captiva	Total geral
	Homens				Total	Mulheres				Total		Homens		Total	Mulheres		Total		
	Brancos	Pardos	Pretos	Indios		Brancas	Pardas	Pretas	Indias			Pardos	Pretos		Pardas	Pretas			
Até 10 anos	3865	5859	685	427	10836	3821	4769	596	365	9551	20387	489	817	1306	564	729	1293	2599	22986
De 10 a 20	2476	3169	569	293	6507	2509	3358	631	239	6737	13244	380	514	894	412	529	941	1835	15079
De 20 a 30	2227	2820	508	272	5827	2254	2979	600	235	6189	12016	345	682	1027	424	627	1051	2078	14094
De 30 a 40	1568	2037	504	225	4334	1503	1877	551	194	4125	8459	238	502	740	259	519	778	1518	9977
De 40 a 50	1112	1454	283	131	2980	2037	1129	341	152	3659	6639	150	335	485	200	353	553	1038	7677
De 50 a 60	1768	1779	258	115	3950	686	742	205	110	1743	5893	99	104	203	116	208	324	527	6220
De 60 a 70	419	438	158	49	1064	360	382	168	84	994	2058	56	128	184	53	107	160	344	2402
De 70 para cima	706	250	124	41	1121	297	284	93	50	724	1845	24	111	135	27	88	115	250	2095
Totaes	14171	17806	3089	1553	36619	13467	15520	3185	1550	33722	70341	1781	3193	4974	2055	3160	5215	10189	80530

População livre.....70341
Escrava.....10199
Total.....80530

NB. Falta neste mappa a população dos Districtos de Paz da Serra de S.Bento, da Comarca do Natal, Campo-grande, Villa de Santa Anna dos Matos, Villa do Apodi, Jardim de Piranhas, e S.Miguel da Comarca do Assú.

Fonte: Relatório do Presidente de Província, 1840

Podemos ver na tabela acima, para o ano de 1840, que o censo demográfico dividia a população nas categorias livre e cativa, ou seja, escrava. A tabela também apresenta uma divisão por gênero, mostrando a quantidade de homens e mulheres, tanto livres como cativos. Mas, o interessante é a qualificação dada com relação à cor. Aparecem as classificações "brancos", "pardos, "pretos" e "índios". Essas classificações podem servir como tema para uma discussão sobre como classificar uma pessoa, tendo em vista que ainda hoje há uma dificuldade de se classificar, pois uns se veem de um jeito que talvez outros não vejam. Por isso, hoje em dia, é solicitada a autoidentificação, ou seja, cada entrevistado diz ao recenseador como se classifica. Contudo, no século XIX, no período imperial, quem classificava as pessoas era o responsável pelo mapa demográfico, e assim, era o seu olhar que determinaria se a pessoa era índia, negra, parda, ou branca.

O professor pode solicitar que os alunos pesquisem se a sua cidade está representada nas tabelas encontradas nos Relatórios dos Presidentes de Província e se há informações relativas à composição dessa população. A figura acima apresenta dados de toda a província, mas nos relatórios constam tabelas mais específicas, mostrando a população nas cidades do século XIX. Caso a sua cidade não esteja representada, pode-se trabalhar com a totalidade dos números, isto é, com a população geral da antiga Província do Rio Grande do Norte. Pode-se construir uma tabela comparativa para se perceber as mudanças quantitativas da população negra ao longo do século XIX, se ela diminuiu ou aumentou e quais as razões para esta modificação.

Na época republicana, existem os censos e principalmente o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Lá estão contidos vários dados, sendo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) um dos mais importantes. A PNAD mostra o resultado do censo, após a visita dos recenseadores em domicílios brasileiros. A casa dos alunos provavelmente foi visitada. Pelo site do IBGE, www.ibge.gov.br, é possível encontrar informações do seu estado. O professor pode levar esse material para a sala de aula e observar com os alunos a composição da população norte rio-grandense.

Mas, esses dois tipos de material, os Relatórios dos Presidentes de Província e as PNAD do IBGE, apenas permitem verificar a existência da população negra nas cidades. Contudo, para entender melhor a participação dos negros na formação das cidades, é preciso conhecer um pouco mais sobre como se processou essa participação, que se deu inicialmente por meio da escravidão, e a luta pela liberdade dos negros para alcançar a cidadania plena e a sua atuação em diversos campos da sociedade.

Ainda hoje, há muito racismo e a escola é um espaço importante para discutir a igualdade racial com vistas a eliminar a discriminação racial, que ainda

é percebida nos dias atuais. A participação do negro na formação social das cidades foi e é fundamental, mas ainda existe um preconceito velado que leva à tentativa de apagar ou diminuir essa importância, e os negros aparecem na História do Brasil apenas pelo viés da escravidão. Mas, mesmo na condição de escravos, é possível perceber a sua participação fundamental na construção da sociedade brasileira.

Os livros didáticos até bem pouco tempo sempre apresentavam os negros somente na condição de escravos. Às vezes, alguns desses livros ressaltam as suas lutas, mostrando-os como agentes ativos. Contudo, ainda se percebe que os negros, assim como os índios, são tratados de maneira inferior. Nas inúmeras fotografias e desenhos, a maioria não representa a diversidade étnica do Brasil, mostrando as múltiplas cores que compõem o mosaico da população brasileira, composta de negros, mulatos, indígenas, brancos e suas múltiplas variações. Geralmente, o negro aparece nas imagens de Debret e de Rugendas, durante o período da escravidão. Quase nunca o negro na atualidade é retratado, e quando é, aparece em posição inferior ou subalterna, como um faxineiro, trabalhador do porto ou gari. São raras as imagens de negros como médico, engenheiro ou advogado. Isso indica um forte racismo existente entre os brasileiros e a força do senso comum de que os negros somente servem para trabalho manual. Ora, há vários médicos, dentistas, engenheiros, professores universitários, políticos, negros ou mulatos. Não se deve resumir a ascensão social do negro ao futebol e à musica.

Por isso, torna-se relevante mostrar como os negros tiveram participação ativa na formação social do Brasil e, especificamente, do Rio Grande do Norte. Para tanto, é necessário conhecer melhor o processo histórico da atuação dos negros nas cidades.

3 OS DIVERSOS TIPOS DE ESCRAVIDÃO

O processo de escravização no Brasil foi muito diverso. Houve a escravidão rural, na qual os escravos trabalhavam na lavoura, principalmente, da cana de açúcar, do cacau e do café, mas também na pecuária, como vaqueiros. Já nos núcleos urbanos, o trabalho escravo era bastante diversificado, podendo os escravos trabalhar nas áreas portuárias, no comércio, no transporte de cargas ou mesmo no trabalho doméstico em residências. Além do meio rural e dos núcleos urbanos, outra importante atividade na qual os negros tiveram papel preponderante foi na mineração, na região das minas (atuais estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso).

Mas, será que as atividades da lavoura, da mineração e dos serviços urbanos sintetizam a participação dos povos africanos? Reduzi-los à condição de mão de obra é reforçar uma visão empobrecedora dos indivíduos submetidos à escravidão. Eles também se rearticulavam formando grupos com sociabilidades em torno das práticas culturais, tais como famílias, irmandades, associações, e lutaram contra a escravidão na vivência do dia a dia nas cidades. Para além dos engenhos e das casas grandes, os negros, tanto escravos quanto libertos, souberam aproveitar oportunidades e encontrar espaços nos quais pudessem desempenhar atividades que lhe permitissem viver com "certa" autonomia, e as cidades eram lugares que propiciavam isso. Esta "certa" autonomia ocorria pelo fato de, nos núcleos urbanos, inexistir a figura do feitor, a pessoa responsável pela vigilância dos escravos, muito comum nas plantações e engenhos de cana de açúcar e nas fazendas de café. Assim, os escravos podiam circular de modo mais livre pelas cidades.

As cidades portuárias especificamente eram as que mais recebiam escravos africanos, a exemplo de Salvador, Recife, São Luís e Rio de Janeiro. Do porto, os escravos eram direcionados às casas de comércio de escravos, que

negociavam tanto escravos boçais, como eram chamados os escravos recém-chegados da África que ainda não tinham conhecimento da cultura e língua local; como os escravos ladinos, aqueles que já possuíam conhecimentos sobre a língua bem como sobre a cultura ou das atividades em que iriam ser empregados, o que valorizava o preço desses cativos. Essas casas negociavam ainda escravos crioulos, ou seja, nascidos no Brasil. Os escravos que vieram para o Rio Grande do Norte provavelmente vieram do porto do Recife e de São Luís, depois vieram ou por barcos ou por terra até as terras potiguares para trabalharem na cana de açúcar e na pecuária. Apesar de a cidade do Natal ter um porto, as embarcações provenientes da África não estavam autorizadas a desembarcar mercadorias em portos potiguares.

Negros e mulatos, escravos e libertos participaram de várias maneiras da vida econômica e cultural. Contudo, deve se destacar que a inserção de negros no mundo de brancos encontrava barreiras (RUSSELL-WOOD, 2005). Entre os escravos, os mulatos e negros nascidos no Brasil tinham mais possibilidades de se inserir na sociedade do que os negros nascidos na África. Diante das dificuldades impostas, os escravos souberam aproveitar as oportunidades que pudessem lhe dar autonomia nas cidades, autonomia esta representada pela livre circulação que tinham para caminhar pelas ruas, sem ser diretamente vigiados por um feitor. Por isso, a cidade tornou-se um espaço muito importante para os negros, já que ampliava as possibilidades de melhorarem suas vidas.

4 O NEGRO NAS ATIVIDADES URBANAS

Ao abordar a atuação dos negros e mulatos livres na economia da América portuguesa, deve-se destacar que a população branca via com certa antipatia essa participação, uma vez que os homens libertos e livres de ascendência africana eram vistos como concorrentes pelos homens brancos. (RUSSELL--WOOD, 2005). Além disso, a fiscalização e cobranças de medidas tributárias eram aplicadas com mais rigor sobre os negros e mulatos, tendo em vista que a administração municipal no período colonial era controlada pelos homens brancos. Entre os espaços ocupados por negros e mulatos, estavam as tabernas e lojas comerciais, como mercearias que vendiam roupas, comidas, bebidas, utensílios domésticos, além de ferramentas agrícolas e armas de fogo. Esses locais eram também pontos de encontros de escravos. Neles, desenvolviam-se atividades ilícitas, como esconder escravos fugidos ou vender e fornecer mercadorias para quilombos (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 89-90). Assim, a rede de sociabilidades entre libertos e escravos que se formava nos estabelecimentos comerciais era uma preocupação do poder público; mas, apesar da desconfiança das autoridades, esses espaços, além de integrarem o negro nas atividades econômicas das vilas e cidades, serviam também para a integração social entre libertos e escravos no sentido de cooperação para a conquista de liberdade de escravos. Nas cidades das minas, diferente das regiões portuárias, havia uma diversidade maior desses estabelecimentos comerciais, já que funcionavam também como ponto de compra de diamantes contrabandeados pelos escravos. A venda dessas pedras poderia ser empregada em atividades distintas ou na compra da alforria (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 62).

Proposta de atividade

E agora, na atualidade? Será que os negros também participam do comércio de sua cidade? O professor, aqui, pode solicitar aos alunos um levantamento de quantos estabelecimentos comerciais existem em sua cidade, ou em seu bairro. Depois, o aluno pode perguntar nesses estabelecimentos quem são os gerentes ou proprietários e solicitar que se autoidentifiquem, para posteriormente perceber se há a participação de negros e outras etnias. Há alguma mudança em relação ao passado?

5 AS MULHERES NOS NÚCLEOS URBANOS

As mulheres negras e mulatas também participaram da formação de espaços nas cidades coloniais, como no caso das cidades mineiras, embora se constate a participação feminina em outras cidades do Brasil colonial. A função de vendeiras era exercida por mulheres pobres, de condição variada, inclusive negras forras ou escravas. Possuíam vendas, estabelecimentos dedicados ao comércio de secos e molhados (mercadorias não perecíveis), ou às vezes apenas trabalhavam nesses locais. Tais estabelecimentos também desempenhavam a função de bar, e com isso atraíam uma variedade de frequentadores que incluíam homens livres e escravos de diversas funções, artesãos de diversos ofícios. Assim, essas vendas eram pontos de encontro, ou mesmo de tramas de fugas ou ainda, de contato entre a cidade e o quilombo. Também eram locais onde poderiam acontecer batuques, bailes, configurando-se também como espaço de lazer. (FIGUEIREDO, 1999, p. 34-41).

Proposta de atividade

Solicite aos alunos que eles observem quais estabelecimentos associam a venda com a manifestação de cultura, ou seja, quais bares, restaurantes ou casas de festa vendem comidas e bebidas, mas que também têm música ou batucadas em sua cidade. Peça que observem quais as etnias das pessoas que participam desses eventos. Também solicite que os alunos percebam quantas dentre elas são mulheres.

Além de atuar no comércio em pontos fixos, escravas e forras dedicavam-se também ao comércio ambulante e, por isso, ficaram conhecidas como "negras do tabuleiro". Estas eram mulheres que circulavam pelas ruas vendendo doces, quitutes, frutas e legumes. A possibilidade de circular pelas ruas e becos, assim como pelas áreas de extração de ouro e diamantes também favorecia sua atuação na transmissão de informações ou mediadoras de contrabando de ouro ou diamante, o que preocupava as autoridades dessas regiões (FIGUEIREDO, 1999, p. 42-43). Na Salvador do século XVIII, libertos de ascendência africana atuavam no comércio ilegal de carne e peixes. O acesso a esses produtos, caros na época, era garantido, muitas vezes, pela relação que mulheres negras libertas possuíam com oficiais subalternos, os quais conseguiam a mercadoria na fonte e repassavam para essas mulheres (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 91).

Em algumas cidades do Rio Grande do Norte, ainda hoje, se vê a presença de vendedores ambulantes. A existência, em sua cidade, de pessoas que vendem mercadorias pela rua, bem como o gênero dessas pessoas, pode ser

discutida com seus alunos. Será que ainda são as mulheres que dominam essa atividade? Como será que elas se autoidentificam? Quais as cores e/ou etnias que foram mencionadas por essas pessoas?

6 A COMUNICAÇÃO E O COMÉRCIO NOS ESPAÇOS URBANOS

Os espaços comerciais, tanto nas cidades mineiras, quanto na região dos portos, tais como tabernas, vendas, lojas, oficinas artesanais, assim como os espaços públicos, como praças, ruas, chafarizes, eram áreas de circulação de negros livres, libertos e escravos. Com relação às cidades mineiras, pode-se destacar que os escravos faziam desses espaços um cenário fundamental para a comunicação entre eles.

> Existiam, mesmo, redes de comunicação e informação no meio das quais, não raras vezes integravam-se indivíduos brancos que se encarregavam de vulgarizar as maneiras mais usuais e eficazes de sensibilizar os senhores, bem como de negociar acordos de diferentes tipos com eles. Além disso, divulgavam as possibilidades tanto de existirem possíveis legados materiais, deixados pelos defuntos proprietários, quanto do escravo procurar a justiça para requerer seus direitos, por vezes negados por herdeiros, em alguns casos (PAIVA, 2006, p. 35).

Ao analisar documentos administrativos das cidades mineiras no século XVIII, os historiadores mineiros observaram a constante preocupação das autoridades com o fato de as vendas servirem para agrupamentos de pessoas, fosse por existir a possibilidade de organizações de revoltas ou fugas de escravos e de se comprar ouro contrabandeado pelos escravos, fosse também pelo fato de os escravos gastarem nessas vendas os seus jornais, quantia fixa a ser entregue ao seu senhor, pois muitos deles trabalhavam como escravos de

ganho. O que sobrava dessa quantia ficava com o escravo.

Os documentos que possibilitam perceber a preocupação das autoridades são os documentos produzidos principalmente pela câmara de vereadores. Antigamente, tais documentos eram denominados "Termos de Vereação". Na atualidade, há uma lei orgânica do município, que funciona como uma espécie de constituição municipal. Deve-se enfatizar a importância das leis produzidas por vereadores para o ordenamento da cidade. Pode-se sugerir uma visita à câmara de sua cidade e a realização de uma entrevista com algum vereador para saber se há alguma regulamentação específica sobre as vendas ou mesmo sobre as atividades ilícitas. Pode-se também fazer um levantamento das principais leis, transpondo os dados para uma ficha catalográfica, como no exemplo a seguir:

Tabela:

Número da lei	Data	A que se refere

Retornando à história, em Vila Rica, atual Ouro Preto, Minas Gerais, as vendas frequentadas por negros bem como moradias e senzalas foram proibidas nas áreas de extração aurífera, para evitar o agrupamento de escravos sem o controle da administração local. Assim, percebem-se as tensões presentes nas áreas de mineração e a preocupação da administração pública em desmontar pontos de aglomeração que favorecessem conflitos.

Outro motivo a se observar como pretexto das autoridades para controlar as vendas e atuação das negras de tabuleiro é a prostituição. Como os estabelecimentos comerciais funcionavam também como moradia, por vezes

serviam para encobrir locais de prostituição. Quanto às negras de tabuleiro, eram às vezes exploradas tanto economicamente como sexualmente pelo seu senhor, tendo em vista que algumas eram obrigadas por eles a se prostituírem ou se viam obrigadas a se prostituir em virtude de serem enviadas para as áreas de lavras, onde as mercadorias eram insuficientes para cumprir o devido pagamento dos seus jornais. Porém, há na documentação relativa à administração municipal que o fator moral de combate à prostituição estava por trás dos interesses econômicos de combater o comércio das vendas e negras de tabuleiros, pelas razões já mencionadas, como desvio de jornais, facilitação de contrabando de ouro, aglomerações que geravam brigas e favoreciam a organização de revoltas (FIGUEIREDO, 1999, p. 60-64).

Pode-se perceber que a comunicação estabelecida nesses espaços criava uma rede de solidariedades e informações que auxiliavam os escravos a estabelecer estratégias que possibilitavam a conquista da liberdade, muitas vezes disputada na justiça, quando, por exemplo, alforrias concedidas em testamento eram negadas pelos herdeiros, provocando a busca do direito por parte do escravo, e isso implicava, por sua vez, em acionar essa rede de sociabilidades para comprovar o direito em juízo.

As acusações sobre as vendas locais serem lugares de bebedeira afetava o patrimônio dos senhores em dois aspectos: o gasto dos jornais dos escravos e os ferimentos de escravos causados por brigas. As vendas também eram acusadas de prejudicar o comércio das lojas, estabelecimentos maiores pertencentes principalmente a negociantes portugueses, já que acabavam competindo (FIGUEIREDO, 1999, p. 54). Com tais medidas proibitivas, eram as mulheres, forras e escravas as mais atingidas.

Os espaços públicos, como ruas, praças, chafarizes, largos das igrejas, ou seja, lugares de circulação dentro da cidade, com cruzamento de pessoas, com

o movimento do trabalho, do cotidiano, além dos estabelecimentos comerciais, também favoreciam a comunicação entre a população de ascendência africana. Logradouros como fontes de água, onde normalmente os escravos iriam buscar água para abastecimento, eram também pontos de encontro entre cativos e libertos. Muitas vezes disputados, a fim de concluir logo o serviço, os escravos acabavam brigando pelos espaços.

Recife, Salvador e Rio de Janeiro eram os principais centros urbanos portuários escravistas do período colonial e era comum a presença de negros e libertos em estabelecimentos comerciais, nos locais públicos de acesso à água, como fontes e riachos, além das oficinas de ofícios como marceneiros, ferreiros, sapateiros, barbeiros, entre outras atividades desenvolvidas pelos negros no espaço urbano.

As mesmas funções encontram-se também no século XIX. Contudo, a historiografia sobre escravidão urbana é bem mais abundante sobre o século XIX. A cidade de Recife, na primeira metade do século XIX imperial, teve a atuação das negras lavadeiras nos rios que cortam a cidade, principalmente o rio Beberibe (CARVALHO, 2002, p. 27).

Sugestão de debate

A lavagem de roupa sempre foi uma atividade exercida predominantemente por mulheres. Na sua cidade, ainda há pessoas que se utilizam de rios ou ribeirões próximos da cidade para lavar roupas? Quem realiza esta atividade? Há negras que vivem da lavagem de roupas?

Por causa do uso que a população ribeirinha fazia do local, a água do rio que chegava ao Varadouro já era turva, o que dificultava o abastecimento no bairro do Recife, tendo em vista que os poços eram de água salobra. A água era então abastecida pelos canoeiros, que não vendiam barato. Dessa forma, muitos senhores empregavam seus próprios escravos como canoeiros para o abastecimento de água, pois era mais viável mandar buscar água do rio, onde estavam próximos os sobrados desses senhores, do que mandá-los aos chafarizes públicos (CARVALHO, 2002, p. 28-29).

O uso dos chafarizes por negros livres e escravos também gerava desconfiança entre os senhores. Tal como nas vendas das cidades mineiras, o agrupamento de escravos e forros era preocupante para as autoridades e moradores, uma vez que esses locais

> Cedo tornaram-se pontos de encontro de destituídos, renovando-se as queixas contra os negros escravos reunidos, com suas cantorias e algazarras. Mal os chafarizes começaram a ser instalados, já dizia um desses queixosos que a presença de toda aquela gente negra e parda reunida era contra a "moral pública". Como a água tinha que ser transportada para as casas em barris do mesmo jeito, muitos senhores de escravos provavelmente preferiam as velas canoas d'água, ao invés de mandar os cativos para um local onde fatalmente encontrariam outros negros na mesma situação. (CARVALHO, 2002, p. 29-30).

Nas várias cidades, as fontes de água assumiam a característica de aglomeração de população escrava. No Rio de Janeiro, as principais ficavam no campo de Santana, Largo do Paço e Largo da Carioca, nas quais também eram comuns confusões que preocupavam as autoridades públicas (SOARES, 2007, p. 119).

Os canoeiros também se dedicavam a outras atividades, como a pesca. Os escravos canoeiros também eram mais valorizados em uma negociação de

compra e venda se possuíssem outra atividade, segundo as informações levantadas em jornais do Recife. (CARVALHO, 2002). "Da mesma forma que os chafarizes eram pontos de encontro de negros, também o eram os locais preferidos para embarque e desembarque das canoas. Havia inclusive negros que moravam pertos desses portos fluviais" (CARVALHO, 2002, p. 38). Assim, os escravos canoeiros eram atuantes no espaço urbano e participavam de sua configuração.

7 OS NEGROS E AS ATIVIDADES DA CASA

Os escravos domésticos não trabalhavam apenas nas residências, mas também desempenhavam funções importantes para o bom funcionamento da casa, embora não restritas à vida doméstica, e eram bastante comuns nas cidades escravistas do século XIX, como Rio, Salvador, Recife e Natal. Trabalho majoritariamente feminino, o trabalho doméstico também contava com a presença masculina, sobretudo nas atividades de abastecimento de água ou na função de tigres, encarregados de jogar fora, principalmente nos rios, os dejetos da casa.

Havia uma hierarquia entre as funções desempenhadas pelos escravos domésticos. Os cativos que possuíam uma melhor posição, tendo em vista que eram mais bem tratados pelo senhor e se vestiam melhor, eram os camareiros, camareiras, amas-secas, amas de leite e mucamas (SOARES, 2007, p. 214). Também as costureiras e cozinheiros especializados eram mais valorizados. Deve-se destacar ainda que os cativos "de porta a dentro", ou seja, aqueles que exerciam atividades internas nas residências eram mais caros e mais valorizados quando alugados do que os escravos "de porta a fora", que desenvol-

viam atividades nas rua ou em outros logradouros da cidade, como lavadeiras. Estas passavam o dia quase todo fora cuidando da lavagem e secagem das roupas (SOARES, 2007, p. 121).

Na hierarquia das funções domésticas, a mais degradante era a de tigre, cuja função de cuidar de descarregar os dejetos domésticos poderia ser apenas um complemento das atividades de arrumação, mas também uma punição para os cativos mais rebeldes, visto que era uma atividade menosprezada pelos próprios escravos (SOARES, 2007, p. 121).

Apesar de os escravos domésticos receberem um melhor tratamento, não estavam isentos dos maus tratos. Em processos criminais referentes ao Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX, há exemplos de escravos domésticos que agrediram seus senhores por considerar o cativeiro injusto, por excesso de trabalho e por maus tratos. Assim, os processos criminais são uma fonte primária importante para se perceber como os escravos resistiam aos senhores e lutavam por seus direitos. Os processos criminais podem ser encontrados em cartórios ou em algum arquivo municipal ou estadual, ou mesmo em um arquivo judiciário. Como nos processos criminais, há sempre o relato de testemunhos. Essas narrativas revelam com melhor clareza o pensamento dos escravos ou como eles percebiam as atitudes de seus senhores.

Proposta de atividade

Caso haja processos criminais nos arquivos de sua cidade, tente localizar um deles com o auxílio de um historiador especializado ou utilize publicações que contenham transcrições dos originais. Esse documento jurídico é de difícil leitura. Para usar um processo criminal como material didático em sala de aula, deve-se atentar para a linguagem jurídica. Procure mostrar quem é

o réu, qual o crime, os envolvidos, a data, o local, se há testemunhas. Há sempre que se tomar o devido cuidado para conjecturar sobre as motivações do crime à luz dos dados do documento. Embora se possa levantar várias hipóteses, deve-se reforçar que são somente hipóteses. Evite transmitir a ideia de que os negros são sempre réus, atrelando-lhes uma suposta maldade ou violência. Os negros eram a maioria dos réus, devido à condição que lhes era imposta e justamente por lutarem contra esta situação de inferioridade e de violência.

A preocupação com os maus tratos tornava-se um caso de segurança pública, pois a autoridades temiam reações dos escravos. Com isso, o código de postura da Corte de 1838 determinava fiscais que vigiassem o tratamento dos senhores dado aos escravos. (CHALHOUB, 1990, p. 200-201). Assim, o código de posturas também é importante como ordenador da vida dentro da cidade, junto com o conjunto de regras da câmara municipal. Trata-se, portanto, de uma série de leis e decretos que regulam a vida em sociedade no âmbito do município e que deve ser respeitada por todos os moradores. No período colonial, havia os termos de vereação. No período imperial e republicano, havia o código de posturas. O aluno deve ser motivado a procurar as posturas municipais, sobretudo na câmara de sua cidade. Nas diversas posturas, pode-se fazer uma pesquisa sobre se a cidade possui códigos próprios que combatam a escravidão.

Sendo os escravos domésticos encarregados das funções internas da casa e menos expostos à rua, estavam também menos sujeitos a envolvimentos em brigas que lhes poderiam causar ferimentos e consequentes prejuízos para os senhores, além de também se encontrarem pouco sujeitos a confabulações de fugas ou revoltas tão temidas pelas autoridades públicas, se comparados aos

escravos que desempenhavam atividades fora da casa. Mas, essa preocupação, percebida em várias cidades, demonstra que os escravos e libertos souberam aproveitar as oportunidades de agrupamentos para lutar pela liberdade ou por direitos que julgassem possuir.

O trabalho nas chácaras também é caracterizado como trabalho doméstico, mesmo sendo urbano, pois escravos cuidavam ainda de atividades agrícolas e do transporte das mercadorias das chácaras próximas das cidades até os seus centros (KARASCH, 2000, p. 263). Aliás, o transporte era também uma das atividades desempenhadas por escravos urbanos, não só de mercadorias, mas também de pessoas, carregando as cadeirinhas, cocheiros ou boleeiros (SOARES, 2007, p. 117). Os carregadores estavam bastante presentes nas zonas portuárias das cidades, onde carregavam e descarregavam mercadorias. A presença na alfândega muitas vezes poderia garantir ao escravo acesso a mercadorias vindas do exterior (KARASCH, 2000, p. 264).

8 ESCRAVOS DE GANHO X ESCRAVOS DE ALUGUEL: OS DIVERSOS TRABALHOS NA CIDADE

Nos serviços públicos do Rio de Janeiro, havia escravos de aluguel, aqueles que exerciam atividade determinada pelo escravo e havia escravos de ganho, cuja iniciativa de encontrar trabalho era do próprio escravo. (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 62-63). Mas, também eram utilizados escravos condenados ou sob punição trabalhando no calçamento de ruas, de praças ou construção de prédios públicos; sendo que os condenados trabalhavam acorrentados. Havia também escravos bombeiros, encarregados de carregar barris de água para apagar incêndios, além de cativos encarregados da limpeza das

ruas, trabalho especialmente prejudicial à saúde (KARASCH, 2000, p. 275). Por mais pesado que fossem os serviços públicos, muitos escravos preferiam submeter-se a esse tipo de trabalho a trabalhar nas fazendas. Chegavam mesmo a agredir os senhores com o intuito de se entregarem à polícia para serem presos e evitar serem transferidos para o interior, ou permanecerem sob o julgo de um senhor que consideravam injustos (CHALHOUB, 1990, p. 180-181). Percebe-se, então, como os escravos preferiam a vida na cidade, tendo em vista as diferenças das condições de trabalho no campo e na cidade. A cidade acabava por se caracterizar como um espaço de maior autonomia, como já discutido, lugar onde havia mais diversidade, onde era possível viver de algum modo, reinventando a liberdade, distinguindo a cidade do meio rural.

Os ofícios desempenhados por escravos e libertos conferiam identidades às áreas urbanas. Assim, foram surgindo em algumas cidades a rua dos Sapateiros, rua dos Alfaiates, assim por diante. Essas funções eram bem comuns de serem realizadas por escravos ou libertos, além de livres pobres, tanto pelos que possuíam loja própria ou que trabalhavam na loja do senhor, ou ainda alugados. Havia também os barbeiros que trabalhavam nas ruas prestando serviços nas praças (KARASCH, 2000, p. 277). Os barbeiros-cirurgiões associavam a atividade de barbeiro com práticas curativas com base em conhecimentos de ervas que africanos possuíam, bem como atividades de sangria nas quais se extraía sangue de doentes, porém essas atividades requeriam licença municipal para serem exercidas, concedida aos escravos e libertos devido à falta de homens brancos conhecedores do ofício. Essas licenças podem ser encontradas na documentação também da câmara dos vereadores. No período colonial, essa função era dominada pelos homens de cor (KARASCH, 2000, p. 277; RUSSELL-WOOD, 2005, p. 93). A licença para artesão especializado era

muitas vezes difícil de ser obtida, pois requeria uma série de requisitos árduos de serem conseguidos por escravos. Portanto, muitos permaneciam na função de aprendizes e ajudantes (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 93). Pode-se perceber então que os escravos e forros encontravam dificuldades para atuar em outras atividades além das braçais, o que de certa forma reforça o preconceito em relação aos afrodescendentes. Alguns chegaram a ser proprietários de vendas ou de oficinas de artesanato e, em outros momentos da história do Brasil, conquistaram posições de maior destaque, a exemplo de José do Patrocínio, jornalista que atuou pela abolição da escravatura, no final do século XIX.

9 AS TENTATIVAS DE LIBERDADE

Muitas atividades supracitadas eram exercidas como atividade de ganho, em que o escravo entregava ao senhor uma parte do que arrecada com a venda de produtos ou pelo que foi adquirido com o seu serviço. Esse sistema permitia ao escravo juntar um pecúlio, capital acumulado por economia ou mesmo bens, que lhe permitisse comprar a carta de liberdade e continuar atuando na função como liberto. Entretanto, quanto mais habilidosos fossem os escravos, mais cara era a carta, o que poderia demandar um tempo considerável para serem compradas. Outro aspecto favorável aos escravos nessa condição de ganho era a mobilidade pela cidade e maior autonomia que possuíam em relação aos demais escravos, pois com o pecúlio que acumulavam poderiam "viver sobre si", o que lhe propiciava uma certa liberdade de circular pela cidade, ou mesmo de morar em lugar distinto dos senhores e se autossustentar. Além disso, na cidade, muitos escravos fugidos poderiam se passar por livres, usar outros nomes, o que lhes permitia fazer da cidade um esconderijo

seguro, pois a própria dinâmica da cidade tornava difícil distinguir escravos de libertos (CHALHOUB, 1990, p. 215).

As cartas de alforria eram registradas no cartório, no Livro de Notas, o que poderia ser realizado pelo próprio liberto ou a mando do senhor por um procurador. Algumas cartas eram individuais, outras incluíam grupos de escravos a serem libertados. Tratava-se de um instrumento legal, por meio do qual o cativo adquiria uma mudança no seu *status* jurídico, deixando de ser escravo para se tornar liberto. Entretanto, nem sempre a liberdade plena ocorria de imediato, quando da concessão da carta, pois, muitas vezes, a liberdade somente efetivava-se após o cumprimento de condições.

Pode-se dividir as cartas de liberdade em onerosas e gratuitas, sendo as onerosas as que implicavam em ônus para o escravo, e as gratuitas, as que eram obtidas sem ônus. Como ônus, entendia-se tanto o pagamento em dinheiro como o cumprimento de condições impostas ao escravo. Dessa maneira, considera-se aqui, apoiando-se em alguns autores (EISENBERG, 1989; MATTOSO, 1990; SCHWART, 2001), a carta condicional como uma modalidade de carta onerosa. No entanto, o *Dicionário de escravidão negra no Brasil*, de Clóvis Moura, define alforria condicionada da seguinte maneira:

> Era uma das formas de alforria gratuita, dada pelo senhor, mas sob a condição de que o escravo prestasse durante determinado prazo serviços a serem cumpridos, ou servisse a determinada pessoa que podia ser o próprio senhor, sua viúva ou algum herdeiro, por vezes até a morte deste. (MOURA, 2004, p. 24).

As condições impostas aos escravos implicavam em um investimento no qual a alforria era paga com o próprio trabalho. Portanto, não pode ser considerada gratuita como define o dicionário supracitado.

Certamente, o número de cartas registradas em um cartório não reflete

o número de alforrias concedidas, pois não havia a obrigatoriedade de se registrarem as cartas. Além disso, era preciso arcar com os custos cartoriais do registro, o que poderia ser pouco viável para alguns recém-libertos.

As cartas de alforria permitem traçar um perfil dos alforriados, tarefa já realizada por estudiosos do tema, os quais procuram identificar principalmente o sexo, idade, cor ou etnia dos alforriados. É importante observar as transformações históricas nas alforrias em lugar de considerar um padrão único para o Brasil, (EISENBERG, 2004, p. 257) tendo em vista que análises das alforrias em diferentes regiões permitem identificar semelhanças e diferenças sobre as condições em que foram concedidas, uma vez que "as características do alforriado-'padrão' variavam conforme determinações históricas específicas no tempo e espaço". (EISENBERG, 2004, p. 257).

Será que na sua cidade há Livros de Notas dos séculos XVIII e XIX que contenham cartas de liberdade? No Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, encontram-se alguns Livros de Notas que contém registros de cartas de alforrias. Abaixo, há o exemplo de uma carta de alforria da vila de Arez.

Carta de Alforria e liberdade que da Bento Nunes Correa ao preto Mateus seo escravo Anno do Nasimento de Nosso Senhor Jezus Christo de mil setecentos noventa e hum anno nesta Villa de Ares do Rio grande do Norte digo anos aoz vinte e hum dias do mês de oitubro do dito anno nesta Villa de Ares do Rio grande do Norte comarca da Parahiba em meo escritório aparesseo o preto Mateus do gentio da Angolla morador na fazenda do Mangagâ termo da Villa de Sam Jozé e por elle me foi apresentada huá sua Petissam feita ao Juis ordinário Antonio de Matoz Ribeiro para que lhe mandasse Lanssar sua carta de Alforria e liberdade que junta oferecia com despaixo do mesmo Juis que mandava se lansase se destribuida pelo mesmo a mim tabeliam Cuja carta lhe via pasado o seo Senhor que havia sido Bento Nunes Correa morador em Goyanna grande escrita por Manoel Alvares da Costa e asinado o dito Bento Nunes Correa a as testemunhas Manoel Gonsalves Correa e Manoel Alvares da Costa Cujas firmas eu Tabelião de que porto [2 palavras] que tudo o seo teor de verbo o seguinte=Dis Mateus Nunes quis elle Suplicante Se axa com sua carta Sua carta de Liberdade e a quer Lanssar em notas nestes termoz – Pede ao Senhor Juis ordinário se sirva mandar que o Escrivão a Lançasse della o treslado na forma do estilo Reseberás mercê = destribuida passe ao Livro = Ribeiro = Brandão Ribeiro = Digo eu abaixo asinado que entre os mais bens que posuo de manssa e pasifica posse e bem assim hú Escravo chamado Mateus do gentio de Angolla o qual escravo peloz bons servisos que me tem feito e pelo amor de Deus lhe fasso a grassa de o forrar pela quantia de oitenta mil reis que ao fazer deste reseby e em dinheiro de Contado de que lhe deu plena e geral quitassão para em tempo algum não opor a dita liberdade com duvidas ou embargos e opondo não quero ser ouvidem Juizo e nem fora delle mais antes Sua Conter Se me negue todo recurso e asam e so será obrigado o liberto estar na minha fazenda em quanto não mandar outro que o [2 palavras] no servisso e [Maneijo] dos gados que na mesma fazenda tenho e para assim contratar com o libertado e para firmeza de tudo lhe pasei o prezente papel de líberdade me dou por satisfeito digo por citado para o puder Lanssar em notas querendo o ter em milhor conservassão e eu mesmo me asino e para [fatura] deste pedi e roguei E roguei a Manoel Alvares da Costa que este por mim fizece testemunhas prezentes Manoel Gonsalves Correa e Manoel Alvares da Costa Goyanna onze de oitubro de mil Sete centos noventa e hum anno=Bento Nunes Correa=Manoel Gonsalves Correa=Como testemunha que este fiz Manoel Alvares da Costa=E Sinão continha mais em dita carta e papel de líberdade que eu Felipe Santiago Brandão de Barros tabeliam publico do Judicial e notas e mais [aneixas] desta sobredita Villa de Ares aqui Lanssei nesta nota do próprio original que se me aprezentou ao qual me reporto e vay em tudo e por tudo na verdade sem couza a que duvida fassa a darce lhe há emteira Fe e credito em Juizo e fora delle com o qual este Lansamento corri comferi comsertei comigo próprio e vay por mim asinado em razo de meus Sinais que uzo seguintes dia era [2 palavras] [1 palavra] comigo próprio Tabeliam Felipe Santiago Brandão Barros Em fe de verdade Felipe Santiago Brandão de Barros

Os dados contidos na carta podem ser distribuídos como na tabela abaixo, no sentido de podermos perceber quem eram os escravos que tentavam a alforria e quais as justificativas dadas pelo seu senhor, bem como o valor pago, caso a alforria fosse onerosa.

FICHA CATALOGRÁFICA – CARTA DE ALFORRIA			
Livro	Ano	Data do documento	
Local			
Nome do escravo			Idade
Local da moradia		Origem	Cor
Filiação do escravo			
Pai			
Mãe			
Cônjuge			
Ocupação do escravo			
Motivo da liberdade			
Tipo de alforria			
Valor pago pela alforria			
Nome do senhor			
Ocupação do senhor			

10 CULTURA E SOCIABILIDADES NA CIDADE

Tem-se discutido a importante contribuição do trabalho do negro, seja como liberto, seja como escravo. Mas, a importância do negro na formação das cidades jamais pode-se resumir ao trabalho. Eles contribuíram e continuam contribuindo por meio de manifestações culturais.

Desde o século XVII, as irmandades são uma das formas de sociabilidade nas cidades. São associações compostas por grupos que partilhavam a devoção a um mesmo santo católico. Existiam irmandades de brancos livres, como também as de escravos e libertos. Essas associações possuíam uma organização hierárquica cujos participantes pagavam taxas e ofertavam contribuições. Em troca, recebiam benefícios espirituais e materiais como auxilio aos doentes ou auxilio jurídico. Em uma época em que os escravos não tinham direito de participar dos cultos no interior dos templos católicos dos brancos, pois deveriam ficar na galilé, espaços intermediários entre a área externa e o interior das igrejas, ou ainda em áreas externas; a construção de templos próprios pelas irmandades garantia a seus membros um espaço de realização dos seus cultos e festividades, além de garantir também um espaço para o descanso da alma após a morte. As irmandades que possuíam um poder aquisitivo considerável poderiam fornecer empréstimos aos escravos para que estes comprassem sua alforria (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 220).

No Rio Grande do Norte do século XIX, têm-se conhecimento da existência de cinco irmandades de negros. As irmandades cujos termos encontramos e podemos afirmar que são de/para negros são as seguintes: Irmandade do Glorioso São Benedito, 1887 (para pessoas livres ou escravas); Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de Serra Negra, 1871 (para negros), Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Campo Grande, 1857; Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Cidade do Jardim, 1886 (aberta

a todos, sem distinção de cor), Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Vila do Príncipe, atual Caicó, 1773 (negros).

E na sua cidade? Há alguma irmandade composta somente de devotos negros ou mulatos? As irmandades de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, por exemplo, tinham como devotos os pretos e crioulos, enquanto os pardos reverenciavam Nossa Senhora da Conceição. A grande devoção à Nossa Senhora do Rosário, embora ela fosse branca, se justifica pelo fato de sua oração ser a mais conhecida entre os escravos.

Os terrenos cedidos para a construção das igrejas das irmandades situavam-se fora das áreas urbanizadas. Nesse sentido, "a cidade se expandia à medida que os fiéis procuravam embelezar os templos dos santos de sua devoção, alinhar e aplainar as ruas que lhe davam acesso e construir residências nas imediações da morada de seus padroeiros" (CAVALCANTI, 2004, p. 206).

O catolicismo, enquanto religião dominante no universo cultural, era muitas vezes imposto aos escravos pelos seus senhores em oposição às práticas religiosas de origem africana, não toleradas pela Igreja Católica. Contudo, ao catolicismo adotado por escravos foram atribuídas peculiaridades das culturas africanas, as quais se expressam nas irmandades religiosas. Dentre os santos católicos mais populares entre escravos e libertos estavam, além dos já mencionados, São Elesbão e Santa Efigênia. Algumas irmandades conseguiam recursos para erguer seus próprios templos, reivindicando para si os espaços do sagrado.

Em Recife, cidade constituída pelas ilhas de Recife, Santo Antônio e Boa Vista, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário possuía uma Igreja no Bairro de Santo Antônio, desde o século XVIII. Esse bairro contava com o maior número de escravos, embora em termos relativos ao total da população da ilha, os escravos representassem apenas cerca de 22% da população do bairro, segundo mapa de habitantes de 1828 (CARVALHO, 2002, p. 56). Em

Natal, a Igreja Nossa Senhora do Rosário foi construída para os negros da cidade poderem realizar seus cultos. Sabemos que, nessa cidade, houve uma irmandade do Rosário que construiu sua igreja no início do século XVIII, porém, não encontramos seu termo de compromisso. Mas, é bem interessante, pois, apesar de ser composta por negros, foi a primeira, e parece que a única, irmandade da capital a ter sua própria igreja no século XVIII.

E em sua cidade? Há alguma irmandade composta apenas por mulatos e negros? Ou há alguma irmandade que cultua algum desses santos? Pesquise a história dessa irmandade, pois há alguma probabilidade de ela ter relação com os negros que viviam na sua cidade, nos séculos passados.

As festividades consagradas aos santos de devoção e rituais fúnebres eram responsabilidades também das irmandades. As procissões ou ainda as coroações de reis e rainhas marcam o uso das ruas como espaço de festividades, muitas vezes toleradas pelos senhores, sob o argumento de que contribuíam para a disciplina dos escravos (SOARES, 2007, p. 155). Os espaços urbanos eram então disputados ou mesmo negociados entre senhores e escravos. Contudo, os excessos das festividades podiam desagradar a ordem religiosa e escravista. Por causa desses excessos, os pretos da Irmandade do Rosário de Salvador foram proibidos de sair às ruas em 1729; embora mais tarde tenham requisitado à Coroa o fim da proibição, o que demonstra uma disputa pelo espaço, bem como uma diferença de concepção sob o uso deles, e revela o que é considerado aceitável pelo poder público e pelas irmandades.

As práticas religiosas foram se constituindo e se reconfigurando a partir de elementos das culturas africanas e de outras religiões, mas sempre eram vistas com desconfiança ou preconceito, como ocorria com o candomblé. O candomblé existe no Brasil, provavelmente, desde os tempos coloniais, formado a partir de crenças de vários povos africanos que cultuam os orixás, ances-

trais africanos que se tornaram divindades e que são festejados em cultos que envolvem diversos aspectos culturais como a dança, a música e a culinária. Os orixás, pertencentes a essa religião, realizam a integração entre o mundo natural e sobrenatural[2].

Verifica-se que havia uma ação repressiva, pois as casas de candomblé eram reprimidas no século XIX localizados nos subúrbios de Salvador. Mas, a relação entre as autoridades e os candomblés, ou batuques como muitas vezes se referem na documentação, oscilava entre a repressão e a negociação. A repressão se justificava para as autoridades, pois essas casas abrigariam negros fugitivos da polícia ou de seus senhores, responsáveis, portanto, por "parte da desordem urbana" (REIS, 2008, p. 23). As práticas do candomblé são associadas pejorativamente à feitiçaria, identificada por sua vez, como "coisa para fazer o mal", a despeito de "que a gente católica, inclusive brancos, também apostavam na manipulação de certos e cursos simbólicos, materiais e rituais para controlar, atacar, defender, fazer adoecer e curar pessoas" (REIS, 2008, p. 107).

As manifestações religiosas, em geral, aglomeravam pessoas em locais da cidade onde as práticas eram realizadas. No caso do candomblé, a repressão contribuía para a localização dessas casas nas áreas suburbanas da cidade, onde se encontravam negros e mulatos libertos ou escravos. Certamente, esses locais também serviam de abrigo para escravos ou libertos fugidos, em razão das redes de sociabilidade constituindo-se, portanto, como locais de resistência à escravidão e à opressão das autoridades e sociedade em relação à cultura de matriz africana.

Ainda hoje, há um preconceito muito grande com as religiões de origem africana. Sugere-se abordar o assunto para discutir a questão da intolerância

2 Para um estudo mais específico sobre o candomblé ver: SILVA, Vagner Gonçalves da.*Candomblé e umbanda*: caminhos da devoção brasileira, 2005.

religiosa e da necessidade do respeito à diversidade. Para tanto, faça com que os alunos dissertem sobre o tema e pesquisem se em sua cidade há terreiros de candomblé ou praticantes de religiões de matriz africana.

As áreas limites da cidade eram uma preocupação para as autoridades policiais porque, além de haver a presença do candomblé, eram regiões também propícias à formação de quilombos suburbanos que contavam com uma rede de contatos nas cidades, onde "chegavam a vender os produtos de suas roças e frutas silvestres para taberneiros e escravos de ganho" (ARAÚJO, 2006, p. 53). A proximidade de quilombos com as áreas urbanas possibilitava uma articulação entre quilombolas e escravos e libertos das zonas urbanas, o que favorecia as atividades econômicas entre tais grupos, bem como a possibilidade de esconderijo. Além disso, afastados do centro das cidades, as práticas culturais discriminadas pelas autoridades ficavam mais protegidas e também eram mais toleradas.

Você sabia que no Rio Grande do Norte, atualmente, há cerca de 43 comunidades quilombolas, de acordo com o pesquisador Luiz Assunção? Nem todas foram reconhecidas oficialmente. São formadas por negros que apresentam suas próprias características culturais. Em sua cultura, é possível observar aspectos que remontam a um passado longínquo, dos tempos da escravidão. Mas, como a cultura está em permanente reelaboração, podem-se perceber nas mudanças culturais o sentido de uma perda. Mas não se pode pensar dessa maneira. A cultura está em constante movimento, e a cultura quilombola também passa por transformações que devem ser vistas como positivas.[3]

Será que há alguma comunidade quilombola em sua região? Que traços culturais ela apresenta?

3 Para aprofundar-se no assunto das comunidades quilombolas, veja as duas obras do antropólogo Luiz Assunção (2009a; 2009b).

Os espaços urbanos eram disputados entre escravos e libertos. Os chafarizes eram alguns desses locais disputados pelas maltas, como eram chamados os capoeiras no século XIX. "Cada freguesia tinha sua malta [...] cada ponto da cidade onde tinha um chafariz era um local na geografia urbana negra, que era violentamente defendida por outros grupos" (ARAÚJO, 2006, p. 78). No caso do Rio de Janeiro, as maltas eram grupos organizados que possuíam uma hierarquia, além de rituais próprios e símbolos compartilhados, compostos por objetos de cores que caracterizavam os grupos.

> Os barretes também tinham suas cores próprias e demarcavam uma hierarquia no interior do grupo, pois eram usados pelos chefes das maltas. E os assobios marcavam o movimento dos componentes do grupo, a hora para atacar e o momento de retirada, além de alertarem para o perigo quando da chegada de inimigos policiais. (MATTOS, 2007, p. 185).

A capoeira era utilizada também como meio de defesa pelos escravos de ganho para proteger suas mercadorias. Uma vez que algumas áreas eram mais favoráveis ao comércio, os escravos de ganho disputavam essas áreas e, certamente, um capoeira tinha mais possibilidade de garantir seu espaço de venda, e mesmo de se proteger contra roubos.

Além disso, se as vendas eram para os senhores lugares de brigas e confusões, para escravos e libertos eram espaços de reuniões estratégicas para fuga, eram espaços de lazer; se a rua poderia ser perigo para a moral das moças, que deveriam sempre sair acompanhadas, para as escravas de ganho quituteiras, entre outras, era espaço de trabalho que lhes garantiam o ganho para a compra da alforria. Tanto no período colonial como imperial, os escravos souberam aproveitar as oportunidades encontradas nas cidades com o intuito de melhorar a sua condição de vida.

11 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Se na sua cidade existe algum grupo de capoeira, é possível realizar algumas atividades tais como: a) visita dos alunos à sede do grupo e entrevista com o mestre ou participantes a fim de conhecer e saber identificar traços específicos dessa expressão cultural; b) convite ao mestre de capoeira para ministrar uma oficina na escola sobre o tema.

12 CONCLUSÃO

Os negros foram fundamentais para a formação das cidades, tornando-as importantes historicamente, pois, como a maioria dos negros chegou ao Brasil na condição de escravos, era nas cidades que eles conseguiam obter a liberdade mais facilmente. Embora o estado do Rio Grande do Norte não tenha sido um dos estados a recebê-los em número grandioso, é perceptível que aqui viveram e se misturaram, formando o mosaico complexo que é a própria população brasileira e contribuindo com vários aspectos culturais. É necessário, então, retomar a discussão inicial, da necessidade de se estudar a relevância do negro na formação das cidades e na composição da sociedade brasileira, contribuindo para reduzir o preconceito com relação a essa importante etnia.

13 SUGESTÕES DE ATIVIDADES

As atividades a seguir são sugestões que objetivam levar o aluno à reflexão sobre o papel do negro na formação das identidades das cidades, não somente no passado, mas também no presente, proporcionando ao aluno uma posição atitudinal de respeito às diferenças. Assim, o professor deve procurar acentuar os elementos que os negros tinham e tem para manterem-se unidos, para preservar laços de origem comum, defender seus interesses, bem como pensar o seu trabalho na construção física dos lugares, da paisagem da cidade, ontem e hoje, além de sua relação com a cidade, sua presença, suas solidariedades.

1) Elaboração de biografias:

Professor, peça aos alunos que procurem informações sobre alguma pessoa que se autoidentifique como negro (a) e seja destaque na cidade e coletem informações sobre ele/ela. Se possível, peça para realizarem uma entrevista com essa pessoa, elaborando previamente um roteiro. Ao final elabore um texto com os seguintes itens:

Nome do Personagem;

Data de nascimento;

Onde viveu, estudou e o que fez;

Sua história familiar;

Contexto histórico – resumo da história e um período em que viveu o personagem – citar os fatos marcantes da vida do personagem no período;

Referências de consulta.

2) Ficha de identificação com base em certidões de nascimento:

Professor, solicite que os alunos elaborem uma ficha de identificação com base nos dados da certidão de nascimento dos alunos da classe. O professor pode iniciar a atividade comparando uma certidão de batismo antiga com uma atual.

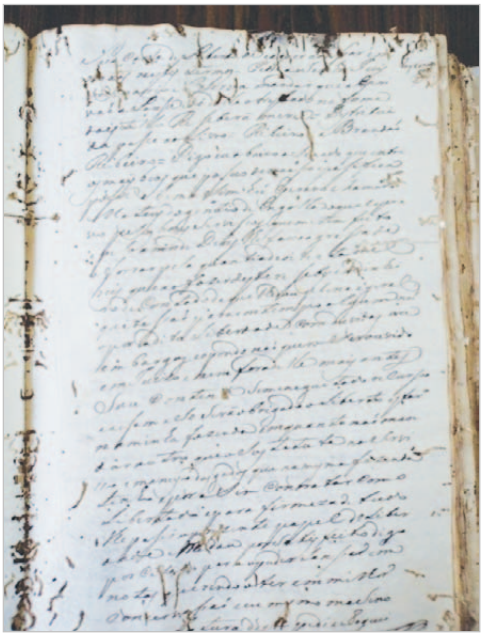
Nome do aluno	
Cidade onde nasceu	
Local de batismo (se houver)	
Cor	
Nome do pai	
Nome da mãe	

a. Com os dados das fichas, o professor, em conjunto com os alunos, pode elaborar um gráfico com o perfil da turma. A atividade pode ser realizada em conjunto com o professor de matemática.

b. Com os dados sistematizados, pode-se realizar uma discussão sobre a representatividade da população de origem negra na cidade ou mesma de outras etnias.

3) Análise de carta de alforria.

Carta de Alforria e liberdade que dá Bento Nunes Correa ao preto Mateus seu escravo.



Carta de Alforria do preto Mateus. (IHGRN, cx 77)

Aos vinte e um dias do mês de outubro do ano do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil setecentos noventa e um, nesta Vila de Arez do Rio Grande do Norte, comarca da Paraiba, em meu escritório apareceu o preto Mateus do gentio da Angola, morador na fazenda do Mangagâ, termo da Villa de São José e por ele me foi apresentada uma petição feita ao Juiz ordinário Antônio de Matos Ribeiro para que lhe mandasse lançar sua carta de alforria e liberdade, cuja carta lhe havia passado o seu Senhor que havia sido Bento Nunes Correa= Diz Mateus Nunes que ele suplicante se acha com sua carta de Liberdade e a quer lançar em notas, nestes termos, pede ao Senhor Juiz ordinário mandar que o Escrivão a Lançasse. = Digo eu abaixo assinado que entre os mais bens que possuo de mansa e pacífica posse há um escravo chamado Mateus do gentio de Angola o qual escravo pelos bons serviços que me tem feito e pelo amor de Deus lhe faço a graça de o forrar pela quantia de oitenta mil reis, que ao fazer, deste recebi e em dinheiro de Contado de que lhe dou plena e geral quitação para em tempo algum não opor a dita liberdade com duvidas ou embargos [...] e para feitura desta pedi e roguei a Manoel Alvares da Costa que este por mim fizesse.

Testemunhas presentes: Manoel Gonçalves Correa; Manoel Alvares da Costa

Goyana, onze de outubro de mil setecentos e noventa e um.

E nada mais continha na dita carta, que eu, Felipe Santiago Brandão de Barros, tabelião público desta vila de Arez, aqui lancei [...] (lançamento de carta em livro de notas, adaptado).

Modelo de uma carta de alforria adaptada:

Digo eu, Bento Freire de Revoredo, que entre os bens móveis que possuo, de mansa e pacífica posse, há uma mulato por nome José, com idade de trinta e dois anos, pouco mais ou menos, o qual declaro, de minha livre vontade sem constrangimento de pessoa alguma, livre de toda a escravidão para todo o sempre a partir desta data, o que faço pelos bons serviços prestados, por preço e quantia de duzentos e cinquenta mil réis, os quais recebi da mão do dito mulato em dinheiro de moeda corrente do reino. Rogo as justiças de Sua Majestade e de Deus para que seja dado o devido cumprimento a esta carta de alforria.

Pedi ao Sargento Mor Luis da Rocha de Carvalho esta por mim escrevesse, em que assinei, sendo presentes por testemunhas o sr. Manoel Dias de Andrade e o Sr. José da Silva Vieira.

Goianinha, vinte de abril de mil oitocentos e setenta e oito.

Bento Freire de Revoredo
Manoel Dias de Andrade
José da Silva Vieira.

FICHA CATALOGRÁFICA CARTA DE ALFORRIA			
Livro	Ano	Data do documento	
Local			
Nome do escravo			Idade
Local da moradia		Origem	Cor
Filiação do escravo			
Pai			
Mãe			
Ocupação do escravo			
Motivo da liberdade			
Tipo de alforria			
Valor da alforria			
Observações			

Após descobrir registros de cartas de alforria em sua cidade, o professor pode fazer uma adaptação do texto da carta, como no exemplo acima, para o nível escolar dos seus alunos. O aluno deve preencher a ficha catalográfica e, a partir dos dados, o professor pode enfatizar a atuação dos escravos na conquista da sua liberdade, tendo em vista que alguns desses escravos passaram anos acumulando uma quantia suficiente para pagar a alforria, ou anos esperando que o senhor falecesse para obterem a liberdade.

4) Atividade sobre casamentos de escravos por meio de Relatórios dos Presidentes de Província:

Nº 16.

Mappa demonstrativo dos Casamentos, Baptismo, e Obitos, que tiverão lugar nas Freguezias da Provincia do Rio Grande do Norte, durante os primeiros seis mezes do anno de 1839

Sexos	Livres															Total dos livres	Captivos								
	Casamentos					Baptismo					Obitos						Casamentos			Baptismo			Obitos		
	Brancos	Pardos	Pretos	Indios	Total	Brancos	Pardos	Pretos	Indios	Total	Brancos	Pardos	Pretos	Indios	Total		Pardos	Pretos	Total	Pardos	Pretos	Total	Pardos	Pretos	Total
Masculino	106	164	9	29	308	190	344	20	37	591	112	189	39	22	362	1261	22	20	42	32	22	54	21	32	53
Feminino	106	164	9	29	308	183	329	37	14	523	124	157	19	28	328	1179	22	20	42	35	33	68	18	20	38
Somma	212	328	18	58	616	373	673	37	51	1134	236	346	58	50	690	2440	44	40	84	67	55	122	39	52	91

Fonte: Relatório do Presidente de Província, 1840

Analise a tabela com seus alunos cuidadosamente. Peça para atentarem ao numero de casamentos de pardos e negros, tanto livres como escravos e para compararem os números relativos aos negros com os casamentos de brancos. Inicie uma discussão sobre a possibilidade que os escravos negros tinham de se casar, auxiliando na desconstrução de que os escravos tinham uma vida promíscua ou de que os senhores não deixavam seus escravos se casarem. Lembre-se de que um escravo casado teria menos vontade de fugir do que um solteiro.

5) Atividade sobre quantidade de batismo de negros

Nº 14 (Bis).

Mappa demonstrativo dos baptismos, casamento e obitos das pessoas cativas, que tiverão nas differentes Freguezias da Provincia do Rio Grande do Norte no anno de 1845, coordenado segundo os mappas parciaes mandados à Secretaria da Presidencia pelos respectivos Parochos.

Freguezias	Baptismos.					Casamentos					Obitos				
	Pardos		Pretos		Total de cada huma freguezia	Pardos		Pretos		Total de cada huma freguezia	Pardos		Pretos		Total de cada huma freguezia
	Masculinos	Femininos	Masculinos	Femininos		Masculinos	Femininos	Masculinos	Femininos		Masculinos	Femininos	Masculinos	Femininos	
Cidade do Natal			4	4	8	20	15	24	20	79	6	4	5	9	24
Cidade de S. José	5	4	7	6	22	35		44		79	2	5	4	7	18
Papari	7	3	1	3	14	1				1	3	1	2	3	9
Goianninha	8	12	28	23	71	5	3	6	4	18	4	4	5	4	17
Santa-Cruz															
Arez						2	2	6	5	18		1	2		3
Villa-Flor	4	2	8	8	22							1		2	3
S. Gonçalo	9	9	5	5	28			3	3	6	3	3	3	3	12
Estremoz	4	6	6	10	26				1	1		1	3	2	6
Touros	4	2	4	2	12						2	1			3
Santa-Anna do Mattes	2	2	3	2	9						1	2	1	2	6
Angicos	6	10	12	11	39	3		5		8	2	1	4	5	12
Cidade do Assú	1	2	5	3	11			1	1	2	1	1	2	1	5
Campo-Grande	1	4	2		7						3	2			5
Mossoró						1	2	2	2	7			4		4
Principe			1	1	2	14	18	11	8	51	15	13	9	9	45
Acari	6	10	8	16	40	4		2		6	6	10	4	6	26
Apodi	1	2	4		7	1		3	3	7	2	3			5
Maioridade	6	5	11	7	29						11	10	21	25	67
Portalegre	6	4	4	4	18						5	1	2	2	10
Pao-dos-Ferros															
Somma parcial dos sexos	70	77	113	105	65	86	40	107	47	280	65	64	71	80	280
Somma geral	365					280					280				

Não vão contemplados neste mappa os baptismo, casamentos e obitos das Freguezias de Santa-Cruz e Páo dos Ferros, por não terem os respectivos Vigarios remettido em tempo os mappas de suas Freguezias. Secretaria do Governo da Provincia do Rio Grande do Norte, em 3 de Setembro de 1846. - O Secretario da Presidencia,

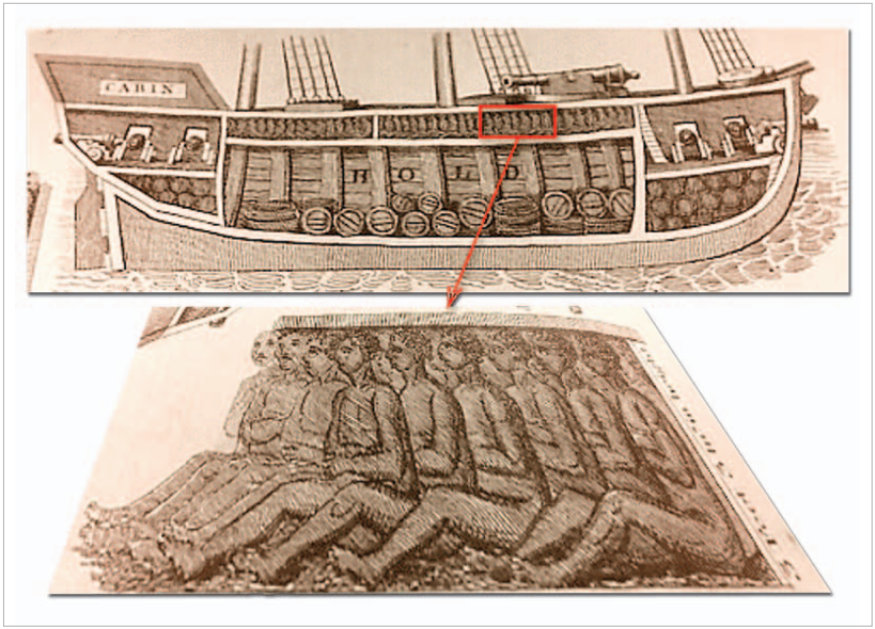
João Carlos Wanderley.

Fonte: Relatório do Presidente de Província, 1846

Analise a tabela com seus alunos cuidadosamente. Solicite que observem os números relativos aos batismos de pardos e pretos, nas diferentes cidades da Província do Rio Grande do Norte. Depois, inicie uma discussão sobre esses números.

6)Peça aos alunos para observarem a imagem e a letra da música que segue, interpretada pelo grupo "O Rappa". Se possível, toque a música para a turma. Depois, peça que relacionem a imagem e a música ao conteúdo estuda-

do. Depois, respondam às questões 1 e 2.



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/_SdvYxZ5zL50/TDIozH6OqhI/AAAAAAAAAXY/gwhhaSZsYF0/s1600/navnegreiro1.gif

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro

(Marcelo Yuka)

Tudo começou quando a gente
Conversava
Naquela esquina ali
De frente àquela praça
Veio os homens
E nos pararam
Documento por favor
Então a gente apresentou

Mas eles não paravam
Qual é negão? Qual é negão?
O que que tá pegando?
Qual é negão? Qual é negão?
E então?

É mole de ver
Que em qualquer dura

O tempo passa mais lento pro negão
Quem segurava com força a chibata
Agora usa farda
Engatilha a macaca
Escolhe sempre o primeiro
Negro pra passar na revista
Pra passar na revista

Todo camburão tem um pouco
De navio negreiro
Todo camburão tem um pouco
De navio negreiro

É mole de ver
Que para o negro
Mesmo a AIDS possui hierarquia
Na África a doença corre solta
E a imprensa mundial
Dispensa poucas linhas
Comparado, comparado
Ao que faz com qualquer
Figurinha do cinema
Comparado, comparado
Ao que faz com qualquer
Figurinha do cinema
Ou das colunas sociais

Todo camburão tem um pouco
De navio negreiro
Todo camburão tem um pouco
De navio negreiro

Questão 1: A letra da música retrata situações do cotidiano na atualidade, em que o negro é discriminado e desvalorizado em seu âmbito social. Por que a música afirma que "todo camburão tem um pouco de navio negreiro"?

Questão 2: A música conta que tal condição do negro no Brasil é algo que se estende desde tempos passados. Como viviam os africanos e afrodescendentes no período colonial e imperial? Como eles eram tratados e de que forma reagiam?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de et al. **Cidades Negras**: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX. São Paulo: Alameda, 2006.

ASSUNÇÃO, Luiz. **Jatobá**: ancestralidade negra e identidade. Natal; Editora da UFRN, 2009a. (Coleção identidades e territórios).

ASSUNÇÃO, Luiz. **Os negros do Riacho**: estratégias de sobrevivência e identidade social. Natal; Editora da UFRN, 2009b.

CARVALHO. Marcus J. M. **Liberdade**: rotinas e rupturas, Recife 1822-1850. Recife: Editora da UFPE, 2002.

CAVALCANTI, Nireu. **O Rio de Janeiro Setecentista**: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte: São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

EISENBERG, Peter. **Homens esquecidos**. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

FIGUEIREDO, Luciano. **O avesso da memória**: cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro 1808-1850**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KABENGELE, Munanga (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto. **Historia e Cultura Afro Brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MATTOSO, Kátia de Queiroz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MOURA, Clovis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

PAIVA, Eduardo França. **Escravidão e universo cultural na colônia**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2006.

REIS, João José. **Domingos Sodré**: um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. **Escravos e libertos no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCHWARTZ. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOARES, Luiz Carlos. **O "povo de Cam"na capital do Brasil**: a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX. Rio de Janeiro: Faperj-7 Letras, 2007.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Devotos da cor.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Cidades, Artefatos e Memória Pública

Helder Viana[1]

1 Doutor em História Social (USP) e professor do Departamento de História e Programa de Pós-Graduação em História (UFRN).

1 INTRODUÇÃO

Neste módulo, veremos que as cidades são tanto construções edificadas quanto representações. Não se trata de duas dimensões distintas, pois, como nós estudaremos posteriormente, muitas vezes, os elementos físicos assumem também funções simbólicas.

Vamos partir de algumas preocupações iniciais: como reconhecer esses artefatos simbólicos no interior das cidades?

Um dos exercícios principais de análise histórica neste módulo é identificar quando e como determinados artefatos ganham e perdem essa dimensão simbólica. Em que contextos ocorrem essas mudanças de significado e até que ponto tais mudanças estão ligadas a transformações mais profundas na sociedade, sobretudo na maneira como os indivíduos produzem suas memórias.

Desse modo, este módulo pretende oferecer aos professores alguns elementos e procedimentos de análise, seja delimitando conceitos básicos, seja assinalando conjuntos documentais, seja apresentando problemáticas gerais de reflexão.

2 SOBRE OS CONCEITOS UTILIZADOS: "CIDADE", "ARTEFATO" E "MEMÓRIA PÚBLICA"

Dos três termos acima, "cidade" é o que mais se apresenta comum para alunos e professores. Não vou me deter muito nesse conceito porque será bastante explorado por outros professores durante o curso. De algum modo, temos sempre na mente uma imagem do que seja uma cidade, mesmo que a imagem de um morador de Nova Iorque, ou de São Paulo, nem sempre coincida, literalmente, com a de outras pessoas, que moram numa cidade peque-

na, no interior do Brasil, e quando pensamos em cidades coloniais achamos algo muito diferente das nossas cidades contemporâneas.

Porém, quando falamos em "artefato" e em "memória pública", muitas pessoas ficam com dúvidas do que se trata. Assim como o termo cidade, as noções de artefato e de memória pública foram criadas ou mesmo recriadas pelas ciências humanas. Por isso, é necessário tecermos algumas palavras sobre essas duas últimas.

Artefatos são coisas, possuem uma natureza concreta e física, que remetem a objetos e a edificações que podem desempenhar diferentes funções. Os que nos interessam aqui são aqueles que exercem funções simbólicas. Um crucifixo, por exemplo, é um artefato, pois é feito de um determinado material (madeira, metal, gesso, plástico etc.), tem uma determinada forma e pode ser manuseado. Trata-se de um artefato simbólico, porque, para os católicos, ele representa a imagem do Deus morto. Já uma telha é um artefato utilitário, pois ela está limitada à sua função, qual seja a de cobrir uma casa para proteger seus habitantes.

Entretanto, é bom lembrar que *nenhum objeto possui atributos intrínsecos*, ou seja, o significado que atribuímos a um determinado objeto como "precioso", "bom", "velho", "confortável", "bonito", "interessante", entre outros, não está no objeto em si, mas são produções construídas social e historicamente.

Deste modo, quando digo que um crucifixo tem função simbólica, estou dizendo que essa função não lhe é intrínseca; não é o fato de ser um crucifixo que o torna um objeto sagrado. Para outras religiões e outros crentes, esse sentido simbólico é negado. Para os judeus, por exemplo, tal sentido estaria presente na Estrela de Davi e não na cruz de Cristo. Por outro lado, a própria transformação do crucifixo em um símbolo sagrado está ligada a um processo histórico, decorrente, num dado momento da história, do cristianismo nos

primeiros tempos.

Outro aspecto a considerar é o fato de que os artefatos estão abertos a mudanças no seu significado, ou seja, no decorrer do tempo, transformações podem ocorrer com eles. Uma telha pode ser um objeto utilitário, como vimos, mas ela pode sofrer uma mudança de significado. Isso pode acontecer, por exemplo, caso um estudioso de arquitetura venha tomá-la como uma espécie rara ou de valor artístico e leve-a para compor a coleção de um museu de arte e decoração.

Alguns dos objetos que encontramos nas cidades foram criados para desempenhar funções simbólicas. Entre esses artefatos estão os **monumentos**, os quais aparecem como uma espécie de demarcador do tempo, servindo para que as pessoas possam lembrar, ou mesmo ter ideia, da existência de certos indivíduos célebres ou de um determinado acontecimento do passado.

Os monumentos podem aparecer na forma de esculturas de pedra ou de outro material, como placas de inauguração, de comemoração e de identificação, ou, até mesmo, na forma de uma edificação, um prédio. A seguir, mostraremos alguns exemplos de monumentos:

Figura 1 – Monumento-edifício do Ipiranga (atual Museu Paulista-USP). Projetado pelo arquiteto e engenheiro italiano, Tommaso Gaudenzio Bezzi, para comemorar o evento da Independência do Brasil, o prédio foi inaugurado em 1895.

Figura 2 – Monumentos aos Mártires (São Gonçalo do Amarante). Estátuas e arcos projetados pelo arquiteto Francisco Soares Júnior para homenagear os 28 cristãos mortos no episódio do período colonial conhecido como "Massacre de Uruaçu" (1645). O monumento foi inaugurado em 5 de dezembro de 2000.

Fonte: Foto: Gilmar Cardoso. Disponível em: <http://www.gilmarcardoso.com/tag/martires-de-uruacu/>. Acesso em: 8 set. 2012.

ATIVIDADE

Identifique três artefatos simbólicos e três não simbólicos existentes em sua cidade ou região.

Explique o que torna cada um dos seis objetos escolhidos simbólicos e não simbólicos.

Dando continuidade aos conceitos que estão sendo observados, os estudiosos têm estudado a memória a partir de duas dimensões: *memória individual* e *memória coletiva*.

A memória individual é aquela produzida pelas pessoas de maneira particular; é a produzida de maneira pessoal, a partir dos referenciais que cada um tem da realidade e da sua experiência particular de vida. Cada um de nós nos lembramos de coisas que estão ligadas a nossa existência enquanto indivíduo, como, por exemplo, o momento em que demos o primeiro beijo, ou

que compramos nosso primeiro carro, ou o dia mais cansativo de trabalho, a morte de um ente querido etc.

A dimensão coletiva da memória, no entanto, é formada por aquilo que é compartilhado pelos indivíduos coletivamente. As pessoas de uma cidade deverão se lembrar de um determinado acontecimento que chocou a cidade, não apenas porque, individualmente, cada uma delas presenciou o fato, mas, sobretudo, porque essas mesmas pessoas possuem os mesmos referenciais simbólicos de leitura desses acontecimentos (HALBWACHS, 2006). Assim, quando nós, brasileiros, "lembramos" do "Descobrimento do Brasil", fazemos isso porque compartilhamos o mesmo referencial simbólico sobre esse acontecimento, um referencial que foi ensinado na escola, nas aulas de história do país.

Nesse sentido, as memórias coletivas podem ser de vários tipos: memória étnica, memória profissional, memória pública, entre outras.

A *memória pública* tem se desenvolvido no mundo moderno e está intimamente ligada à formação das cidades. Muitas vezes, ela se apresenta como uma memória urbana. O historiador medievalista Jacques Le Goff identificou o desenvolvimento dessa memória pública no Ocidente, ainda na Alta Idade Média:

> Com a expansão das cidades, constituem-se os arquivos urbanos, zelosamente guardados pelos corpos municipais. A memória urbana, para as instituições nascentes e ameaçadas, torna-se verdadeira identidade coletiva, comunitária. A este respeito Gênova é pioneira; constitui arquivos desde 1127 e conserva ainda hoje registros notariais desde meados do século XII. (LE GOFF, 1990, p. 450-451).

Alguns autores veem o surgimento da memória pública e a formação do Estado-nação, a partir do século XVIII, ligados à experiência francesa. Eles consideram que na Era absolutista, a memória do Estado era muito mais uma memória privada, do monarca e de sua Corte, do que uma memória pública,

no sentido mais amplo, capaz de englobar o conjunto da sociedade.

De fato, é com a Revolução Francesa que a memória pública veio a se constituir num processo definido a partir da relação do Estado com um novo sujeito coletivo, o *cidadão*. Se no Antigo Regime a identidade da população de *súditos* estava ligada a uma reverência à imagem do soberano, no Estado-nação essa se constituiu pela relação entre os cidadãos modernos, que compartilhavam um mesmo conjunto de referenciais culturais produzido por uma cultura literária e textual. (ANDERSON, 2008).

Assim, podemos dizer que *a memória pública é uma memória compartilhada por uma dada população de certos elementos simbólicos de caráter público, no sentido político e simbólico, e que ela está intimamente ligada à legitimação do Estado-nação e à construção da cidadania*.

3 AS CIDADES E A HISTÓRIA DOS SEUS ARTEFATOS SIMBÓLICOS

Sempre que definimos uma cidade imaginamos, necessariamente, uma série de elementos. Uma cidade é identificada por possuir ruas e casas, por ter uma grande quantidade de pessoas e de veículos trafegando, por possuir uma série de atividades econômicas, como o comércio e os serviços. Lojas, mercados, agências de correios e de bancos fazem parte da paisagem da maioria das cidades atualmente.

Porém, também quando falamos em cidade nos vêm à mente outros elementos, como praças e esculturas públicas, cerimônias cívicas de comemoração da independência política do país (nosso "7 de setembro"), ou a fundação da cidade ou mesmo a emancipação política do município. As cidades aparecem também nos cartões postais e, hoje, frequentemente, nos sites da internet ou nas fotografias que tiramos na frente de alguma coisa que consideramos

"mais bonita", "mais interessante" e "mais importante" na cidade.

Uma cidade está cheia desses artefatos que são muito diversificados e estão relacionados à produção da memória coletiva. Muitos desses artefatos produzem ou são imagens, podendo essas ter tanto conteúdo *laico* (terreno) quanto *religioso* (sobrenatural). A escultura de um chefe político é laica, mas a de Nossa Senhora não é.

No Brasil, os artefatos com imagens religiosas têm como principal produtor as Igrejas, sobretudo a Igreja Católica, mas, muitas vezes, é o próprio Estado, ou mesmo particulares, que está à frente dessas produções. Elas servem para despertar a fé e produzir um sentimento de pertencimento por aqueles que se veem reconhecidos naquelas imagens.

Já os artefatos com imagens laicas estão, quase sempre, relacionados ao republicanismo e à produção de preceitos cívicos, mas, também, à reivindicação de instituições, grupos e movimentos sociais. Alguns desses artefatos procuram lembrar o "fundador" da cidade, o ano de emancipação do município, podem ter o intuito de homenagear um "filho ilustre" que tenha se destacado nas artes, nas letras ou nas ciências, também podem assinalar um acontecimento marcante ocorrido na localidade, ou promover simbolicamente pessoas e instituições.

Assim como os artefatos, as práticas a eles associadas são muito distintas: rezar diante de um crucifixo não tem o mesmo sentido que desfilar na presença da estátua do "fundador da cidade"; tirar uma foto descontraída em frente a uma praça pública não é o mesmo que marchar numa avenida no "7 de setembro"; fazer um blog sobre as "belezas de minha cidade" não é o mesmo que construir um monumento de protesto contra uma determinada injustiça.

ATIVIDADE

Fotografem ou baixem da internet imagens de algumas edificações relacionadas à memória pública de sua cidade ou região.

Descreva uma dessas edificações e identifique o ano e as circunstâncias em que ela foi construída.

Passemos para outra reflexão.

Nós sabemos, pelo senso comum, que tudo com que nos deparamos na realidade tem, no sentido genérico, uma história, ou seja, sofreu a ação de pessoas e o desgaste natural no decorrer do tempo. Um exercício bastante comum utilizado pelos professores de história para ensinar a disciplina a seus alunos consiste em fazer com que esses pensem sobre sua própria história de vida. Os alunos passam a refletir que a vida deles teve um início, com o nascimento, depois passou por diferentes momentos, até chegar ao presente.

No mundo dos artefatos, acontece algo semelhante. Poderíamos dizer que os objetos também nascem, crescem e um dia desaparecem. Assim como acontece com as pessoas, os artefatos mudam com o tempo. Se um indivíduo pode mudar sua maneira de vestir, mudando tanto a ponto de ficar, muitas vezes, irreconhecível, um objeto também pode sofrer modificações profundas, tanto físicas (causadas pelo desgaste natural do tempo, como as manchas e as fraturas), quanto no seu significado.

Um determinado objeto pode, num momento histórico, significar uma coisa para as pessoas daquele período, mas, em outro momento, pode ganhar um significado diferente.

Tomemos o exemplo do edifício do Museu Paulista, que vimos no início deste módulo. Seu prédio foi construído em 1885, a partir do projeto fei-

to pelo engenheiro-arquiteto italiano, Tommaso Gaudenzio Bezzi. Naquela época, não se tratava de um museu, mas de um monumento. Seus idealizadores, aristocratas paulistas do café, pretendiam construir uma edificação com o fim de comemorar a Independência do país.

Em 1894, depois de tornar-se propriedade do Estado de São Paulo, o edifício foi transformado na nova sede do Museu do Estado, que passou a ser denominado, oficialmente, de Museu Paulista.

Durante sua fase inicial, o Museu Paulista foi dedicado à história natural. Todavia, no decorrer das primeiras décadas do século XX, foi se transformando em um museu de história, mais especificamente da história paulista.

Nas últimas décadas do século XX, passou por uma nova mudança de sentido. Se antes ele era tido como um "teatro da memória", ou seja, um repositório que deveria abrigar *objetos históricos* para a evocação da "memória paulista", nas últimas décadas, ele passou a se constituir como um "Laboratório da História", sendo seus objetos transformados em *documentos* de pesquisa histórica. No lugar de uma percepção meramente contemplativa dos objetos expostos, somos instruídos a fazer perguntas a eles. Como professores de História, somos habilitados a investigar em que circunstância o prédio foi construído, saber o porquê de ele ter assumido um caráter monumental, compreender quais os usos que foram sendo dados a essa edificação no decorrer dos anos.

Assim, quando os visitantes de hoje entram em contato com o prédio do Museu Paulista, estão muito mais instigados a refletirem sobre a retórica da monumentalidade da edificação do que serem, simplesmente, seduzidos por ela.

ATIVIDADE

Reúna fotografias antigas de monumentos e compare com as atuais, verificando a maneira como eles são representados.

Identifique, na cidade ou região em que você vive, algumas edificações que tiveram o seu sentido modificado no decorrer de história.

4 CONFLITOS E NEGOCIAÇÃO DA MEMÓRIA PÚBLICA

Mesmo que a memória tenha uma dimensão biológica (neurológica e cerebral), ela não é apenas um processo natural, ou seja, algo independente das referências e motivações socioculturais. A memória é, também, um produto social e como tal está aberta a conflitos e negociações. Etnias, grupos e classes sociais constroem referências distintas de memória, que quase sempre se apresentam em disputas. Assim, o que para um grupo social pode parecer digno de memória, para outro pode ser considerado objeto de esquecimento.

No Brasil, desde a instalação do regime republicano, temos presenciado os conflitos latentes na produção da memória pública. No Rio Grande do Norte, por exemplo, muitos republicanos apostaram na importância da edificação de monumentos cívicos na cidade, sobretudo na capital, para despertar o sentimento patriótico na população local. Enquanto os principais promotores dessa ação no Estado, a Oligarquia Albuquerque Maranhão, instigavam a população potiguar a participar de tais celebrações, outros, como o jornalista Felipe Guerra, viam os gastos com tais monumentos um testemunho do mau emprego do dinheiro público e a manifestação da vaidade dos governantes:

> Essa idéia de monumentos na capital, quando urgentíssimas necessidades reclamam a aplicação dos minguados recursos do Estado, é por certo infeliz e impatriótica. Apenas lisonjeia a vaidade dos governantes, e é mais aparatosa. É mal velho da Humanidade [...] O monumento aí fica, sob as vistas de seus iniciadores, algum tempo: placa comemorativa na fachada, inauguração, músicas, foguetes, discursos, uma apoteose capaz de trazer a ilusão de imortalidade! (GUERRA; GUERRA, 1909 apud ARRAIS, 2006, p. 128).

Outro conflito importante que pode ser mencionado diz respeito à luta dos imigrantes no Brasil por um lugar na "memória nacional". Segundo o historiador Jeffrey Lesser (2001), a partir das primeiras décadas do século XX, uma das estratégias simbólicas utilizadas por representantes de diversas etnias árabes para que essas fossem reconhecidas no interior da identidade nacional brasileira foi a edificação de monumentos públicos em praças e logradouros do país.

Um desses monumentos intitulado *Amizade sírio-libanesa* foi edificado no Parque Dom Pedro II, em São Paulo, no ano de 1927. Ele foi oferecido como presente por líderes daquela comunidade ao "povo brasileiro" durante as comemorações do Centenário de Independência do país (1922). Antes de ser uma experiência tranquila, Lesser assinala como o contexto da construção do monumento esteve marcado por profundos conflitos, em que de um lado, determinados intelectuais e membros da elite política nacional estavam inclinados a reconhecer a importância dos "árabes" na formação sociocultural brasileira, enquanto outros se posicionavam veementemente contrários ao processo de imigração em curso, declarando que tais grupos eram pouco instruídos, inaptos ao trabalho agrícola, para não dizer "parasitas", "exploradores" e "farsantes". (LESSER, 2001).

Os conflitos em relação à memória nacional atingiram, também, outro terreno muito importante, o do patrimônio nacional. Desde a década de 1940 é possível acompanhar o debate entre estudiosos sobre quais os bens

que deveriam ser arrolados como patrimônio nacional e sujeitos ao *tombamento.* Por que determinadas edificações e objetos deveriam ser priorizadas em detrimento de outras na política do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)? O que tornava uma igreja colonial digna de memória e um antigo casebre de taipa não?

Minha gente, salvemos Ouro Preto (Manuel Bandeira)
As chuvas de verão ameaçaram derruir Ouro Preto.
Ouro Preto, a avozinha, vacila.
Meus amigos, meus inimigos,
Salvemos Ouro Preto

Bem sei que os monumentos veneráveis
Não correm perigo.
Mas Ouro Preto não é só o Palácio dos Governadores
A Casa dos Contos,
A Casa da Câmara,
Os templos,
Os chafarizes,
Os nobres sobrados da Rua Direita.

Ouro Preto são também os casebres de taipa de sopapo
Agüentando-se uns aos outros ladeira abaixo,
O casario do Vira-Saia,
Que está vira-não-vira enxurro,
E é a isso que precisamos acudir urgentemente!

Meus amigos, meus inimigos,
Salvem Ouro Preto.
Homens ricos do Brasil
Que dais quinhentos contos por um puro-sangue de corridas,
Está certo,
Mas daí também dinheiro para Ouro Preto.

Grã-finas cariocas e paulistas
Que pagais dez contos por um modelo de Christian Dior
E meio conto por uma permanente no Baldini,
Está muito bem certo,
Mas mandai também dez contos para consolidar umas quatro casinhas de Ouro Preto.
(Nossa Senhora do Carmo de Ouro Preto vos acrescentará...)

ATIVIDADE 5:

Neste fragmento da poesia de Manuel Bandeira, aparecem alguns dos conflitos subjacentes na produção da memória pública no país, a partir da década de 1940. Você seria capaz de identificá-los?

Dando continuidade ao assunto, podemos observar que o estudo do esquecimento é muito importante para o estudo da memória. O esquecimento é um elemento intrínseco à memória, ou seja, não existe memória sem esquecimento. Para o poeta J. L. Borges, o esquecimento seria uma das matrizes da abstração, dimensão central do pensamento (MENESES, 2009, p. 9).

Assim, para nós, professores de história, é muito importante compreender como e em que circunstâncias o esquecimento é produzido. Até que ponto

o estudo do esquecimento pode assinalar mudanças sociais mais profundas?

Diferentes fatores estão ligados ao esquecimento: alguns de natureza biológica e orgânica, resultados de acidentes com danos cerebrais ou de doenças neurodegenerativas, como o mal de Alzheimer. Outros relacionados a trauma psicológico, que afetam o inconsciente, causando um bloqueamento (memória trauma). Esse caso aparece muito bem exemplificado na falta de lembranças de muitos dos sobreviventes do Holocausto nazista. A experiência de profunda privação e horror que passaram teria causado um bloqueio inconsciente em muitos indivíduos.

Por último, em uma dimensão intencional e até ideológica do esquecimento, podemos falar de um apagamento. Essa dimensão também tem uma longa história. Quem já não ouviu falar da prática comum entre os faraós do Egito antigo, que consistia em retirar o nome do seu antecessor dos portais de uma construção (um templo, por exemplo) e substituir pelo seu? O que queria o soberano impostor com tal ato, ludibriar os próprios deuses em seu favor, a fim de que seu nome fosse perpetuado e dos seus antecessores esquecidos?

Como compreender o ato de Rui Barbosa autorizando a queima de todos os registros da escravidão no país, a fim de "apagar" um passado que não deveria ser lembrado, mas, sim, esquecido?

O apagamento pode, também, ter menos a função de enganar ou de ocultar, mas de superar ("virar uma página da história"), estando associado à justiça e ao perdão. Algumas experiências contemporâneas de destruição de antigos artefatos públicos podem ser interpretadas muito menos como um ato de obscurecimento e muito mais como um ato de libertação, assinalando uma mudança profunda na sociedade e, também, no sentido do artefato. Assim, aquele monumento que antes desempenhava um valor ideológico capaz de impor uma coesão social hierarquizada e autoritária passou a ser questionado

e reconhecido como símbolo de opressão.

A partir da década de 1990, por exemplo, com o fim do comunismo na URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e no Leste europeu, muitas das estátuas do líder soviético Wladimir Lênin, instaladas em vários parques e praças de cidades das antigas nações comunistas, foram colocadas abaixo pela população. Imediatamente, tais esculturas deixaram de ocupar esses espaços de prestígio simbólico e social, para dar lugar a outras.

Figura 3 – Na foto, populares participam da retirada de uma estátua de Lênin em Budapeste (1990).

Fonte: <http://www.rferl.org/content/Velvet_And_Blood_In_Eastern_Europes_Season_Of_Change/1870373.html/>. Acesso em: 8 set. 2012.

5 DECLÍNIO DA MEMÓRIA PÚBLICA OU PRESENÇA DA LÓGICA INDIVIDUALISTA NA MEMÓRIA PÚBLICA?

Para que um artefato simbólico, como os monumentos, "funcione", ele precisa ser ritualizado, ou mesmo está inserido em uma prática, num sentido mais amplo. As festas, os desfiles e as comemorações cívicas têm sido práticas tradicionalmente importantes de construção do simbolismo dos monumentos.

No Brasil, muitas dessas práticas foram disseminadas pela propaganda republicana, nas últimas décadas do século XIX. Foram os republicanos que elegeram a escola pública como instituição privilegiada no agenciamento dessas novas experiências, fornecendo referenciais simbólicos da consciência cívica à população nacional. O ensino de disciplinas escolares como "História Pátria ou do Brasil" e "Moral e Cívica" exerceram um papel importante na formação dessa consciência republicana, ao assinalar personagens e acontecimentos históricos que deveriam ser lembrados para servirem de exemplo moral de patriotismo.

Além do ensino, foi construída e propagada uma série de rituais cívicos, como o hasteamento da Bandeira Nacional, a execução do Hino Nacional, os desfiles escolares e cívicos realizados em cerimônias públicas, em avenidas e ruas importantes das cidades.

Assim como a escola republicana, outras instituições, como os escoteiros, tiveram um importante papel na difusão dessas práticas em todo território nacional.

Figura 4 – Desfile de 7 de setembro, em Nova Cruz (1976).

Fonte: <http://rafaelagreste.blogspot.com.br/2011/04/fotos-de-epoca-nova-cruzrn.html/>. Acesso em: 28 nov. 2012.

Atualmente, temos presenciado um crescente desinteresse da população pelos antigos monumentos da cidade. Aquilo que há décadas (ou até séculos) era objeto de cuidado e reverência por parte da população, passou a ser, em muitos casos, "invisível" aos transeuntes ou sujeito à depredação e ao abandono. O que dizer dos roubos dos bronzes dos monumentos, da infestação de cocô de pombo nas estátuas públicas das cidades, no apagamento das cerimônias cívicas tradicionais? Tais processos podem ser interpretados como sinais de declínio do sentimento público?

O sociólogo Richard Sennett (1988) foi mais crítico ainda a esse respeito, pois, para ele, as próprias cerimônias cívicas assinalavam um longo processo de declínio desse sentimento. Nele, o sujeito político daria lugar a duas novas

figuras sociais: a do expectador, responsável por expressão pública passiva, e a do ator, alguém que age para representar um papel previamente estabelecido.

Para muitos, e para o próprio Sennett, esse declínio do homem público seria acompanhado pela transferência da ação dos indivíduos para o terreno da intimidade, fruto da explosão da cultura individualista moderna, marcada pelo narcisismo e pelo hedonismo.

Outras interpretações trataram a questão não pelo viés pessimista. Ao contrário, assinalaram que as preocupações individualistas não significaram a supressão do interesse coletivo e do sentimento público, mas a constituição de um novo laço social em que a autonomia individual tornou-se cada vez mais imperativa. Assim, segundo o filósofo Gilles Lipovetsky, um dos aspectos dessa nova cultura foi subverter a lógica do dever, das utopias salvacionistas e das atitudes sacrificais, por uma lógica marcada pela necessidade de satisfação do prazer, pela defesa da civilização do bem-estar e a exaltação dos direitos subjetivos. (LIPOVETSKY, 2005).

Essa nova cultura foi marcada pela generalização do código humorístico. Ela se institui dissolvendo a oposição, até então estrita, entre o sério e o não-sério. O humor que antes era tratado com desconfiança, código de rebaixamento moral do indivíduo, ou meio de escárnio e calúnia, agora é visto positivamente. Ter senso de humor tornou-se algo imperativo na nova sociedade. Fazer rir até de si mesmo deixou de ser prova de fraqueza pessoal para se tornar símbolo de descontração e de possibilidade para se conviver de maneira mais fraterna.

Conforme anotou, ainda, o filósofo francês, a generalização do código humorístico, mais do que um fenômeno efêmero, tem sido um processo de grande mudança estrutural:

> O fenômeno humorístico nada fica a dever a qualquer voga efêmera. É de modo durável e constitutivo que nossas sociedades se instituem de maneira humorística: pela descontração das mensagens que engendra, o código humorístico de fato parte de vasto dispositivo polimorfo que, em todas as esferas, tende a abrandar ou personalizar as estruturas rígidas e impositivas. Em lugar de injunções coercitivas, da distância hierárquica e da austeridade ideológica estão a proximidade e a descontração humorísticas, que resumem a linguagem de uma sociedade flexível e aberta. (LIPOVETSKY, 2005, p. 129).

Para nós, historiadores, cabe questionar em que momento tais referenciais se tornaram dominantes em nosso meio. Até que ponto eles se diferenciam daqueles predominantes em outras épocas? Quais os novos sujeitos e as novas dinâmicas sociais que deles participam? Quais os novos conflitos que eles assinalam?

Aspectos dessa cultura individualista contemporânea entre nós podem ser avaliados pelo surgimento de novos monumentos públicos e pela mudança de nossa relação com os antigos.

Em muitas cidades da Europa e da América do Norte, proliferam os chamados *funny monument* (monumentos engraçados), cujo papel principal é provocar o riso, a descontração pública. Muitos desses monumentos retratam cenas do cotidiano (como crianças mergulhando num rio), situações inusitadas (um homem saindo de um bueiro e puxando o pé de um policial que passa), ou personagens de ficção (Sherlock Holmes em pé e Dr. Watson sentado em um banco de praça) e personalidades mundiais (Elvis Presley com um violão, cantando e dançando).

Na Sérvia, a comunidade da vila de Zitiste, cansada de ganhar os noticiários apenas pelas enchentes e deslizamentos que são acometidos frequentemente, resolveu construir uma estátua gigante do personagem do cinema

Rocky Balboa, interpretado pelo ator Sylvester Stallone. Um dos membros da Associação Rocky Balboa de Zitiste justificou a iniciativa da seguinte forma: "Nós queríamos criar uma nova imagem da nossa vila... Nós pensamos muito sobre o que iria representar a nossa nova imagem, e que surgiu com Rock Balboa. Ele é um personagem que cai, e até quando ele parece ser derrotado, ele se levanta e vence".

Também observamos uma mudança na representação das personalidades públicas em estátuas e outros dispositivos visuais. Elas passaram a ganhar tons mais descontraídos, perderam o ar formal e celebrativo. Não se trata dos antigos bustos, ou da demonstração de poses soberbas, mas em apresentar situações cotidianas e coloquiais. Já não se encontram mais em pedestais, em sinal de imponência, "acima dos mortais". Ao contrário, ganharam o nível das ruas, das calçadas, misturando-se ao transeunte como nunca antes.

Na cidade de João Pessoa, a mais recente estátua de Augusto dos Anjos, construída na Praça Pedro Américo, tem o poeta sentado e escrevendo, tranquilamente, recostado em uma tamarineira de ferro. Ao seu lado estão seus inseparáveis chapéu e guarda-sol. Ele parece contemplar o infinito buscando inspiração para os seus versos.

E o que dizer da estátua do ex-presidente Juscelino Kubitschek (JK), na praia da Armação, município de Búzios, no Rio de Janeiro? Quanta diferença em relação à imponente estátua do Memorial JK em Brasília. Nela, JK aparece sentado em uma cadeira, no calçadão da praia, olhando para o mar. Sorridente e com um dos braços erguido, ele acena para todos aqueles que por lá passam. Com roupa de casa e chapéu em uma das mãos, ele está tão à vontade que permite deixar um pé fora do calçado.

Os novos monumentos e estátuas públicas, ao mesmo tempo em que assinalam uma nova forma de composição e de representação dos personagens

públicos, também, se constituem como mediadores de novos comportamentos sociais. Turistas e transeuntes interagem de maneira mais familiar e íntima com esses artefatos. Muitas vezes, parecem conversar com as estátuas e quase sempre posam para fotos de maneira irreverente e familiar.

Figura 5 – Turistas posam para foto ao lado da estátua do poeta Carlos Drummond de Andrade, no calçadão de Copacabana, Rio de Janeiro.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Também foi dentro dessa cultura individualista, narcisista e hedonista que as temáticas ligadas às atividades lúdicas, ao lazer e aos esportes ganharam lugar. Proliferam os monumentos em homenagem a desportistas e a eventos esportivos demonstrando como o esporte e a sua prática tornaram-se referências importantes da memória pública.

A prática esportiva anuncia um dos imperativos da nova cultura individualista, a importância do corpo e os prazeres a ele relacionados. Assim, muitos

desses monumentos aparecem instalados em lugares que permitem a prática do esporte: a caminhada, a corrida e o ciclismo, entre outras.

Uma das mais antigas referências dessa cultura aparece na estátua "The Football Players" ("Os Jogadores de Futebol"), que se encontra em um pedestal de pedra na Universidade de Berkeley, nos Estados Unidos. A peça, criada em meados dos anos 1890 pelo escultor Douglas Tilden, representa dois jovens se preparando para disputar uma partida de futebol. Um aparece em pé segurando uma bola nos braços, enquanto o outro, agachado, ajuda-o a calçar sua chuteira. A estátua não só coloca em evidência o nascente esporte, mas também denota o clima de camaradagem que deveria nortear aquela prática.

Na França atual, um grande monumento foi erguido para comemorar a prova de ciclismo mais importante do país, o *Le tour de France*. A escultura, projetada por Bruno Luzzani, é feita em alumínio e aço e tem 18 metros de altura. Não se trata de um monumento para homenagear antigos atletas, nem somente o próprio evento. Ela assinala a importância do ciclismo para a sociedade francesa, não só como ícone cultural, mas como promotor de valores caros a ela, como a perseverança, o esforço e o prazer.

Figura 6 – O monumento *Le Tour de France Dans lês Pyrénées* construído em 1995.

Fonte: <http://filmicity.net/showthread.php?p=56340>. Acesso em: 8 set. 2012.

Outro aspecto que devemos considerar é a maneira como a cultura individualista moderna esteve ligada a processos importantes de emancipação social. Assim, ao serem identificadas como indivíduos, mulheres, crianças, negros, gays, entre outras "minorias" tiveram seus direitos conquistados e respeitados muito mais pela afirmação de suas semelhanças com os demais indivíduos do que pela exacerbação de suas diferenças.

No mundo atual, as preocupações com os chamados direitos subjetivos vêm à tona como nunca antes. O bem-estar e a felicidade tornaram-se cada vez mais um direito de todos, não apenas dos bem-nascidos, dos mais favorecidos economicamente, ou dos sãos.

Como entender os monumentos erguidos em várias cidades do Canadá para homenagear o para-atleta e ativista canadense Terry Fox? Terry, que desde muito jovem já praticava basquete e corria maratonas em provas locais, teve sua vida marcada pela descoberta de um câncer na perna direita. Em 1977, aos 19 anos de idade, ele amputou a perna doente, colocou uma prótese e continuou praticando os dois esportes de sua vida. Anos depois, iniciou uma campanha nacional para arrecadar fundos para a pesquisa contra o câncer. Buscou apoio na Sociedade Canadense de Câncer e escreveu diversas cartas para empresas pedindo contribuição financeira para a campanha. A participação de Terry em diversas corridas foi responsável por sensibilizar grande parte da população canadense em prol da causa. Quatro anos depois de lutar contra a doença, ele veio a falecer.

Figura 7 – Fotografia de Terry Fox correndo em Toronto, Canadá (1980).

Disponível em: <http://ca.news.yahoo.com/blogs/good-news/terry-fox-marathon-hope-still-inspires-31-years-20110415-113437-750.html>. Acesso em: 8 set. 2012.

Figura 8 – Estátua de Terry Fox em Ottawa, Canadá.

Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Terry_Fox>. Acesso em: 8 set. 2012.

Em várias cidades do Canadá, muitos monumentos foram erguidos para homenageá-lo. Nesses não há qualquer conotação vitimadora; ao contrário, Terry é retratado como um jovem vencedor, capaz de suportar uma grande adversidade e demonstrar prova de generosidade e espírito público.

Nos tempos atuais, alguns monumentos assumiram o tom de denúncia em relação à violência a pessoas e à violação dos direitos humanos.

Muitos de vocês conhecem, ou pelo menos já ouviu falar, do assassinato do índio Pataxó Hã-hã-hãe, Galdino Jesus dos Santos, em Brasília. Galdino foi morto, em 1997, depois que um grupo de cinco jovens de classe média alta local lançou um galão de gasolina e ateou fogo nele, enquanto dormia num parque da cidade.

O fato foi noticiado pela televisão em rede nacional e trouxe indignação à população em geral, que passou a cobrar das autoridades punição para os assassinos. A fim de denunciar o ocorrido e estimular uma cultura da paz na cidade, foram construídos dois monumentos no local do crime. Um deles feito em uma chapa de aço vazada, representando uma pessoa em chamas; o outro, uma pomba construída em concreto simbolizando a paz tão desejada. A praça foi renomeada e passou a se chamar Praça do Compromisso.

Figura 9 – Representantes de tribos pataxós homenageiam Galdino, no décimo ano de sua morte, em frente ao seu monumento.

Fonte: Foto de Marcello Casal Jr/Abr. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/galeria/2007-04-17/17-de-abril-de-2007>. Acesso em: 8 set. 2012.

Dez anos depois do assassinato, índios de diversas tribos realizaram uma grande manifestação pública para lembrar a morte de Galdino. Eles reiteraram a longa luta dos Pataxós Hã-hã-hãe, que vivem no interior do Estado da Bahia, pela demarcação de suas terras, objeto de invasão e cobiça de fazendeiros de fumo e cacau na região.

A manifestação partiu da Esplanada dos Ministérios indo até a Praça do Compromisso. Nela os índios e demais militantes da causa carregaram placas com nomes de familiares que haviam morrido em conflitos pela terra em todo o país. Na Praça, os índios participaram de uma cerimônia em que limparam o local, rezaram e pintaram o monumento à Galdino, que estava coberto por pichações.

ATIVIDADE

Identifique as novas formas de valorização da memória pública que vêm ocorrendo nas últimas décadas, em sua cidade ou região, levando em consideração os novos referenciais da cultura individualista.

Neste mundo globalizado, quais os mecanismos que sugiram para produzir uma imagem da memória pública local?

Durante este módulo, elegemos duas problemáticas importantes para a discussão: uma ligada ao processo de cidadania e a outra à construção da nova cultura individualista.

Para que esse estudo pudesse ser desenvolvido, tomamos os artefatos públicos não como algo naturalizado, ou seja, como algo corriqueiro e sem motivação social. O estudo de sua construção e dos seus usos permitiu que nós, historiadores, pudéssemos ter um melhor conhecimento da produção e disputa pela memória pública, das transformações dos comportamentos sociais

e dos referenciais culturais em nossa sociedade.

Os exemplos de diversas partes do mundo vieram assinalar o caráter contemporâneo e global dessas experiências e das problemáticas sugeridas. Isso vem corroborar a ideia de que qualquer estudo do local na contemporaneidade não pode ser tomado isoladamente, como algo totalmente apartado do mundo. Ao contrário, devemos sempre considerar as realidades; mesmo aquelas geograficamente distantes, muitas vezes, são resultados de processos históricos comuns ou vivenciam experiências semelhantes.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas***:* reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARRAIS, Raimundo. Da técnica a técnica: a capital do Rio Grande do Norte no início do século XX. In: FERREIRA, Ângela Lúcia; DANTAS, George (Org.). **Surge et ambula***:* a construção de uma cidade moderna (Natal, 1890-1940). Natal: EDUFRN, 2006.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Ed. Unesp; Estação Liberdade, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KRAAY, Hendrik. Nação, Estado e política popular no Rio de Janeiro: rituais cívicos depois da Independência. In: PAMPLONA, Marco A.; DOYLE, Don H. (Org.). **Nacionalismo no Novo Mundo**: a formação de Estados-nação no século XIX. Rio de Janeiro: Record, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional***:* imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Ed. Barcarolla, 2004.

_____. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

MENESES, Ulpiano T. B. de. Memória, cultura e sociedade: Uma atualização de problemas. In: FORUM DE MUSEUS, 3., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: IPHAN, 2009.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

RIVIÈRE, Claude. **As liturgias políticas**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público***:* as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Cidade e Memória: Ceará Mirim na Escrita de Nilo Pereira

Helicarla Nyely Batista de Morais[1]

[1]Mestra em História pela UFRN; Doutoranda em História pela UFRJ.

1 INTRODUÇÃO

As cidades podem ser retratadas de vários modos por seus moradores. Um desses modos é a memória, que pode se reportar a uma cidade que não existe mais. Que fatos do passado da cidade são lembrados? Sejam quais forem, esses fatos oferecerem ao professor um interessante repertório de estudo do passado e, mais especificamente, das relações entre o passado e o presente da cidade. Mas, o interesse do professor pelo estudo das memórias da cidade não deve se reduzir ao levantamento dos fatos lembrados, da reconstituição de como era a cidade do passado na voz dos seus testemunhos, por mais ilustres que eles sejam. O professor deve interrogar sobre as condições em que se encontra aquele que rememora, sobre sua formação, sobre suas experiências mais significativas, sobre o ambiente cultural no qual ele está situado. A atenção para a forma da escrita, por meio da qual a memória chega ao leitor, é igualmente importante. Neste texto, exploraremos o caso do escritor Nilo Pereira, nascido no vale do Ceará Mirim, tradicional área açucareira do Rio Grande do Norte. Tendo passado a maior parte de sua vida fora de Ceará Mirim e fora do Rio Grande do Norte, Nilo Pereira manteve com o vale uma fidelidade emocional que durou até o final de sua vida. Esse texto pretende apresentar uma possibilidade de exploração do tema da cidade representada pela memória, por meio das memórias dessa importante figura potiguar.

1 A CIDADE: CONSTRUÇÃO HUMANA, OBJETO DA HISTÓRIA

As cidades não são elaborações apenas do concreto. A cidade, sendo por excelência o palco mais exuberante das ações humanas, nas palavras de Sandra Jatahy Pesavento, o lugar "onde as coisas acontecem" (PESAVENTO, 1999, p. 8), está inserida numa "realidade material [...] construída pelos ho-

mens, que traz as marcas da ação social", a qual podemos chamar de "cidade de pedra, erguida, criada e recriada através dos tempos" (PESAVENTO, 1999, p. 10). No entanto, "sobre tal cidade, ou em tal cidade, se exercita o olhar literário, que sonha e reconstrói a materialidade da pedra sob a forma de um texto" (PESAVENTO, 1999, p. 10). Essa é a cidade que surge da prática do escritor, que, "como espectador privilegiado do social, exerce a sua sensibilidade para criar uma cidade do pensamento, traduzida em palavras e figurações mentais imagéticas do espaço urbano e de seus atores" (PESAVENTO, 1999, p. 10). Por tudo isso é que essa realidade espacial, entrecruzada por dimensões materiais, afetivas e intelectuais, vêm atraindo os olhos curiosos dos historiadores, que vão desvendando as nuances do processo de construção da paisagem citadina.

Compreender a cidade como construção humana, como materialidade e como subjetividade humana é trazê-la para o plano daquilo que é cognoscível, daquilo que é histórico. A cidade, onde nascemos, onde moramos, onde trabalhamos, a cidade que conhecemos a vida toda, a cidade que acabamos de conhecer, faz sentido para nós a partir daquilo que vivemos, enxergamos e sentimos em relação a ela, a partir das sensações que ela desperta em nós. O professor deve fazer o aluno compreender que a cidade é atravessada, costurada, pelas ações humanas, pelo olhar humano; deve demonstrar que a cidade deve ser tomada como objeto da ciência histórica, aproximando-o dessa temática a partir da sua própria cidade, desmitificando o processo de pesquisa e produção de matéria histórica e didática sobre o tema. Essa é uma maneira de fazê-los perceber as relações subjetivas que fazem parte do processo de construção do espaço. A cidade que pretendemos visualizar aqui como fruto e objeto da história nos é apresentada por Nilo Pereira, intelectual nascido em Ceará Mirim, no início do século XX. A Ceará Mirim de Nilo Pereira surge

da escrita, da memória, da saudade de um tempo que passou.

Analisar o processo de construção de uma cidade por meio da escrita e da memória, impulsionadas pelo sentimento de saudade, permite compreender que, como constructos humanos, a cidade é um espaço carregado das marcas, das inscrições humanas e possui várias dimensões. Antes mesmo de serem pedra e cal, são anseios, intenções. E ainda mais, permite compreender como a cidade pode ser estudada a partir da memória e da escrita. Evidenciaremos, então, a importância da historicidade do espaço citadino, do sentimento, da escrita e da memória, já que essas são as principais categorias de análise para compreender a cidade que surge na obra memorialística de Nilo Pereira.

2 SAUDADE E DESEJO DE CIDADE NA MEMORIALÍSTICA DE NILO PEREIRA

Tão subjetiva é a Ceará Mirim de Nilo Pereira, que pode se desdobrar em duas cidades, a da infância e a da juventude e maturidade intelectual, elaboradas pela memória, pela escrita, pelos sentimentos. Essa, a cidade da memória, que se torna duas, perpetuada e reconstruída por meio da escrita e do sentimento, é a que encontramos na obra desse memorialista.

Ao observarmos as imagens que Nilo Pereira elabora de sua infância em Ceará Mirim, encontramos um lugar que se alicerça em um sentimento: a saudade. Esse lugar, fruto da memória, acaba também se tornando refém da escrita que perpetua essa memória. A cidade que emerge das memórias e da escrita de Nilo, mais do que o lugar onde ele nasceu e viveu sua primeira infância e adolescência, é um lugar desejado por ele, um lugar situado entre as grandes cidades da tradição da sociedade do *Nordeste Açucareiro*. É uma cidade que, por meio da escrita, se alonga até a planície pernambucana,

emendando-se à sua capital, Recife. Ou seja, ele confere a Ceará Mirim um lugar num mapa próprio, que extrapola o mapa do Rio Grande do Norte: trata-se do mapa da região do litoral açucareiro do Nordeste.

Este foi o grande desejo cultivado na escrita memorialística de Nilo Pereira: tornar Ceará Mirim e Recife cidades-irmãs, partilhando uma decadência que dizia da nobreza de um passado, que apontava para um passado glorioso. Para perceber todos esses elementos na composição da cidade da memória e da escrita de Nilo Pereira, é preciso estar atento aos mecanismos de construção da memória. A memória não é um elemento pronto, estático, simplesmente esperando que alguém a conte. Ela é também fruto da elaboração humana, um fazer-se contínuo, suscetível ao lugar a partir do qual se rememora. O verbo *rememorar* pode, sem perda alguma de seu significado, ser substituído por reconstruir, reavaliar. O passado não é uma massa coesa, estática, à qual nos remetemos, quando rememoramos, para extrair um pedaço ou outro. O passado é também fruto da elaboração do presente, estando em diálogo constante com ele. A memória está situada numa zona intermediária entre passado e presente, é a conjugação entre essas duas dimensões temporais [2].

Ao refazer o percurso literário e histórico da vida de Nilo Pereira, que se delineia em milhares de páginas, encontramo-lo na missão de organizar, dentro de uma mesma unidade, os dois lugares que viveu e amou, Ceará Mirim e Recife. A aproximação entre essas duas cidades significou inseri-las dentro de uma realidade ecológica, política e cultural maior, o Nordeste do açúcar. Dentro dessa região, indo da sua periferia, o vale do Ceará Mirim, ao seu centro, a cidade do Recife, Nilo Pereira estabeleceu uma ponte entre o lugar das suas origens e o centro onde obteve sua formação intelectual, o Recife.

2 Para discussões mais apuradas sobre a relação memória/história, ver: Bosi (2001), Halbwachs (2004) e Ricoeur (2007).

Nilo Pereira nasceu no ano de 1909, no vale do Ceará Mirim, caçula de uma família composta por mais três irmãs. Filho de Fausto Varella Pereira e Beatriz d'Oliveira Pereira, pertencentes a famílias de tradição. Naqueles anos que abriam o século XX, a maior riqueza da família estava no brasão que carregava, na herança familiar, nas lembranças do passado. O açúcar, que havia sido, até bem pouco tempo, a maior fonte de riqueza da cidade onde viviam, já não garantia mais dinheiro e poder, mas tinha ficado nas lembranças e no ar melancólico daquela cidade como o elo que ligava o presente de decadência ao passado de prosperidade [3].

As famílias Pereira e Varela eram típicas representantes de uma elite açucareira que havia se formado ali: ricos e emblemáticos do poder outrora, empobrecidos naqueles anos 1910, herdeiros dos casarões antigos, das memórias, do nome e da tradição, nada mais. A crise que vitimara os produtores de açúcar do Ceará Mirim atingiu, em cheio, essas famílias. A chegada de D. Maria Amélia à cidade, numa noite de março daquele ano, evidencia as circunstâncias trágicas em que o personagem principal dessa história nasceu. Viúva de José de Castro Barroca, avó materna de Nilo Pereira, D. Maria Amélia atravessava a ponte que separa o vale e a cidade, trazendo sua família e pertences em carro de boi para a Rua de São José. Nilo acabara de nascer, tinha apenas três meses de vida e, junto com sua mãe, que o carregava nos braços naquela noite, era forçado a deixar o engenho: "saí nos braços de minha mãe, aos três meses de idade. O engenho já não era mais nosso" (PEREIRA, 1969, p. 51) [4]. A lembrança da saída do engenho Verde Nasce, a humilhação de terem

3 Sobre o processo de decadência da indústria açucareira do vale do Ceará Mirim, ver: Morais (2009).
4 PEREIRA, Nilo. Imagens do Ceará-Mirim. Natal: UFRN, 1969, p. 51.

sido despejados de sua antiga propriedade, como ele descreve logo adiante, vai estar sempre associada às lembranças daquela casa. Em um de seus textos memorialísticos, ele confessa:

> Aquela casa do Verde Nasce muito me fala à alma. Ela recorda uma tragédia de que jamais falei, porque minha avó, Maria Amélia de Oliveira Barroca, a Dindinha de tantos netos, sempre me impediu de fazê-lo, dizendo que havia perdoado a quem a despojou dos seus domínios, sem justa causa, – ela já viúva e sem o amparo que lhe faltou no grave momento porque passou. Nela, vi sempre o exemplo heróico da resignação, da injustiça que silenciou na oração e na saudade do bem perdido (PEREIRA, 1980, p. 1).

É a partir desses trechos da infância de Nilo Pereira no vale que vamos visualizando, aos poucos, os cenários e paisagens e personagens que sustentam essas memórias: "Nas conversas de família, quando a juventude me permitia entender melhor as coisas, quase não se falava em outro assunto senão no que estava perdido, nas saudades da velha casa, onde viveu o meu avô" (PEREIRA, 1969, p. 51). É a memória familiar que dá vida a essa cidade, que traz de volta as vozes, a música, as pessoas. A Ceará Mirim descrita por Nilo é silenciosa, é reminiscente e remanescente de um tempo que passou. Vozes, música, burburinho aparecem nas lembranças:

> Dir-se-ia que tudo começa a se animar sob o influxo de algum poder extraordinário, que tivesse como principal condão o de dar ao passado uma atualidade surpreendente. O Guaporé ostentava sua fachada fidalga abismado num sonho; mas a vida renasce e, como num encantamento de magia, o cenário recobra seu colorido emocional. Velhas figuras que se foram no tempo voltam; e através da manhã romântica as notas de um piano antigo atravessam até os meus ouvidos a paisagem sentimental (PEREIRA, 1949, p.1).

A cidade surge na escrita de Nilo como um personagem recriado a partir de diversas sobreposições de escrita e de memórias. Memória e escrita vão dando forma à cidade que se constrói sobre pedras, ruínas e sentimentos. É

esse o poder extraordinário que anima o presente e o passado dessa cidade na escrita de Nilo Pereira: "Dir-se-ia que tudo começa a se animar...". Quem diz é a memória, impulsionada pelo sentimento de saudade e reelaborada por meio da escrita.

É a saudade que seduz e arrasta para o passado, mais um indicativo da nossa condição humana, da condição de seres perecíveis e mortais vivendo em lugares mutáveis, expostos às intervenções humanas e à passagem implacável do tempo. Lugares que conhecemos na infância, onde nascemos, aprendemos a falar, conquistamos os primeiros amigos, os primeiros afetos, podem, com o passar dos anos, depois de um longo período de ausência, não fazer mais sentido algum para nós. O período de ausência, a construção de novas casas e prédios, a morte e o nascimento de pessoas vão desfazendo nossas referências.

Sentimos a ausência de algo, saudade das referências que um dia foram o chão que sempre haveríamos de pisar, as paredes que abrigariam, as pessoas e lugares que dariam sentido à nossa própria existência. Nesse momento, a memória entra em ação num esforço de recuperar tais referências. O processo de rememoração é sempre doloroso, pois evidencia os vazios que foram se acumulando ao longo da vida, e é fato que da ausência que buscamos reconstituir só teremos de volta uma imagem contaminada pelo sentir e viver do presente.

O poder da imaginação, as estratégias das linguagens, traziam de volta as cores, o brilho e a materialidade perdida, colando e reordenando pedaços de um passado já distante à força da saudade e da memória, dando origem à região Nordeste, que começou a tomar forma no discurso pela preservação da tradição. Os Regionalistas-Tradicionalistas do Nordeste, grupo de intelectuais e artistas que, desde os anos 1920, circulavam em torno do antropólogo pernambucano Gilberto Freyre, foram os artífices desse Nordeste, reco-

nhecendo-se herdeiros dessa sociedade [5]. Nilo Pereira sofreu a influência da saudade do passado do mundo dos engenhos, que era tão forte nesse grupo de tradicionalistas. O declínio econômico da região açucareira apareceu na memória dos grupos dominantes, ou melhor, dos intelectuais descendentes desses grupos agora destituídos de poder, assumindo profissões de bacharéis, jornalistas, professores, políticos.

Dezenas de livros, plaquetes, artigos, palestras resultaram das ações desses homens e em cada um deles se apresenta um cenário do Nordeste que fazia sentido para eles. Nilo Pereira acrescentou ao nordeste açucareiro suas próprias imagens, extraídas do vale e da cidade de Ceará Mirim. Vemos, em cada uma das obras desses autores que buscavam construir sua própria imagem de Nordeste, a imagem de um homem que olha fixamente para uma paisagem em ruína, empalidecida pelo silêncio e solidão. Esse homem procura retirar de lá aquilo que ainda tenha vida e possa dar novo significado àquela realidade esquecida que não encontra mais lugar no presente vivenciado por ele.

Em fevereiro de 1985, em uma crônica sobre o vale do Ceará Mirim, encontramos Nilo Pereira na mesma posição do homem que observa os vestígios do passado tentando reorganizá-lo segundo uma nova lógica. Ele tinha em sua casa no Recife alguns objetos vindos do Ceará Mirim. Um deles era um *abat-jour* casca de ovo que havia pertencido ao mobiliário do engenho Verde-Nasce, um dos poucos objetos que restaram do espólio da família, um dos símbolos do passado aristocrático que ele cultivava e reacendia no gesto de se colocar sob a meia luz do velho candeeiro que não encontrava lugar menos destoante em sua casa do que a sala de estudos, iluminando as noites esmorecidas da velhice:

5 Para uma melhor compreensão sobre os Regionalistas-Tradicionalistas e a liderança de Gilberto Freyre no processo de reconstrução do prestígio e da tradição da região Nordeste, ver: Freyre (1967); Larreta e Giucci (2007); Pallares-Burke (2005); Sales Neto (2008).

> Mais uma vez acendi esse candeeiro–tão puro no seu passado – azul e amarelo como uma garça voando sobre as canas de açúcar –nas noites sem a luz que sempre falta. Cuido ver sombras que saem de sua chama indecisa e bailam a minha vista: são figuras que encheram de vida o velho engenho com a sua cerca de ferro (PEREIRA, 1985, p. 1).

Na sala de estudos onde era mantido o *abat-jour*, Nilo Pereira fazia suas leituras diárias, escrevia suas crônicas e podia revisitar o passado que ele reacendia naquela chama que não iluminava somente o ambiente de estudo em noite sem luz, mas toda uma realidade já desaparecida que a chama pálida do candeeiro e a melodia ritmada que saía de sua máquina de escrever traziam de volta. Nilo Pereira recria, à luz do seu *abat-jour* já tão antigo e do sentimento de nostalgia em relação ao passado de fausto e riqueza de sua família e da sua cidade natal, um espaço deslocado no tempo, um lugar em que a saudade, acionando a memória, traz de volta mundos e personagens perdidos.

A passagem do tempo imprime novas marcas, apaga as antigas, transformando um velho conhecido em estrangeiro. É possível mesmo que nos sintamos estrangeiros em nossa própria terra e busquemos, então, no passado, os lugares, os objetos e as paisagens que caracterizavam esse espaço que se tornou estranho para nós. Para recuperá-lo, o transformamos em espaço do sonho, onde temos de volta aquilo que julgávamos perdido, como a sala de Nilo Pereira iluminada pelo velho *abat-jour*. Vemos, nesse sentido, passado e presente se misturarem, refletindo-se um no outro, ligados pela saudade. Por outro lado, esse sentimento que evoca uma ausência, um passado de sonho harmonioso e feliz, faz com que sempre nos sintamos longe de casa, ou da realidade a que julgamos pertencer.

Assim foi a relação que ele manteve com a cidade do Ceará Mirim durante os sessenta anos em que viveu no Recife, onde se dizia "um exilado do vale do

Ceará-Mirim" (PEREIRA, 1985, p. 1) e fazia sempre questão de enfatizar tal infortúnio: "Exilei-me por mim mesmo. [...] nasci no vale do Ceará-Mirim. [...] Fiz os meus preparatórios em Natal. Vim para o Recife. Vejam bem: não ao Recife e sim para o Recife. Aqui fiquei" (PEREIRA, 1985, p.1). A sua pequena pátria, o "velho Ceará-Mirim", estava afastada dele por uma "distância antes temporal do que espacial" (PEREIRA, 1959, p. 14), por isso, mais do que voltar à cidade da infância para reencontrar o seu lugar no mundo, o lugar do qual sentia saudade, era preciso realizar uma viagem no tempo, na qual a memória, reavivada pelos vestígios do passado, seria o principal guia.

Essa saudade, que funciona como elemento constitutivo da identidade de um povo e de um lugar, é, também, uma característica do *Nordeste Açucareiro*. Um dos traços presentes nas obras dos intelectuais "regionalistas", em romances, poemas, pinturas e canções, é a relação de afeto que esses homens mantiveram com o passado, criando seus espaços por meio da memória e da escrita, resistindo às transformações pelas quais o seu mundo passava.

3 AS PEDRAS E AS LEMBRANÇAS QUE SUSTENTAM A CIDADE

Essa busca pela imagem ideal no passado leva o homem, um povo ou um grupo a se sentir exilado do seu mundo, de si mesmo, desterrado de uma realidade que extrapolava a dimensão espacial, um espaço de sonho em que as únicas categorias definidoras eram tempo e emoção, que poderiam resgatar as raízes de um indivíduo ou de um grupo em relação a um determinado lugar ou desintegrá-las de vez. Mesmo a materialidade está sujeita ao poder do tempo e da subjetividade. Podemos compreender melhor essa discussão a partir dos conceitos formulados por Maurice Halbwachs para explicar a relação da memória com a dimensão espacial. Tomando como referência o âmbito da ci-

dade, ele estabelece uma discussão que busca compreender o alcance da relação entre a imagem espacial e a memória, levando em conta que a memória se apóia também em costumes cultivados pelos grupos e que tem nas pedras, casas e ruínas o apoio e o reflexo das construções mentais que moldaram a exterioridade física desses grupos.

Para Halbwachs, as pedras podem até se deixar transportar sem oferecer resistência. O que não se desintegra facilmente são as dimensões imateriais, aquelas que passam de uma geração a outra: os costumes, a vivência, o afeto. Por isso, as relações mais difíceis de serem modificadas são as "que se estabeleceram entre as pedras e os homens" (HALBWACHS, 2004, p. 163). Um grupo que vive em determinado lugar que, de repente, é atingido por uma grande catástrofe natural ou uma guerra que destrói o traçado das ruas, a disposição das casas, das escolas, se vê destituído dos símbolos que ordenavam sua vida ali, que representavam suas marcas inscritas naquele espaço. Considerar as dimensões subjetivas que moldam os espaços permite compreender que, mesmo essas marcas sendo apagadas da dimensão material, não se apagam da memória, não com a rapidez com que um vendaval ou um tanque de guerra destroem toda uma cidade. Mesmo que não exista mais nada no espaço ocupado anteriormente, além de ruínas, a memória se encarrega de recolocar cada coisa de volta em seus antigos lugares. Só assim, o indivíduo ou grupo consegue ainda se reconhecer naquele espaço.

É como se ao ser modificado o traçado de uma rua, a localização de uma casa, os antigos moradores, "de cujo pequeno universo faziam parte [...] velhas paredes", lembranças que se prendiam a essas imagens "agora apagadas para sempre", sentissem "que toda uma parte sua morreu com essas coisas e lastimam que não tenham durado pelo menos o tempo que lhe restara de vida" (HALBWACHS, 2004, p. 164). Reivindicar os antigos lugares ocupados por

eles é resistir à destruição, pois:

> um grupo não se contenta em manifestar que sofre, em se indignar e protestar [...] Ele resiste com toda a força de suas tradições e essa resistência tem suas consequências. Ele procura e em parte consegue reencontrar seu antigo equilíbrio nas novas condições. Ele tenta se manter ou se reformar em um bairro ou uma rua que já não são feitos para ele, mas estão sobre o lugar que era seu (HALBWACHS, 2004, p. 164).

Podemos compreender essa relação em texto publicado em 1965, no livro *Itinerário Sentimental do Ceará-Mirim*, de autoria de Francisco Montenegro, no qual Nilo Pereira dá um exemplo muito claro do esforço que realizava, cada vez que revisitava o lugar, por meio da memória e da escrita, para reencontrar a cidade que deixara ainda na infância:

> Eis o Ceará-Mirim que me ficou e que procuro cada vez que o revejo, como quem perdeu alguma coisa e perdeu tudo; como quem tenta voltar sem ter saído; como quem já não encontra as pedras nos seus lugares, que até elas, rudes peregrinas, também se vão [...] E tudo passa e não passa. O espírito recria a vida (MONTENEGRO, 1965, p. 29).

O espírito recriando a vida e a cidade na escrita de Nilo Pereira era, na verdade, a memória, permitindo que os personagens e paisagens do passado tivessem novamente lugar. É comum na literatura memorialista produzida pelos intelectuais nordestinos, nascidos no início do século XX, identificá-los em pleno exercício de reconstrução do passado, dos espaços que deram sentido à sua existência, como se retirassem, de baixo da poeira espessa de escombros, velhas construções, móveis antigos e até personagens já mortos.

A cidade do Recife, principal símbolo da riqueza da sociedade patriarcal do Nordeste, nos anos 1920, era alvo de reformas urbanas que redesenhavam o traçado das ruas, demoliam velhas igrejas, iam aniquilando, aos poucos, ve-

lhos hábitos da população (ARRAIS, 2008). Os intelectuais recifenses, aqueles que se uniam em torno de Gilberto Freyre, filhos de famílias tradicionais da capital pernambucana, olhavam com certo desdém para as mudanças que ocorriam na cidade e dedicavam-se à tarefa de resgatar os velhos espaços e costumes, redesenhando, por meio da escrita, a antiga cidade dentro da cidade nova que sofria as reformas.

Os homens que compunham esse grupo chamavam a atenção para o valor das antigas construções, para os hábitos e instituições que haviam caracterizado aquela sociedade no passado e que ainda se faziam sentir no presente. Na verdade, as relações mantidas com aquele espaço, reavivadas pela memória, eram responsáveis pela identidade do grupo e razão para a tradição reivindicada e que lhe devolvia a "posse" sobre o lugar, mesmo que fosse apenas na memória e no discurso.

Nilo Pereira também engrossa o coro que lamentava a desintegração dos valores da sociedade do açúcar, o que lhe causava duplo sofrimento. Ao chegar ao Recife, suas atenções se voltam para o Ceará Mirim. As discussões sobre a preservação da tradição fervilhavam na capital pernambucana. Ele, aos poucos, também ia tomando parte nesses debates, dirigindo o olhar, então, para a cidade que havia conhecido na infância, a Ceará Mirim dos engenhos, do rio intempestivo, das noites iluminadas pela chama do lampião e que de repente se viu fascinada pela chegada da eletricidade [6]. Esse fascínio representou, também, para ele, desencanto.

Na escrita do memorialista, para o menino que assistia ao espetáculo da primeira noite da cidade iluminada pelo advento da luz elétrica, nos idos de 1917, aquele era um momento mágico, carregado de espanto e admiração:

6 Essa descrição da cidade pode ser visualizada em: Pereira (1969).

"Era preciso que tudo escurecesse, que tudo ficasse negro e espectral, para que a luz ressaltasse na sua espantosa velocidade, na sua claridade quase mortal" (PEREIRA, 1969, p. 78). Para o homem adulto, aquele foi o momento que retirou a cidade de uma realidade harmoniosa, romântica, em que o engenho, o canavial, a produção de açúcar ditavam o ritmo da cidade: "Os lampiões se apagaram. Mas à sombra deles —uma sombra que ainda cai invisível — permanece o dono da noite, com a sua magia, a sua eterna luz" (PERERA, 1969, p. 80). O dono da noite ao qual ele se refere era o antigo acendedor de lampiões da cidade, *Boca de Uruá*, que representava as figuras e profissões que perderam o lugar e a função na sociedade, na virada do século XIX para o XX, figura muito lembrada em seus escritos, desde que começou a escrever sobre Ceará Mirim.

Enquanto as imagens do passado de Ceará Mirim ganhavam forma na escrita de Nilo Pereira, o passado de outra cidade, não a da infância, mas aquela que o recebeu no princípio da vida adulta, torna-se, também, objeto de suas rememorações. No final da década de 1960, ele já tinha vivido tempo suficiente na cidade do Recife para formar sua própria imagem do *Recife Antigo* [7]. Começava a assistir à ruína da cidade que havia conhecido no início dos anos 1930. Na verdade, ele, o próprio Nilo, é que havia envelhecido. Ele e os amigos que conquistou por lá. Os amigos de Nilo iam morrendo e junto com eles a cidade que ajudaram a compreender. A cidade e os homens que foram seus guias no trajeto que ele percorreu na capital pernambucana se transformaram em personagens constantes em suas crônicas, nas quais ele evocava o tempo vivido, o passado de sua relação com a cidade [8].

7 O conceito de Recife Antigo, Recife de Outrora está associado à exaltação do passado da cidade. Ver: Arrais (2006).
8 Nilo Pereira escreveu para os jornais pernambucanos por mais de cinquenta anos. O tema mais recorrente de suas crônicas sobre o Recife era a cidade. Para uma análise mais apurada dessa escrita ver: Morais (2011, p. 143-165).

Em "Um Recife que não volta mais", crônica escrita em 1985, encontramos um retrato da cidade morta evocada por ele, onde ainda se podia colocar "a cadeira na calçada" (PEREIRA, 1985). O Recife que Nilo Pereira buscava reencontrar, em que ainda se usava chapéu de palhinha e bengala, localizava-se num tempo que não voltava mais, "um tempo do Recife" (PEREIRA, 1985) que a morte dos amigos com quem tinha dividido a vida naquela cidade levava embora.

Nilo Pereira, que ainda adolescente deixou o Ceará Mirim, foi a grande voz da sociedade e da economia açucareira que se desenvolveu ali. E passou a enfatizá-la em seus escritos como uma cidade de tradição, fundada sobre as bases rústicas e sólidas dos engenhos, dos canaviais, das casas grandes, igrejinhas e senzalas. Para ele, "Os engenhos encheram o vale de riqueza, de ação, de progresso", dando origem à "nobreza da terra" (PEREIRA, 1969, p. 123), "Uma aristocracia de maneiras e de estilo [...] que se irradiava por tôda a Província, fazendo do Ceará-Mirim uma cidade cuja tradição devemos recolher" (PEREIRA, 1969, p. 124).

Nilo Pereira fez da cidade de Recife o seu porto seguro e de lá revia, observava, burilava e reformulava cada imagem que guardou da cidade que o viu nascer. Foram longos sessenta anos de convívio e aprendizado em terras pernambucanas, em terras recifenses. O tempo vivido, escrito e rememorado na capital pernambucana, deu a cidade de Ceará Mirim de Nilo Pereira características muito peculiares. Ele pôs-se a escrever obsessivamente sobre o passado vivido nesse espaço, sobre a infância de menino de engenho que tivera, vivendo próximo a um vale recoberto de plantações de cana de açúcar e construções do século XIX — casas grandes, engenhos, senzalas. Iniciou, assim, por meio da memória e da escrita, um processo de ordenamento do mundo disperso da infância.

Nilo Pereira exerceu o ofício de escritor como cronista, memorialista, historiador, durante 66 anos. Durante cinco décadas, de 1939 a 1992, podemos mapear a escrita do memorialista por meio das referências ao vale do Ceará Mirim e à infância vivida lá. Por mais de 50 anos, ele praticou o exercício de reconstituir o passado e apresentar aos recifenses a cidade de Ceará Mirim, levando, a cada viagem de retorno ao lugar, um dos amigos recifenses, que logo depois, assim como ele, transformaria aquela viagem em memória. Sendo assim, ele transforma a cidade de economia decadente e abandonada pelos herdeiros da sociedade dos engenhos em objeto de rememoração e escrituração, o que permitiu que ele fosse se apropriando dos espaços, conceitos, valores e imagens desejadas.

Nilo, o Ceará Mirim e o vale foram forjados na escrita, na escrita de si, na escrita do outro, o que chamamos de processo de apropriação pela escrita, no qual esses elementos sofriam dupla transformação. Primeiro desmaterializavam-se em dimensões afetivas e intelectuais: conceitos, sentimentos, sensações, para depois voltarem a ser matéria. Ou seja, para que algo se torne objeto da escrita é preciso decompô-lo em conceitos e valores que caracterizam o esforço intelectual de compreensão e reconhecimento de determinada realidade. Após esse primeiro momento de apropriação da escrita sobre o objeto, ele se (re) materializa, saindo do estágio de linguagem escrita, transformando-se em imagem e refletindo-se na realidade exterior à escrita e ao pensamento.

A casa é a imagem principal formulada na escrita memorialística de Nilo Pereira sobre o Ceará Mirim. Ao entrar na cidade, é a imagem da casa grande do Guaporé, engenho que pertenceu à sua família, que ele primeiro procura, seguindo em direção ao Vale:

> Saúdo a cidade parada, que é um sonho de grandeza vivida; e pergunto por que, havendo a riqueza tão ao alcance das mãos, tão perto uma velha cidade se mantém estacionária e quase morta. Não procuro explicar o fato [...] O que tenho diante de mim é o cenário mágico [...] por isso, fixo os meus olhos na casa-grande do engenho Guaporé (PEREIRA, 1969, p. 143-144).

A imagem da grandeza desfeita, mas impregnada nas paredes em ruínas do Guaporé, redime a decadência da cidade. É do terraço do Guaporé que ele avista toda a cidade. É a partir das histórias vivenciadas naquela casa familiar esquecida à beira da estrada que ele nos apresenta personagens e paisagens da cidade. São as impressões deixadas por uma visita ao Guaporé que fazem com que Nilo publique o seu primeiro texto memorialístico sobre a cidade, no ano de 1939, intitulado, sugestivamente, de "O Guaporé". Existem, ainda, a casa de São José, a casa da Rua Grande, a casa do Verde Nasce, mas a lembrança desses lugares representa unicamente as perdas, a decadência familiar e da cidade. Nilo e sua família são obrigados a fazer esse itinerário dentro da cidade depois de terem perdido a posse do engenho. O Guaporé não —esse é também a lembrança do fausto, do fastígio, da riqueza. A casa havia guardado a família e a única riqueza que lhe sobrara: a memória dessa riqueza que se converte em tradição na escrita de Nilo Pereira:

> Dos pontos mais elevados da cidade, descendo as encostas suaves e refazendo velhos caminhos, vê-se o velho solar, e para quem lhe conhece a história e sentiu a emoção dos seus fastos políticos e sociais, há uma impressão estranha: as figuras do seu passado ainda estão vivas, ainda conversam nas amplas salas decoradas, ainda prescrutam da soleira da porta heráldica (PEREIRA, 1969, p. 40).

Esses sentimentos são despertados a partir de determinadas situações. No caso de Nilo, a distância, a velhice. Sentimentos esses que vão se materializar por meio da linguagem escrita, que reelabora o objeto apropriado, a cidade de

Ceará Mirim. Um dos resultados desse processo, e maior objetivo do grande empreendimento intelectual de Nilo, é que em Recife, por causa das crônicas de Nilo sobre Ceará Mirim, ficou conhecida como a cidade de Nilo Pereira. *O Ceará Mirim de Nilo Pereira* passou a ser, também, o Ceará Mirim dos recifenses. Todos se apropriaram do vale e de suas histórias contadas pela pena de Nilo.

4 A CIDADE NA ESCRITA

A linguagem é via por onde ocorrem todas as trocas entre o imaginado e o sensível, entre o interior e o exterior. A linguagem escrita é uma das vias de materialização do imaginário e decodificação do mundo sensível. O exercício da escrita estabelece pontes entre tempos, espacialidades e realidades diferentes. Equaliza em uma única dimensão, a do papel, diversos mundos e temporalidades. Tomamos como exemplo para demonstrar essa dinâmica da escrita e da memória de Nilo Pereira um trecho de um texto publicado por ele em dois momentos e veículos diferentes. O assunto é, como não poderia deixar de ser, a cidade de Ceará Mirim e suas impressões sobre a cidade depois de uma de suas inúmeras viagens de retorno, a primeira delas no ano de 1939, ponto pelo qual começaremos nossa análise.

Em novembro de 1939, Nilo Pereira, estabelecido no Recife desde 1931, de passagem pelo Rio Grande do Norte, publicou, no jornal *A Republica*, do dia 08 daquele mês, um artigo no qual encontramos uma descrição do vale e da cidade do Ceará Mirim. O artigo publicado no jornal inicia com as seguintes declarações:

> Há poucos dias tive a emoção de rever o Ceará-Mirim. A companhia agradável de Aldo Fernandes me levou a visitar tudo quanto deixei, há dez anos, naquela terra que é uma das mais aristocráticas do Estado e onde vivi toda a minha meninice. Vi a cidade com a sua igreja, que é um grande marco da espiritualidade da terra; com o seu cemitério, em cujas lapides se inscrevem nomes ilustres na politica e na economia do Rio Grande do Norte, com as suas ruas largas e claras como as de um burgo medieval, com o seu casario, onde não há o estilo barroco como em Mariana, Ouro Preto e Olinda, mas onde o perfil semi-colonial recorda a fisionomia das cidades velhas, cheias de tradições. Mas, sobretudo, vi o vale do Ceará-Mirim, de um verde tranquilo e vasto, onde aqui e ali se levantam os velhos engenhos da cana de açúcar, de perfil austero e senhorial (PEREIRA, 1939, p. 1).

Nilo Pereira narra, no artigo publicado no jornal, o reencontro com o Ceará Mirim, depois de ter se mudado, definitivamente, para o Recife. Ao narrar o passeio que realizou na companhia de Aldo Fernandes, Secretário do Governo, numa tarde de novembro de 1939, pelas ruas da cidade, o cearamirinense reverencia o vale como um lugar de vasta tranquilidade que guardava o verde dos canaviais, abrigo dos engenhos e da tradição, ainda distante de representar a dor da saudade da infância perdida, da perda da "meninice" do homem e da cidade. Os dezessete anos que distanciavam o intelectual do lugar onde viveu os primeiros anos de sua vida não eram, ainda, suficientes para abrir a ferida com que a saudade dos tempos idos costuma marcar aqueles que já viveram o bastante para se voltarem para o passado com a esperança de revivê-lo, com a necessidade de recuperar, através das lembranças, o vigor e os horizontes da juventude.

No livro *Imagens do Ceará-Mirim,* a viagem de 1939, entendida aqui como um marco na escrita memorialística do autor, é, novamente, narrada sob a forma de reminiscência. Ao ler a passagem que está no artigo *O Guaporé*, transplantada para o livro de 1969, temos a impressão de que o autor está narrando as impressões deixadas por aquela viagem, que foram se for-

mando em seu espírito ao longo dos trinta anos que separavam o momento da viagem da escritura das memórias. Mas, o que temos são impressões de viagem transformadas em memória. Trazemos, então, novamente, a citação já apresentada para tentarmos entender se o jovem cronista de 1939 se repete, inteiramente, no homem maduro que nos induz a pensar que, aos 60 anos, tinha chegado para ele o momento de reviver o passado:

> Revi a cidade com a sua Igreja, que é um grande marco da espiritualidade da terra; com o seu cemitério, em cujas lápides se inscrevem nomes ilustres na política e na economia do Rio Grande do Norte; com as suas ruas largas como as de um burgo medieval; com o seu casario, onde não há um estilo próprio como em Mariana, Ouro Preto, Olinda, mas onde o perfil semi-colonial recorda a fisionomia das velhas cidades, cheias de tradições, onde tudo fala – as pedras, as árvores, os pássaros. Mas, sobretudo vi o vale do Ceará-Mirim, dum verde tranquilo e lúcido, onde aqui e ali se levantam os velhos engenhos da cana do açúcar com o seu perfil senhorial (PEREIRA, 1969, p. 39).

Ele, realmente, estava relembrando, evocando um passado sob o signo da ausência. Mas, a lembrança era já antiga, reminiscência de reminiscência. O homem que reescreve e reapresenta o texto sobre a casa grande do engenho Guaporé e a cidade do Ceará Mirim não é apenas um, mas vários que habitavam dentro dele: o menino nascido no vale, no casarão de engenho; o jovem de 30 anos que revê a cidade em que nasceu após uma década de sua mudança definitiva para outro estado; e o intelectual de 58 anos que resolve passar a vida a limpo contando suas memórias. Podemos enxergar a cidade do Ceará Mirim e o próprio Nilo Pereira em três momentos da sua história, a partir da leitura de *Imagens do Ceará-Mirim* e dos textos que compõem o livro, todos frutos dos reencontros de Nilo com a cidade.

Vemos o homem e a cidade em suas várias temporalidades: as perdas sofridas pela família, a perda traumática do engenho Verde Nasce, a retirada humi-

lhante para a casa simples da cidade —essa, a cidade da infância, nas primeiras duas décadas do século XX. Essas são as razões por trás do discurso do filho que voltava depois de um longo período de abandono. Diferente da versão bíblica, na fábula de Nilo e do Ceará Mirim, a cidade é que se tornou empobrecida.

O tempo narrado por Nilo é, também, o tempo em que chegavam "o cinema mudo onde as valsas nem sempre tinham o que ver com o filme; [...] os primeiros automóveis e caminhões" (PEREIRA, 1969, p. 12-13), a máquina de escrever e, antes de tudo isso, o milagre da luz elétrica. A cidade estava dividida entre as dádivas do progresso e a ruína dos engenhos, que pareciam andar lado a lado [9]. Ceará Mirim já figurava nos jornais locais como um "cemitério de tradições". Nilo, agora, nos apresenta uma cidade "onde tudo fala", fala da tradição, fala daquilo que jaz no cemitério, fala da morte que se estendeu sobre toda a cidade. Vemos surgir a tensão entre a vida e a morte conduzindo a narrativa do intelectual e determinando os destinos da cidade em sua escrita/memória.

Conseguimos ver, também, a Ceará Mirim do século XIX, quando do Vale despontavam "nomes ilustres na política e na economia do Rio Grande do Norte", nomes de cearamirinenses – terra que deu ao estado bacharéis em direito, médicos, presidentes de província, senhores de engenho, um barão do açúcar. Logo em seguida, vemos a cidade já decaída das riquezas dos tempos em que dezenas de engenhos esparziam sua fumaça pelo Vale, onde ressoavam ainda os nomes ilustres, mas que só podiam ser vistos no "cemitério, em cujas lápides se inscrevem". A necrópole se estende por toda a cidade. Essa era a Ceará Mirim de 1939. Nos dois momentos assinalados, o que se esconde nas entrelinhas do texto é o momento de transição do engenho para a usina, do fastígio para a ruína.

9 Para compreender a relação conflituosa entre tradição e modernidade em Nilo Pereira ver: Morais (2009, p. 59-108).

Toda a complexidade por trás do processo de escrituração impõe uma reflexão no sentido de compreender o alcance dessa dimensão na produção histórica, já que a História é, antes de tudo, narrativa. A principal relação que devemos estabelecer entre história e linguagem escrita é que história é uma (re) significação do passado e que o trabalho do historiador é estabelecer esse diálogo entre os sentidos do passado e o sentido que se quer dar a um evento no presente, pois não se escreve história para o passado e sim para o presente (ALBUQUERQUE, 2007). A história, assim como a escrita, se inscreve naquilo que escreve, materializa-se naquilo que subjetiviza. A relação entre história e linguagem escrita chama a atenção para outra dimensão da História, a memória. A memória e a escrita são fundamentais nos embates intelectuais que deram origem ao homem e à obra de Nilo Pereira.

O Ceará Mirim de Nilo Pereira se constrói por meio de lembranças. É por meio do processo de elaboração da memória e da escrita que a cidade emerge de sua obra. A imagem que ele construiu ao longo da vida em sua escrita é a de uma cidade híbrida, que guarda duas cidades. Por isso, falar do Ceará Mirim presente nas páginas de memória de Nilo é falar também do Recife, onde ele viveu por mais de sessenta anos.

Ao longo de sua permanência no Recife, ele foi reaprendendo a compreender e reinterpretar o vale do Ceará Mirim. O ideário regionalista ofereceu as categorias conceituais e o estilo para que ele pudesse expor o quadro histórico, econômico e cultural da cidade, modificando a sua própria relação com o lugar e também com a cidade que o recebia. Estar na capital pernambucana permitiu a ele enxergar as peculiaridades da cidade onde nasceu, estabelecendo semelhanças entre esses dois lugares. Assim justificava-se também a identidade recifense assumida por ele, o que não o tornava menos cearamirinense, já que havia encontrado na cidade estrangeira as raízes da sociedade

que ele viu se desenvolver em Ceará Mirim, como se uma cidade ajudasse a perceber a outra.

Em *Louvação do Recife*, poema publicado no *Jornal do Commercio,* no ano de 1977, percebe-se claramente esse processo de prolongamento entre Ceará Mirim e Recife. Ele inicia o poema descrevendo o Recife colonial, das lutas heroicas contra "Os holandeses"; de "Nabuco falando, Castro Alves recitando/Tobias celebrando", passando por todos os personagens tradicionais da história pernambucana, como D. Vital, José Mariano, a Faculdade de Direito, Dona Olegarina, mostrando as várias facetas daquela cidade: "Recife, muitos Recifes/ Senão o Recife de hoje, de sempre/ O Recife antigo". Quando vai concluindo a primeira parte, introduz um novo personagem na narrativa: "O peregrino audaz, o exilado/Que se deixou exilar por vontade" (PEREIRA, 1977, p. 1).

Daí em diante, Nilo passa a integrar-se à cidade do Recife que, aos poucos, vai ganhando outra conotação, e surge mais um dos muitos Recifes gestados na sensibilidade de cada um que vivenciou aquela cidade. Esse é um momento de transição no poema, um momento de transição na vida do próprio Nilo, quando ele redescobre suas origens e louva aquela que permitiu esse reencontro: "Louvo esta cidade". E confessa que o seu Recife, o que está no poema, o que está em toda a sua obra, conjuga duas cidades, "prolonga outra cidade, outro vale".

Nesse momento, o Recife transfigura-se em outro lugar, aquele que o estrangeiro buscou enxergar em cada imagem da nova cidade que o acolheu, onde ele encontra "Outros heróis, outros silêncios/Outras contemplações, outros gênios/ Outras vibrações/Outras saudades". Assim, a cidade de Recife passa a se transfigurar em outra cidade, o Ceará Mirim. Na verdade, nenhuma delas consegue ser inteiramente uma na escrita de Nilo Pereira. Há um

lugar intermediário em que essa cidade híbrida que é Ceará Mirim/Recife está situada, lugar ao qual o exilado devoto de dois mundos se recolhe para evocar o passado, o paraíso da infância, e permite perceber que esse lugar é "um mundo só" (PEREIRA, 1977, p. 1).

A escrita permite a elaboração dessas imagens, agindo como um método autoformativo que acompanha o "desenvolvimento e a mudança da própria identidade" (OLMI, 2006, p. 14-15), já que ela tem a capacidade de ordenar os elementos que compõem uma certa realidade. Na escrita do memorialista, Ceará Mirim e Nilo Pereira se constroem num processo mimético, onde um se confunde com o outro, ou um se funde no outro. Na escrita memorialística aqui estudada, conjuga-se a todo o momento a materialidade e a subjetividade. As pedras, as pessoas e os espaços são transformados em memória, em lembranças, em escrita, que também é uma forma de materializar o subjetivo. A cidade que vai tomando forma a cada nova lembrança, logo se esvai como uma imagem de uma cidade morta que se sustenta na memória e nos sentimentos. Se a memória falha, a imagem também se apaga. Se o sentimento que lhe dava sentido enfraquece, ela também vai perdendo força. A escrita oferece uma condição menos fugidia a essa imagem, apreende e imobiliza esses momentos de elaboração. No entanto, a escrita também é móvel, muda de lugar, muda de feitio, muda de ideia. A escrita, assim como o homem, é produto de inúmeras variáveis.

Cada vez que o ser humano escreve, e, especialmente, quando escreve memórias, ele reflete o mundo em sua volta: "escrevendo sua história ele acaba fornecendo um testemunho aos outros" (OLMI, 2006, p. 14-15). Desse modo, a escrita de conotações memorialísticas e autobiográficas interessa ao "historiador, ao sociólogo, ao antropólogo [...] que, estudando as escrituras privadas e analisando-as podem reconstituir contextos culturais, eventos, ati-

tudes humanas, modos de sentir, interpretar e descrever a experiência vital" (OLMI, 2006, p. 14-15). Podem reconstituir cidades que se perderam no tempo, como a Ceará Mirim e o Recife de Nilo Pereira.

A escrita e a memória vão sendo elaboradas e reelaboradas ao longo de cada fase da vida. A escrita memorialística e autobiográfica dá forma a Ceará Mirim de Nilo Pereira, sintetizada em *Imagens do Ceará-Mirim*. É o típico modelo disseminado entre os regionalistas na primeira metade do século XX: memórias elaboradas com uma conotação romanesca e também histórica. Os livros produzidos por esses autores eram o romance de suas vidas, mas também uma versão sobre a formação histórica e sociológica do recorte espacial e social que essa escrita evidenciava.

Nos livros sobre memórias vividas em engenhos ou em cidades de tradição açucareira, como é o caso do livro de Nilo, os autores, relatando acontecimentos de suas vidas e daqueles que fizeram parte dela, abrem uma janela, tanto no âmbito privado das casas grandes dos engenhos, como no público das igrejas, das ruas, para as relações que se estabeleciam naqueles ambientes, naquela sociedade, fossem elas de cunho econômico, cultural ou social.

Essa escrita híbrida é historicamente construída, assim como a relação principal estabelecida por Nilo: a ligação entre Ceará Mirim e Recife, resultando na inserção de Ceará Mirim no Nordeste do açúcar. As cidades que aparecem na escrita de Nilo são cidades humanizadas, subjetivizadas, materializadas a partir, principalmente, de sentimentos. Aqui, a cidade é o homem. É Nilo em busca da cidade da infância, são os amigos recifenses que viveram e morreram em sua escrita para dar forma ao Recife e também ao Ceará Mirim de Nilo Pereira. A partir dessa busca, compreendemos o poder da memória e da palavra, que se transfigura em poder da História, à medida que permite escrever e reescrever a vida, reescrever e inscrever cidades.

ATIVIDADE 1

Tomando como referência a cidade onde você mora, ou uma cidade que seja significativa para você, vamos propor três atividades que têm como finalidade permitir perceber o modo como ocorrem as sobreposições de escrita e memória com a cidade concreta. Os exercícios propostos têm como finalidade principal demonstrar e exercitar as relações entre o concreto e o subjetivo na produção histórica, ou seja, entre a cidade e a memória. Mas, não precisa ser, obrigatoriamente, a partir de intelectuais. Nossos sujeitos poderão ser pessoas comuns, que não escrevem história ou memórias, mas que vivem e recordam.

As cidades podem ser entendidas como um texto, admitindo inúmeras leituras. Cidades novas vão sendo construídas sobre as cidades antigas, como o *Ceará Mirim dos tempos dos engenhos*, ou o *Recife Antigo*, que Nilo Pereira e os regionalistas foram redescobrindo e reconstruindo dentro da cidade nova. Como vimos, as marcas, o traçado da cidade velha não se apaga. Basta que a memória inicie o seu trabalho de reconstrução para que as cidades antigas ressurjam em meio a escombros e novas construções. Sendo assim, a partir do texto estudado, discorra sobre a relação entre cidade e memória na obra de Nilo Pereira.

ATIVIDADE 2

A memória é um elemento importante para o estudo de uma cidade. Sendo assim, vamos começar a praticar um exercício de investigação das memórias da sua cidade. O primeiro passo dessa investigação é realizar uma pequena entrevista, que deve ter a fluidez de uma conversa, uma boa conversa sobre as histórias de vida do seu entrevistado. Sempre existem, em

nossas cidades, aquelas figuras que dizem conhecer como a palma da mão os acontecimentos e personagens significativos do lugar. Essas pessoas, geralmente de mais idade, podem nos auxiliar no processo de reconstrução espacial do objeto de nossa análise. Vamos buscar nas memórias dessas pessoas em relação à sua cidade as sobreposições, as mudanças vividas por ela no tempo. Escolha alguém que tenha nascido e vivido a maior parte da vida na cidade que você pretende estudar. Não precisa ser exatamente a pessoa já famosa por contar histórias. Pode ser um avô ou um amigo já velhinho da família. Proponha a ele uma conversa sobre sua vida na cidade.

Em meio a acontecimentos significativos da vida dele, você pode ir se deparando com um histórico material da cidade. Por exemplo: "Na casa onde hoje eu moro, há sessenta anos, funcionava uma escola, onde estudei..."; "Ah, aquele cinema em que assisti aos primeiros filmes falados, hoje já não existe mais, no lugar construíram uma praça... Foi o prefeito fulano de tal que resolveu que as árvores teriam melhor proveito...". Procure perceber, então, a partir dos depoimentos, as mudanças na configuração espacial de sua cidade. Elabore um mapa, um croqui, a partir da cidade apresentada nas memórias do entrevistado, não se esquecendo de apontar as mudanças e as permanências da cidade vivida no passado em relação à cidade atual, que pode ser buscada num mapa atual.

ATIVIDADE 3

É importante observar que a análise proposta em nossas atividades deve partir da cidade que surge das memórias do nosso entrevistado. Sendo assim, fica claro que o croqui elaborado para a atividade anterior não precisará englobar todos os elementos da cidade, mas aqueles que delimitam e definem a cidade vivenciada pelo nosso entrevistado. Sendo assim, es-

tabeleça, por meio da fala e do mapa produzido a partir dela, as relações que o seu narrador estabeleceu com a cidade, ao longo da vida. Quais os sentimentos que norteiam a fala do seu narrador quando se refere à cidade, aos acontecimentos vividos lá? A partir dessas percepções, você vai se dar conta de que tanto você como o sujeito da cidade entrevistado por você elaboraram mapas afetivos.

Em nossa última atividade, vamos propor transformar em escrita as lembranças dos nossos entrevistados, os traçados dos nossos *croquis*, as relações estabelecidas entre o sujeito e a cidade. Produza um pequeno texto, tendo como objeto de análise a cidade do seu entrevistado, partindo daquilo que ele sente e lembra em relação a ela, demonstrando como os sentimentos acionam a memória, trazendo de volta um lugar, uma dimensão que julgávamos não mais existir. Vamos ver que cidade surge desse cruzamento entre subjetividade e materialidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. São Paulo: EDUSC, 2007.

ARRAIS, Raimundo. **A capital da saudade**: destruição e reconstrução do Recife em Freyre, Bandeira, Cardozo e Austragésilo. Recife: Bagaço, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Manifesto regionalista**. 4. ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais – MEC, 1967.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LARRETA, Enrique Rodrígues; GIUCCI, Guilhermo. **Gilberto Freyre, uma biografia cultural**: a formação de um intelectual brasileiro – 1900-1936. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MONTENEGRO, Francisco. **Itinerário sentimental do Ceará-Mirim**. Recife: Coleção Concórdia, 1965.

MORAIS, Helicarla. **Três rios dentro de um homem**: Nilo Pereira em Imagens do Ceará-Mirim, 1920-1960. Natal: EDUFRN, 2009.

_____. **Viagem-memória de Nilo Pereira**: do Ceará Mirim ao Recife e do Recife ao Ceará Mirim. Natal: EDUFRN, 2011.

OLMI, Alba. **Memória e memorialismo**: dimensões e perspectivas da literatura memorialista. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **Gilberto Freyre***:* um vitoriano nos trópicos. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

PEREIRA, Nilo. O Guaporé. **A Republica**, 8 nov. 1939.

_____. Manhã da criação. **A Republica**, 25 set. 1949.

_____. **Evocação do Ceará-Mirim**. Recife: Imprensa Oficial, 1959.

_____. Louvação do Recife**. Jornal do Commercio**, Fev. 1977.

_____. O Verde Nasce. **A República**, Natal, jan. 1980.

_____. Um Recife que não volta mais. **Jornal do Commercio**, fev. 1985.

_____. Notas Avulsas. Um candeeiro. **Jornal do Commercio**, Recife, ago. 1985.

_____. Exilado. Avulsas. **Jornal do Commercio***,* mar. 1985.

_____. **Imagens do Ceará-Mirim**. 3. ed. Natal: Fundação José Augusto, 1969.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade**: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2007.

SALES NETO, Francisco Firmino. **Palavras que silenciam**: Câmara Cascudo e o regionalismo-tradicionalista nordestino. João Pessoa: editora Universitária, 2008.

Elaborando Materiais Didáticos: Reflexões Sobre Conteúdos e Fontes

Raimundo Nonato Araújo da Rocha[1]

1 Doutor em Educação (USP) e professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UFRN.

[...] tive entre os dedos nada menos que a cidade de Brasília, inexistente e completa [...]. Era um rabisco e pulsava.

(Carlos Drummond de Andrade – Era um rabisco e pulsava).[2]

Em Brasília, admirei.
Não a niemeyer lei,
a vida das pessoas
penetrando nos esquemas
como a tinta sangue
no mata borrão,
crescendo o vermelho gente,
entre pedra e pedra,
pela terra a dentro.

Em Brasília, admirei.
O pequeno restaurante clandestino,
criminoso por estar
fora da quadra permitida..
[...]

(Paulo Leminski – Distraídos venceremos)

2 Carlos Drummond de Andrade, em 1957, assim se referiu ao projeto do urbanista Lucio Costa, vencedor do concurso que objetivava escolher o melhor plano para a construção da cidade de Brasília. Veja o texto completo em: <http://veja.abril.com.br/especiais/brasilia/era-rabisco-pulsava-p-072.html>

1 A PESQUISA HISTÓRICA DOS ESPAÇOS

Os dois textos acima se referem à Capital Federal em dois momentos distintos. No primeiro, o poeta Carlos Drummond de Andrade traz suas impressões sobre o projeto de Brasília. Naquela ocasião não existia uma cidade, mas o seu projeto antecipava como essa cidade se configuraria em um espaço concreto. O olhar de Drummond conseguiu captar uma *concepção* de cidade, a organização de um espaço ainda não configurado fisicamente. Aprovado o projeto, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, autorizou a construção da cidade. Homens e mulheres, dos mais diversos ramos de atividade, provenientes dos diferentes cantos do Brasil, foram construir Brasília. Edificada a cidade, vieram a instalação dos órgãos públicos e a organização da vida urbana. A cidade passou a ser *vivida* e, coletivamente, as pessoas foram ultrapassando o concebido. Os espaços planejados, em muitos casos, tiveram seus usos alterados pelos seus usuários. O espaço concebido foi gradativamente incorporado pelo espaço vivido.

O segundo texto foi escrito na década de 1990 e expressa como o poeta Paulo Leminski *percebe* a cidade depois de décadas da sua fundação. Observe-se que Leminski descreve sua percepção sobre um espaço que foi concebido e vivido. O poeta não quer simplesmente descrever a cidade, mas apresentar uma cidade que existe além do planejado. Leminski mostra a Brasília que brota dos seus sentimentos e que pode distanciar-se da cidade que foi pensada pelos planejadores e vivida por diferentes pessoas.

Pelo exposto vemos que textos de dois grandes escritores brasileiros podem ser explorados como documentos que contribuem para o estudo da história de Brasília e de seus *espaços concebidos, vividos e percebidos*[3]. Tais documentos mos-

3 A ideia de espaço concebido, vivido e percebido está em Lefebvre (2001)

tram a interpretação dos escritores sobre a vida cotidiana, a vida coletiva, os laços das pessoas com o lugar. A incorporação da história da cidade por esses dois personagens concretos que com ela estabeleceram vínculos indica que Brasília não se reduz à cidade grandiosa estampada continuamente nos jornais de hoje.

Em 21 de abril de 2010, por ocasião do 50º aniversário da Fundação de Brasília, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas disponibilizou para o público, em seu sítio na internet, um documento que se apresentava assim:

> fragmentos dessa história. Imagens, textos e uma variada gama de documentos possibilitam acompanhar a saga da construção da cidade [...]. A Nova Cap, conforme ficou conhecida, surgiu com o desafio de se tornar uma cidade representativa dos destinos de um país de dimensões continentais, e com a missão de aproximar o litoral do centro do Brasil. (FGV, 2012, Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/brasilia/abertura>. Acesso em: 9 set. 2012.)

Os documentos sobre Brasília, lançados na internet pelo CPDOC, evidenciam que existe um interesse histórico sobre a cidade. Esse importante órgão de pesquisa conseguiu sistematizar uma série de informações que podem se constituir em fontes para pesquisas históricas sobre a Capital Federal.

Os textos de Drummond e de Leminski e o sítio do CPDOC na internet mostram caminhos para o estudo de uma cidade que está além dos políticos, dos órgãos do poder, da beleza arquitetônica, dos bons restaurantes, das mansões, das cidades satélites, dos problemas de trânsito. Entretanto, além de Drummond, de Leminski e do sítio do CPDOC existem outras brasílias que estão dentro de cada cidadão que nela transita. Essas infinitas brasílias podem se tornar importante objeto de investigação da História e do ensino de História. O campo é amplo e as possibilidades são múltiplas.[4]

4 Para discutir as múltiplas cidades que existem dentro de cada um, inspiro-me em CALVINO, Ítalo. Cidades invisíveis.

Todavia, não é apenas Brasília que pode ter o seu espaço estudado historicamente. Pequenas cidades, pequenos bairros, vilarejos, planejados ou não, também podem ter seus espaços transformados em objetos da História e do seu ensino. Para concretizar melhor essa ideia de que os pequenos espaços também podem se tornar objeto de investigações históricas nos reportemos a um espaço da cidade de Natal[5].

2 UM PEQUENO ESPAÇO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Nos dias de hoje o espaço de maior movimentação da Cidade da Esperança – bairro da zona Oeste da capital potiguar– é uma área retangular de aproximadamente 50.000 m^2(ver figura 1). Em dois lados do terreno, entre as avenidas Pernambuco e Paraíba, o espaço possui uma área de aproximadamente 200 m^2; nos outros dois lados, entre as avenidas Adolfo Gordo e Rio Grande do Norte, a dimensão atinge 300 m^2. Um centro comercial com características bem populares ocupa toda a extensão do terreno na Avenida Rio Grande do Norte e parte da área que ele ocupa nas avenidas Paraíba e Pernambuco. Nesse Centro Comercial pequenas lojas, que vendem produtos dos mais diversos (roupa, artigos de ferro, material escolar, salão de beleza, loteria, comida, escritórios) ou são habitadas por famílias que transformaram o espaço que seria destinado a uma loja em um lar.

As dimensões destinadas a cada loja são de, aproximadamente, 16 m^2. Quase todas as lojas são extremamente quentes, pois a partir do meio dia o sol incide sobre aquelas que estão voltadas para as avenidas Rio Grande

5 Quando nos referimos ao espaço que configura Brasília ou Natal, não estamos discutindo as delimitações postas nas cartas geográficas ou nos limites administrativos. Referimo-nos, particularmente, a construção histórica dos espaços, tal como pensado pela Escola dos Annales. Sobre o tema, ver Burke (1991).

Norte e Pernambuco. Na Avenida Pernambuco, após o Centro Comercial, existe uma Escola Municipal, um Centro de Saúde, residências das freiras e do padre. Na Avenida Adolfo Gordo, o espaço é ocupado pela lateral de um salão paroquial, uma pequena praça, um prédio que já foi uma creche e reformatório de menores e hoje está abandonado, um órgão da Secretaria de Trabalho do Estado. Na Avenida Paraíba, depois do Centro Comercial, encontra-se a sede do Centro Desportivo, uma Delegacia de Polícia, uma unidade de saúde, um ginásio de esportes. Na parte interna do retângulo há um clube desativado, que serve como sede do Conselho Comunitário; a sede de um Batalhão de Polícia, um campo de futebol (cercado pelas lojas do Centro Comercial), a Igreja Católica. Os prédios das instituições existentes no retângulo possuem muros altos, o que evita qualquer contato entre as pessoas que as frequentam.

Figura 1 – Foto de satélite do espaço que transformamos em objeto central de análise deste trabalho[6]. O espaço está situado na Cidade da Esperança em Natal.

Fonte: Google Earth

6 Esta fotografia de satélite, disponível no programa *Google Earth*, permite que concretizemos nosso objeto. Ela indica como os recursos tecnológicos podem nos auxiliar a perceber as mudanças nos espaços da cidade. Ainda que a foto do satélite não tenha detalhes precisos, ela contribui para uma visão de totalidade da área. A partir dessa totalidade podemos buscar outros olhares sobre esse espaço. Sobre o tema ver Certeau no texto em que discute a metáfora do voyeur observando Manhattan do topo do World Trade Center. Certeau (1994, p. 91-106).

A Cidade da Esperança foi o primeiro conjunto habitacional da cidade de Natal. Sua construção iniciada na década de 1960, pelo governo do Rio Grande do Norte, com recursos da *Aliança para o Progresso*, durante a gestão de Aluísio Alves. Todavia, em governos subsequentes novas casas foram construídas. A última etapa de construção ocorreu na década de 1980. No total foram construídas quase trinta mil casas. Para o conjunto ser erguido várias dunas foram derrubadas. Paralelamente à construção do conjunto, casas e terrenos foram construídos nos arredores. Assim, o conjunto transformou-se em um grande bairro.

No projeto inicial da Cidade da Esperança, concebido na década de 1960, esse retângulo de 50.000 m^2, foco de nossa discussão neste texto, seria destinado a uma estrutura de lazer para os moradores. Para tanto,ele era composto de um campo de futebol, um teatro de arena, um clube social, uma sede para reunião de jovens e um templo para diferentes religiões. Todos esses espaços eram abertos para a comunidade, sem muros. Além disso, a ampla área aberta permitia espaços livres para várias atividades da comunidade, como jogos de diversas modalidades e diferentes tipos de brincadeiras.

À medida que as pessoas se instalaram na Cidade da Esperança as necessidades emergiam. Reuniões dos moradores com a Fundação de Habitação Popular (FUNDHAP)[7] eram constante. Nessas reuniões se solicitavam melhorias das mais diversas, tais como: água encanada, iluminação pública, pavimentação das ruas, muros nas casas, transportes coletivos, escolas. Entre as melhorias solicitadas estava a construção de um Mercado Público. Moradores e governo decidiram que seria construído um mercado na área

7 A FUNDHAP foi criada pelo Governo do Rio Grande do Norte para construir e administrar a Cidade da Esperança. Em 1975, com a criação da COHAB, o Governo extinguiu essa Fundação.

central do bairro e para isso foram edificados galpões abertos cobertos com telhas de amianto. O mercado nunca funcionou. Posteriormente, diante da inexistência de uma escola que ofertasse o "ginásio"[8], a comunidade resolveu pedir ao governo para transformar os galpões do mercado em uma escola[9]. Sem muita dificuldade e com poucos recursos financeiros, foram construídas paredes nos galpões e a escola ficou pronta.

Do surgimento do Conjunto Habitacional aos nossos dias, nessa mesma área central da Cidade da Esperança, outras mudanças podem ser observadas. Uma Delegacia de Polícia, antes improvisada em uma casa do Conjunto, foi edificada para dar segurança à comunidade. O templo religioso e boa parte do terreno que o circundava tornou-se propriedade da Igreja Católica. Sobre o campo de futebol, os moradores ligados a times de futebol do bairro decidiram que seria vendido o espaço das suas laterais para a construção do Centro Comercial e com o dinheiro seriam construídos vestuários e arquibancadas. Construiu-se um Centro Social Urbano (CSU), o primeiro do Brasil. Era um amplo espaço, com duas quadras poliesportivas e toda uma estrutura voltada para o atendimento da comunidade. Anos depois, o CSU foi extinto, as quadras foram derrubadas. No lugar foi edificada uma creche, um reformatório para menores infratores (hoje um prédio abandonado), um batalhão de polícia e está em construção uma Unidade de Pronto Atendimento à Saúde (UPA).

8 O Ginásio designava a escolaridade compreendida entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental.

9 Foi criado o "Ginásio Comercial Celestino Pimentel", vinculado à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Posteriormente a escola foi incorporada à rede de municipal de ensino de Natal.

Figura 2 – Imagem do Centro Comercial da Cidade da Esperança, no cruzamento das Avenidas Rio Grande do Norte e Pernambuco.

Fonte: Foto de autoria própria.

Figura 3 – Imagem do Centro Comercial da Cidade da Esperança, no cruzamento das Avenidas Rio Grande do Norte e Paraíba.

Fonte: Foto de autoria própria.

Figura 4 – Imagem da entrada do Campo de Futebol, localizado na parte interna do Centro Comercial da Cidade da Esperança, na Avenida Paraíba.

Fonte: Foto de autoria própria.

Figura 5 – Imagem do espaço que abrigava o Centro Social Urbano (CSU). O muro em que as pessoas estão sentadas era a base da cerca que delimitava o CSU. Foram construídos, posteriormente, o muro com a identificação do 9º BPM e a banca de revistas.

Fonte: Foto de autoria própria.

Figura 6 – Imagem do Teatro de Arena, do Ginásio de Esportes e, no fundo, a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) em construção.

Fonte: Foto de autoria própria.

Essa descrição de mudanças e permanências ocorridas em um pequeno espaço de uma cidade demonstra que existe um enorme leque de possibilidades para a realização de trabalhos históricos centrados na construção identitária do sujeito. Todavia, se perguntarmos a um jovem morador do bairro sobre sua relação com aquele espaço, dificilmente ele fará alguma correlação entre sua existência e a daqueles que viveram no bairro duas ou três décadas atrás, ou seja, seus pais e avós.

A ideia geral que encontramos entre os moradores que habitam o bairro hoje é a naturalização do espaço/tempo presente. Parece que aquele espaço é assim e sempre foi assim. Parece que o espaço contemporâneo não foi obra de intervenções. O lugar é usado pela sua função no presen-

te, sem que haja uma reflexão crítica sobre o seu passado. Os que viveram o passado não são estimulados a discutir essa memória e os que vivem o presente não são estimulados a estabelecer relações identitárias com outras temporalidades. Portanto, a memória fundada sobre essa relação com o espaço está em processo de desaparecimento.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que ocorreu uma naturalização do espaço vivido pelo indivíduo, que perdeu suas vinculações identitárias com o local. Diante da naturalização do espaço, uma questão emerge: como o ensino de História pode contribuir para que seja estabelecida a identidade do sujeito com o local? Para refletir sobre essa questão, é necessário que alarguemos o conceito de identidade, compreendo-a como mutável (e não como fixa), múltipla (e não como uma) e histórica (e não como portadora de uma essência[10]).

3 IDENTIDADES, ESPAÇOS E TEMPOS

A discussão sobre a relação presente/passado de um espaço específico de um bairro de Natal permite uma associação com o pensamento expresso, na segunda metade da década de 1990, pelo historiador inglês Eric Hobsbawm. Segundo esse autor,

> a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores [...] tornam-se mais importantes que nunca [...]. Por esse mesmo motivo eles têm que ser mais do que cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWN, 1995, p. 13).

10 Referimo-nos, especificamente, ao fato de que não existe uma identidade local em sua essência. Por exemplo, não existe um sentido – com validade atemporal – para a identificação de um natalense.

A análise do pensamento de Hobsbawm nos conduz a um dos eixos do ensino de História no mundo contemporâneo: possibilitar que o aluno reflita sobre a construção de sua identidade a partir da percepção de semelhanças e diferenças entre o seu tempo/espaço vivido com outros tempos/espaços. Essa construção identitária, que ultrapassa a memorização e a crônica, pode ser trabalhada na escola básica por meio da disciplina História.

Trabalhar com conteúdos históricos que buscam o passado como uma forma de construir relações de identidade e alteridade é uma peculiaridade contemporânea e difere significativamente de outras perspectivas históricas. Essa perspectiva é diferente daquela que ensinava a história nacional centrada em indivíduos e temas, dando conta de um todo chamado Brasil, sem preocupação com as particularidades existentes em espaços. Estudava-se a história do país a partir da uniformidade. Nesse sentido, o Descobrimento do Brasil e a figura de Pedro Álvares Cabral eram ensinados nos mesmos moldes em todo o território nacional. Essa perspectiva uniformizadora construía uma interpretação una de um processo bastante complexo. O mesmo acontecia com Tiradentes e a Inconfidência Mineira e com a Princesa Isabel e a Lei Áurea. Obviamente não se pretende neste trabalho questionar conteúdos e personagens. O que se pretende é relativizar os seus papéis como explicadores plenos da história nacional.

A perspectiva que estamos trabalhando difere também de um tipo de história regional, estadual e Local (história do Nordeste, do Rio Grande do Norte ou dos municípios), que procurava construir localismos, sem estabelecer relações do local com outros espaços. Esse tipo de história, semelhante ao que acontecia com a história nacional, selecionava fatos e personagens que abarcassem exclusivamente as totalidades. O Nordeste se resumia aos fatos e personagens ensinados pela escola.

Contemporaneamente, o estudo do local adquire outros sentidos. Busca-se o local não mais para dar a essência do que seja um brasileiro, um nordestino, um norte-rio-grandense, um natalense. Busca-se o local como forma de desnaturalização do espaço, de compreensão das apropriações simbólicas. Alguém pode construir uma história local tradicional trabalhando com fatos cristalizados, lineares e uniformes. Pode-se, por exemplo, narrar uma história da igreja de lugar em particular, de um padre, de um Conselho Comunitário, buscando a essência (a verdade absoluta) dessas histórias, sem estabelecer vínculos como outros tempos e espaços. Todavia, a nossa reflexão caminha com outros sentidos. O que se busca neste trabalho é estudar o local como espaço vinculado ao mundo. Não pretendemos fazer do local uma aldeia isolada, pois ele pertence a uma rede que está associada a outros espaços. Isso significa que ao se estudar o município, por exemplo, deve-se articula-lo com outros espaços e percebê-lo a partir de suas multiplicidades, superando a concepção de que existiria uma essência. Assim, quando se busca o estudo do município de Mossoró, por exemplo, não se busca uma essência do ser mossoroense, mas as multiplicidades identitárias que podem ser percebidas. Não se busca o passado local para elogiá-lo ou refutá-lo, nem para encontrar a sua essência. O que se busca é discutir a diversidade de problemas de temas, de recortes que permitem compreender as identidades que se cruzam historicamente em um determinado local.

Estudar as identidades locais no mundo de hoje é tarefa da maior importância, sobretudo para os alunos da escola básica. Por intermédio desse estudo o aluno pode interiorizar noções como cidadania, direito, respeito à diversidade. À medida que o aluno se reconhece e estabelece relações de identidade e alteridade com outros em espaços e tempos semelhantes e di-

ferentes, ele encontrará caminhos para melhor se situar na sociedade.

É importante frisar que a perspectiva histórica que estamos trabalhando difere ainda daquele tipo de história em que os conteúdos eram apresentados como se o passado fosse reacionário e a força da história estivesse no futuro, que seria a realização do progresso. Essa concepção histórica buscava o passado para mostrar que ele seria superado num futuro próximo e grandioso, quer nos moldes de Herbert Spencer, quer nos moldes de Karl Marx. Foi essa concepção de passado reacionário e futuro promissor que favoreceu a identificação da classe operária menos como herdeira de escravos e mais como vanguarda dos libertadores (SANTOS, 1996, p. 15-33).

Nesse sentido, é no passado que o ensino de História busca, contemporaneamente, as energias para romper com a repetição contínua do presente – o presenteísmo. Todavia, não se trata mais de estudar um passado acabado, definitivo. A meta hoje é buscar o passado como um campo de conflitos. Buscar o passado levando em conta a força das identidades múltiplas.

O passado de uma pequena parte de um bairro de Natal, ou de qualquer outra cidade, estudado a partir de problemáticas próprias do mundo contemporâneo, pode se constituir um excelente conteúdo histórico, pode ser uma possibilidade para o reconhecimento de importantes relações identitárias. Entretanto, surge uma questão: como trabalhar com temas e conteúdos que não estão presentes em livros didáticos ou paradidáticos? Esses temas e conteúdos podem ser integrados às aulas de História? Os conteúdos que durante anos estiveram nos livros de História perderam a sua validade para esses novos conteúdos?

A ampliação da noção de documento, a incorporação de uma diversidade de novos objetos (corpo, alimentação, infância, jovens, mulheres, negros,

índios, paisagem, costumes) e a noção de problema histórico modificaram, significativamente, a historiografia e atingiram o ensino de História. Isso significa que do professor de História se exigem novas concepções de conteúdos e de materiais didáticos. Considerando essa especificidade da disciplina História no nosso tempo, este texto tem por objetivo discutir, especificamente, como os materiais didáticos podem se constituir em um subsídio importante para que o aluno da escola básica construa relações identitárias com o seu lugar de vivência. Nessa perspectiva, a meta é discutir como o material didático pode abordar problemas históricos do nosso tempo.

4 MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA QUESTÃO HISTÓRICA

Durante décadas os materiais didáticos usados na disciplina História deveriam se constituir dos conteúdos já canonizados pela historiografia e internalizados pela escola. Nessa perspectiva, um material didático teria a função de transmitir com eficiência os conteúdos a serem apreendidos pelos alunos. Como o passado – e as identidades dos seus sujeitos – já estava consolidado e rumava progressivamente para um futuro melhor, os materiais didáticos deveriam apenas utilizar métodos interessantes/eficientes para transmitir esse passado. Era insignificante o que existia de variação entre os materiais didáticos. Essa variação poderia, por exemplo, se fazer presente na formatação da obra, na apresentação de informações, na divulgação de uma data ou outro dado similar. Todavia, na essência os conteúdos a serem ensinados estavam prontos, definidos. Assim, sabia-se claramente o papel dos homens e das mulheres; os fatos a serem estudados, suas causas e consequências; a verdadeira história comprovada nas fontes; o desencadeamento dos acontecimentos. A história tinha uma única versão – a verdadeira – e essa era para ser ensinada

como forma de garantia de dias melhores para todos.

Hoje com as novas demandas existentes na sociedade, com as novas pluralidades emergentes, os materiais didáticos ganharão novos contornos e a lógica que norteia as suas produções foram redirecionadas. As identidades múltiplas que emergem inviabilizam a uniformidade. Negros, índios, homossexuais, e tantos outros grupos multiplicam as interpretações sobre o passado, inviabilizando as ancoras estabilizadoras. Isso implica dizer que a produção de material didático hoje se vincula a pluralidade de vozes e agentes. Nessa conjuntura não existem mais certezas históricas que unifiquem o passado, nem perspectivas seguras do futuro que virá. Assim, os critérios que devem presidir a seleção de temas e conteúdos que dão corpo a um material didático serão definidos a partir das problemáticas contemporâneas que envolvem o cotidiano de professores e alunos. É a partir de problemas do presente que se busca o passado, não para resgatá-lo em sua totalidade, mas para compreendermos a complexidade das relações de identidade e alteridade com pessoas ou grupos que viveram em outro tempo.

5 MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA PRODUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL

Os materiais didáticos trabalhados por professores e alunos na disciplina História em um tempo/espaço específico são frutos da aliança de quatro elementos, a saber: a maneira como o historiador realiza as suas investigações; a concepção de currículo vigente na escola; as condições políticas da sociedade; e, finalmente, a cultura predominante no momento de sua produção.

a) O historiador e as suas investigações

O primeiro dos elementos – a maneira como o historiador realiza as in-

vestigações – interfere diretamente no ensino e nos materiais, pois a História como campo de conhecimento é uma referência fundamental para o trabalho a ser desenvolvido na escola básica.

A consolidação da História como campo de conhecimento, ocorrida no século XIX, esteve atrelada a uma lógica segundo a qual o trabalho do historiador consistiria em narrar, com base em provas, a verdade dos fatos históricos do passado. Nessa perspectiva, seguindo a lógica do trabalho do historiador, o material didático produzido entre o século XIX e boa parte do século XX destinava-se a transmitir o passado "tal como ele havia acontecido". Um material eficiente seria aquele que mostrasse ao aluno o que realmente havia acontecido.

Posteriormente, aproximadamente na década de 1930, começaram a surgir na Europa historiadores com uma nova lógica para a História. Para esses historiadores a História não poderia ser contada em sua plenitude e, nesse sentido, para estudá-la seria necessária a formulação de problemas específicos. Assim, o passado seria estudado em torno de problemas investigativos. Além disso, duas novas questões foram postas: a primeira se refere ao fato de que o historiador não poderia ter a prova do fato, mas indícios de como ele teria ocorrido; a segunda diz respeito à credibilidade de uma fonte. Se antes a prova histórica concentrava-se, sobretudo, na credibilidade do documento (por exemplo, o documento é verdadeiro porque é cartorial ou porque foi emitido por uma autoridade legalmente constituída), agora os documentos não falam por si só (é o historiador quem dá voz ao documento) e estão sempre submetidos a uma análise criteriosa (quem, como e quando produziu esse documento? com quem foram mantidos diálogos?) que estabelece os limites da informação fornecida.

A noção de material didático nesse caso será bem diversa daquela que envolvia a disciplina a partir do século XIX. O material didático agora passa

a ser entendido como um documento de trabalho e, portanto, passível de ser confrontado com outros documentos. Ele não é a verdade, mas um instrumento facilitador da aprendizagem do aluno. Um bom material didático não é aquele que discute "toda a história", mas aquele que consegue indicar pistas para as questões formuladas por alunos e professores. Um bom material didático não é aquele que apresenta a verdade dos fatos, mas aquele que possibilita diferentes interpretações para um acontecimento. Um bom material didático não é aquele que apresenta uma conclusão acabada, mas aquele que possibilita ao aluno caminhos para que ele próprio chegue a conclusões a partir dos dados fornecidos.

b) A concepção de currículo

O segundo aspecto que interfere na produção de materiais didáticos é a concepção de currículo vigente na escola. A formulação de um currículo é influenciada por elementos sociais, econômicos, políticos e culturais. Nesse sentido, podem ser entendidos como currículo, entre outras coisas: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; o aprendizado obtido pelos alunos; as propostas pedagógicas elaboradas por professores, pelas escolas e pelo Estado (União, estados e municípios); os objetivos de ensino; os processos avaliativos que influenciam nos conteúdos e nos procedimentos de ensino (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 85-86).

Durante muito tempo as concepções curriculares estiveram restritas aos conteúdos preestabelecidos que deveriam ser prescritos aos alunos. O currículo de uma escola se resumia a um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem ministrados com a utilização eficiente de métodos pedagógicos. O currículo era um instrumento fechado que guiava a ação de discentes e docentes. Por essa concepção de currículo um bom material didático seria aquele que

conseguisse expressar as prescrições curriculares.

A partir das últimas décadas do século XX a noção de currículo foi ampliada. Se antes esse termo se referia a uma lógica mecânica de transmissão de conhecimentos, agora ele passava a envolver também: os conhecimentos escolares que deviam ou não ser ensinados pela escola; os procedimentos pedagógicos que são adotados nas instituições de ensino; as relações sociais estabelecidas, por um lado, no interior da escola e, por outro, da escola com a comunidade; os valores que a sociedade, como um todo, e a escola, em particular, desejam que os seus alunos incorporem; as identidades que os alunos construirão.

Nesse sentido, a palavra currículo passou a ser usada tanto para expressar a forma como o espaço escolar se organiza para educar pessoas, quanto para se referir aos efeitos da ação da escola na formação do estudante que não estão presentes nas propostas elaboradas pela instituição de ensino, nem pelas políticas públicas, como é o caso do currículo oculto.[11] Um aspecto importante dos estudos sobre currículo hoje é deslocamento do eixo central das investigações sobre o tema: ele saiu das relações entre currículo e conhecimento para as relações entre currículo e cultura (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 87). Para entendermos essa discussão é importante explicitar que conhecimento escolar está sendo compreendido como um tipo de saber produzido pela escola e pelo contexto social e econômico mais amplo. Essa concepção de conhecimento escolar se completa com a ideia de que esse saber é produzido a partir das disputas de poder entre a escola e a sociedade.

Esse deslocamento de eixo das relações entre currículo e conhecimento para as relações entre currículo e cultura estão vinculadas a mudanças que

11 Por currículo oculto entende-se "rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: [...] a maneira como arrumamos as carteiras na sala [...]; as visões discriminatórias e preconceituosas contra as pessoas com deficiências físicas ou pessoas negras, as imagens de família que ainda se encontram em certos livros didáticos." (MOREIRA; CANDAU, 2006. p. 86).

ocorreram nos estudos sobre esse tema.[12] Nesse sentido, pode-se afirmar que as concepções de currículo vigente na escola estão associadas aos problemas de pesquisa produzidos pela academia. Observa-se que, em geral, quando nas universidades os pesquisadores estudam o currículo com uma determinada percepção, professores e dirigentes da escola básica procuraram incorporar essa lógica em sua cotidianidade no seio da escola.[13]

É importante ressaltar que os currículos vivenciados em espaços diferentes dos escolares (shoppings, associações, igrejas e outros) entram em choque com objetivos traçados pela escola. Por exemplo, é possível que os estudantes vivenciem nesses outros espaços práticas individualistas, consumistas, sexistas e etnocêntricas, que são combatidas pela escola.

Perceba-se que as primeiras pesquisas sobre o tema centravam-se na relação entre currículo e conhecimento. O que se procurava, nessa perspectiva, era desenvolver formas que pudessem levar o aluno a aprender. "Todo o conhecimento acumulado" pela humanidade deveria ser ensinado pela escola. Os materiais didáticos teriam um papel fundamental: apresentar esse conhecimento de forma didática para os alunos.

Um segundo enfoque nos estudos sobre currículo centrou atenção na relação entre currículo e conhecimento escolar. Para esse enfoque o currículo seria uma seleção dos conhecimentos que estão na sociedade, em diversos campos, e são transformados em um saber próprio da escola. Nessa direção, existe um saber escolar a ser ensinado. Esse saber escolar se originou de vários outros saberes: no mundo do trabalho, na academia, nas comunidades, nos clubes. Esses outros saberes, ao serem incorporados pela escola, foram

12 Este texto não trabalha com uma lógica de que uma concepção de currículo é melhor ou superior em relação a outra. A ideia é situar o leitor em relação a direções que são tomadas nas investigações sobre o tema. Pretende-se identificar como as pesquisas sobre o currículo passam a incorporar temas e objetos de investigação.

13 A produção acadêmica não é incorporada de imediato – nem em sua totalidade – pelas práticas escolares desenvolvidas na escola básica. A meta deste trabalho não é discutir esse processo de incorporação. O que se procura aqui é demonstrar que a concepção de currículo vigente nos estudos acadêmicos estão presentes nas práticas escolares.

descontextualizados do lugar em que foram produzidos e recontextualizados como saberes escolares. Por essa linha de estudos o material didático deveria selecionar os conhecimentos mais significativos existentes na sociedade e transformá-los em conhecimento escolar. Um bom material didático deveria, portanto, expressar um saber próprio para a escola.

Um terceiro enfoque nos estudos sobre currículo concentra atenção na relação entre currículo e cultura. Para esse enfoque não existe um saber eminentemente escolar. Por essa lógica, o currículo não tem como foco central a construção de um saber, mas dos elementos culturais contraditórios que se fazem presentes na sociedade e na escola. A meta é que a escola incorpore diferentes culturas e perceba como são produzidos os saberes oriundos dessa diversidade cultural. Para que o currículo trabalhe com diversidades culturais, necessário se faz que seja superado o *daltonismo cultural*,[14] que apresenta uma verdade definitiva sobre o conhecimento. Além disso, é necessário também mostrar que os conhecimentos não são neutros e, portanto, expressam interesses. A ideia é explorar e confrontar perspectivas culturais diferentes e não construir um conhecimento escolar fechado, mesmo que oriundo de diferentes lugares. O currículo, nessa perspectiva, deve apresentar possibilidades para que alunos e professores: desconstruam relações de poder; desconstruam normas; explicitem como são construídos os conceitos; desmitifiquem o conhecimento disciplinar; enxerguem a escola como espaço de desenvolvimento de pesquisas.

Seguindo a lógica de um currículo centrado na cultura, a função dos materiais didáticos seria a de investigar um problema específico, apresentar diferentes versões sobre esse problema, mostrar possibilidades metodológicas para a realização de investigação e vislumbrar possibilidades para concluir a

14 Daltonismo cultural é uma expressão usada por Moreira e Candau, com base em Stoer e Cortesão, para caracterizar professores que enxergam seus alunos como idênticos. Os "daltônicos culturais"não estabelecem diferenças nas atividades que desenvolvem, não valorizam as culturas presentes na sala de aula. (MOREIRA; CANDAU, 2006. p. 98).

investigação. Nessa perspectiva, se um material didático irá se dedicar a estudar uma cidade específica, por exemplo, esse material deve se deter sobre um aspecto dessa cidade e não estudar toda a história dessa cidade.

c) As condições políticas da sociedade

O terceiro aspecto que influencia a elaboração de um material didático são as condições políticas da sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a elaboração e a difusão dos materiais didáticos estão diretamente relacionadas ao tipo de poder vigente na sociedade. Em geral quanto mais autoritária a sociedade menos diversidades existem nos materiais didáticos presentes nas escolas. Quanto mais democrática a sociedade, maior diversidade será encontrada nos materiais didáticos produzidos. Numa sociedade autoritária se busca o uno, o uniforme, o padronizado. Numa sociedade democrática se mostra a variedade, os diversos, a pluralidade.

Nos períodos de arbítrio, o ensino patriótico com conotação militar se constituiu a grande marca da escola. O objetivo era formar cidadãos que estivessem alinhados aos propósitos traçados pelo Estado. Os materiais didáticos tinham forte controle por parte do Estado. Em Portugal, por exemplo, durante a ditadura de Antônio de Oliveira Salazar (1933-1970)[15], todos os livros de História deveriam ser aprovados pelos censores do órgão estatal Secretariado da Propaganda Nacional (SPN). Para um livro ser aprovado ele precisava mostrar que Portugal era a mais bela, a mais nobre e a mais valiosa entre todas as pátrias. Deveriam, por um lado, destacar o papel da família, da Igreja Católica, da obediência às hierarquias e, por outro, não comprometer qualquer imagem positiva do país.

15 O termo ditadura Salazar se refere ao período entre a aprovação da Constituição Portuguesa do Estado Novo (1933) e a morte do ditador (1970), em razão de problemas de saúde. O Regime de Arbítrio vigente em Portugal só deixou de existir com a Revolução dos Cravos, ocorrida em 1974. Durante o período Salazar o Estado se manteve alinhado aos princípios do nacionalismo e do corporativismo.

Os regimes democráticos, ao contrário, se caracterizam por estimular um ensino que expresse olhares diversos da sociedade sobre as temáticas. Assim, é comum os materiais didáticos expressarem os conflitos que existem no interior do próprio Estado, sem, contudo, se resumirem a ele. Nas democracias o eixo dos materiais didáticos não é apenas o Estado. Trabalha-se com uma lógica que ultrapassa a visão estatizante. As interpretações presentes nos materiais didáticos não mais procuram o Estado como o único elemento a ser observado.

Ao detectarmos essa relação entre a produção de materiais didáticos, a democracia e o autoritarismo, percebemos que em certos momentos históricos vividos no Brasil – como durante o Estado Novo e na vigência dos governos militares – os materiais didáticos produzidos estiveram voltados para a criação de uma identidade brasileira homogênea, centralizada, estatal. Em contrapartida, em outros momentos históricos – como a situação vivenciada a partir dos anos 1980 – os materiais didáticos privilegiaram a diversidade identitária, a afirmação de culturas até então consideradas inferiores.

d) A noção predominante de cultura

Os sentidos do termo cultura têm se modificado ao longo do tempo, sobretudo, a partir da transição das sociedades tradicionais para a sociedade moderna.Assim, se encontra o termo cultura na literatura a partir do século XV. Naquele contexto cultura se referia a cultivo da terra, plantações e criação de animais. No século XVI a noção de cultivo foi ampliada para a mente humana e passou-se a afirmar que alguns (os civilizados) tinham mais culturas que outros (os que viviam na barbárie). No século XVIII passou-se a afirmar que apenas os grupos privilegiados da sociedade europeia, por possuírem padrões refinados, eram cultos. Nesse sentido adquirido no século

XVIII, cultura estava associada ao domínio de uma gama de conhecimentos, tais como: música, cinema, literatura, escultura, filosofia, teatro.

Essa concepção de cultura predominante no século XVIII influencia ainda hoje o desenvolvimento de práticas escolares. É o caso, por exemplo, dos professores que ainda defendem que os currículos das escolas estejam centrados nos autores de destaque, nas obras consagradas, nas ideias produzidas pelos "grandes homens". Por essa concepção de cultura, um material didático que pretenda discutir a história de uma cidade, deveria apresentar uma história total desse lugar, enfatizando os grandes homens e as grandes obras do lugar, privilegiando a linearidade administrativa e os "benfeitores" públicos.

No século XX o termo cultura passou a incluir a noção de cultura popular, como uma cultura diferente daquela das elites. Em geral a incorporação da ideia de cultura popular esteve associada a uma lógica de uma cultura inferior. Observe-se, por exemplo, os autores que se referem a uma cultura popular que se diferencia nitidamente da deles. Materiais didáticos que discutem a cultura popular, por vezes, a apresentam como sendo representações do folclórico, do pitoresco de um lugar.

Outro conceito de cultura diz respeito aos diversos modos de vida partilhados por um determinado grupo. Cultura seria a forma de viver, as representações, a visão de mundo de um grupo social específico. Materiais didáticos – que expressam essa concepção de cultura – acolhem no seu corpo diferentes manifestações culturais existentes na sociedade, mesmo que elas não tenham qualquer prestígio social.

Um significado de cultura oriundo da Antropologia Social difere dessa concepção de cultura como expressão das manifestações de grupos. Ao invés de acentuar o que é a cultura, se acentua como a cultura é produzida. Assim, a cultura é compreendida como práticas sociais produzidas e compartilhadas.

O estudioso inglês Raymond Williams, ao estudar o conceito de cultura, demonstrou que

> há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como 'modo de vida global' distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um 'sistema de significações' bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como 'atividades artísticas e intelectuais', embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as 'práticas significativas' - desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade - que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (WILLIAMS, 2008, p. 13).

Foi a partir dessa noção de cultura que Raymond Williams chegou ao conceito de currículo. Para esse autor, o conceito de currículo se relaciona com escolhas feitas dentro de um leque de possibilidades, ou seja, o currículo é uma *seleção de cultura*, é um conjunto de práticas que produzem significados. É pelo currículo que os grupos sociais expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. Nesse sentido, os conteúdos escolares expressam interesses de grupos.

Por essa lógica,

> o currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intencionalmente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 95).

Dessa forma, o currículo é um espaço no qual se manifestam os conflitos e as disputas entre culturas. "O currículo não é um veículo que transporta algo a

ser transmitido e absorvido, mas um lugar em que ativamente, em meio a tensões, se produz e reproduz a cultura." (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 96).

Outra questão a considerar sobre o conceito de cultura, pode ser explorada a partir do trabalho do sociólogo Nobert Elias, na obra "O processo civilizador". Para esse autor, entre os séculos XVIII e XIX, dependendo de sua origem nacional, a noção de cultura ganhou conotações bastante específicas.

Para os franceses e os ingleses, civilização implicava no orgulho que a nação tem de caminhar sempre rumo ao progresso. Já para os alemães a civilização representava apenas a aparência externa dos seres humanos. Para os alemães a palavra que expressava o orgulho das suas realizações é *Kultur*. Esse conceito expressa a individualidade de um povo. Nessa perspectiva, segundo Elias, o conceito de civilização não permite que sejam discutidas as diferenças nacionais entre os povos. Já o conceito de *Kultur* privilegia as diversidades de uma nação e as particularidades dos grupos (ELIAS, 1994, p. 23-24). Por essa lógica, a cultura seria a responsável pelas raízes identitárias de uma sociedade. Seria o elemento que daria o particular das tradições.

Se a cultura expressa o particular das tradições, não podemos mais concordar nos dias de hoje com a aplicação de uma lógica iluminista, própria do seu tempo, que definia claramente os papéis das pessoas em uma sociedade. Naquela sociedade o masculino era o centro, se pensava em uma democracia masculina.

Quando pensamos em cultura no mundo contemporâneo almejamos uma diversidade de sujeitos e atores que possuem identidades em permanente transitoriedade. O masculino não é mais o centro. A cultura não tem mais um centro. A democracia masculina instituída não é mais o polo irradiador. A cidade não é a cidade do masculino.

Os estudos começam a rever posições anteriores. É necessário dar vazão a novas perspectivas que se mostram coerentes com a tendência atual para o ensino e para a produção de materiais didáticos. Assim, o que se apresenta hoje é a perspectiva de se produzir materiais didáticos que abarquem as diversidades.

6 MATERIAIS DIDÁTICOS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Podemos classificar como um material didático tanto aqueles materiais que foram produzidos para serem usados em sala de aula, quanto àqueles que foram construídos para serem usados com outras funções, mas foram incorporados pela escola e transformados em didáticos. Todavia, se estamos interessados em produzir um material didático precisamos desde já imaginar como ele será elaborado e trabalhado em sala de aula ou em outros espaços de aprendizado. Nesse sentido, é importante responder algumas questões: como o material será construído? Quem será o autor? O professor? O professor e seus alunos? A que público se destina esse material? Qual o objetivo pedagógico da produção?

O estudioso francês Alain Choppin analisa que existem quatro grandes tipos de livros escolares, organizados de acordo com sua função no processo de ensino-aprendizagem: (a) os *manuais ou livros didáticos*, que são obras produzidas para auxiliar no ensino de uma disciplina específica. Esses livros apresentam um conjunto de conteúdos que fazem parte de um currículo e são organizados para favorecer o uso em sala de aula e em casa; (b) os *livros paradidáticos ou paraescolares*, que são obras complementares que discutem o conteúdo específico de uma disciplina. Pode ser usado em casa ou na escola, sob a orientação do professor. (c) os *livros de referência*, como dicionários, Atlas e gramáticas, são aqueles destinados a apoiar o aprendizado; (d) as *edições escolares de clássicos*, que

reúnem, as obras de modo integral ou sob a forma de excertos.

Essa classificação de Choppin está restrita aos materiais didáticos impressos. Todavia, nas salas de aula das escolas de hoje existem outros materiais impressos e não impressos. Como materiais didáticos impressos, podemos acrescentar à classificação de Chopin os jornais, as revistas, os livros de divulgação científica, os livros de literatura. Outros materiais não impressos também podem ser excelentes materiais didáticos. Esse é o caso dos vídeos, dos jogos, dos equipamentos de laboratório, das diferentes mídias.

Ao optar por produzir um material didático é necessário definir previamente o que se pretende atingir e que suporte seria mais adequado aos propostos formulados. Isso exige a observação dos recursos disponíveis para a elaboração e percepção de como esse material será usado.

A história dos materiais didáticos tem uma ligação direta com a história dos livros, pois foram eles os primeiros materiais usados em sala de aula como meio de favorecer a aprendizagem dos alunos. Uma breve retrospectiva dessa história nos ajuda a compreender a inserção dos livros na nossa escola e o papel do Estado nesse processo.

No Brasil, o surgimento do Colégio Pedro II é extremamente importante tanto para a história dos livros didáticos quanto para a história como campo de conhecimento. Fundado no Período Regencial, esse colégio – conjuntamente com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Arquivo Público do Império – integrava um projeto mais amplo, voltado para a construção de uma civilização, para a formação de uma elite nacional e para a qualificação de quadros políticos que atuariam na administração pública.

O Colégio Pedro II se tornou a principal instituição escolar do Império e permaneceu nessa condição no início da República. Todavia, percebe-se que quando foram iniciadas as aulas na instituição, em 2 de maio de 1838, notou-

-se a falta de compêndios e livros apropriados para os estudos das diversas matérias, especialmente História do Brasil. Assim, os livros didáticos das várias disciplinas, em razão da inexistência e da necessidade, foram produzidos ou traduzidos no Brasil. Para garantir a adequação das obras, exigia-se sua aprovação pelo Ministro do Império e por uma comissão presidida pelo reitor do estabelecimento. (MELO, 2008, p. 79-80).

A disciplina de História do Brasil, especificamente, se constituiu em um problema, pois não existia um Manual, sobre o tema, nem aqui nem na Europa. A partir de 1855, com a publicação da "História Geral do Brasil", de Francisco Adolfo de Varnhagen, vários professores do Colégio Pedro II foram produzindo seus livros de História do Brasil.

Quando os primeiros autores escreveram uma História do Brasil eles procuravam uma única História, sem deixar margem para diversidades. O objetivo era construir os padrões de uma identidade nacional uniforme. Foi assim durante o Império e nas primeiras décadas da República. Após a Proclamação, especificamente, surgiu e disseminou-se uma novidade: o surgimento de uma grande produção didática ligada à história dos estados da federação. Nesse caso, os próprios governos estaduais estimularam a produção desse material para o ensino na rede pública. Segundo o historiador Helder Viana, foram desenvolvidas e divulgadas para as escolas estudos que envolviam viagens científicas de reconhecimento, estudos históricos, etnográficos e geográficos.

> Nos novos estados da federação esses conhecimentos assumiram características bastante específicas, por um lado, a legitimidade alcançada pelo recorte estadual, que passou a definir o horizonte de uma história e de uma geografia, por outro, uma maior difusão desses conhecimentos para um público mais vasto, formado por trabalhadores, mas, sobretudo, por um crescente número de estudantes. (VIANA, 2009, p. 159).

Em linhas gerais pode-se afirmar que das primeiras iniciativas escolares do Império às práticas de ensino desenvolvidas nas primeiras décadas da República, o passado escrito e ensinado era aquele feito de fatos verdadeiros. Essa lógica dos manuais didáticos prevaleceu até a década de 1930.

Com a ascensão de Vargas ao poder, as cartilhas e os manuais escolares tornaram-se mais homogêneas, em razão da política educacional centralizadora. A meta do Estado varguista era a construção de um país uno. Para tanto os livros precisavam estimular o amor à pátria. Com esse desejo de centralização foi criada, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático, que se destinava a estabelecer regras para a produção, o controle e a circulação dessas obras. Essencialmente essa comissão desenvolvia um controle ideológico sobre as obras, deixando a função didática em segundo plano.

A partir de 1945 o Estado permitiu ao professor escolher os livros didáticos que iria usar com os alunos. Também nessa época foram estabelecidas normas para a produção ea importação desses materiais pedagógicos. É um momento importante para o exercício, ainda que tímido, da autonomia do docente.

Durante o Regime de Arbítrio, mais precisamente em 1966, o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) firmaram uma parceria que resultou na criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Essa Comissão era responsável por coordenar a produção, a edição e a distribuição dos livros didáticos. O MEC e o SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) teriam um papel secundário no processo, que era totalmente controlado pela USAID.

Com o término da pareceria MEC/USAID, em 1971, a COLTED foi extinta e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) ficou a cargo do INL (Instituto Nacional do livro), que passou a gerenciar os recursos financeiros destinados aos livros didáticos.

Com a extinção do INL, em 1976, coube à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) gerenciar o PLIDEF. Nesse período, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e dos estados, o Governo passou a comprar livros didáticos. Diante da insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental das escolas públicas brasileira, a maioria das escolas das redes municipais foram excluídas do Programa.

Em 1983 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em substituição à FENAME, que incorporou na sua estrutura o PLIDEF. Em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que instituiu alterações significativas, tais como: a escolha do livro passou a ser feita pelos professores; os livros passaram a ser reutilizados por outros alunos em anos posteriores; foi aprimorada a qualidade técnica das obras didáticas, com o objetivo de garantir maior durabilidade ao material; foram implantados bancos de livros didáticos nas escolas; o Governo Federal assumiu integralmente a função de comprar e distribuir livros para alunos de todas as séries do ensino fundamental de todas as escolas públicas e comunitárias do país. Em 1997 o PNLD passou a ser totalmente executado pelo FNDE, que passou a adquirir e distribuir de forma contínua e massiva livros didáticos para todas as escolas.

Hoje, o PNLD assegura a distribuição gratuita dos livros que atendem todo o ensino básico das escolas públicas, incluindo as classes de alfabetização infantil e as escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Graças ao PNLD todos os alunos das escolas públicas brasileiras têm direito a receber um exemplar das disciplinas que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para cada nível e modalidade de ensino.

A avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD foi inaugurada a partir de 1996 e tem recebido constantes aperfeiçoamentos. As coleções e

livros aprovados na avaliação do PNLD e que serão distribuídas pelo Ministério da Educação formam um Guia do Livro Didático. Esse Guia apresenta, além de uma resenha de cada obra, uma síntese do processo avaliativo e as fichas usadas no trabalho. O Guia é distribuído às escolas e podem ser consultados na versão on-line[16] para facilitar a escolha das redes de ensino, das escolas e dos professores.

Com o PNLD o governo brasileiro passou a analisar a qualidade dos livros e outros materiais didáticos instituindo programas oficiais para avaliação de todo o material produzido. A ideia não é uniformizar padrões, mas garantir que as diversidades se expressem dentro de critérios aceitáveis de produtividade.

No PNLD também se identifica uma tendência, emergente a partir das últimas décadas, de crescimento da produção de materiais didáticos ligados à produção regional e local. Observe-se o crescente aumento de obras que contam histórias dos estados, dos municípios e até dos bairros.

Perceba-se que toda a política de materiais didáticos no Brasil esteve muito atrelada aos livros. Todavia, os caminhos contemporâneos apontam para a possibilidade de que os materiais didáticos se diversifiquem nos suportes e nos autores. Nesse sentido, as cidades do país não podem esperar que aparecessem os autores para contarem as suas histórias que se farão presentes nas salas de aula. Professores e alunos podem se tornar parceiros na construção de materiais didáticos que possam ser usados tanto nas escolas como na sociedade em geral.

16 Os Guias do PNLD estão disponíveis no seguinte sítio:
<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>

7 ESTUDANDO A CIDADE E A DIVERSIDADE: CONTEÚDOS E FONTES

Como estudar a cidade e as suas diversidades? Iniciamos o texto apresentando possibilidades de olhares sobre dois espaços: a cidade de Brasília e um bairro de Natal, a Cidade da Esperança. Todavia, após todas essas discussões, poderíamos indagar como concretamente uma cidade ou um bairro pode ser estudado, ou melhor, como uma cidade poderia ser transformada em objeto de um material didático.

Se a nossa meta é produzir um material didático que apresente as diversidades de uma cidade, temos uma questão inicial: como captar a diversidade da cidade? Uma possibilidade para realizar essa tarefa é buscar essa diversidade tanto nos objetos que ela possui, como na diversidade de olhares (apropriações) que possam existir sobre os objetos.

Ao optarmos por produzir materiais que discutam a história local captando a diversidade identitária da cidade, ultrapassamos aquela lógica de um material didático que conta toda a história do lugar. Isso implica na necessidade de seleções. Precisamos estudar a cidade a partir de um problema concreto. Precisamos ter clareza sobre os conteúdos históricos que estamos discutindo, sobre o problema que conduzirá o estudo e sobre as fontes históricas que possibilitarão a investigação.

Como vimos no corpo deste texto, uma cidade pode ser estudada a partir de vários temas que abordam conteúdos históricos, tais como: as festas, a infância, a morte, o amor, a saúde, a negritude, a política, o patrimônio, a moradia, a religiosidade e tantos outros temas.

Para concretizarmos nossa argumentação poderíamos retomar o nosso espaço de 50.000 m^2na Cidade da Esperança. Um problema frequente nos dias de hoje nesse espaço diz respeito à quantidade de crianças e adolescentes

que convivem na marginalidade e ali transitam cotidianamente. Discutir o que significa ser criança hoje e como a infância é vivida no bairro, poderia ser um primeiro passo para a elaboração de um material didático sobre esse tema. Poderíamos também discutir esse conceito de criança em outras cidades no Brasil e no mundo. Discutiríamos como diferentes povos percebem esse tema.

A partir dessa discussão contemporânea, poderíamos lançar uma questão: o que é ser criança na Cidade da Esperança em diferentes tempos? A partir dessa questão podemos lançar outras: Criança trabalha? Criança estuda? Criança faz o quê? Na década de 1960, na criação do bairro, de que forma as crianças usavam aquele lugar? Como os pais viam o espaço? Que alterações foram sendo feitas no espaço que mudaram as relações das crianças com aquele espaço?

Para ajudar na reflexão podemos lembrar que aquele espaço num primeiro momento não era voltado para atender especialmente crianças, mas com o passar do tempo foram criadas entidades que se voltavam especificamente para elas (grupo de escoteiros, atividades pastorais na Igreja Católica, Centro Social Urbano, Clubes de futebol, ruas de lazer organizadas pela Prefeitura). Por que essas mudanças? Como a história da Cidade da Esperança pode ser estudada a partir da noção de criança?

Para responder as nossas questões podemos entrevistar moradores antigos, procurar notícias nos jornais, procurar fotografias, anotar brincadeiras, anotar histórias vividas. Podemos também procurar associar as nossas pesquisas locais com as políticas desenvolvidas em diferentes épocas voltadas para esse tema. Paralelamente a esse trabalho é necessário procurar estudos (históricos e de áreas afins) desenvolvidos sobre o tema. Tais estudos sustentarão teoricamente as discussões feitas, possibilitando alicerçar as observações.

A ideia é montar um texto que envolva diferentes interpretações dos fatos, mas também que apresente elementos conclusivos, evitando o relativismo. Busca-se a diversidade de olhares (apropriações) sobre os objetos, mas buscam-se também os elementos de unidade. Buscam-se as particularidades, mas buscam-se também o que dá unidade à Cidade da Esperança.

A descrição desse trabalho feito a partir da temática infância teve a meta de concretizar uma discussão que pode ser desenvolvida com diversos outros temas. O fundamental é ter em mente que os materiais didáticos hoje não devem se voltar para a transmissão de algo fechado; ao contrário, deve possibilitar que outros conhecimentos surjam a partir do que está sendo proposto. Deve agregar continuamente diferentes formas de saber.

Se a meta é produzir materiais didáticos que sejam capazes de contribuir na formação de educadores e alunos na reflexão sobre a construção de identidades com o seu lugar de vivência, precisamos adotar no processo de criação pressupostos teóricos e estratégias metodológicas profundamente vinculadas às experiências de quem vive no lugar. A ideia é que os leitores desses materiais didáticos sejam capazes de estabelecerem um diálogo profundo com o lugar em que vivem, mas ao mesmo tempo dialoguem com outras cidades do Brasil e do mundo. Se o material didático for produzido com essa lógica um cidadão de Natal ou de Brasília terá relações de pertencimento ao local ao mesmo tempo em que estabelece relações com outros espaços mais amplos. Um trabalho desse porte mostrará que a cidade não é apenas uma grande invenção. Ela existe e é uma referência, ainda que apareçam também os elementos de fragmentação.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIN, Alain. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia:** a Escola dos Annales. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

CALVINO, Ítalo. *Cidades invisíveis*. 12 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994.

CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires**: historie et actualité. Paris: Hachette Education, 1992.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v 1.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Abertura**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/brasilia/abertura>. Acesso em: 9 set. 2012.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991).

São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. **Senhores da história e do esquecimento**: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX. Belo Horizonte: Fino Traço, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da; Azevedo José Clóvis de; SANTOS, Edmilson dos. (Org.). **Reestruturação curricular**: Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

VIANA, Hélder. A República e os conhecimentos do território norte-rio-grandense. In: NEGRO, Antonio L. Negro; SOUZA, Evergton Sales; BELLINI, Lígia. **Tecendo histórias**: espaço, política e identidade. Salvador: EDUFBA, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

O projeto gráfico deste livro foi elaborado utilizando as famílias tipográficas **Adobe Garamond Pro** e **Myriad Pro** O miolo foi impresso em papel **Offset 90g/m²** e a Capa em papel **Duo Design 300g/m²** com Laminação Fosca e Verniz Localizado. Na cidade do Natal/RN, março de 2013.

Este livro apresenta os conteúdos explorados no Curso de Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade, ministrado em 2011, na modalidade de Ensino a Distância, voltado prioritariamente para professores de História vinculados à rede pública do Rio Grande do Norte, sem excluir a possibilidade de que possa servir a professores de outros estados.

Nossas cidades, grandes ou pequenas, são desconhecidas dos conteúdos dos livros didáticos de História. A ausência se explica, em parte, pelo fato de que, na perspectiva de uma História do Brasil, elas não serviram de cenário para os "grandes acontecimentos", nem se localizam nos centros decisórios do poder, nem nas áreas de grande dinamismo econômico. Impõe-se então a questão: Como inserir essas histórias dentro de uma história mais ampla? Como levar para a sala de aula esse objeto que nos cerca, atravessa nossas vidas cotidianas, conserva-se no nosso afeto, inscreve-se na nossa memória? Essas questões são enfrentadas nos textos que se seguem, não apenas nas atividades propostas, mas também naquelas partes que, às vezes, com o propósito de assinalar uma diferença e uma separação entre os conteúdos e a teorização, são chamadas inadequadamente de "conteúdos".

As abordagens propostas nos textos exprimem a adesão a uma prática escolar que privilegia o contato com as fontes, desenvolvendo orientações metodológicas sobre a pesquisa e o ensino de História, explorando as possibilidades de enfoque interdisciplinar de modo aberto e flexível no estudo das especificidades de cada cidade e estimulando práticas cidadãs.
Neste livro, o educador é convidado a reescrever (em muitos casos, a escrever pela primeira vez), com seus alunos, as histórias da cidade. Os textos contidos neste livro vão auxiliá-lo a romper a poderosa divisão do trabalho que situa de um lado os que pesquisam (os historiadores) e de outro, os professores, a quem compete ensinar (ou simplesmente reproduzir) o que foi pesquisado.

UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

SEDIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

9 788572 738828 >