

Textos

Dilse Piccin Corteze

Coleção de artigos do Autor, colhidos de forma livre nos meios eletrônicos e redes sociais, jornais, revistas e livros diversos.

Todos estes trabalhos foram colhidos de forma eletrônica, já publicados e disponíveis livremente.

Esta coleção não é um livro, apenas um apanhado para registrar os trabalhos de sua autoria e/ou de sua preferência, publicados por ele, sobre temas diversos.

A critério do Autor poderá ser transformado em livro.

O ProjetoPF pode ajudar nesta tarefa. Contate-nos.

Data : 30/06/2007

Título : Educação brasileira: alguns dos caminhos percorridos

Categoria: Artigos

Descrição: Se a educação jesuítica, confessional e catequizadora foi a única existente no Brasil durante os dois primeiros séculos de colonização exploradora...

Educação brasileira: alguns dos caminhos percorridos

DILSE PICCIN CORTEZE

Se a educação jesuítica, confessional e catequizadora foi a única existente no Brasil durante os dois primeiros séculos de colonização exploradora, os avanços em termos de diferentes linhas pedagógicas não mudou significativamente a situação da política educacional brasileira, que continua subordinada aos interesses daqueles que a estabelecem. Um real aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro está condicionado a alternativas da política financeira no setor, ou seja, se houver um aumento real de investimentos, conseqüentemente, se apressará a implantação do novo sistema de ensino; caso contrário, se persistirá no mesmo ritmo financeiro, e a implantação se prolongará, mantendo a clássica desproporção "entre o que se espera da educação e o que a ela se oferece."

A Constituição de 1988, promulgada após amplo movimento de redemocratização do país, abre um novo período. Ampliam-se consideravelmente as responsabilidades do Poder Público para com a

educação, dando origem ao novo movimento de reforma que está em curso atualmente.

A estrutura européia da educação brasileira.

Analisar o contexto educacional brasileiro da atualidade exige a tarefa inicial de recuperação de aspectos da nossa história da educação, desde a missão dos jesuítas que aqui aportaram, em 1549, juntamente com o primeiro governador geral. Tome de Souza, a fim de construirmos um referencial dialógico com a evolução da política educacional no Brasil, recordando que fomos colônia de exploração, povoada com o excedente que a Europa rejeitou e isto ficou fortemente marcado no inconsciente coletivo do nosso povo.

O processo educacional iniciado pelos jesuítas, que perdurou por aproximadamente duzentos anos, dirigia-se prioritariamente à catequização e instrução dos gentios e, para tanto, foram criadas escolas de primeiras letras, que propagavam os ideais católicos. Criaram, também, colégios destinados a formar sacerdotes, bem como preparar para os estudos superiores jovens que não buscavam a vida sacerdotal. Dessa forma, os padres da Companhia de Jesus possuíam total poder no setor educacional, que desde o início esteve voltado para interesses de exploração e enriquecimento de uma minoria, de uma elite carregada de privilégios, em detrimento da maioria da população.

Quando o Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas de Portugal e de todos os seus domínios, destruiu completamente a organização educacional existente em terras brasileiras. Sua pretensão era tornar laico o ensino, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos da Coroa Portuguesa. No entanto, como não se contava com infra-estrutura e professores especializados, ficou uma grande lacuna nos serviços educacionais, cuja solução posteriormente encontrada foi instituir aulas regias, avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, o "subsídio literário". Essas aulas deviam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios. Através delas, a mesma reduzida parcela da população colonial continuava se preparando para estudos posteriores na Europa.

Sem sistematização, sem freqüência definida, sem pessoal docente em quantidade e qualidade suficientes, a instrução no país foi drasticamente limitada, até 1799, quando as licenças para docentes passaram a ser concedidas pelo vice-rei.

Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, houve investimentos no ensino técnico e no superior; foram criadas a Academia da Marinha e a Academia Militar, para atender as necessidades de defesa militar do reino. No entanto, a educação do povo, com estudos primários e médios, ficou esquecida.

Durante todo o período colonial houve poucos e localizados avanços educacionais, com criação de algumas salas e graus.

Após a Independência, em nome dos princípios liberais democráticos, são redigidos planos visando nova política no campo da instrução popular, mas, na prática, pouco se concretiza. Com o Ato Adicional de 1834 houve a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província, numa tentativa de solucionar questões que eram centralizadas pela Coroa anteriormente. Começa-se a ter uma preocupação com o ensino básico, continuando o poder central responsável pelo ensino superior. Tal medida em pouco alterou o quadro do ensino elementar, pois a verba destinada às províncias, para custeio da instrução pública, era ínfima, insuficiente para fazer frente a tais responsabilidades. Em conseqüência, algumas raras escolas particulares sediadas na Corte e nas

grandes cidades ofereciam ensino primário mais rico e consistente que o ministrado nas escolas públicas.

Foi criada, na cidade do Rio de Janeiro, a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular nos níveis primário e médio. Mas o panorama geral do ensino elementar continua ruim, e tem como uma das causas a falta de pessoal docente habilitado. Surgiram então, por iniciativa dos governos provinciais, as primeiras escolas normais das províncias, mas o nível era muito baixo.

Em 1837, visando nortear a iniciativa das províncias, foi criado na Corte o Colégio de Pedro II, como estabelecimento modelo dos estudos secundários, pois ainda eram mantidas aulas avulsas e descontextualizadas, ou seja, justaposição de aulas ministradas em liceus, que constituíram os primórdios da elaboração de um currículo em nosso país. Os liceus provinciais, no entanto, não tiveram as mesmas prerrogativas para matrícula em qualquer curso superior, independentemente de novos exames junto às faculdades. Conseqüentemente, seus alunos tinham que se submeter aos exames parcelados dos preparatórios fixados nos estatutos.

O Colégio de Pedro II passou a admitir matrículas avulsas e instituiu exames finais por disciplina, equivalentes, para fins de matrícula nos cursos superiores, aos exames gerais.

A influência nefasta dos exames parcelados de preparatórios fez-se sentir no próprio colégio padrão, pois muitos alunos apressavam o ingresso nos cursos superiores, recorrendo aos exames parcelados. Em 1888 aboliram-se as matrículas avulsas, os exames vagos e a frequência livre no Colégio de Pedro II.

A equiparação, ou seja, o reconhecimento dos graus conferidos pelos liceus provinciais que adotassem a estrutura e os planos de estudos do Colégio de Pedro II, medida que fora reivindicada em quase todos os projetos de reforma dos últimos anos de Império, veio consagrar e regulamentar a interferência do poder central no ensino secundário provincial. Também era solicitada concessão de auxílio financeiro a escolas erigidas pelos Poderes Provinciais e pela iniciativa particular. Com isso percebe-se que, já àquela época, tendia-se a reconhecer aos Poderes Gerais o direito de fixar diretrizes para a instrução em todo o território nacional.

Na década de 1850, Couto Ferraz reformulou todo o ensino na Corte e a instrução superior no Império, mas não criou Escola Normal na Capital do país, optando por formar professores em exercício, sob a supervisão de mestres experientes. HILSDORF. Maria Lucia Spedo. História da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.)

Apesar das iniciativas de alguns teóricos emagistrados da época, a educação brasileira caminhava muito lentamente e com pouca evolução enquanto política educacional; o ensino elementar era qualitativamente deficiente e quantitativamente precário. O ensino secundário beneficiava apenas diminuta parcela da população que buscava o ensino superior. Foram criadas condições de expansão da rede privada, procurando, dessa forma, suprir as graves lacunas do ensino público provincial. No entanto, o Império legou à República uma tarefa imensa a ser cumprida no setor da instrução pública, agregando-se a tal tarefa a necessidade de instalação do ensino técnico comercial, agrícola e industrial, que praticamente inexistia no Brasil.

Pode-se dizer que, desde o Império, com toda a precariedade dos serviços educativos, já se percebe uma dicotomia no ensino que espelhava a realidade da sociedade, ou seja, ensino propedêutico para as elites e ensino profissional para as classes pobres.

Na República, embora se mantivessem essas dicotomias, o ensino técnico avançou. No geral, a educação continuou refletindo as contradições da sociedade.

O ensino secundário passa a subordinar-se diretamente ao controle da União, através do instrumento da equiparação. A Administração Federal continuou a manter apenas o Colégio de Pedro II, como estabelecimento de ensino secundário modelo de organização para os equiparados e, até 1930, tal nível de ensino permaneceu praticamente entregue à iniciativa particular.

A instrução primária, a profissional, o ensino normal, ficaram inteiramente subordinados à iniciativa e possibilidades econômicas dos estados, da mesma forma que se subordinavam às províncias, no Império. Dada a inexistência de instrução básica comum, considerada necessária à formação da consciência nacional, vários projetos de lei são elaborados nesse sentido. Por exemplo, em 1890, logo após a República, foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que durou pouco mais de um ano (HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005).

No período da República, esboça-se um novo perfil educacional, através de leis, decretos, e atos institucionais que estabelecem critérios e diretrizes para o ensino primário, secundário e universitário, além da tentativa de normatizar o ensino agrícola e o industrial que são marcados por finalidades filantrópicas, destinando-se prioritariamente aos órfãos e desvalidos.

Marco importante para o Ensino Industrial foi o Decreto Federal nº. 7.566/ 1909, determinando a criação de uma escola de aprendizes artífices, destinada a ministrar o ensino profissional primário, subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em cada capital de Estado.

A qualificação para exames preparatórios, com estudos irregulares e assistemáticos, bem como a preponderância da finalidade propedêutica sobre a formativa, continuava a funcionar como alternativa da escolarização secundária regular, tanto no ensino público como no particular, até a reforma de ensino organizada por João Luiz Alves, em 1925, que instituiu a obrigatoriedade de seriação e aprovação nas matérias de cada ano, para promoção ao seguinte, eliminando os exames preparatórios. Houve, entretanto, nova prorrogação de tais exames.

Nas décadas de 1920 e 1930 surgia a idéia de Plano Nacional de Educação, com órgãos específicos tentando criar uma linha de diretrizes curriculares. Em 1924, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), contribuindo para a formação de nova consciência educacional, referente ao papel do Estado na educação, à necessidade de expandir a escola pública, à exigência de uma política nacional de educação, com o Poder Central exercendo papel de coordenador, orientador e supletivo na incrementação de ensino em âmbito nacional.

Várias dessas idéias consubstanciaram-se em proposições do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. E em dispositivos da Constituição de 1924 (Cf. MENESES. João Gualberto de Carvalho e ou Xro&. Estrutura

eFuncionamento da Educação Básica. São Paulo: PioneiraTomsonLearning. 2004. p. 210).

Getúlio vargas e a educação nacional

A Revolução de 1930 caracterizava a passagem progressiva de uma sociedade artesanal, pré-capitalista eagrário- comercial para a urbano-industrial, implementando profundas transformações sociais, alterando o "status quo" damulher, aumentando e diversificando a classe média, formada prioritariamente por pessoas ligadas ao processo produtivo. Tais pessoas buscavam o mesmo modelo de escola da elite, visando a conquista de melhores posições na estrutura social. Em conseqüência, a política educacional não buscava ajustar a organização escolar à nova e heterogênea clientela, acarretando altos índices de evasão e repetência.

Com o fim das oligarquias e o esvaziamento do regionalismo, o Estado passava a ter ação mais intervencionista em todos os setores, inclusive na organização do ensino em todo o território nacional, criando o Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, e, em 1931, o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo destinado a assessorar o ministro Francisco Campos, que promoveu a reforma do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18/04/31), dando a todos os estabelecimentos dessa modalidade a oportunidade de se equipararem ao Colégio Federal Pedro II, superando definitivamente os exames parcelados, eestabelecendo currículo seriado, freqüência obrigatória, divisão do curso em dois ciclos e ampliação do mesmo para sete anos.

Em 1961, a lei 4024 (Lei de Diretrizes e Bases) e em 1971, a lei 5692, começam a criar um perfil nacional para a educação, estimulando a organização de currículos, planejamento e autonomia das escolas.

Em 1988, com a Constituição Cidadã, iniciava-se uma nova etapa, caracterizada pela reorganização do ensino em bases mais democráticas, que culminava, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, a qual criava condições para a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visando organizar edirecionar o Plano Nacional de Educação.

Na verdade, desde o início, a política educacional demonstra que a aprendizagem, o conhecimento ecrescimento do indivíduo estão sempre ancorados no que o Estado deseja e impõe. Assim, o poder prevalece e a educação fica em segundo plano.

(Dilse Corteze é Mestra em História Regional pelo PPGH da UPF, desde 2002. Pós-graduada em Metodologia do Ensino e Metodologia da Pesquisa, pela UPF, em1986.Graduada em História na UPF em 1983. É autora de Uliisses va in America: história, historiografia e mitos da imigração italiana no RS 11875-19141. [Passo Fundo: EdiUPF,2002] Membro da Academia Passo-Fundense de Letras.)

Da Revista
Água da Fonte nº5

Data : 30/04/2012

Título : Educação de jovens e adultos uma bela realidade

Categoria: Artigos

Descrição: Amais de 20 anos vivemos um processo de desmonte da educação pública, no Rio Grande do Sul. Entra governo, sai governo, e a história é a mesma, ou melhor, piora sempre mais.

DILSE PICCIN CORTEZE

Amais de 20 anos vivemos um processo de desmonte da educação pública, no Rio Grande do Sul. Entra governo, sai governo, e a história é a mesma, ou melhor, piora sempre mais. Quando pensamos que se chegou ao fim do poço, surge um novo governo, um novo partido político, que conseguem deixar a educação ainda pior. Salários dos professores baixíssimos, falta de professores, professores mal preparados, sucateamento dos prédios e equipamentos, etc, etc.

Apesar de toda a calamidade em nível estadual, percebemos projetos, elaborados pelo Governo Federal, dignos de elogios. Entre eles, podemos destacar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que nasceu nos anos 1970, como MOBREAL, depois Supletivo, Fundação Educar e agora EJA, regulamentado pela lei nº 9394, de dezembro de 1996. É um dos segmentos da educação básica, que recebe verbas do FUNDEB. A EJA recebeu influência das ideias do educador brasileiro Paulo Freire, carregando forte relação com a Educação Popular e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada.

Porém, são pessoas que têm cultura própria.

Trata-se da construção do conhecimento na perspectiva de totalidade, valorizando as experiências de vida através do diálogo entre os diferentes saberes. O processo de construção do conhecimento dar-se-á por meio do diálogo, na mediação dos saberes populares e científicos, interdisciplinarmente, respeitando as diversidades dos sujeitos, bem como seus diferentes tempos de aprendizagem.

Esta modalidade busca a valorização do trabalho como princípio educativo, e a avaliação deve ser contínua, cumulativa, processual, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, valorizando a diversidade de gênero, etária, cultural e econômica e fortalecendo a identidade das minorias. A EJA se fundamenta na educação popular, que tem por princípio o diálogo, compreendido como caminho de transformação da sociedade, ao reconhecer o educando como sujeito coletivo, participativo, solidário e possuidor de direitos e deveres. Nesse processo, o educador valoriza a diversidade e (re)conhece o mundo em que vive o educando, com suas realidades, experiências e saberes, bem como suas aprendizagens, numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse mesmo sentido, a prática pedagógica do diálogo e da escuta é desenvolvida através da formação continuada e permanente, que atenda os desafios e anseios dos educadores e educandos, na construção do conhecimento.

O Currículo EJA deve valorizar as experiências de vida dos educandos, na visão de superação do senso comum, numa perspectiva coletiva de transformação da realidade, além de contemplar a construção do conhecimento baseado na dialogicidade, na interação, na interdisciplinaridade, na problematização e na pesquisa, articulando o processo educativo com a inserção do aluno no mundo epistemológico.

Para haver construção do conhecimento, deve haver uma relação entre os diferentes componentes curriculares. O currículo tem que ser o mediador entre as diversas áreas do saber. A interdisciplinaridade impõe-se como um trabalho coletivo, a apontar caminhos na direção de uma sociedade democrática. Desta maneira é possível o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para a formação de cidadãos conscientes, críticos e transformadores, sendo que a construção do conhecimento deve acontecer numa perspectiva de totalidade, de trabalho interdisciplinar - articulando saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente e outros.

Trata-se de trabalho interdisciplinar coletivo, contínuo e sistemático dos sujeitos que refletem sobre sua prática, valorizando igualmente todas as áreas do conhecimento.

Para cada avaliação, deve-se ter uma ação, ou seja, a avaliação na EJA deve ser individualizada, de acordo com a realidade do aluno e da sociedade em que está inserido; diagnóstica, como forma de planejamento, considerando o saber já existente do aluno como parte integrante do processo ensino/aprendizagem, e os saberes construídos na escola, valorizando a diversidade cultural, as diferentes faixas etárias e a prática da autoavaliação como forma de construção do conhecimento.

Outra preocupação é com a valorização da diversidade de gênero, etária, cultural e econômica, e com o fortalecimento das identidades das minorias, no sentido de comprometer-se com as subjetividades e culturas, respeitando as vivências, os conhecimentos, as expectativas e a individualidade dos sujeitos.

Desde o ano de 1960, Paulo Freire afirmava que a educação popular tem por princípio o diálogo, compreendido como caminho de transformação da sociedade, e reconhecendo o educando como sujeito coletivo, participativo, solidário e possuidor de direitos e deveres. Nesse processo, o educador valoriza a diversidade e (re)conhece o mundo em que vive o educando, com suas realidades, experiências e saberes, bem como suas aprendizagens, numa perspectiva interdisciplinar.

Na educação EJA deve-se pensar uma educação desveladora e transformadora da realidade, através do professor-mediador, focando a valorização das realidades, das experiências e dos saberes dos alunos, bem como de sua capacidade de aprender. Além disso, é indispensável considera a necessidade de trabalho e de participação social, além da valorização da diversidade cultural, de gênero e etária. Sendo o diálogo considerado como o caminho de transformação da sociedade, haverá o reconhecimento do educando como sujeito coletivo, participativo, solidário, possuidor de direitos e deveres – o que possibilita ação e reflexão para a transformação social por um sujeito (re)construtor da realidade.

Essa proposta de ensino de jovens e adultos está dando certo. Prova disso são as escolas que mantêm tal tipologia pedagógica estarem com as salas cheias de alunos e enormes listas de espera, em que futuros estudantes aguardam por uma oportunidade de completarem sua formação.

(Dilse Piccin Corteze é professora da Faculdade Anglo-Americano e Escola Ernesto Tocchetto de Passo Fundo. Membro da Academia Passo-Fundense de letras.)

Data : 31/12/2008

Título : Existe receita para aprender?

Categoria: Artigos

Descrição: O que fazer para o aluno aprender?

Existe receita para aprender?

A maioria dos professores, em algum momento da profissão, já deve ter-se perguntado: O que fazer para o aluno aprender? Como superar aulas tradicionais e repetitivas? Como evitar a “decoreba” ou fazer o aluno desenvolver o interesse pelas aulas? Assim como muito já se perguntou, muito já se escreveu sobre o assunto. No entanto, uma coisa é certa: muito pouco foi proposto no sentido prático. Não que esperemos encontrar respostas prontas para nossas dificuldades em sala de aula, mas todos nós, educadores, necessitamos de algumas orientações ou conhecimentos que possam ser testados no nosso cotidiano de sala de aula.

Nesse sentido, podemos citar alguns estudos interessantes realizados por pesquisadores, como Juan Ignacio Pozo ou Fernando Becker, os quais concordam em algumas questões, entre elas, a de que as aulas somente poderão ir além do tradicional, se forem desafiadoras para os alunos, o que implica não trazer o conhecimento pronto, pelo contrário, deve ser construído por eles com a mediação do professor. E nesse processo o professor não transmite, mas ensina o aluno a aprender.

Aqui é importante definir o aprender como o desenvolvimento da capacidade de utilizar o conhecimento apreendido e aplicá-lo em novas situações do cotidiano. Desse modo, o conhecimento simplesmente transmitido passa a fazer parte de um aprendizado efetivo, ou seja, que realmente possa ser aplicado pelo aluno. No entanto, é importante considerar que a passagem do apreendido para o aprendido faz parte de um processo, no qual existem dois elementos importantes a se considerar: o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento). Porém, não basta apenas o professor apresentar o objeto (livro, textos, paisagem, mapa, filme, etc.) ao aluno; é necessário que o sujeito estabeleça alguma interação com o objeto. Assim, o resultado final dessa interação será o conhecimento aprendido pelo aluno.

É justamente nesta questão, a interação do sujeito com o objeto, que reside a chave para a superação de muitos problemas em sala de aula. Até aqui parece simples, mas como fazer essa interação? Como fazer para que o sujeito se interesse tanto pelo objeto a ponto de querer interagir com este, transformando isso em conhecimento?

Uma das formas seria a problematização desse conhecimento. Com essa atitude, o sujeito se defronta com uma situação para a qual irá formular alguns questionamentos. Assim, na medida em que ele sente a necessidade de resolver

ou compreender aquela situação, ele estará construindo algo, interiorizando conceitos que podem se transformar em novos conhecimentos.

Porém, problematizar em sala de aula também requer o entendimento de algumas situações, por exemplo, a de que a problematização pode ter sucesso, quando contemplar a contradição entre os conhecimentos prévios dos alunos e o objeto em questão. Essa é uma das formas de motivar e criar o ambiente necessário para a aprendizagem. A superação dessa contradição transforma-se no que o aluno aprende.

Proporcionar uma educação problematizadora ou construtiva não significa, porém, ignorar os conhecimentos acumulados através dos tempos e, sim, abordá-los de outra perspectiva, que aqui chamamos de “situações-problema”. Essas se constituem num desafio porque propiciam ao educando pensar em novas situações e desenvolver habilidades como a de aplicar o conhecimento em novos contextos.

No entanto, não podemos ser ingênuos em acreditar que a aprendizagem em tal perspectiva seja o único fator responsável para uma efetiva aprendizagem, pois muitos outros elementos podem interferir. Entre esses podemos citar a realidade do aluno e seus conhecimentos prévios, a atenção e as motivações intrínsecas presentes no indivíduo, a recuperação e a transferência da informação e a tomada de consciência da aprendizagem, bem como as condições do ambiente escolar.

Esta bagagem trazida pelo aluno deve fundir-se com o conhecimento formal da escola e transformar-se num conhecimento mais significativo. Em algum momento pode ocorrer que os conhecimentos prévios dos alunos (teorias implícitas ou sociais) não sejam compatíveis com os conceitos expostos. Surge, então, uma contradição, muito positiva para a aprendizagem, porque por meio dela é possível que aconteça uma reestruturação conceitual. A mudança conceitual será facilitada se o aluno for exposto a um conflito, que pode ser criado com a apresentação de dados, conceitos ou experiências, postas em confronto com os conhecimentos dos alunos.

A aprendizagem de procedimentos é caracterizada pelo autor como as técnicas (destrezas, habilidades, hábitos, etc.) e estratégias (táticas, planos, etc) de aprendizagem e implica o saber-fazer, não apenas o dizer ou compreender. Assim, não responde a um processo de ensino baseado apenas na exposição. Segundo o autor, dizer algo e fazer pertence a dois âmbitos diferentes do conhecimento e da aprendizagem, não necessariamente ligados entre si. A aprendizagem de procedimentos consiste em seqüências integradas de ações que vão requerer condições práticas mais exigentes tanto em quantidade de prática como na organização da mesma. Pôr em marcha uma estratégia de aprendizagem implica em ir além da técnica; implica no domínio de uma série de procedimentos componentes. Tanto os elementos componentes como seu uso técnico ou estratégico devem ser treinados, se quisermos que os aprendizes, além de jogadores, sejam treinadores de si mesmos.

O perfil do profissional do século XXI requer que ele adapte, de forma estratégica, as habilidades adquiridas a um mundo com demandas flexíveis, mutantes, que exigem dos aprendizes terem e manterem o controle do que estão fazendo, além das rotinas automatizadas. Captar, por exemplo, novos clientes para a empresa, criar novas necessidades de mercado, vai além do mero treinamento técnico.

Assim, para que possamos superar a cultura tradicional que ainda predomina nos diversos espaços educativos, é necessário, sobretudo, contemplar atividades que levem o educando a agir sobre o objeto. No entanto, essa ação só é conseguida, a partir de soluções de problemas ou atividades mais amplas do que simplesmente exercícios com respostas prontas e fechadas, que não possibilitam a reflexão do aluno. Além disso, é importante que a questão-problema, para despertar a motivação, parta dos conhecimentos prévios dos alunos, pois isso permite que seja possível estabelecer conexões com os novos conhecimentos e trazer mudanças.

Pensar o ensino de História com base nessa perspectiva remete-nos a diferentes questionamentos. Uma primeira questão a se considerar é: Qual o objeto do conhecimento dessa disciplina? Segundo: como fazer a interação entre o sujeito e o objeto? E, por último: como considerar os conhecimentos prévios do aluno e progredir para além do que ele já sabe? Na opinião da pesquisadora e educadora Susana Zaslavsky, o objeto de estudo do ensino de História é o conteúdo que se propõe trabalhar.

Por sua vez, a ação do sujeito sobre o objeto pode se dar a partir do que ela chama de “experiência lógico-matemática”, que se baseia na problematização, no fazer perguntas ao objeto. Essas perguntas devem partir do que as crianças já sabem e, progressivamente, ser aprofundadas em relações sempre mais complexas, avançando rumo a um conhecimento mais amplo.

Nesse mesmo sentido, a autora chama a atenção para a importância de se problematizar, nas aulas de História, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço e o processo histórico, o que implica compreender tal processo para além da sucessão cronológica, entender as continuidades, as rupturas e os ritmos diferentes. Além disso, é preciso entender o sentido do texto, problematizá-lo e estabelecer relações com outros conteúdos, tempos e espaços.

Um exemplo prático de relação entre o sujeito e o objeto, proposto por Zaslavsky, e que pode ser realizado em sala de aula, é mostrar uma gravura, deixar o aluno falar sobre esta (o que ele está vendo) e, com base no que ele já sabe, propor novos questionamentos, ler sobre o assunto e, após, analisar novamente a gravura, o que permite ao educando ir além do aparentemente visível e ampliar os seus conhecimentos.

Outro exemplo proposto pela palestrante, para estabelecer relações espaço-temporais em História e Geografia, pode ser assim descrito: pedir aos alunos que escolham dois artigos de jornal ou revista e identifiquem palavras temporais e espaciais. Certamente, depois disso será possível estabelecer relações entre diferentes tempos e mesmos espaços, diferentes espaços e mesmo tempo e, também, entre diferentes tempos e diferentes espaços, ou mesmo tempo e mesmo espaço, sempre fazendo com que o aluno identifique e relacione cada um.

Bibliografia citada

BECKER, Fernando. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POZO, Juan Ignácio. Aprendizagem e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

(Dilse Piccin Corteze, Mariluci Melo Ferreira, Sandra Mara Barichello, Sirlei de Fátima de Souza e Vera Lucia Dalbosco são integrantes do Grupo de Estudos “História e Realidade”, de Passo Fundo/RS.)

da revista Água da Fonte nº 06

Data : 31/05/2011

Título : Independência ou morte!

Categoria: Artigos

Descrição: Todos os anos os brasileiros comemoram a data da Independência do Brasil, com muitos festejos.

Independência ou morte!

DILSE PICCIN CORTEZE

Todos os anos os brasileiros comemoram a data da Independência do Brasil, com muitos festejos. Passo Fundo se inclui nestas comemorações, dando vivas à Independência e à liberdade. Vemos Bandeiras Brasileiras hasteadas, muito verde-amarelo nas vitrines e nas ruas, o Hino Nacional é entoado nas escolas pelos alunos, repetidamente, desfile de crianças, soldados, etc. Enfim, a Pátria é homenageada das mais diferentes formas.

Cabe a nós refletirmos sobre tais comemorações, rememorando o fato histórico que envolve esta data. O que significou para os brasileiros o grito de Independência dado por D. Pedro, em sete de setembro de 1822? Afinal somos independentes? Qual é a situação brasileira hoje?

É bom lembrarmos que a afirmação do poder, do Estado imperial, significou a consolidação do poder de uma classe social, sobre as demais que compunham a sociedade brasileira, quais sejam, a dos grandes proprietários de terra escravistas. O projeto de independência que vingou, entre outros possíveis, foi o mais conservador, pois se mantiveram elementos essenciais da antiga ordem, tais como a monarquia, o latifúndio e a escravidão.

Para viabilizar a independência brasileira, em 1822, foi preciso a mediação inglesa, que emprestou vultuosa soma em dinheiro para pagamento da indenização exigida por Portugal. O Brasil começava a sua vida política independente e endividado. Junto com o Estado brasileiro nascia a dívida externa, que tem aumentado muito no decorrer dos anos, e hoje se constitui num problema quase intransponível para a economia Nacional.

Ficamos independentes, oficialmente, de Portugal, mantendo a escravidão, o latifúndio, o predomínio da economia agroexportadora, as enormes desigualdades sociais entre os homens livres e, ainda, o poder da elite agrária, ampliado com a independência. D. Pedro I foi coroado Imperador do Brasil, sem eleições, sem consulta ao povo brasileiro. O Brasil estava se separando de Portugal, mas teria como primeiro governante um nascido e filho do rei daquele país.

Ao comemorarmos o aniversário de nossa Pátria, nos deparamos com grandes problemas políticos, econômicos e sociais, que fazem do nosso dia-a-dia um pesadelo. Vimos o governo Lula embrenhado em problemas de todo tipo: a

corrupção, os sem-terra, os sem-teto, os sem-emprego, reivindicando seus direitos; os latifundiários apegados às suas glebas de terras improdutivas, contrários à reforma agrária, pressionando; a violência cada vez maior; a grande exclusão social...

Nesta data tão comemorada, temos que nos conscientizar de nossa responsabilidade social, como cidadãos brasileiros e como eleitores, exercendo pressão junto aos legisladores, para que sejam aprovadas leis que amenizem tantos problemas sociais, e para que “todos” tenham uma vida mais digna, sem crianças nas ruas, sem fome, sem violência, e que todo chefe de família sinta orgulho de poder criar e educar seus filhos com dignidade.

(Dilse Piccin Corteze, historiadora e membro da Academia Passo-Fundese de Letras, é Mestra em História Regional pela UPF e professora de História da Educação na IDEAU – Getúlio Vargas/RS.)

Da Revista
Água da Fonte
31/05/2011

Data : 07/08/2007

Título : Monumentos históricos

Categoria: Artigos

Descrição: Muitos monumentos e marcos históricos foram e continuam sendo construídos no decorrer dos tempos, para rememorar acontecimentos históricos.

Dilse Piccin Corteze(*)

Muitos monumentos e marcos históricos foram e continuam sendo construídos no decorrer dos tempos, para rememorar acontecimentos históricos.

Alguns, com significados e influências distintas para cada grupo social ou pessoa. Existem para que os interessados possam refletir sobre o passado, compreendendo um pouco do que representam perante o processo de transformação cultural e tecnológico.

Assim tomando-os por exemplos a serem seguidos ou evitados. Por isto, melhor para conhecer a história de Passo Fundo é visitar seus monumentos. A professora Orfelina Vieira de Melo, coordenadora do Grupo Pró-Memória de Passo Fundo, em seu Resgate aos Monumentos e Marcos de Passo Fundo-RS, de 1994 a 1997, afirma que os “Monumentos, Placas, Painéis, Marcos contam pedaços da História de um Povo. Aí ficam materializados a cultura, a arte, o espírito cívico e até a mentalidade imperante em determinadas épocas”.

Encontramos diversos tipos de monumentos na cidade: obeliscos, estátuas, bustos, placas, esfinges, túmulos, chafarizes, marcos, portais, painéis, esculturas, em locais variados, de diferentes formas, idades e inscrições sempre marcando, sinalizando e lembrando à população que circula nas ruas, fatos antigos ou recentes que marcaram Passo Fundo.

Nos canteiros centrais da Avenida Brasil, principal via da cidade, os transeuntes podem visualizar vários monumentos de diferentes formas, com significados e mensagens próprias. Dois obeliscos comemorativos a fatos históricos de grande importância: um em frente à Escola Estadual Protásio Alves, com duas placas destacando fatos de épocas diferentes – o tiro de guerra 225 e Sesquicentenário da Independência do Brasil; outro em frente à antiga prefeitura marca a comemoração do Primeiro Centenário de Passo Fundo.

Espalhados pelo percurso da antiga Rua das Tropas são encontrados monumento a Thadeu Annoni Nedeff, voltado para a rua Capitão Araújo; Joaquim Fagundes dos Reis, “O fundador de Passo Fundo”; Praça e monumento à Mãe Preta, em frente à Escola Fagundes dos Reis; Dr. Nicolau Vergueiro, político de atuação estadual; praça e monumento em homenagem a Teixeira, conjunto arquitetônico, dando projeção especial à escultura com sucatas de metais e placa com os dizeres – “Pra ver as prendas mais lindas do mundo cheguei em Passo Fundo no cantar do galo”; antiga pira da Pátria e jarrão que ornamentam o obelisco do Centenário de Passo Fundo; monumento em homenagem aos jesuítas em frente a igreja de São Vicente de Paulo; Bebedouro do Boqueirão, ao lado do Posto da Brigada Militar; Veleiro em comemoração aos 500 anos do descobrimento do Brasil, junto ao trevo para Soledade; na outra extremidade da avenida, saída para Erechim, está o monumento homenageando os Cavaleiros do Mercosul. Os bustos nos lembram personalidades que marcaram uma época da história: professor Ernesto Tochetto e a sua sala de aula, na praça que recebe seu nome; Gervásio Lucas Annes, chefe do Partido Republicano e legalista de 1893, construído em 1920, no centro da Praça Tamandaré; Francisco Antonino Xavier e Oliveira, “pai da historiografia de Passo Fundo” e político, a praça com seu nome, frente ao Hospital da Cidade, do qual foi um dos fundadores.

A Praça Marechal Floriano, em frente à catedral de Passo Fundo, encerra diversos monumentos. Em forma de busto, exibindo inscrições significativas, encontramos monumento em homenagem ao Ex-Presidente da República Getúlio Dorneles Vargas, ao lado do busto do presidente encontra-se a placa com sua Carta Testamento; Dr. César Santos, médico conceituado; jornalista Múcio de Castro; o também jornalista Túlio Fontoura; a Cuia representando o chimarrão símbolo da hospitalidade; monumento em forma de santuário para homenagear Dom Cláudio Colling, primeiro Bispo da diocese, em frente à porta principal da Catedral.

A Praça da Gare é palco de momentos históricos que marcam a memória de muitos passo-fundenses e a lembrança de muitos fatos importantes, que não devem ser esquecidos: O Trole, que lembra a Viação Férrea; a Pira da Pátria; a Bíblia Sagrada; Monumento ao Homem Voador, lembrando a imaginação do ferroviário que no seu trem voava com o mundo em suas mãos, sustentado por um grande pedestal ornamentado com peças do mundo ferroviário.

Muitos outros monumentos são encontrados distribuídos pelos diversos recantos da cidade e arredores de Passo Fundo. Todos têm sua história para contar. Merecem cuidados e atenção por parte de todos. Com eles será possível manter um pouco mais a memória de fatos importantes.

Data : 31/05/2011

Título : Mulher: diferença na igualdade

Categoria: Artigos

Descrição: No dia 8 de Março comemora-se o Dia Internacional da Mulher.

Mulher: diferença na igualdade

DILSE PICCIN CORTEZE

No dia 8 de Março comemora-se o Dia Internacional da Mulher. Uma série de reflexões e comemorações são feitas no mundo todo para homenagear aquela que é considerada a Rainha do Lar, mas que na realidade luta, lado a lado com os homens, para que seus direitos sejam considerados e seu valor, como profissional no mercado, de trabalho seja reconhecido.

A luta da mulher, pela sua dignidade e igualdade de direitos, tem sido árdua e nem sempre reconhecida e legitimada. Apesar do empenho feminino, ainda existe discriminação salarial, jornada de trabalho dobrada e violência, praticada principalmente dentro de seus próprios lares. Os vários tipos de violência e discriminação recaem sobre elas, não deixando, muitas vezes, chance real de se defenderem.

Com relação ao tema, violência feminina, reportamo-nos ao trabalho de Carmem Lorenzoni, em sua monografia sob o título A violência nas relações de gênero e classe: Uma interpretação a partir das mulheres camponesas no Rio Grande do Sul, que afirma: as diferenças de tamanho, de força e de predominância na direção de ação - nos homens, centrífuga (para fora), e nas mulheres, centrípeta (para dentro), permitiu o surgimento de uma exaltação do ser humano masculino. Esta questão ainda prossegue no que hoje se denomina sociedade de produção onde a própria ação para fora vem sendo confundida com ação produtiva. Formou-se então uma cultura (principalmente ocidental), onde o homem apresenta-se como produtor natural de bens, como o homem provedor, e, por outrolado, entregou-se à mulher os papéis de mantenedora, apresentadora e cuidadora."

As categorias gênero, classe e violência nos ajudam a compreender a dinâmica das relações e dos poderes, sem considerá-las como conceitos absolutos, capazes de explicar toda a opressão das mulheres. É importante resguardar sempre a dialética das relações homem mulher, tendo em vista que a vida humana se desenvolve na interação contínua entre os dois sexos, apesar das injustiças históricas que a permeiam.

A idealização da igualdade nas relações entre mulheres e homens, muitas vezes, tem sido fonte de conflitos. Mas os conflitos são necessários para forjar a mudança. É necessário também perceber como, em cada cultura ou extrato cultural, estas diferenças se organizam e se expressam.

Não é possível supor uma postura hierarquizada que durasse milênios, sem que a mesma tivesse base sólida em algum pressuposto válido e aceito por ambos, homens e mulheres. Parece ter havido, nos primórdios da civilização, uma concordância generalizada de que era necessária, para a sobrevivência da espécie, uma ação enérgica sobre o meio ambiente, o que permitiu a valorização das características de força e dominação.

Durante séculos prevaleceu esta visão, que acabou por demarcar e definir os papéis de gênero em nossa sociedade ocidental, envolvendo uma educação que cumpriu e continua a perpetuar o foco "produção". Esta cultura terminou por aprisionar e escravizar homens e mulheres, em estreitas faixas de papéis sociais.

Sabe-se que uma força enérgica, motora, que tenha perdido sua conexão com algum contexto criador ou produtivo, pode tornar-se facilmente uma força destrutiva, causando danos principalmente a pessoas e seres mais frágeis em termos físicos, ou seja: mulheres, crianças, idosos, animais e outros.

A discussão pública da violência contra a mulher não deve ser apenas uma ação de amparo a ela. E sim discussão sobre a crise de valores que vem sendo vivida e tem demonstrado, cada vez com mais evidência, que os valores considerados femininos são essenciais à sobrevivência de todas (os), sendo alguns deles: o cuidado, a atenção, o abrir-se à compaixão, a intuição e a sensibilidade.

O que vem acontecendo é o fato de que homens e mulheres vêm rompendo a escravidão de velhos papéis. É um trajeto difícil, com muitos erros de avaliação e interpretação. As mulheres vêm abrindo espaços em terrenos considerados masculinos, inicialmente. Sem dúvida, é mais fácil entrar em terrenos já valorizados, além do que os papéis masculinos são mais visíveis do ponto de vista social ("são para fora"). Ao homem vem sendo mais duro aceitar e abrir-se para papéis e atitudes mais femininos, já que historicamente foram menos valorizados.

Para mudar as próprias condições de produção das relações de dominação, é necessário todo um processo coletivo de educação. São necessários acordos, um mínimo de consenso, análises comuns para intervir no habitual. É preciso mudar a ordem simbólica e, conseqüentemente, mudar as relações na prática, no cotidiano da cultura.

Segundo Carminha: "Ser feminina é a característica do corpo da mulher. Ser feminista é estar no processo de luta contra o poder patriarcal, machista, violento, branco e excludente". É dever de todos lutar por uma sociedade mais justa, sem preconceitos, sem discriminação, com maior igualdade social, para que todos tenham uma vida digna e mais feliz.

(Dilse Piccin Corteze. membro da Academia Passo-Fundense de Letras, é Mestre em História Regional pela UPF Professora da rede particular de ensino de Passo Fundo. Autora do livro *Ulisses va in América: história, historiografia e mitos da imigração italiana no RS.*)

Da Revista
Água da Fonte
31/05/2011

Data : 30/06/2007

Título : O ensino da história: preocupação com uma história revisada

Categoria: Artigos

Descrição: Após vários anos aluando no magistério, Ensino Basico, pudemos ver as lacunas que existem quanto ao ensino da História nas escolas de modo geral.

O ensino da história: preocupação com uma história revisada

DILSE PICCIN CORTEZE

Após vários anos aluando no magistério, EnsinoBasico, pudemos ver as lacunas que existem quanto ao ensino da História nas escolas de modo geral. Entre elas: os livros didáticos continuam a repetir conceitos antigos, mitológicos, tendenciosos, preocupados em manter as coisas como estão. Igualmente a formação de professores de história por universidades carentes de uma reforma nos currículos, deixa os cursos de licenciatura aquém do desejado.

Como professora pesquisadora, sentimos que é nossa obrigação contribuir para que o ensino da História nas escolas seja mais eficiente e atinja os objetivos aos quais a disciplina se propõe.

Nesse sentido, procuramos levantar alguns dos problemas do ensino da História: pesquisar, debater, levar para as escolas, voltar a debater os resultados, e assim tornar a História mais prazerosa para professores e alunos.

1. O Grupo de Estudos "História e Realidade"

“ O grupo História e Realidade formado por professoras de História da rede particular e pública, com atuação na Educação Básica e Superior. As componentes do grupo possuem formação em História, Especialização e Mestrado pela Universidade de Passo Fundo. O grupo surgiu da necessidade que sentimos em continuar os estudos e pesquisas iniciados na Universidade, e para suprir algumas deficiências da História oficial ensinada nas escolas, nas quais atuamos. Assim, o primeiro encontro foi em 12 de junho de 2003 e, desde essa data, o grupo mudou sua temática de estudo com o ingresso de novos elementos.

2. O estudo da História e da Cultura Afro-Brasleira

A preocupação inicial do grupo foi com a Lei Federal n ° 10639, de 09/01/2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tornando obrigatória a inclusão, no currículo das escolas de Ensino Básico, oficiais e particulares, do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira.

A preocupação era como trabalharíamos e auxiliaríamos nossas colegas a desenvolver este conteúdo multidisciplinar, nas escolas. A lei propunha que fosse incluída nos calendários escolares a data de 20 de novembro, como o Dia da Consciência Negra.

Procuramos reunir bibliografias e produções recentes sobre o assunto e, após muitas leituras e discussões, tentamos resgatar a contribuição da raça negra nas áreas sócio/econômico e político-cultural, no cenário brasileiro. Ressaltamos a figura de Zumbi, bem como sua atuação no Quilombo dos Palmares, como líder

de uma comunidade de resistência à escravidão. Debates sobre o mito da "democracia racial", sobre os remanescentes de quilombos, a questão de cotas para negros nas universidades e a condição do negro no Brasil atual.

Dessas leituras e discussões nasceu um texto que recebeu o nome: "Negro: protagonista invisível", publicado nos jornais locais, "O Nacional" e "Diário da Manhã". Além disso, o grupo transformou os estudos em projetos de trabalho desenvolvidos em sala de aula junto aos alunos. Os educandos fizeram leituras sobre o assunto, entrevistas, pesquisas em jornais, viram filmes, assistiram a palestras e redigiram textos. Com esse projeto, foi possível associar a teoria à prática pedagógica, provocando discussões e crescimento em toda a comunidade escolar.

3. As tradições gaúchas

Discutindo o problema do negro, do escravo do Rio Grande do Sul, chegamos aos temas: Revolução Farroupilha; heróis anônimos, como o negro e a mulher; o tradicionalismo e o gauchismo; circunstâncias históricas da criação do MTG; e a criação do primeiro CTG do Rio Grande do Sul.

Com a aproximação das festividades da Semana Farroupilha, nos preocupamos com a abordagem deste assunto, repetido ano após ano em toda a sociedade sulina, bem como a maneira alienada utilizada nas comemorações em geral.

Nosso objetivo principal era nos prepararmos para o mês de setembro comemorar a Revolução Farroupilha e, por conseguinte, o Dia do Gaúcho. Para festejar esta data acontecem muitos eventos em nossa cidade, assim como em todo o Estado. Há grandes desfiles, cavalgadas, mateadas, rondas, bailes com escolha de prendas, gaúchos, poesias tradicionalistas, a imprensa toda se movimenta com publicações e comentários, as escolas fazem o hasteamento da bandeira e cantar o Hino do Rio Grande do Sul, alguns alunos usam pilchas, enfim, toda a cidade se colore com as cores verde, amarelo e vermelho. Era o ano de 2003 e o MTG idealizou as comemorações deste ano, considerando propício o lema "O soldado farrapo, o herói anônimo".

Os questionamentos giraram em torno dos temas: Quem era este herói anônimo? Onde está a origem do termo "gaúcho", símbolo da identidade regional e desses festejos? Como surgiram os CTGs e tudo o que é cultuado pelo MTG? Falando em tradicionalismo gaúcho, nota-se uma exclusão das demais culturas do Estado. Onde ficam as tantas manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos como os negros, os índios e os imigrantes de diferentes países do mundo? E a fusão destas diferentes manifestações, ocorrida na convivência pacífica ou não, entre tais grupos? Será que o gaúcho, da forma como é representado oficialmente, contempla as múltiplas manifestações culturais do habitante de nosso Estado? Podemos reduzir o nosso folclore apenas ao modo como os tradicionalistas dos CTGs divulgam?

Portanto, falar em herói anônimo nos leva a refletir sobre os tantos soldados rio-grandenses, os peões, escravos e índios que desempenharam papel importante durante a Revolução Farroupilha; sobre o processo de construção da atual imagem criada para o habitante do Rio Grande do Sul.

A construção da identidade regional, expressada na figura do gaúcho, foi uma invenção da elite dominante, e carrega no seu bojo uma série de peculiaridades regionais, valores e interesses que, ao levamos o debate deste tema para nossas escolas, provocamos discussões e críticas com toda a comunidade

escolar: pais, alunos, professores e funcionários; proferimos palestras em várias escolas da cidade de Passo Fundo; participamos de debates em programas radiofônicos locais; e encaminhamos textos que foram publicados em jornais de circulação regional, com o título: "A construção da identidade do gaúcho", e "Soldado farrapo, o herói anônimo".

Para discutirmos o tema da Revolução Farroupilha, do tradicionalismo, gauchismo, CTG, MTG, e da identidade, usamos vasta bibliografia, com tendências diferentes de pensamento, onde podemos verificar várias interpretações sobre o assunto. Dentre estas, podemos destacar: BERTHES, Roland. Mitologias. CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem: a elite política imperial. FREITAS, Décio. O mito da Revolução Farroupilha. GOLIN, Tau. Bento Gonçalves: herói ladrão. GOULART, Jorge Salis. A formação do Rio Grande do Sul. GUAZZELI, Cezar Augusto Barcelos. A construção literária do gaúcho: do fora-da-lei ao peão do campo. GUTFEIND, Ieda. A historiografia rio-grandense. HOSBAWM, Eric e RANGER, Terence (Orgs). A invenção das tradições. KOTHE, Flavio Rene. O herói. LEITMAN, Spencer L. Negros farrapos: hipocrisia racial no sul do Brasil no séc. XIX. LESSA, Luis Carlos Barbosa. Nativismo: um fenômeno social gaúcho. MACIEL, Mana Eunice. A atualização do passado. OTERO, Loiva Felix (Orgs.). RS: 200 anos definindo espaços na história nacional. ; MAESTRI, Mario. Guerra Farroupilha: História e Mito. OLIVEN, Ruben George. O processo de construção da identidade gaúcha. "O Tempo e o Vento" conta e faz a história dos gaúchos, PADOIN, Maria Medianeira. A Revolução Farroupilha no contexto de construção do Estado Nacional brasileiro.

(Dilse Corteze é Mestra em História Regional pelo PPCH da UPF. É autora de: Ullisses va in America: história, historiografia e mitos da imigração italiana no RS [1875-1914], Passo Fundo: EdiUPF, 2002]. Membro da Academia Passo-Fundense de Letras.)

Da Revista
Água da Fonte nº5

Data : 30/11/2013

Título : O mito do amor materno

Categoria: Artigos

Descrição: Poucos pais se dão conta que o amor materno é complicado, exige dedicação e condições internas de autoconhecimento.

DILSE PICCIN CORTEZE

Poucos pais se dão conta que o amor materno é complicado, exige dedicação e condições internas de autoconhecimento. Ninguém nasce mãe, a maternidade se desenvolve na relação com o bebê. É um momento de mudança e de crise,

muitas vezes, de depressão. Exige esforço de guerra e nem todos estão preparados.

Estes são os temas básicos debatidos no livro, “Um amor conquistado: O Mito do Amor Materno”, de Elisabeth Badinter, da editora Nova Fronteira, 1985, Rio de Janeiro. Ele procura demonstrar que não há nenhum processo ligado à vida humana que seja puramente natural ou próprio da natureza das coisas ou pessoas, seja sentir, pensar, viver.

Elisabeth Badinter discute a história do amor materno entre os séculos XVIII e XX, Considerando uma construção social o patriarcado funda e alimenta relações de gênero que determinam os papéis sociais e simbólicos atribuídos ao homem e à mulher: masculino e feminino; porém, subalternizando o gênero feminino, remetido, de forma discriminatória para a esfera do privado o gênero feminino e para a esfera pública o gênero masculino, gerando um substantivo feminino aprisionado entre os muros de um papel social subalterno.

A autora procura mostrar o instinto maternal enquanto sentimento que se por um lado é frágil e imperfeito, possui uma face de educabilidade, sendo, por isso, marcado pela historicidade, como tudo na vida, evidenciando que as relações de poder do patriarcado não são naturais nem atemporais.

Sabemos que a cultura embrulha a realidade com um papel colorido. A culpa de não ser supermãe é fruto da família nuclear e do amor romântico, que vendem a maternidade como a oitava maravilha do mundo e fazem enorme pressão sobre a mulher, para que se dedique inteiramente aos filhos. A idealização da maternidade torna todas as mães insuficientes. Não há quem não se canse dos filhos, eles requerem muita atenção e cuidados. Querer um tempo só para si é normal e sadio. Ninguém é inesgotável.

Nesse mesmo sentido Luciana Saddi, escreveu na Folha de São Paulo afirmando que: “A relação que tivemos com nossas mães e ou cuidadores funciona como um protótipo. Algumas mães sentem-se culpadas porque repetem com os filhos o que não gostaram em sua infância e até o que consideraram nefasto.”

Por isso sempre é bom reconhecer e investigar o tipo de relação que tivemos com nossas mães para não reproduzir o que causou marcas de negligência. De maneira geral, as crenças sobre a maternidade são divulgadas como se fossem tradicionais e naturais, e por serem concebidas assim, essas crenças se tornam inatacáveis. Contudo, é possível verificar na história da humanidade que essas ideias têm poucas centenas de anos. A boa mãe, tal qual conhecemos hoje, com sua propensão natural ao sacrifício, seu amor universal e automático pelos filhos e sua completa satisfação nas tarefas da maternidade, não foi sempre assim.

Ao contrário disso, Badinter afirma em seu livro que esse estilo de “maternagem” teve seu início em 1762, a partir da publicação de *Émile*, por Rousseau, quando este criticou as mães que enviavam os filhos para as amas-de-leite, o que era bastante comum até esta época. Ele recomendava, enfaticamente, que as próprias mães amamentassem e criassem seus filhos e as recriminava por darem preferência a outros interesses.

Segundo Badinter dá-se aí, o início à injunção obrigatória do amor materno. Desde *Émile*, que estamos condenadas a ser mães e a ser boas mães. Não há alternativa para a mulher: a vocação materna é natural, instintiva e obrigatória! Contrária às ideias de que a maternidade só comporta o amor irrestrito e apoiando a perspectiva das teorias do gênero, segundo a qual a maternidade é construída e não instintiva, a maternidade, segundo os antropólogos e

sociólogos, é um constructo social e cultural que decide não só como criar os filhos, mas também, quem é responsável por eles.

Culturalmente, as representações sociais da maternidade estão fortemente calcadas no mito de mãe perfeita. Esta concepção assume proporções insustentáveis, segundo as quais se acredita que a maternidade é inata à mulher. É a ideia de que a maternidade é parte inerente ao ciclo evolutivo vital feminino. Neste sentido, supõe-se que a mulher, por ser quem gera os filhos, desenvolve um amor inato pelas crianças e fica sendo a pessoa melhor capacitada para cuidar delas.

Apesar do crescente questionamento sobre o amor materno incondicional e inato, a visão da mãe ideal, responsável pelo bem-estar psicológico e emocional da família, ainda é bastante presente na literatura e no senso comum. Acredita-se que esta insistência em que certo estilo de maternidade é “natural”, entra em choque com a vivência da “maternagem”, o que leva ao sentimento de “mãe desnaturada” e há muito sofrimento.

Mas também, tem levado muitas mulheres, a questionarem cada aspecto do que fazem, pensam, sentem, e a avaliar suas próprias experiências, buscando flexibilizar o padrão rígido e determinista cultuado socialmente.

(Dilse Piccin Corteze é Mestre em História Regional pela UPF, professora da Rede Municipal de Ensino e dos cursos de Pós-graduação da Faculdade IDEAU-Passo Fundo. Membro da Academia Passo-Fundense de Letras e do Instituto Histórico de Passo Fundo.)

Data : 31/12/2008

Título : O mito historiográfico

Categoria: Artigos

Descrição: No processo de sua produção e reprodução, a sociedade humana procurou

O mito historiográfico

No processo de sua produção e reprodução, a sociedade humana procurou, com as armas de que dispunha, explicações sobre a natureza e sua própria existência. Desse processo nasceram as narrativas míticas dos fatos sociais e naturais. No sentido etimológico, proveniente do grego, a palavra “mito” quer dizer “contar”, “narrar”, “falar”, “anunciar”, “conversar”.

Originalmente, os mitos eram esquemas narrativos surgidos para explicar problemas que o homem social não conseguia ou não podia interpretar, num momento em que a ciência ainda não se constituíra, devido ao escasso desenvolvimento civilizatório. Eram relatos fantasiosos, fantásticos, imaginários, etc., que buscavam explicar fenômenos históricos, naturais, psicológicos, sociais, etc.

Segundo Alain Quesnel e Jean Torton, na obra: A Grécia, mitos e lendas, o herói grego Heracles mata o leão de Neméia e a hidra de Lerna. No primeiro caso, “seu feito talvez simbolize o desbravamento de uma mata cerrada”. No segundo, a “conquista de um pântano insalubre”. As aventuras de Aquiles e de Ulisses

referem-se à colonização do Mediterrâneo. Os ossos imensos dos mamutes no litoral do mar Negro teriam sido explicados como resultado da “guerra dos titãs contra os deuses”.

Em forma sintética, chama-se de mito toda narrativa totalizante, fantástica, sem origem e sem autor, em geral produto de uma elaboração coletiva, transcorrida em um tempo passado, não situado, que se refere a atos, objetos, seres personalizados, etc. A narrativa mítica passava de geração a geração, sobretudo através do relato de indivíduos depositários da tradição que inspiravam confiança à comunidade.

Nesse sentido, os mitos do passado são verdadeiros registros dos povos que os criaram. No livro de Mircea Eliade, Mito e realidade, podemos ver que: “Os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem do mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os conhecimentos primordiais, em consequência dos quais o homem se converteu no que é, hoje, um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver e trabalhando de acordo com determinadas regras.”

As explicações mítico-animistas foram superadas pelos relatos antropomorfizadores, quando o homem ultrapassou aquele estágio de desenvolvimento intelectual. A antropomorfização mítica decorre da antropomorfização do universo pelo ser social. Num processo alienado, o homem reconhecia, como construtor do cosmo, personagens e forças à imagem dos homens comuns que produziam o mundo objetivo através do trabalho.

A MITOLOGIA GREGA

Os relatos míticos fundadores da sociedade ocidental nasceram e se desenvolveram na Grécia Clássica. Por volta de 2000 a C., hordas de guerreiros vindos do nordeste europeu penetraram na Grécia – os helenos ou aqueus. Esses invasores espalharam-se pela Grécia continental, antes de ocuparem as ilhas que a rodeiam, impondo às populações nativas seu sistema social e político, modo de vida e crenças religiosas.

A Hélade não foi uma nação no sentido moderno da palavra, mas um grande número de cidades independentes. O que os antigos gregos tinham em comum era a língua, o modo de vida e a religião, traduzidos em sua mitologia. Afora esses valores culturais, muito os separa. As guerras entre as cidades-Estados eram freqüentes. Quesnel e Torton afirmam: “Nesse país montanhoso, as cidades têm um centro, a acrópole, que significa ‘cidade alta.’ É uma fortaleza de muralhas espessas que protege o palácio, as casas dos que vivem em torno do rei e os templos consagrados às diversas divindades. A cidadela dominava os vales, permitindo ação rápida no caso de ataques inimigos”.

Micenas foi a mais característica acrópole aqueia, por isso, os historiadores denominam esse momento da Idade do Bronze de período micênico. Os reis de então (Agamenon, Aquiles, Ulisses...) são os personagens principais de numerosas lendas.

Muitas vezes, eles eram considerados filhos dos deuses. O povo comum vivia em cabanas, ao pé da acrópole, da agricultura e do pastoreio. Depois de instalarem-se na Grécia, os aqueus conquistaram as regiões “bárbaras” que os cercavam. Primeiro, defrontaram-se com a civilização cretense, por volta de 1400 a. C. Então, Creta dominava o Mediterrâneo oriental e possuía refinada cultura. Os helenos destruíram-na, mas dela tomaram vários empréstimos. Em

forma de fábula mítica, a lenda de Teseu e do Minotauro relata a conquista de Creta pelos aqueus.

Inicialmente, num processo de interpretação animista do mundo, os gregos viam na natureza algo realmente vivo, e não apenas uma paisagem natural. No menor dos riachos, na mais minúscula pedra, na árvore, sentiam a presença do ser vivo. Toda a natureza era povoada de forças vitais representadas por belas jovens – ninfas e divindades. Entretanto, como os homens, elas podiam morrer. Ao derrubar uma árvore, o lenhador matava a ninfa que a habitava.

Com o desenvolvimento social e intelectual, os gregos elevaram-se à visão antropomorfizadora do mundo, que incorporava e subordinava as crenças animistas. Seres como os sátiros, com tronco de homem e pernas e pés de bode, expressavam as forças desenfreadas da natureza. O deus Pã, seu chefe máximo, encarnava-as de forma aterrorizante. Sua aparição causava medo – e ele era apenas um dos muitos deuses secundários da mitologia grega.

Os gregos acreditavam na existência de doze grandes divindades que se reuniam em seus tronos no alto do Olimpo. Numa superação antropomorfizadora do animismo, comumente os deuses e deusas gregos eram associados a fenômenos naturais. A arma do rei dos deuses, Zeus, era o raio. Os helenos consideravam a tempestade efeito da cólera desse grande deus.

Relativamente comuns na Grécia, os terremotos eram explicados pelo mau humor de Posidon, o deus dos mares, que batia com seu tridente no fundo do oceano. Aos olhos dos antigos, o percurso do Sol no céu correspondia à trajetória do carro de Apolo, que de manhã surgia das ondas no Oriente e de tarde desaparecia no Ocidente.

Narrativa mítica e determinação social

A narrativa mítica efetua simplificação dos acontecimentos históricos, sociais e naturais, comumente totalizados, naturalizados e antropomorfizados. Ela tem a função de manter o grupo social coeso, estabelecendo regras, ordenando-o, dando-lhe segurança, facilitando a manutenção da autoridade.

Em Mito e realidade, Mircea Eliade lembra que o mito “restringe o comportamento do grupo, limitando, pois, seus hábitos, costumes, enfim, modos de agir. Sob esta perspectiva, [...] determina um número variado de comportamentos sociais, tendo como regras essenciais estabelecer a ordem social e natural e manter a coesão do grupo”.

O mito nasce sobretudo como explicação de fenômenos do passado, a partir das idéias, em geral inconscientes, que se tem do presente. A explicação mitológica não é aleatória, indeterminada. Desde sempre, o homem explicou os fenômenos naturais e sociais a partir de visões de mundo socialmente determinadas.

As explicações míticas são profundamente prenes de funcionalidade social. Elas servem para fixar e domesticar o presente, apoiando-se no pressuposto de que o relato e sua explicação são fatos indiscutivelmente ocorridos. Com o passar dos anos, os mitos podiam ser esquecidos, subalternizados, reelaborados, reinterpretados, segundo as necessidades sociais profundas. Para Roland Barthes, “os homens não mantêm com o mito relações de verdade, mas sim de utilização: despolitizam segundo as suas necessidades”.

Na Grécia, a crença nos deuses tinha a função de fazer com que fossem respeitadas as regras das atividades humanas: Ártemis comandava os caçadores; Hefesto, os ferreiros; Esculápio, os médicos; Hermes, os ladrões e os comerciantes. As crenças aplicavam-se a todos os gregos.

O mito mostra, portanto, respostas definitivas que procuram fundar e salvaguardar princípios morais, políticos, éticos, sociais, étnicos, sexuais, etc. Propõe ao homem sentidos de vida, preceitos morais, éticos, práticos, etc., indicando-lhe caminhos a seguir, com objetivos e funções que extrapolam ao próprio mito.

Mito e ordenação nacional

Na Grécia, o mito servia igualmente de alicerce para os frágeis laços nacionais. As cerimônias religiosas, os jogos olímpicos, cimentados por narrativas míticas comuns, funcionavam como meio de congregação civilizatória dos gregos, divididos em múltiplas unidades independentes.

É o caso da peregrinação ao templo de Apolo em Delfos, aonde as pessoas acorriam maciçamente, vindas de toda a Grécia e mesmo do estrangeiro. Ou o dos jogos olímpicos, torneios atléticos em honra a Zeus, em seu santuário de Olímpia, no oeste da Grécia. Esses eventos eram também importantes congregações econômicas.

De quatro em quatro anos, quando chegava a ocasião dos jogos sagrados, as cidades gregas suspendiam suas divergências e combates. Diante de um público unicamente masculino, os atletas disputavam diversas provas: lutas, saltos, corridas a pé e em carros, lançamento do disco e do dardo, etc. Os vencedores recebiam coroa de louro e seus feitos eram cantados.

Entretanto, devido às divisões em cidades-Estados e diversidade de costumes, os mitos apresentavam-se sob formas diversas, com conteúdos comumente não plenamente concordantes. O Zeus adorado em Corinto, em Argos ou em Tebas, não se comportava sempre da mesma forma.

O herói como padrão social

A narrativa mítica expressava as razões da gênese das coletividades que a produziam. Os deuses e os heróis gregos explicitam as qualidades e defeitos dos senhores do mundo grego. As habilidades mostradas pelo herói, para vencer os percalços que lhe eram antepostos pelos deuses-destino, explicitam suas qualidades, que o eram também das classes e povos que representavam. Owem Mussolini, em seu dicionário, define herói como, “nome dado a homens que se distinguiram por suas excepcionais façanhas, sua força descomunal ou suas obras em favor de seus concidadãos. Frequentemente, depois de sua morte, eram colocados entre os deuses e recebiam as mesmas honrarias”.

Nas sociedades de classes, os mitos dominantes são os da classe dominante. Os mitos dos segmentos sociais subalternos são apresentados como narrativas heréticas, imorais, inconsistentes, etc. Apresentando-se como relato comunitário primordial, a narrativa mítica favorecia a sufocação das contradições sociais, que eram por ela expurga-das ou execradas.

Servindo-se de material lacunar, no contexto da visão antropomorfizadora do mundo, o relato mítico apresenta narrativa dos fenômenos passados que ordena, pacifica e consola o presente. A funcionalidade da narrativa mítica determinava que sua gênese se dava através da seleção, criação ou silenciamento de fatos e atos, objetivos e subjetivos. Moses Finley lembra: “A ‘tradição’ não transmitia meramente o passado, ela o criava”.

Necessariamente comunitários, os mitos podiam ser levantados sobre fatos e sucessos individuais, desde que sintetizassem experiências vividas, nos fatos ou

nos desejos, pela comunidade ou por uma sua facção. A antropomorfização do relato mítico facilitava que experiências individuais mitificadas se transformassem em narrativa mítica comunitária.

Os mitos históricos antropomorfizam a história ao transformarem heróis, individuais ou coletivos, em protagonistas e agentes propulsores do mundo social – origem dos povos; invenções científicas; relações sociais, etc.

Arte, mito e história

O nascimento da narrativa mítica confundiu-se com a gênese da narrativa artística. Ela é necessariamente sintética, evolutiva, contraditória, voltada para a produção de tensão, catarse, paixão. Mesmo obedecendo às exigências internas da poética, é a essência e não a aparência que a organiza essencialmente. Se seu conteúdo e forma fossem aleatórios, ela perderia sua função social disciplinadora.

A mitologia grega apresentava histórias de heróis espetaculares, onde eram contados façanhas de guerras e o dia-adia do povo. Essas narrativas fantásticas eram transmitidas oralmente com arte e entusiasmo. Quesnel e Torton afirmam: “ Na Idade do Bronze, quando as distrações eram raras, os aedos caminhavam pelas estradas da Grécia, parando em aldeias e em palácios. Cantavam as proezas e os infortúnios dos heróis e os prodígios dos deuses”.

Mais tarde, a narrativa mítica oral passou a circular em forma escrita, reelaborada individual ou coletivamente, originando a epopéia homérica.

As obras desses recuados tempos que se perpetuaram até nós, ainda hoje, como no passado, exercem o mesmo fascínio, fornecendo-nos ricas informações sobre a história, o modo de vida, os desejos e medos dos gregos.

Do mito à história

A historiografia nasce da mitologia. A história nasceu, na segunda metade do século V a.C., no pequeno mundo Egeu, onde tinha desabrochado a arte dos poetas trágicos e despertava a especulação dos filósofos.

Heródoto (c. 85-425), considerado o “pai da historiografia”, teria sido o primeiro a escrever a história, usando as lendas e mitos da Grécia como principal fonte, confrontando-os com outros dados da Antiguidade. Segundo ele, “pretendia impedir que caíssem no esquecimento as grandes façanhas realizadas pelos gregos e os bárbaros durante as Guerras Médicas”.

A historiografia inicia sua trajetória científica com Tucídides (c. 460-395). Com ele, nascem simultaneamente o método e a inteligência do historiador: a crítica das fontes e a procura racional do encadeamento causal. Seu método consistia em rejeitar “as fábulas poéticas”, ou seja, as narrativas míticas.

Tucídides jamais rejeitou em bloco os relatos míticos, servindo-se da “linguagem de Homero como de um documento, para estabelecer a ausência de um sentimento nacional helênico, na altura da guerra de Tróia”. Em *Historiografia*, Charles-Oliver Carbonell lembra que, com esses historiadores, “o que não passava de relatos atravancados de lendas converte-se no discurso impecável do *chronos* e do *logos* claramente entretecidos”.

Após suas grandes conquistas, o Império Romano adotou a cultura grega e sua mitologia. Os deuses e heróis permaneceram os mesmos, com modificações variadas que não se limitaram apenas aos nomes. A mesma incorporação deu-se no relativo à historiografia. Nesse sentido, “a filiação historiográfica acompanhou a filiação mítica”.

A narrativa trivial

Em 1994, estudando a literatura ficcional em prosa, Flávio R. Kothe lembrava que a narrativa trivial “encena, em sua estrutura profunda, o ritual da eterna vitória do bem sobre o mal, definidos a priori, maniqueisticamente, sem maior discussão. Essa reiteração é obsessiva e doentia, um eterno retorno do mesmo. Sob a aparência de diversão, faz uma doutrinação, em que os preconceitos do público são legitimados e auratizados”.

Em *O herói*, obra anterior, de 1987, Kothe precisava que “a narrativa trivial se caracteriza pelo automatismo, pela repetição e pelos clichês, a nível de enredo, personagens, temário, valores e final”. Nesse sentido, diferenciava a ficção trivial da literatura, pela sua incapacidade de “apreender ou mostrar a natureza contraditória e complexa da realidade”.

Kothe refere-se à epopéia e às andanças de Odisseu como “protótipo da história de aventura”. No mesmo sentido, afirma sobre os personagens heróicos dos romances épicos: “Todo personagem que apenas corporifique qualidades positivas ou negativas é um personagem trivial, pois foge à natureza contraditória das pessoas e não questiona os próprios valores.”

O caráter trivial da epopéia explicitase no todo de que, apesar “dos perigos que corre em seu dia-a-dia para sobreviver”, ao herói lhe é “assegurado que, no fim, tudo vai dar certo”. Nesse sentido, ela tranqüiliza os destinatários que se identificam com seus valores, assegurando-lhes a certeza dos valores e comportamentos veiculados, sobre as contradições e impasses da vida real.

Flávio Kothe propõe, ao referir-se à função contemporânea da literatura ficcional: “Com a industrialização, o acirramento do conflito de classes tem feito a literatura redobrar o seu bombardeio ideológico: quanto mais avançada se pretende a humanidade, mais tem preponderado a trivialidade narrativa”.

A “sacralização de textos faz parte do processo de legitimação de interesses sociais”

A partir do século XIX, o surgimento, no cenário social, de classes interessadas em desvelar os segredos internos da sociedade, para transformá-la, permitiu que a historiografia e as ciências sociais passassem a ter uma importância de primeira ordem. Foi através de um grande esforço que se passou a descobrir, despertar e recuperar o passado social.

Desse processo faziam parte igualmente fortes setores sociais interessados em velar o passado. Comumente, narrativas historiográficas servem-se dos esquemas tipológicos e conteúdos triviais do relato mítico, na procura da reprodução e do fortalecimento das relações sociais vigentes, e no sufocamento das contradições classistas.

Repetidos através dos tempos, os mitos constroem-se comumente a partir dos fatos históricos, através da reelaboração da imaginação social, permitindo que o realmente ocorrido assuma significado épico, através da ocultação de realidades que não se tem interesse que venham, e ênfase de ocorrência que se deseja evidencial.

A fácil sobreposição da narrativa mitológica à historiográfica dá-se devido ao fato de oferecer respostas rápidas, totalizantes, sintéticas, que satisfazem as aspirações profundas de tranqüilidade de uma cultura, civilização, classe, etc, enquanto a segunda apresenta razões complexas que revelam as contradições inevitáveis da vida real. “Quando o mito fala sobre um objeto, despoja-o de toda a História.”[Berthes]

Esses relatos épicos de vocação historiográfica aparente constroem narrativas epopéicas com protagonistas – individuais ou sociais – que, na superação permanente de dificuldades homéricas, explicitam suas qualidades sobre-humanas. “O herói épico é um herói potencialmente trágico, mas é um herói cuja história deu certo.” [Kothe]

Comumente, essas narrativas historiográficas mítico-triviais objetivam a construção de consensos comunitários que, calando as contradições sociais do passado, sufoquem as contradições sociais do presente. Sobre essa mitologização da história constroem-se igualmente tradições que passam a reger importantes aspectos da vida social.

Em 1997, em A invenção das tradições, Eric J. Hobsbawm e Terence Ranger definiram as “tradições inventadas” como “ um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, numa continuidade em relação ao passado”.

Segundo os mesmos autores, as práticas tradicionais “foram modificadas, ritualizadas e institucionalizadas, para servir a novos propósitos nacionais”.

da revista Água da Fonte n° 06

Nota

Texto baseado no livro “Ulisses va in América: história, historiografia e mitos da imigração italiana no Rio Grande do Sul(1875-1914)”, de Dilse Piccin Corteze.

Data : 30/11/2012

Título : Pesquisa sócio-antropológica e sua aplicabilidade na escola

Categoria: Artigos

Descrição: A educação, no Rio Grande do Sul, vive uma crise sem precedentes.

DILSE PICCIN CORTEZE

A educação, no Rio Grande do Sul, vive uma crise sem precedentes. O estado passou, de centro de referência educacional para todo o país, a um dos índices mais baixos na última avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A preocupação com o tema passou a ocupar espaço nos meios de comunicação, principalmente com o lançamento da campanha, pela RBS: “A Educação Precisa de Respostas”.

A preocupação com a educação é geral. Professores reclamam do dia-a-dia enfrentado nas escolas; os alunos se mostram desatentos, desmotivados, não respeitam os colegas e professores; os pais se mostram insatisfeitos; os empregadores queixam-se da falta de mão-de-obra qualificada, numa sociedade com grande número de desempregados.

Como resolver tais questões, num país que almeja ser uma potência mundial, e para isso precisa resolver o problema da educação? Sabemos que o crescimento econômico está intimamente ligado à escolarização.

Talvez o primeiro passo a ser dado, no sentido de uma educação satisfatória, seja a união das forças vivas da comunidade escolar: famílias, professores, direção, Conselho Escolar, comerciantes, etc., além de se fazer perguntas. Como está a educação na escola? O que precisamos melhorar? Como conseguir modificar esta situação?

Para se conseguir respostas, em questões como as citadas acima e outras mais, as escolas devem investir na pesquisa escolar, procurando saber o que a comunidade pensa sobre o assunto e, principalmente, como cada um pode ajudar, fazendo a sua parte, no sentido de que todas as crianças sejam melhor atendidas, na escola e em casa.

Em suma, cada um deve cumprir suas obrigações, neste processo de desenvolvimento do ser humano. Pesquisa científica x escola

A Pesquisa sócio-antropológica reúne as características das demais pesquisas participantes, tanto de ação como etnográfica, pois os pesquisadores precisam estar em estreita associação com os investigados, descobrir seus problemas na realidade cotidiana, e propor ações que possam modificar essa realidade.

Por isso se diz tratar-se de uma proposta pedagógica interdisciplinar, que estabelece uma associação entre conhecimento escolar e cidadania, um diálogo entre saberes popular e científico, além de construir coletivamente, a apreensão partilhada do conhecimento.

Este tipo de pesquisa pode trabalhar as seguintes áreas: educação, saúde, transporte, religião, ecologia, trabalho, cultura, relações sociais, visões de vida e cidadania, crianças, adolescentes, jovens, idosos. É utilizada para estudar a realidade da vida social da comunidade, bem como a acolhida da escola e seus entornos sócio-culturais.

Nos anos de 1960, Paulo Freire iniciava seus estudos, sobre educação popular e alfabetização de adultos, apoiado na ideia de aprendizagem significativa, partindo da realidade do educando. Ele dava início, desta maneira, a uma educação apoiada nos resultados de pesquisa do ambiente escolar, a fim de estabelecer um ponto de partida para seu trabalho.

Todavia, sendo ele exilado durante o período militar brasileiro, a educação retrocedeu, e somente mais de trinta anos depois o tema veio novamente à tona. Hoje, verifica-se que as escolas precisam retomar a pesquisa, para tornar o ensino mais significativo e trabalhar a realidade cientificamente constatada.

Segundo Brandão (2003), a pesquisa sócio-antropológica está baseada em quatro princípios:

- Ético: a razão de ser do aprender não é saber coisas úteis, mas compreender gestos de valor humano;
- Ecológico: aprender algo é integrar sentimentos e saberes, orientados aos cuidados com os diferentes espaços, onde compartimos a vida e a espécie humana;
- Político: no sentido mais original do termo, de participação cidadã, reconhecendo-se como sujeito de direitos na e através da comunidade de vida que se comparte;
- Pedagógico: a vivência pedagógica principal é o diálogo, a dialogicidade. Tem a ver com a ideia de que toda atividade, por meio da qual professores e alunos se lançam a fazer perguntas, e buscam, juntos, as respostas, sai da transferência

de conhecimentos conhecidos, para uma procura ativa e recíproca de conhecimentos a conhecer, representando assim uma vivência de criação.

Exemplo: Realizar uma pesquisa sócio-antropológica na comunidade X, para, a partir desta, organizar-se uma proposta de trabalho curricular para o ano letivo da escola, de onde saem os temas geradores da pesquisa.

De acordo com a professora Esther Grossi, “Pesquisa Sócio-Antropológica é um processo no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social, em benefício dos participantes”. Portanto, é uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação.

A pesquisa Sócio-Antropológica deverá servir como ponto de partida, para a organização do ensino por projetos ou complexos temáticos. Assim sendo, vivência da pesquisa deve ser encarada como uma “potência pedagógica”, na construção do caminho para a problematização da prática docente, e para a reinvenção do ensino, na perspectiva da educação libertadora. Dessa forma, a possibilidade de que, com a pesquisa, as práticas pedagógicas se fortaleçam, ocorre a partir de compromissos com a comunidade escolar.

Os principais objetivos deste tipo de pesquisa são: Estreitar os vínculos com a comunidade; aprofundar o conhecimento da realidade dos indivíduos e da comunidade da qual fazem parte; retomar as discussões do Projeto Político-Pedagógico, a partir das demandas da comunidade e redimensionando as práticas pedagógicas; continuar o processo da gestão democrática do ensino, através da escuta qualificada.

Ao optar pela pesquisa, a escola reconhece que não é formada só pelo aluno, mas por toda a comunidade que vive naquele espaço. Para pensarmos na escola como um todo, precisamos saber que somos diferentes. Pensar em educação e proposta diferente de trabalho é saber que os educandos e educadores são diferentes. Temos que olhar para a escola e respeitar as diferenças. Elas, por sua vez, não podem nos distanciar.

A pesquisa não deve se reduzir apenas à ida a campo, e sim, a um processo não linear, onde a função do educador se problematizará, a partir de uma nova compreensão da ciência, da razão, da emoção, da insegurança, da esperança, do medo, da coragem, da luta, da investigação, da experiência, do compromisso com a democratização, e da inclusão de conhecimentos e de indivíduos. Assim, mergulhar na verdade, na construção política, na construção democrática, significa defender espaços de cidadania.

Isso lembra o que nos fala Demo: “pesquisar é dialogar com a realidade, de modo crítico e criativo”.

Para que a pesquisa alcance seu objetivo, é necessário um trabalho coletivo entre educadores e comunidade, pois esse envolvimento, além de fundamental, questiona os participantes: “O que queremos para a nossa escola? Manter o instituído ou transformar a realidade social?”

De posse dos dados e das falas significativas, a escola deverá desenvolver uma atitude investigativa da sua cotidianidade, da sua realidade, da sua comunidade. Assumirá essa tarefa, na tentativa de reverter uma situação vigente, onde não mais apenas as salas de aula e o pátio escolar compreendem a formação dos seus indivíduos, mas também seus sonhos e seus anseios. Nesse sentido, a pesquisa sócio-antropológica servirá como um instrumento muito importante, pois que ela não só aproxima a escola da comunidade, insere o profissional da

educação no contexto significativo da comunidade, adquirindo uma compreensão maior da realidade do aluno.

(Dilse Piccin Corteze. Graduação em História. Pósgraduação em Metodologia do Ensino. Metodologia da Pesquisa e História. Mestra em História Regional, pela UPF. Autora de vários livros de História, com destaque para *Ulisses va in America: História, Historiografia e Mitos da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul-1875-1914*. Membro da APL e do IHPF.)

Data : 31/12/2008

Título : Rio Grande do Sul: da ocupação à imigração colonial

Categoria: Artigos

Descrição: Os atuais territórios sulinos eram habitados por uma população relativamente escassa...

Rio Grande do Sul: da ocupação à imigração colonial

Os atuais territórios sulinos eram habitados por uma população relativamente escassa de primitivos de tribos diferentes. No Planalto Meridional e na Serra, viviam comunidades jês de caçadores, coletores e horticultores incipientes que exploravam ativamente a caça e a coleta do pinhão. Os pampas eram os territórios dos caçadores e horticultores – os charruas e os minuanos. No litoral e nas margens dos grandes rios e lagoas viviam os guaranis caçadores, pescadores, coletores e horticultores de floresta tropical e subtropical.

A colonização européia dos atuais territórios do Rio Grande do Sul iniciou-se na primeira metade do século XVII, com a vinda de jesuítas espanhóis para reduzir as comunidades nativas. Após a fundação das missões do Tape, em 1634, os jesuítas introduziram o gado, em larga escala, nas reduções indígenas. Com os ataques bandeirantes, as reduções do Tape foram transferidas para a margem direita do rio Uruguai, permanecendo grande parte do gado nos atuais territórios sulinos, onde se reproduziram com facilidade.

De acordo com Mário Maestri, foi em 1682, dois anos após a fundação de Sacramento, que os guaranis missioneiros atravessaram novamente o rio Uruguai para fundar novas reduções no noroeste dos atuais territórios sulinos. Os Sete Povos eram formados pelas reduções de São Miguel (capital), São Nicolau, São Borja, São Luiz Gonzaga, São Lourenço, São João Batista, Santo Ângelo.

Em 1695, com a descoberta das minas gerais do ouro, os rebanhos sulinos passaram a ser valorizados para fins alimentares e de transporte, levando a que tropeiros iniciassem suas atividades na região. Inicialmente, os tropeiros levaram gados trazidos de Sacramento e retirados da Vacaria do Mar, pelo Caminho da Praia. Depois, abriram novas estradas na região do Planalto, onde atingiram a Vacaria dos Pinhais.

Nesses anos, organizaram-se as primeiras estâncias do Sul – locais de repouso para o gado. Nos anos 1730, foram concedidas as primeiras sesmarias no litoral norte, no Estreito – Torres, Tramandaí, Osório, etc. – e nos campos de Viamão.

Os gados eram levados até a feira de Sorocaba, para serem comprados por comerciantes de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, sobretudo.

A conquista das Missões abriu os caminhos do planalto, permitindo que gado das Missões fosse vendido sistematicamente em São Paulo. O comércio e a criação animal, ao longo do Caminho Novo da Vacaria, originou cidades como Cruz Alta, Passo Fundo, Lagoa Vermelha, etc.

Guerra Guaranítica

Os confrontos entre portugueses e espanhóis eram constantes, sobretudo nas regiões estratégicas, como a Colônia do Sacramento, localizada na margem esquerda do Rio da Prata. Em 1750, portugueses e espanhóis assinaram o Tratado de Madri, que concedia a Colônia do Sacramento aos espanhóis e os Sete Povos das Missões aos portugueses. Os missionários não aceitaram o acordo e promoveram a Guerra Guaranítica [1753-56], vencida parcialmente pelos ibéricos.

Chegados para ocuparem as regiões das Missões, casais açorianos fixaram-se no Litoral e na Depressão central, cultivando, sobretudo produtos agrícolas – trigo, arroz, cebola e fumo. Muitos deles transformaram-se em criadores. Em 1737, os lusitanos fundaram o forte na margem meridional do rio Grande, para apoiar Sacramento sitiada.

A vila de Rio Grande foi povoada com soldados, casais açorianos, paulistas, lagunenses, etc. e trabalhadores escravizados. Ela facilitou a penetração na Campanha. Na região, organizou-se economia policultora e de subsistência destinada ao abastecimento das tropas e da população sediadas no Rio Grande e nas outras capitânicas.

Em 1762, os espanhóis apoderaram-se de Sacramento e, em 1763, de Rio Grande, obrigando que os luso-brasileiros recuassem para a outra margem da barra. Humilde burgo açoriano, Porto Alegre cresceu, devido a sua localização, seu porto, etc. Em 1773, foi elevada à categoria de sede administrativa do Rio Grande.

O prosseguimento do confronto entre as coroas ibéricas levou ao Tratado de Santo Ildefonso [1777]. Ele determinou que a Colônia do Sacramento e os Sete Povos das Missões ficassem com os espanhóis. Em 1801, a ocupação militar dos Sete Povos, por tropas irregulares luso-sulinas integrou essas regiões à capitania de São Pedro.

Em 1776, os luso-brasileiros recuperaram Rio Grande, a saída ao mar e o acesso à Campanha. Oficiais chegados com os exércitos e protegidos da Coroa ganharam sesmarias na Campanha e Depressão Central, para criarem gado para as charqueadas, nas margens de rios e lagoas navegáveis.

Sociedade escravista pastoril

A produção pastoril e charqueadora desenvolveu significativamente a Campanha. “O Rio Grande do Sul era o Pampa. Por isso o território gaúcho terminava à orla da Floresta virgem, isto é, ao pé da Serra Geral.”[ROCHE, 1969, 14] Nas pequenas plantações de gêneros de subsistência trabalhavam os proprietários, seus familiares e eventualmente alguns cativos.

As fazendas pastoris de menor porte eram exploradas sobretudo por seu dono e familiares. Os criatórios maiores possuíam, além de peões, núcleo permanente de cativos empregados na construção de cercas de pedra; transporte de água e lenha; plantações de subsistência; produção artesanal, e produção pastoril, etc.

Em 1808, a chegada da família real marca o fim do regime colonial e inicia o processo de independência do Brasil. Em 1817, dona Leopoldina chegou ao Brasil, da Áustria, para esposar dom Pedro, acompanhada de cientistas e estudiosos austríacos, germânicos e italianos. A casa real austríaca interessava-se na imigração de comunidades rurais sob seu domínio.

As transformações políticas e econômicas conhecidas pelo Brasil exigiam o processo colonizador, subsidiado pelo governo. Pretendia-se que a pequena propriedade se subordinasse e apoiasse a grande propriedade. Em 1824, chegaram ao Sul os primeiros imigrantes alemães. Deste ano até 1830, chegaram ao RS 5.350 imigrantes vindos da Alemanha. Esse processo imigratório foi sobretudo obra imperial, pois os latifundiários consideram-no como contrário aos seus interesses.

Após a Independência, o financiamento da imigração provocou reações entre os latifundiários, que julgavam o plano do governo para a imigração caro e pró-abolicionista. Em 1831, com a abdicação de Pedro I, as classes dominantes escravistas assumiram o poder e interromperam, até 1840, isto é, a Maioridade, o processo imigratório.

Em 1847, o fazendeiro e senador Nicolau Vergueiro empreendeu a promoção da vinda de 400 imigrantes alemães, com o adiantamento pelo governo de somas para o transporte. As famílias alemãs assinaram “contrato de parceria” que determinava que os produtos do trabalho eram divididos, não as terras. Vergados pela dívida contraída, os colonos ficavam dependentes do proprietário, reduzidos à condição semiservil. As reclamações chegaram à Europa, provocando reações desfavoráveis à emigração.

Trabalho escravo, trabalho livre

Em 1850, sob pressão da Inglaterra, aboliu-se o tráfico transatlântico de cativos. Foi o primeiro grande golpe à economia escravista latifundiária. A decadência da população servil causava preocupação aos cafeicultores, obrigados a pensar, em médio e longo prazo, em “soluções para o problema da mão-deobra”. Entre elas estava a imigração européia, desde que não se concedesse terras aos recém-chegados – imigração colonial.

No início do Segundo Reinado, a política imperial de imigração colonial continuou a encontrar resistência no parlamento dominado pelos fazendeiros escravistas. Para favorecer a imigração para a cafeicultura, o governo criou leis que proibiam a concessão gratuita de lotes e concediam a naturalização, após certo tempo de residência, e a dispensa do serviço militar.

Em 1865, com a finalidade de desviar os imigrantes dos USA, o governo imperial dispôs-se a pagar a diferença da passagem daquele país ao Brasil. A imigração continuou baixa. Em 1867, outras medidas foram tomadas com a finalidade de atrair imigrantes: compra do lote rural em 10 anos; viagem gratuita à colônia; ajuda em espécie e em material durante os primeiros tempos; assistência médica e religiosa, trabalho pago na abertura de caminhos [máximo de 15 dias/mês], etc.

Em 1870, considerando a intensificação da campanha abolicionista e a quase paralisação do movimento migratório, o governo imperial deu maior impulso à imigração, iniciando longa campanha na Europa para atrair imigrantes ao Brasil. Segundo Mario Maestri, em seu livro, Os senhores da serra, publicado em 2000, o principal objetivo era desfazer a imagem divulgada pelo país e atrair imigrantes:

“Importante propaganda sobre as vantagens do Brasil realizava-se no norte da Itália, assolado por graves dificuldades.” [p 21]

Em fevereiro de 1870, o governo imperial cedeu às autoridades provinciais 32 léguas quadradas para serem loteadas e vendidas para imigrantes, na região compreendida entre o rio Cai, os Campos de Cima da Serra e o município de Triunfo. Ao estimular a imigração italiana para o RS, o governo imperial pensava em formar colônias agrícolas para suprir as grandes cidades em produtos de subsistência, fornecer soldados para o exército e formar um contingente de mão-de-obra para substituir os escravos, no futuro. Maestri afirma: “A agricultura de pequenos proprietários geraria recrutas para o exército dos Braganças e abasteceria em gêneros alimentícios as cidades e os latifúndios escravistas. Ela não devia concorrer com a produção latifundiária de exportação. As colônias valorizavam terras devolutas.”

Chegam os italianos

O governo implementou a propaganda imigratória. Paralelo ao forte interesse do governo brasileiro pela vinda de colonos, ocorria a grave crise que assolava a Itália da época, expulsando seus miseráveis para fora do país. “Em 1873, abateu-se sobre a Europa a Grande Depressão, e os Estados Unidos dificultaram a entrada de imigrados, favorecendo a partida de italianos para o Brasil.” [MAESTRI,2000, 15]

A partir de 1875, grandes quantidades de imigrantes italianos chegaram ao RS. A situação da imigração começou a mudar. No Sul, os territórios vazios – eram ocupados por burgueses e caboclos – começavam a ser preenchidos. As colônias floresciam e as matas eram derrubadas. O número de imigrantes crescia ano após ano, em geral, uns atraídos pelos outros.

Em 1875, é iniciado o povoamento da Colônia de Caxias e, em 1879, apesar do interesse do governo em limitar suas despesas com a empresa colonizadora, novas colônias passam a ser fundadas: Conde D’Eu e Dona Isabel. Em 1884, é a vez de Alfredo Chaves e, em 1887, são fundadas as colônias de Silveira Martins (Santa Maria e Cachoeira) e de Mariana Pimentel, Barão de Triunfo e Vila Nova. Em 1888, é organizada a colônia de Antonio Prado e, em 1889, a de Guarani.

Os imigrantes italianos abandonaram a sua pátria por falta de opções. O grave problema político, que assolava a Itália durante grande parte do século XIX, não deu ao povo outra alternativa a não ser a imigração. Desempregados, com fome, sem perspectiva, incapazes de imporem a divisão dos latifúndios, ali onde era possível, o pensamento geral era imigrar para sobreviver.

Em *Le navi di Lazzaro*, Augusta Molinari descreveu os aspectos sanitários da imigração transoceânica italiana: “Antes de 1901, também as estruturas sanitárias previstas para as viagens transoceânicas resultam inteiramente inadequadas no relativo às necessidades e exigências dos passageiros. Segundo o Regulamento de 1879 (art. 557), os navios devem dispor de um hospital capaz de conter um leito para cada vinte cinco passageiros, sendo que, para cada leito é assegurada uma área de 1,5 metros quadrados. Não é, porém, invés, previsto um local de isolamento para os doentes contagiosos e sequer especifica-se a posição do hospital no que se refere ao espaço interno da nave.” [p 19]

Em forma geral, depois de mais de um mês viajando no mar, os imigrantes chegavam ao Rio de Janeiro, mais propriamente na ilha das Flores, que servia

como centro de alojamento. Aí, aguardavam o navio que os transportasse aos seus respectivos destinos. Em média, a viagem do Rio de Janeiro a Porto Alegre durava dez dias. Ela era feita com dificuldades. Eram muitos passageiros para o tamanho do vapor. Os passageiros viajavam mal acomodados, sem médicos ou remédios. Muitas vezes, obrigados a fazerem baldeação em Rio Grande, para um pequeno vapor, que os conduzia até Porto Alegre, em condições ainda piores.

A nova pátria

Eram irregulares e problemáticas a hospedagem e alimentação oferecidas aos imigrantes durante o trajeto, do RJ ao RS. Doenças e mortes podiam acontecer durante o percurso. Em Porto Alegre, nem sempre havia local suficiente nos pavilhões para os recém-chegados, que podiam ser obrigados a acamparem em praças públicas.

Em A colonização italiana no Rio Grande do Sul, Olívio Manfroi refere-se a essa realidade, afirmando que, em Porto Alegre, os imigrantes eram recebidos por um agente oficial de colonização, encarregado da visita ao navio, desembarque dos passageiros e de suas bagagens, fiscalização da alimentação, das listas nominais que deviam ser enviadas aos diretores das colônias, do pagamento das companhias de transporte e de alimentação, de dirigir os colonos para as colônias e organizar o seu transporte.

De Porto Alegre, os imigrantes eram conduzidos para as colônias de Conde D'Eu, Dona Isabel e Caxias, fazendo o trajeto em embarcações particulares, depois enfrentando caminhos difíceis, usando a carroça, o cavalo e, muitas vezes, indo a pé.

Ao descrever a viagem feita pelo conde Pietro Antonelli, chegado ao Rio de Janeiro em 1897, para chefiar a legação italiana, Mário Maestri, em seu livro Os Senhores da Serra, lembra: "Antonelli embarcou, pela manhã, na capital, no vapor 'Colonial', navegando, por oitenta quilômetros, pelo Caí. Chegou à tarde em São Sebastião e venceu, na manhã seguinte, a cavalo, os 66 km restantes, em estrada carroçável, chegando a Caxias às cinco horas da tarde."

Muitos colonos queixavam-se amargamente da viagem, do tratamento recebido, dos perigos enfrentados e da precariedade dos meios de transporte. Suas maiores reclamações eram do transporte terrestre, ainda mais perigoso e lento. Mais tarde, a historiografia vai retomar essas lamentações da memória oral e escrita.

Em suas memórias, Julio Lorenzoni fala de um verdadeiro êxodo de miseráveis: "Entramos no dia seguinte no bosque, numa estrada (se estrada podia se chamar) de inferno: buracos e barro que os pobres animais afundavam até quase a barriga. Os gritos dos carreteiros, para estimulá-los e fazê-los atravessar aquelas poças de água e lama e arrastar as carretas com nossas bagagens, causavam-nos uma tristeza enorme, enquanto seguindo-as, vinha a fileira de homens, mulheres, velhos e crianças, procurando escolher o local exato para firmar os pés, sem afundar naquele terreno barrento e lodoso." [p 40]

A viagem até a colônia podia demorar três e mais dias, muito tempo para alguém que eventualmente já sofrera uma longa viagem com problemas de alimentação, doenças, frio, calor, chuva. Velhos, crianças, mulheres grávidas e doentes viajavam com o grupo: "Nos primeiros tempos, a estreita e íngreme picada aberta na mata era vencida em três a oito dias. Nesta etapa da viagem, os imigrantes desfaziam as malas e acomodavam os pertences em mulas bruaqueiras. Se

algum migrante falecia durante a subida da Serra, era enterrado à beira da estrada.” [MAESTRI, 2000,59]

A chegada na América

Desde a saída da Itália, até a chegada à colônia, o imigrante podia ser surpreendido com pequenos e grandes imprevistos. A memória da imigração e a historiografia propõem, generalizando, que a propaganda sobre as maravilhas da América foi exagerada e que nem todas as promessas feitas pelos comissários na Itália eram cumpridas: “Ao termo da longa viagem que o transportara da terra natal à floresta subtropical, o imigrante não podia esconder sua perplexidade e indignação, diante da contradição entre o que ouvira e o que sofrera e via.”[MANFROI, 133]

Chegando ao local da colônia, o imigrante tinha que esperar a demarcação dos lotes, ao longo das linhas abertas nas matas. O lote, para cada colono, era designado pelo diretor da colônia ou era escolhido, em função de parentes já estabelecidos. No território escolhido para sede colonial, eram demarcados os lotes urbanos.

Ao se instalar na Colônia de Silveira Martins, Julio Lorenzoni descreve: “Chegando finalmente, lá no alto, o Diretor da Colônia, acompanhado por engenheiros e outro pessoal destacado para aqueles trabalhos, em poucos dias, haviam traçado as linhas principais para a futura sede e, além disto, demarcado mais de duzentos lotes urbanos, cada um de trinta metros de largura por cinqüenta metros de comprimento.”

Como veremos, em geral, os imigrantes sentiram que a aventura americana valia a pena e que esse desconhecido era uma realidade preferível ao conhecido deixado para trás. As cartas enviadas para parentes que ficaram na Itália contavam vantagens e convidavam-nos para emigrarem. Recém-chegado à colônia, o imigrante italiano Paulo Rossato escreve a seus pais na Itália: “Caro pai, você deveria ver que bela colônia comprei! Está bem colocada e deve ser boa. E se visse quanta lenha existe nela! Em Valdagno seria rico quem tivesse tanta madeira. Estou ansioso que venham meus irmãos e toda a família. Lá éramos servos e aqui somos senhores.”

Sua carta procurava influir o resto dos parentes para que viajassem ao Brasil. Finalmente instalados na colônia, era a hora de lutar para sobreviver. Abrir clareiras no mato, iniciar a plantação, a criação de animais, a construção da casa, a organização da vida e adaptação à nova terra. Sobre as experiências vividas e descritas por Lorenzoni: “Acomodados da melhor maneira naquela miserável moradia, a primeira providência que cada família tomava era acender um bom fogo, que ficava aceso dia e noite [...]”

Segue o mesmo cronista: “Logo no dia seguinte, todas as pessoas aptas ao trabalho davam início ao desbravamento da mata, uns com machados, outros com foices, facões e outros instrumentos adequados, cortando as árvores inúteis e plantas rasteiras, macegas, árvores daninhas, etc., e deixando somente o que servisse para sombra e as árvores com mais de dez centímetros de diâmetro. Isto era feito no espaço de um hectare, mais ou menos, e depois, os homens começavam a derrubada de árvores maiores, de maior porte [...]”

Primeiros tempos

Depois da derrubada, vinha a queima, a retirada dos galhos restantes, o plantio. Enquanto esperavam a colheita, os colonos ocupavam-se com a melhoria e

abertura de estradas, com a construção da casa e a derrubada de matos para a plantação da próxima safra. Enquanto esperavam o milho crescer e amadurecer, alguns procuravam os serviços públicos nas estradas, quase sempre os mais próximos, e outros davam início à preparação do madeirame necessário para construir outra casa, rústica sim, mas um pouco mais confortável.

Em forma geral, os trabalhos de limpeza da terra eram recompensados pela fertilidade dos campos jamais explorados. Na hora da colheita, vinha a recompensa farta: “O terreno, em geral, é fertilíssimo”, comentaria Julio Lorenzoni, numa clara exageração. A mesa relativamente farta, em relação à dieta alimentar conhecida na Itália, foi a primeira conquista do trabalhador colonial no RS.

Nas colônias, era plantado principalmente milho, trigo, uva. A jornada de trabalho era longa, de sol a sol. O colono aproveitava toda a luz do sol para trabalhar, desde manhã muito cedo, até o anoitecer. Toda a família envolvia-se no trabalho: crianças pequenas, mulheres, velhos. Do esforço comum dependia a sobrevivência do grupo familiar.

Mário Maestri lembra: “As atividades do lote articulavam-se em torno de duas esferas produtivas: uma de subsistência e outra mercantil. Os produtos da roça e das videiras - milho, trigo, vinho – destinavam-se tendencialmente à mercantilização, direta ou indireta. Os produtos da horta, da pequena criação e do pequeno artesanato, abasteciam o fundo de consumo familiar.”

Em 1879, o governo tomou medidas de restrições, suspendendo os favores concedidos aos imigrantes. Mesmo assim, os colonos continuaram chegando, num claro registro da percepção coletiva das vantagens diferenciadas da imigração para o RS. A maioria dos imigrantes italianos chegou no RS após 1879, data em que o governo suspendeu toda a ajuda em favor deles.

Entre 1875 e 1914, mais de oitenta mil famílias de imigrantes se estabeleceram no Rio Grande do Sul, a grande maioria durante o período imperial, graças aos esforços do governo. Os colonos chegavam sobretudo da Lombardia, do Vêneto e do Tirol, atraídos pelo sonho da terra. Durante esse tempo, o governo imperial fez muito em prol da imigração.

República e imigração

Em 1888, a abolição da escravidão no Brasil formalizou e legitimou a necessidade da mão-de-obra do imigrante. Nesses anos, as lavouras do café, em franco desenvolvimento, constituíam produção altamente rendosa. Então, defendeu-se a imigração subvencionada, no caso da lavoura cafeeira, em que a importação do trabalho livre foi considerada a única saída para o suprimento de mão-de-obra, e para substituir o trabalho escravo, sem comprometer o domínio da grande lavoura, antes tornando possível a manutenção do controle do governo, da economia e da sociedade.

Em 1889, com a proclamação da República, o novo governo entregou a organização da imigração para os governos estaduais e a iniciativa privada. Com a nova constituição republicana, ficou determinado que seria concedida nacionalidade brasileira aos imigrantes estabelecidos no Brasil. Finalmente, em 1914, com o fim da imigração subvencionada e a Primeira Guerra Mundial, as emigrações européias refluem e deixam de ser expressivas. A partir de então, o impulso colonial migratório deveu-se, sobretudo, à importância da expansão vegetativa da população colonial, das velhas para as novas colônias.

da revista Água da Fonte nº 06

Nota

Texto baseado no livro, *Ulisses va in América: história, historiografia e mitos da imigração italiana no Rio Grande do sul- (1875-1914)*, da mesma autora.

Data : 31/05/2011

Título : Veneza, o romantismo está no ar

Categoria: Artigos

Descrição: Veneza pode ser considerada com certeza, a cidade onde nasceram as festas carnavalescas que se espalharam pelo mundo.

Veneza, o romantismo está no ar

DILSE PICCIN CORTEZE

Veneza pode ser considerada com certeza, a cidade onde nasceram as festas carnavalescas que se espalharam pelo mundo. A cidade está localizada ao Norte da Itália, na província do Vêneto, ondas ruas são feitas de canais, e onde os canos dão lugar aos barcos e gôndolas.

Veneza não segue a lógica de uma cidade normal, afinal ela não tem nada de comum. As ruas seguem o rumo dos canais e, mesmo caminhando com um mapa, você se perde. As ruas cheias de curvas nos fazem perder o senso de direcionamento. São 117 ilhotas com uma centena de pontes. Por isso, são inúmeras as placas de orientação. O Canal Grande, como o nome já diz, é o principal dos canais e divide a cidade ao meio.

Na Piazza San Marco, o divertido é ver os turistas cercados de pombas, tirando fotos, e os grupos de japoneses filmando cada detalhe do lugar. A galeria que contorna a praça tem muitas lojas de jóias e artes, interessante de ver, mas nada muito acessível ao bolso... Uma cervejinha num bar da praça sai por 7 euros o copo.

Ao lado da Basílica San Marco, o Palácio dos Duques, antiga residência oficial de duques, é um prédio muito bonito, com arcadas góticas, reconstruído no século XIV. Atualmente, o palácio é um museu que atrai inúmeros turistas.

Lá a festa de momo é comemorada com um charme especial. Pierrôs impecavelmente vestidos, com plumas na cabeça e máscaras de porcelana, andam devagar pelas ruas da cidade. Casais em trajes medievais dourados atravessam as pontes, param, fazem pose, voltam a caminhar. Colombinas passeiam calmamente em gôndolas. Nada de músicas, nada de barulho, nada de festa. O carnaval de Veneza é plácido, romântico, misterioso. É a cara da cidade. Em Veneza tudo parece de mentira, inclusive ela mesma. Inteiramente construída sobre canais, a cidade parece flutuar. Provavelmente, nenhum outro lugar no mundo reúne tantos atributos para surpreender os visitantes. As pontes

além de lindas parecem objetos de decoração. As vielas e becos fazem parecer que o tempo passa mais devagar. Os canais inspiram até os menos românticos. E ainda tem a Piazza San Marco, grandiosa, imponente, uma das mais belas do mundo.

Construída em uma laguna junto ao Mar Adriático. Veneza é única. A belíssima cidade italiana, porém, está afundando mais de seis centímetros por década. Ela sempre conviveu com inundações. Mas a poluição da laguna, e o aumento do nível do mar, acentuaram o perigo de tirar do mapa todo o incalculável patrimônio histórico de Veneza.

Quem pretende visitar Veneza que o faça antes que ela desapareça!

(Dilse Piccin Corteze é membro da Academia Passo-Fundense de Letras.)

Da Revista
Água da Fonte
31/05/2011