

História e Cultura

v. 4 n. 2
set./2015

Dossiê
Educação
em
perspectiva
histórica



"Aula no internato de Taracua", Alto Rio Negro, 1914.

Foto: Arquivo da Diocese de São Gabriel da Cachoeira (AM). Reprodução autorizada pelo bispo Dom Edson Taschetto Damian.

EDITORIAL

Atenta ao debate historiográfico e às pesquisas acadêmicas desenvolvidas no campo e em áreas afins, a revista **História e Cultura** primou, desde sua idealização em 2012, pela qualidade na difusão do conhecimento histórico. Assim, dando continuidade ao seu desenvolvimento enquanto produto editorial, é com satisfação que anunciamos a inserção de registros DOI (*Digital Object Identifier*) em todas as edições já publicadas. Tais identificadores são importantes na gestão de informação da revista, permitindo alcance internacional e certificação digital da produção científica, uma vez que os dados de localização dos artigos passam a ser atestados de maneira segura e confiável.

O processo de obtenção do registro DOI foi conseguido através do acordo firmado entre a Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) e a CrossRef (principal agência que regulamenta o registro da *International DOI Foundation* - IDF). Em números, somando as nove edições publicadas, foram 192 arquivos que receberam o registro DOI, entre artigos, resenhas, entrevistas e apresentações de dossiês. O financiamento para custeio dos registros deu-se por meio de doações de antigos e atuais membros do corpo editorial da revista, devidamente nomeados neste editorial.

Outra mudança qualitativa foi a decisão de utilizar uma chamada pública, via edital, para a seleção dos dossiês temáticos que comporão os números a serem publicados em 2016. Tal ação foi colocada em prática visando à transparência na gestão da revista, bem como a escolha por mérito e relevância, de acordo com nosso escopo editorial. Como noticiado (<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/announcement/view/43>), foram dezenove propostas recebidas, avaliadas e classificadas pelo corpo editorial e por docentes do PPGH-UNESP/campus Franca. O processo seletivo foi considerado exitoso e pretendemos mantê-lo para as publicações dos anos subsequentes (o resultado final pode ser consultado em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/announcement/view/44>).

Ademais, também informamos o ingresso de novos membros no Conselho Editorial da revista. Ditos ingressantes, todos pós-graduandos do PPGH-UNESP/campus Franca, comporão a próxima gestão editorial de **História e Cultura**, com as funções sendo assumidas no ano seguinte (2016). Os nomes já constam em nosso portal, na página ‘Sobre a revista’.

Por fim, agradecemos aos que contribuíram com a aquisição dos registros DOI, assim como aqueles que participaram e colaboraram na realização do processo seletivo dos dossiês temáticos: Natália Schmiedecke, Sérgio Gonçalves, Estevão Luz, Larissa Azevedo, Victor

Missiato, Felipe Narita, Abner Cruz, Rosa Couto e docentes do PPGH-UNESP/campus Franca que atuaram como pareceristas.

Revista História e Cultura

Equipe Editorial

Gestão 2015

APRESENTAÇÃO

Alinhada à proposta inicial de integrar diversas áreas de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais (História, Pedagogia, Sociologia, Filosofia etc.), esta coletânea de textos discute a educação a partir de suas múltiplas interfaces, sobretudo, com a História. Apresentamos, aqui, o fruto de dois anos de intenso trabalho na estruturação, recebimento, avaliação e correção das contribuições encaminhadas desde a aprovação da proposta deste dossiê pela *Revista História e Cultura* e a abertura da chamada pública de textos em 2013. As contribuições nacionais e internacionais agora publicadas contam com autores de diversas instituições e formações, de modo que estão organizadas em pequenos blocos temáticos.

O primeiro conjunto de textos está situado no campo do Ensino de História, apresentando, de forma sugestiva, abordagens e referenciais teóricos sensivelmente diferentes. O artigo assinado por Marcelo Abreu e Marcelo Rangel discute os nexos teóricos e práticos entre memória, cultura histórica e ensino de história. Integrando o entendimento do ensino de história no conjunto mais amplo de uma “cultura histórica”, os autores propõem temas, conceitos e problemas a partir dos trabalhos de Christian Laville, Jörn Rüsen, Hans Gumbrecht e François Hartog, abordando possibilidades do ensino de história em um tempo marcado pela “desorientação”, ou seja, o enfraquecimento de pilares teóricos e epistemológicos que pautavam a ação e a teorização históricas desde o século XIX (nação, identidade, verdade histórica etc.). A investigação de Livia Scheiner, construída sobre pesquisa empírica realizada no EJA do célebre Colégio Pedro II, analisa os estudos históricos e o ensino de história à luz da “cognição histórica situada”. Por meio de questionários dirigidos aos alunos, a pesquisa aborda o problema da formação histórica a partir de elementos cognitivos (experiência, interpretação, orientação) capazes de estruturar relações fundamentais com a historicidade, inserindo as formas do ensino na correlação entre uma consciência histórica situada na “vida prática” e a própria percepção da temporalidade e do passado histórico.

O segundo bloco de textos reúne abordagens que sugerem instigantes aproximações entre História, Sociologia e Filosofia, problematizando relações no campo do ensino e da pesquisa. O artigo de Renato José de Oliveira discute possibilidades de articulação da hipermodernidade e do pós-dever, de Lipovetsky, com algumas teorias da racionalidade argumentativa (Perelman e Olbrechts-Tyteca) para o entendimento de práticas e comportamentos em escolas de ensino fundamental e médio, situando, assim, as vivências escolares no contexto das ambivalências éticas e valorativas da própria

modernidade (hiperindividualismo, *bullying*, agressões etc.). Rosana Cuba, desdobrando os diálogos entre Educação, História e Sociologia em pesquisa empírica realizada no município de São José do Rio Preto (SP), articula as profundas transformações históricas do final do século XX e início do XXI aos sentidos e significados atribuídos à escola por jovens de classe média. Destaca, nesse sentido, novas esferas de socialização (situadas na internet, por exemplo) e a dissolução de critérios de sequencialidade e hierarquização (característicos da escolarização moderna, sobretudo, a partir do século XVIII). O artigo de Leoni Henning reflete sobre as forças históricas que marcam importantes questões no campo da Filosofia da Educação no Brasil: desde configurações teóricas do campo até a prática e seus profundos sentidos políticos historicamente situados, a autora indica valiosos caminhos para o entendimento da Filosofia da Educação no processo de formação de professores no Brasil.

Analisando os processos de educação em perspectiva histórica, organizamos os demais artigos em ordem cronológica. A contribuição de Álvaro de Araujo Antunes oferece um painel teórico/historiográfico sobre os estudos produzidos em História da Educação tematizando a América Portuguesa. Além de um inventário debruçado sobre as especificidades da produção acadêmica na área, trata-se de propor alternativas de pesquisa à luz de problemas da História Cultural. Derick Santiago sugere aproximações entre os conceitos rousseauianos de “estado de natureza” e “infância”: alinhando, portanto, temas da filosofia política e do pensamento pedagógico do filósofo de Genebra, Santiago indica uma matriz das reflexões de Rousseau calcada em dinâmicas de sociabilidade, destacando, como elemento central, uma teorização sobre o homem e suas interações sociais. O século XVIII ainda ganha outros contornos com o trabalho de Patrícia Merlo e Guilherme Marchiori de Assis, que enfatizam a pluralidade e as especificidades das Luzes na Europa a partir de uma investigação comparativa entre as obras de Ribeiro Sanches, *estrangeirado* português, e do marquês de Condorcet, filósofo francês. Para os autores, a ênfase do racionalismo Ilustrado nas formas de instrução conferia uma espécie de primado da educação no “esclarecimento” (para empregar a terminologia kantiana) das sociedades modernas.

O século XIX é compreendido pelo instigante estudo empírico assinado por Carimo Mohomed. O autor investiga o Movimento Aligarh, núcleo de identidade entre as populações muçulmanas da Índia Britânica, centralizando suas investigações na figura de Ahmad Khan (1817-1898), importante liderança política e intelectual da região e idealizador de um ambicioso sistema educacional para integração social: para Carimo Mohomed, as ações do Movimento Aligarh sinalizam, sobretudo, um projeto de

modernização junto à comunidade muçulmana, aliando preceitos da educação islâmica aos conteúdos das ciências ocidentais. O autor, nesse sentido, enfatiza um amplo processo de regeneração intelectual dos muçulmanos na Índia, articulando o Movimento Aligarh em torno da construção de uma elite muçulmana que, educada para assumir quadros administrativos na Índia Britânica, era consciente de seu projeto na medida em que uma identidade muçulmana em elaboração na região sedimentava essa condição.

Preocupados com a História da Educação do Brasil republicano, os artigos que encerram esta coletânea apontam, além da diversidade temática, uma rica pluralidade teórico-metodológica na análise da documentação. Renan Mattos estuda algumas tensões no campo educacional nos anos 1930 e 1940: a partir das produções de Fernando do Ó, liderança espírita em Santa Maria (RS), o autor analisa, apoiado em documentação impressa e no quadro teórico de Bourdieu e de parte da historiografia sobre o período Vargas, processos e estratégias de disputa que delimitam algumas balizas do campo educacional brasileiro no período, sublinhando temas como a religião, o ensino público e a própria imagem da nação. Josineide Santana investiga o cotidiano escolar no Orfanato de São Cristóvão (SE) no início dos anos 1940: além de uma descrição minuciosa de práticas cotidianas (despesas, currículo, espaço etc.), o artigo propõe análises sobre os sentidos da educação feminina no período. Momento, aliás, rico em debates no campo educacional: Thiago Nascimento apresenta um painel dos anos 1920-1950 – conjuntura em que temas escolanovistas aparecem diretamente articulados às propostas de Delgado de Carvalho e às recepções das ideias de Dewey na configuração dos ensinamentos de História e Estudos Sociais no Brasil republicano.

O sugestivo estudo de Sérgio César da Fonseca, Débora Menegotti Ferreira e Maria Beatriz Prandi analisa o Parque Infantil, escola implantada em Ribeirão Preto (SP) nos anos 1950. Os autores inserem as análises documentais no contexto mais amplo de políticas de educação da infância que, desde os anos 1930, elaboravam ações estaduais na formação dos Parques Infantis: a pesquisa, dessa forma, acompanha significativas alterações das formas de educação, assistência e amparo à infância, analisando conjunturas centrais (décadas de 1950-60) para o entendimento da escolarização do Brasil. É essa mesma conjuntura que marca o ponto alto do artigo de Hilda Maria Gonçalves da Silva: analisando a Educação de Adultos no Brasil, a autora demonstra seus aspectos políticos e pedagógicos marcadamente associados aos anos 1950-70, momento de aguda modernização em sociedades da América Latina, criticando a sobrevalorização de uma concepção instrumental da forma educativa em detrimento de um ensino reflexivo e de maior possibilidade crítica: ambiguidade

histórica que, conforme o argumento de Hilda Silva, prende as dimensões da educação às estruturas pragmáticas do mercado de trabalho. Finalizamos este dossiê com uma resenha de Everton Vieira Barbosa sobre o livro *História & livro e leitura*, de André Belo (historiador português da Universidade Rennes 2, na França), discutindo a História da Educação no contexto de uma história do livro e das formas de leitura.

Buscando, enfim, matizar algumas mediações históricas e teóricas que configuram o campo da educação, acreditamos que o presente dossiê ilustra, além de um esforço acadêmico para congregiar pesquisas, uma possibilidade de interlocução entre diferentes campos para o entendimento dos processos de educação em suas dimensões políticas e socioculturais. Desejamos, nesse sentido, que a diversidade de temáticas, objetos, metodologias e teorias possa contribuir no sentido de um aprofundamento de pesquisas acadêmicas situadas na interface entre as ciências humanas e sociais e o campo da educação.

Marcus Vinicius da Cunha

Docente da Universidade de São Paulo (USP)

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara)

Pesquisador do CNPq

Tatiane Silva

Doutoranda em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara)

Bolsista FAPESP

Felipe Ziotti Narita

Doutorando em História – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Franca)

Bolsista CAPES

Organizadores do dossiê “Educação em perspectiva histórica”

MEMÓRIA, CULTURA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

MEMORY, HISTORICAL CULTURE, AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE CONTEMPORARY WORLD

Marcelo ABREU*
Marcelo RANGEL**

Resumo: Procuramos pensar as relações entre memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. Discutimos, primeiramente, as análises do próprio mundo contemporâneo desenvolvidas por Jörn Rüsen, Christian Laville, François Hartog e Hans Ulrich Gumbrecht. Descrevemos, portanto, o horizonte histórico no interior do qual o ensino de história, como parte da cultura histórica, é desafiado a responder a demandas diversas tais como a tensão democratização/etnocentrismo e a relação sentido/presença na produção dos enunciados e orientação históricos.

Palavras-chave: Memória; Cultura histórica; Ensino de história

Abstract: We try to think the relationship between memory, historical cultures, and history teaching in the contemporary world. We discuss, first, the analysis of the contemporary world developed by Jörn Rüsen Christian Laville, François Hartog, and Hans Ulrich Gumbrecht. Therefore, we describe the historical horizon within which the teaching of history, as part of historical culture, is challenged to answer several historical demands, such as the tension democratization/ethnocentrism and the relationship meaning/presence in production of historical statements and orientation.

Keywords: Memory; Historical culture; Teaching of History.

Desorientação e democratização

Pode-se caracterizar nosso tempo como momento de desorientação, isto é, um tempo marcado pelo enfraquecimento de sentidos partilhados que sustentavam a ação histórica desde o século XIX. Rüsen afirma que o século XX foi marcado por uma crise fundamental, que chama de “catastrófica”, ou seja, trata-se de uma suspensão da normalidade ou da cotidianidade, ou ainda, do repertório de significados e de sentidos que até então era suficiente à orientação imediata dos homens em geral. Ou como escreve:

* Doutor em História – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Departamento de História – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – Rua do Seminário, Centro, CEP: 35420-000 – Mariana, MG, Brasil. E-mail: orientacaoufop@gmail.com.

** Doutor em História – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Docente do Departamento de História – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – Rua do Seminário, Centro, CEP: 35420-000 – Mariana, MG, Brasil. E-mail: mmellorangel@yahoo.com.br

Uma “*crise catastrófica*” destrói o potencial da consciência histórica de processar a contingência em uma narrativa portadora e provedora de sentido. Nesse caso, os princípios básicos da geração de sentido em si mesmos, que permitem a coerência da narrativa histórica, são desafiados ou mesmo destruídos. Eles precisam ser transgredidos em um aqui e agora cultural ou mesmo abandonados. Por isso, é impossível dar a essa crise um lugar na memória daqueles que precisam sofrê-la. Quando isso ocorre, a linguagem do sentido histórico silencia. Ela torna-se *traumática*. Leva tempo, algumas vezes mesmo gerações, para se encontrar a linguagem na qual seja possível articulá-la (RÜSEN, 2009, p. 171).

Ainda em outras palavras, acontecimentos como as duas grandes guerras, os campos de concentração stalinistas e nazistas, o holocausto, os fascismos em geral, a Guerra Fria, os movimentos de descolonização e as guerras civis que se desdobraram, as ditaduras civil-militares na América Latina e a queda do Muro de Berlim, constituíram conjunturas e desafios até então inéditos diante dos quais os homens não foram capazes de se posicionar como haviam feito até então, a partir dos sentidos e orientações que haviam constituído ao longo do século XIX, em especial no que diz respeito a dois sentidos específicos: nação/identidade e verdade translúcida.

Os sentidos nação/identidade e verdade (translúcida), fundamentais ao século XIX, passaram a ser radicalmente questionados e compreendidos eles mesmos como sendo os responsáveis pela “crise catastrófica” que o mundo Ocidental experimentava, pelas guerras e assassinatos em massa, por exemplo. A nação/identidade passara a ser compreendida como responsável pela intensificação de um sentimento que seria inadequado a uma boa relação entre os homens, o etnocentrismo - entendido aqui como a constituição de um eu, de uma identidade própria, que se constituiria como medida à elaboração de juízos e enunciados do tipo justo, belo. E a verdade ou objetividade neutra, translúcida, sustentaria os etnocentrismos, cada qual resguardado por um conjunto de explicações verdadeiras, o que teria provocado dicotomias e embates em relação às versões etnocêntricas em questão, e, por fim, aquele conjunto de acontecimentos “catastróficos” o qual descrevemos acima.

Neste mundo no interior do qual os homens se enfrentaram, provocaram e foram vítimas de uma espécie de vazio de orientações imediatas, passou-se a apostar no que chamamos aqui de “tendência democrática”, ou seja, uma espécie de força que orientava os homens no que diz respeito à tentativa de superação deste estado de desorientação a partir da assunção positiva da *diferença* e produção de novas possibilidades no que tange à constituição de objetividades. O que chamamos de “tendência à

democratização” refere-se à assunção da alteridade como imperativo importante, e, aos poucos, fundamental ao horizonte histórico que se abre no pós-Auschwitz e se mantém vigente até os dias de hoje, e como explicita Christian Lavige:

Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático (LAVILLE, 1999, p. 126).

Assim, para Laville, há um movimento de democratização necessário, o qual se intensifica após a Segunda Guerra Mundial, e se concretiza de forma mais ou menos vigorosa a despeito das reivindicações contrárias a ele. No entanto, por outro lado, ou seja, a despeito deste movimento necessário próprio ao mundo contemporâneo - o da democratização, o autor sublinha que as historiografias em geral, e, especialmente, o ensino de história, ainda se constituem como narrativas unificadoras fundadas no par nação/identidade e verdade translúcida. Laville afirma, baseado na descrição de casos concretos, que o ensino de história ainda é pensado a partir de uma orientação mais propriamente Oitocentista, antagônica ao movimento de democratização ou, em outras palavras, que é determinado pelas noções de identidade, unidade e de verdade translúcida, ao invés das de alteridade e pluralidade. No entanto, o mais interessante, ainda segundo o autor, é que mesmo que as demandas “conservadoras” insistam no ensino de história como fundamento para assegurar narrativas identitárias unificadoras e, no limite, excludentes, ele não possui força alguma de transformação do horizonte histórico contemporâneo, ou ainda, não é capaz de restaurar o aspecto Oitocentista. Mais precisamente: a partir de meados do século XX, o ensino de história também poderia e também deveria cumprir finalidades formativas (existenciais) diversas daquelas próprias ao século XIX, e isto para que se desenvolvesse de forma adequada ao mundo contemporâneo, à sua tendência à democratização, podendo, assim, por conseguinte, ter (ou voltar a ter) papel efetivo/decisivo¹.

O ensino de história (e a história da historiografia) também poderia e deveria enfatizar a história como sendo um terreno a partir do qual se possa ver possibilidades diversas de realização humana, como um âmbito ideal à investigação e à produção de narrativas múltiplas em vez de narrativas unificadoras a serem evocadas, apreendidas e reproduzidas – nos termos de Laville, de modo que, assim, o ensino de história passaria

da formação do “cidadão súdito” à do “cidadão participativo”, correspondendo a uma transformação da didática da história centrada no ensino para uma didática centrada no aprendizado². Este movimento é objeto de críticas relativas aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos na escola, pois, segundo o autor:

[...] quando o ensino de história é criticado ou acusado, quando provoca debates, como muitas vezes acontece, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhes são oficialmente atribuídos, mas ‘em razão’ dos conteúdos fatuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar. Vê-se aí o estranho paradoxo de um ensino destinado a uma determinada função, mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída (LAVILLE, 1999, p. 127).

Há, portanto, um esforço para limitar a pluralização dos conteúdos e o princípio de investigação que deve orientar a didática da história em favor dos conteúdos ditos tradicionais³. O autor adverte, contudo, que estes esforços reativos estão alicerçados numa ilusão, uma vez que, no século XX,

[...] é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente que se vive, mas, sobretudo, os meios de comunicação, tenham muito mais influência (LAVILLE, 1999, p. 137).

Se, resumindo nosso argumento, a preocupação fundamental era com a produção de identidades muito bem delimitadas e etnocêntricas, se este sentido fora concebido como ideal à organização do real ao longo do século XIX e início do XX, a partir da segunda metade do século passado outro sentido ou imperativo fora colocado como fundamental, o da *diferença*. Optou-se pela constituição de um âmbito capaz de tornar possível a relação entre diferenças, trata-se da “tendência à democracia”. Ressaltamos, de antemão, que esta tendência não se confunde com a satisfação das necessidades da totalidade ou ainda com a assunção ou aceitação completa das alteridades, e isto para não acentuarmos críticas fundamentais ao espaço democrático que fora sendo construído ao longo do século XX tais como a tematização insuficiente ou mesmo o não questionamento adequado do *status quo* político e econômico, a insuficiência da expansão dos direitos civis e políticos, bem como da distribuição da riqueza socialmente produzida. No entanto, e sem deixar de sublinhar a necessidade de tematização dos

limites do que chamamos de “tendência democrática”, ou melhor, das democracias contemporâneas, se trata, aqui, tanto mais de evidenciar a reorientação de sentidos fundamentais próprios ao século XIX, em especial os de nação/identidade e de objetividade translúcida, ou ainda, a opção que o século XX fez pela diferença e pelo que podemos chamar de objetividade relativa como medidas importante à organização do real.

Memórias e identidades

Em nosso tempo se dá uma reorganização intensa ou “obsessiva” da memória, para usar um termo caro a François Hartog (2013), ou melhor, tornou-se necessário, e isto também a partir do que Laville chama de “tendência democrática”, resguardar espaço, no presente, para as diferenças que sucumbiram no interior dos acontecimentos violentos e traumáticos do século XX. O imperativo da diferença passa a dizer respeito, então, não apenas aos vivos, às diferenças concretas que iam sendo evidenciadas a partir da segunda metade do século passado, mas também aos mortos ou mesmo sobreviventes e suas dores, angústias, desejos e frustrações, necessidade que provocou o que Hartog e Nora chamam de “dever de memória”. De modo que chegamos, assim, através de uma descrição possível do mundo contemporâneo, ao nosso primeiro termo fundamental, o da memória. Em linhas gerais, o caminho que fizemos até aqui buscou demonstrar que a partir da segunda metade do século passado temos a concretização de uma tendência que é a da democratização. O “dever de memória”, próprio a este mundo específico, acaba por tornar possível a constituição de memórias plurais, as quais procuravam tratar os acontecimentos traumáticos e estabelecer bases para a constituição da diversidade/diferença como princípio para a própria produção identitária, constituindo assim a expressão máxima da tendência à democratização. Em outras palavras, o “dever de memória” é o que promove e possibilita a desconstrução dos sentidos unificadores que prevaleceram ao longo dos séculos XIX e da primeira metade do XX. A intensificação da constituição de memórias plurais contemporaneamente corresponde, potencialmente, ao fortalecimento de espaços adequados ao convívio mínimo entre diferenças, e isto a partir do reconhecimento de diferenças/identidades específicas próprias a mortos e vítimas⁴. A pluralização da memória na contemporaneidade, suspendendo o nacional/identidade (exclusivista, hierárquica) como foco de identificação social, pode ser vista, portanto, como a realização da tendência à

democratização uma vez que poderia enfatizar a história como campo de possibilidades em vez da realização de um sentido unificador.

Para o historiador francês, lidar com os mortos seria uma necessidade antropológica ou básica, que se atualizara de uma maneira especial ao longo do século XX⁵. Nesse sentido, aproximando Hartog de Koselleck, o fortalecimento do trabalho de memória é uma reaproximação radical no que tange ao “espaço de experiência”, à própria relação necessária com o “espaço de experiência”, e isto em razão dos acontecimentos históricos e da “aceleração do tempo” que irrompera na primeira metade do século passado (KOSELLECK, 2006). Segundo Hartog, no entanto, este movimento não foi capaz de realizar a memória ou lembrança adequadas dos mortos, de suas diferenças, suas dores, angústias, desejos e frustrações. Em linhas gerais, talvez a tendência à democratização tenha sido suficiente à reorganização do real a partir das diferenças entre os vivos, mas insuficiente no que diz respeito à evidenciação/resguardo necessário das diferenças próprias aos que haviam morrido da forma como morreram. Esse movimento de *tratar* a memória dos mortos não realiza seu potencial de evidenciação e de intensificação daqueles que tiveram suas vidas interrompidas violentamente, justamente porque as políticas da memória sustentadas nas lembranças traumáticas tenderam a intensificar políticas identitárias exclusivistas no lugar de promover a pluralização das narrativas como condição para uma existência maximamente democrática.

E isso porque, subjacente ao esforço de rememoração dos mortos, ao longo das últimas décadas, estaria um sentimento geral, ou uma *Stimmung* específica, para usar um termo caro a Gumbrecht, a do “remorso” e, por que não, do “rancor” (em razão de sua apropriação identitária exclusivista/hierárquica e/ou vingativa), distante do que seria próprio ou necessário à tendência contemporânea à democratização (PEREIRA, 2008). Diferentemente do que ocorre, por exemplo, a partir das percepções de história e de memória benjaminianas, a partir das quais o que temos é a evocação incessante de passados obscurecidos, de atores e grupos “derrotados”, de múltiplas possibilidades suprimidas de forma democratizante e com vistas ao presente-futuro, ou seja, à reconfigurações da história⁶. Assim, pode-se dizer que viveríamos, segundo Hartog, no interior de um mundo “obsessivamente” preocupado com o passado, mas isto de forma a retematizá-lo sempre uma vez mais, sem perspectiva alguma do que podemos chamar de esquecimento, negação ou mesmo de sua suprassunção (*Aufhebung*) no sentido hegeliano, estrutura que o historiador francês chama de “regime de historicidade

presentista”⁷. Trata-se, ainda, de uma intimidade obsessiva em relação ao passado, a qual inviabilizaria uma espécie de atenção no que diz respeito às novas conjunturas e desafios que vão irrompendo no presente, ou ainda, trata-se de uma denegação do presente compreendido como a atualização/deveniência do horizonte histórico, ainda em outras palavras, o que Gumbrecht chama de “presente alargado”. “Presente alargado” ou “presentismo” designam, portanto, a despeito de suas determinações específicas, um tempo em que o passado é convocado e/ou bem como meio para a constituição de uma “boa-consciência” e/ou mesmo para a justificação do presente, como dado a alimentar a sua autoidentidade, e isto em vez de, como vimos a partir de Benjamin, ser evocado para liberar futuros.

Pois bem, no interior deste horizonte descrito por Hartog, alguns historiadores e professores de história seguem se dedicando à descrição e compreensão de um “dever de memória” que além de se constituir como empecilho significativo a uma espécie de dedicação adequada ao presente, vai se constituindo numa disputa autocentrada pelo passado, ou, colocando a agenda Oitocentista novamente em pauta. Pode-se dizer que, se a identidade nacional típica do século XIX, objeto e finalidade originária da história e de seu ensino, parece enfraquecer-se, uma constante mais geral se atualiza com a vaga memorial. É possível caracterizar as identidades nacionais como mais abertas ou fechadas à diferença (LORENZ, 2004, p. 41). Em verdade, essa tensão entre abertura e fechamento na constituição das identidades sociais realiza-se em todos os espaços sociais. Assim, se as memórias se pluralizam isso não significa necessariamente maior abertura à alteridade, podendo intensificar justamente o contrário. De acordo com Rüsen, teríamos um conjunto de grupos específicos interessados na evidenciação de diferenças específicas a partir do passado, de lembranças próprias, em detrimento de outras, e, no limite, contra outras, desarticulando-se do que seria decisivo à tendência à democratização, à experiência positiva da diferença, ou melhor, de um espaço ideal no interior do qual diferenças possam coexistir. Ou em outras palavras, teríamos o retorno do sentimento ou da *Stimmung* do etnocentrismo, do tomar-se a si mesmo e ao seu grupo como medida ideal à organização da realidade.

Ao mesmo tempo, numa chave que enfatiza a mercantilização da memória como aspecto decisivo da “indústria cultural”, outro traço da cultura da memória contemporânea seria a constituição incessante de objetos e performances que evocam o passado, mas que servem antes a seu uso político imediato, consumo ou fruição estética (HUYSSSEN, 2007; GUMBRECHT, 2010). E nisso há uma ambivalência que deve ser

considerada. Por um lado, essas formas da memória acionam os sentidos e potencialmente produzem esteios para a identificação momentânea, restritas muitas vezes às dimensões individuais da experiência humana. Nesse sentido, a cultura da memória contemporânea ao produzir passados incessantemente – historicizando imediatamente os acontecimentos e relações presentes – tem por contraparte o esquecimento. Por outro lado, pode-se dizer que a fruição dos passados presentes convoca os sentidos corpóreos, reforçando a experiência de *presença* como dimensão cognitiva diversa daquela do *sentido* sob a qual todo o conhecimento moderno assentava (GUMBRECHT, 2010). Voltaremos a esse aspecto na seção seguinte, mas por ora é preciso enfatizar que viveríamos um “presente alargado” que produz incessantemente passados a servir à instituição política de identidades sociais fechadas, ensimesmadas por assim dizer, ou ao consumo individual (esteticismo) e ao esquecimento radical. Essas duas dimensões correspondem à intensificação de etnocentrismos e do egoísmo/hedonismo (individualismo), duas formas de um impulso ao autocentrimento que dificultaria a imaginação de identidades alternativas sustentadas na experiência radical da alteridade. Ao mesmo tempo, o próprio presente alargado é, ele mesmo, a forma máxima do autocentrimento ao produzir a sensação de que fora do presente não há nada, quando muito passados a serem evocados para justificá-lo, mas nenhum futuro que não seja sua imagem e semelhança ou ainda catastrófico.

Cultura história, imaginação e pensamento

Ao levarmos em conta as compreensões desenvolvidas na seção anterior, podemos entender o interesse significativo pelo passado, pela reconstituição e evidenciação incessante de memórias atualmente, o que leva historiadores como Rüsen, Hartog e Gumbrecht a discutir o problema da “cultura histórica”. De acordo com Rüsen, a “cultura histórica” significa um conjunto de âmbitos específicos no interior dos quais se dão a reconstituição e evidenciação (mais ou menos) consciente e incessante de memórias, como o cinema, o teatro, a música, a arquitetura, o ensino de história e a historiografia, por exemplo. Segundo o historiador alemão, seria necessária uma discussão acerca destes espaços, das memórias ou “narrativas históricas” produzidas em seu interior no sentido de evitar que o ímpeto etnocêntrico determine sua atividade. Para Rüsen, bem como para Koselleck, Hartog e Gumbrecht, todos os homens precisam lembrar-se do passado no presente, ou reconstituir o passado no presente com vistas ao

futuro, em especial em momentos de crise significativos, como o que estaríamos experimentando. No entanto, seria necessário um cuidado especial no que tange a este processo de reconstituição do passado no presente, que Rüsen chama de “consciência histórica”, um cuidado com a orientação etnocêntrica que teria retomado a condição de protagonista em nosso horizonte histórico. Considerado esse cuidado, trata-se da necessidade de intervir nesta estrutura antropológica, complexificando-a, ou ainda, tornando-a menos suscetível à ingerência de interesses etnocêntricos, de interesses que se sobreponham a outros e se tomem como a única medida para a constituição de juízos que fundamentam a orientação para o agir humano.

Para Rüsen, cabe aos mais distintos âmbitos da “cultura histórica” insistir na produção de significados e sentidos para o presente a partir do passado, mas isto a partir de uma preocupação crítica/controlada com a reconstituição de memórias neste caso etnocêntricas ou egoístas, o que se tornaria possível a partir do cuidado com as evidências e com a argumentação e a crítica intersubjetiva. Esta é a “dimensão cognitiva” para a qual Rüsen chama atenção e que deveria ser intensificada em todos os espaços da “cultura histórica” com fins à constituição e liberação de memórias ou de “narrativas históricas” orientadas pelo ímpeto democrático. Aliás, para o historiador, as identidades são antecidas pela universalidade, ou seja, qualquer conjunto específico de significados e de sentidos faz parte de um horizonte maior, transcendental, de possibilidades (de sentimentos e modos de ser), de maneira que as identidades seriam posteriores ou próprias a um gênero, o humano, movimento que enfraqueceria a possibilidade de qualquer diferenciação essencialista entre culturas e conseqüentes hierarquizações. Compreensão de matriz kantiana e, por que não, também metafísica, que Rüsen vem tentando evidenciar a partir de um esforço empírico e de sua história comparada ou intercultural (RÜSEN, 2009).

Neste sentido, dois âmbitos da “cultura histórica”, a teoria da história e o ensino de história, orientados por uma didática da história, seriam fundamentais porque constituídos como lugar de rigor crítico diferentemente de outros espaços de reconstrução do passado. A teoria da história deveria se preocupar em tematizar as memórias reconstituídas e liberadas no interior da historiografia, buscando evidenciar perspectivas etnocêntricas, e o ensino de história teria uma dupla função, a saber: 1) descrever e compreender narrativas históricas ou memórias etnocêntricas e imediatas (infraconscientes) que estariam orientando os alunos no processo de atualização da “consciência histórica”; e 2) interagir com os demais espaços da cultura histórica e

intervir sobre eles no sentido de descrever as narrativas históricas ou memórias etnocêntricas e imediatas mais gerais.

Bem, a partir de agora nos dedicaremos à compreensão da primeira função do ensino de história, a de descrever e compreender as narrativas históricas ou memórias históricas etnocêntricas e imediatas fundamentais à atualização da consciência histórica dos alunos. Rüsen sublinha a possibilidade de os professores de história provocarem a constituição de algo como um “campo de experiência”, para usar uma estrutura cara a Husserl, adequado à evidenciação das narrativas históricas de seus alunos para que então seja possível uma intervenção no sentido de sua complexificação, isto é, reconstituí-las tornando-as menos expostas à ingerência de impulsos autocentrados. Em linhas gerais, trata-se da percepção de que caberia ao professor explicitar narrativas históricas possíveis, controladas pelos protocolos que são os da evidência, da argumentação e da intersubjetividade, provocando seus alunos ao debate, e, assim, à evidenciação e à superação de suas narrativas históricas imediatas e em geral etnocêntricas. Mas a questão aqui é a de como esta experiência seria concretamente possível.

O que está em questão é que a construção deste “campo de experiência” no interior do qual os alunos explicitam suas narrativas históricas imediatas e em geral etnocêntricas precisa ser um campo efetivo, ou seja, um espaço no qual os alunos experimentem efetivamente as narrativas históricas propostas pelos professores, trata-se, assim, da conquista da participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O que ocorre, no entanto, é a dificuldade de se provocar o aluno a experimentar as narrativas históricas liberadas em sala, uma vez que, como já notamos, dois impulsos autocentrados se intensificam contemporaneamente: o etnocentrismo e o egoísmo/hedonismo/individualismo.

Tal dificuldade se dá, segundo Gumbrecht, em razão da insistência num método específico que é o conceitual. Para ele, e isto próximo a Rüsen, seria necessário estimular outras partes do aparato reflexivo do aluno, a imaginação e o pensamento, para usar categorias kantianas, através de experiências estéticas. Intensificando o gesto Romântico de um Schiller, Gumbrecht aponta para o que especialistas do ensino de história também vêm propondo especialmente no que tange à multiplicação das linguagens e produção de um “enfoque compreensivo”. Trata-se de intensificar algo que o ensino da história já vem realizando com a investigação e experimentação de múltiplas linguagens como a fotografia, a pintura, o cinema, a música, a cultura material

reunida nos museus, por exemplo. Através da exploração das linguagens pelas quais o passado se torna presente seria possível provocar os sentidos dos alunos e constituir um “campo de experiência” efetivo no interior do qual eles possam participar e evidenciar suas memórias imediatas ou seus “esquemas familiares”, para usar um termo de Piaget.

Explicando melhor, a linguagem conceitual possui duas características fundamentais que dificultam a sedução dos alunos, ou a constituição de um campo de experiência efetivo, e, por conseguinte, a produção de um saber coletivo, a saber: 1) ela é marcada pela abstração constituída a partir de um conjunto de experiências específicas, o que requereria do aluno uma experiência que não é a dele, o que provoca seu distanciamento e desinteresse, e isto para me aproximar da descrição de Koselleck acerca do que é um conceito; e 2) ela se relaciona com uma das partes do aparato reflexivo apenas, o entendimento, ou seja, trata-se da faculdade de produzir conceitos, não sendo suficiente ao estímulo de outras duas partes fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem, a imaginação e o pensamento.

No entanto, há uma diferença fundamental entre Gumbrecht e Rüsen. Se ambos explicitam a necessidade de sedução dos alunos, da abertura de um “campo de experiência” no interior do qual os alunos possam se aventurar efetivamente, evidenciando suas narrativas históricas imediatas/infracientes, o que, ao fim, permitiria que o professor e as narrativas históricas que ele apresenta provocassem uma complexificação das narrativas ou memórias de seus alunos, ou ainda, sua crítica e reformulação no que tange ao etnocentrismo e ao egoísmo, eles se separam no que diz respeito ao seu objetivo final, digamos assim. O objetivo final de Rüsen é provocar o aluno, então, a produzir novos sentidos capazes de orientá-lo no mundo que é o seu, e isto *imediatamente*. Já Gumbrecht compreende que a constituição de sentidos precisa ser postergada, e isto porque o método ou caminho estético precisa de tempo para imprimir ao entendimento, especialmente, aquela parte da inteligência responsável pela produção de conceitos, uma efetiva quebra de suas orientações sedimentadas ou memórias imediatas, em geral aut centradas nos dois sentidos referidos acima. Caso contrário, o que temos é uma repetição de enunciados e juízos etnocêntricos e egoístas mesmo a partir de uma intenção crítica, preocupada em intensificar o que chamamos, aqui, de “tendência à democratização” ou da assunção sempre problemática da diferença.

Ao fim, se trata de um problema ainda mais fundamental no que diz respeito às reflexões de Rüsen, a saber, que há, a um só tempo, a compreensão de que a

historiografia e o ensino de história servem à reconstituição de sentidos em momentos mais ou menos estáveis ou mesmo de crise significativa, no entanto, não há um cuidado suficiente no que diz respeito ao próprio mecanismo ou estrutura de funcionamento que é o da produção de sentidos ou de conceitos e narrativas. Rüsen apresenta a história e o ensino de história como âmbitos ideais à reconstituição de sentidos, quer em tempos urgentes ou mesmo a partir da tarefa incessante de evidenciação e ultrapassagem de enunciados e juízos etnocêntricos, a qual se dá em tempos mais ou menos estáveis, mas não se atenta adequadamente para a estrutura mesma do aparato intelectual que é a de tender à produção imediata de sentidos, o que se dá a partir de orientações sedimentadas ou mesmo de “restos” de orientações quando em tempos de urgência ou de crise. Ou seja, pode-se, em tempos *desorientados* terminar por reificar enunciados inadequados por um impulso humano à segurança, ao familiar.

Ainda sobre a teoria do conhecimento de Rüsen, a qual posiciona a didática da história como dimensão necessária à formação histórica, destacamos a maneira como ele compreende duas dimensões constitutivas da “cultura histórica”: a *razão política* e a *razão estética*.

Para ele a “cultura histórica” seria “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática” (RÜSEN, 2010b, p. 121). Dela participam o pensamento histórico científico, a *razão política* e a *razão estética*, mediados pela *formação histórica* entendida como ampliação das competências interpretativas da relação passado/presente. A formação histórica seria, por um lado, capaz de produzir a “flexibilização dos argumentos históricos legitimadores” (RÜSEN, 2010b, p. 127) da dimensão política e obstar as tendências de instrumentalização mútua entre ciência e poder. Por outro lado, seria capaz de reconhecer e medir “o peso dos fatores estéticos no manejo interpretativo da experiência histórica” e, ao mesmo tempo, de evitar que a “aparência sedutora” dos aspectos estéticos desvirtue a “visão da realidade”, fazendo com que “a história, que poderia servir de conteúdo da argumentação racional e da orientação política”, perca “em sua forma estética justamente a força orientadora, cujo uso seria necessário para enfrentar os desafios do presente” (RÜSEN, 2010b, p. 131).

É evidente, aqui, a diferença de Rüsen em relação aos *narrativismos* e pode-se pensar mesmo que sua formulação da “cultura histórica” seja uma tentativa de encontrar a justa medida entre ciência e arte na criação do conhecimento histórico. É preciso admitir ainda que reconhece a arte como a “articulação do superávit intencional próprio

à vida humana prática que vai além da facticidade das circunstâncias da vida e do que meramente ocorreu”, relacionando-se, portanto, à dimensão meta-histórica da experiência humana que uma teoria da história deveria considerar (RÜSEN, 2010b, p. 132-133).

Deste modo, torna-se fundamental apontar, aqui, que sua delimitação da “cultura histórica” é bastante crítica em relação à razão estética e algo condescendente com a razão política, hierarquizando os dois aspectos de forma irrevogável.

Em termos práticos para o ensino da história, trata-se de se ser crítico no que tange às narrativas históricas legitimadoras de juízos etnocêntricos ou egoístas/hedonistas/individualistas, e isto a partir do compromisso com um universalismo sustentado na experiência positiva da alteridade e da diferença. Com isso, obviamente, concordamos e admitimos ser um dos pontos fortes de suas proposições. Mas o que está implícito na crítica aguda da razão estética é a percepção de que a experiência estética tende à desorientação ou a resistir às orientações que a formação histórica poderia garantir. Cabe perguntar se certo potencial de desorientação proporcionado pelos fenômenos estéticos não são necessários para promover o *descentramento*, a quebra de “esquemas familiares” ou mesmo esquemas próprios a certa conjuntura cristalizada, como condição para alcançar compreensões mais adequadas à tendência à democratização. Cabe, ainda, perguntar se os mesmos potenciais de desorientação não permitem ainda relativizar a própria razão histórica fundada na produção de sentido, abrindo espaço para outras formas críticas do mundo igualmente potentes ainda que não controladas pelos protocolos científicos. O privilégio destes na didática da história de Rüsen explica-se, portanto, pela necessidade de recomposição imediata de sentidos de orientação seguros em um tempo maximamente instável. A pergunta que colocamos, finalmente, é se de fato carecemos de segurança ou deveríamos assumir o risco de outras formas de orientação mais abertas à imaginação. Sendo ainda mais claros, nos perguntamos se, ao fim, a historiografia e o ensino de história não poderiam/deveriam também produzir “desequilibrações”, como proposto por Benjamin, Heidegger, Gumbrecht e, mais próximo a nós, por Valdeci Araújo.

Se admitirmos a necessidade dessa abertura à imaginação, seria preciso, e aqui nos aproximamos decisivamente de Gumbrecht, estimular um tempo dedicado à experimentar horizontes históricos e mundos em constituição antes de retomar a necessária “produção de sentido” – isto é, a tentativa de na linguagem (no entendimento) articular possibilidades mais ou menos estáveis de compreensão do

mundo. Esse movimento exigiria uma forma mais lenta e não finalista de apreciação das coisas do mundo presente e passado, suspender, em certo sentido, o movimento e deixar que o corpo e a percepção atuem num “livre jogo”. Trata-se de um movimento compreensivo que é uma tonalidade afetiva a qual Gumbrecht, a partir de Heidegger, chama de *Gelassenheit*, e Walter Benjamin de “tédio”, ou ainda, trata-se da insistência na experiência de um mundo que se reorganiza ou se desvela atualizando seu caráter transcendental, experiência esta capaz de intensificar a dissolução maximamente geral dos sentidos inadequados a determinada conjuntura, e, por conseguinte, de permitir a produção de sentidos maximamente comprometidos com este novo horizonte que emerge, aliás, este é o método/caminho que Gumbrecht chama de “produção de presença” (GUMBRECHT, 2010). Neste caso, e a partir de Gumbrecht, seria possível o que Kant e Schiller explicitaram como sendo fundamental à produção de uma relação a um só tempo problemática e adequada com a realidade, a saber: 1) a ampliação da sensibilidade; 2) a possibilidade de um maior acolhimento da realidade em sua complexidade; e 3) a articulação ou compactação mais precisa desta realidade a partir da faculdade intelectual. Nessa perspectiva, portanto, os objetos estéticos e a percepção assumiriam um papel destacado no ensino de história, pois entendemos a adequação dessa estratégia de conhecimento a um mundo que a todo instante afeta o corpo/sentidos sem que tenhamos tempo suficiente de apreciar os efeitos dessas provocações. Não se trata, como Gumbrecht mesmo coloca, de suspender os efeitos de sentido e a produção de significados; trata-se, antes, de tornar a própria produção de sentidos, ou seja, a ação da faculdade intelectual mais adequada ao real em sua complexidade. Porque justamente esses efeitos, se explorados numa aula, podem provocar *descentramentos* máximos, uma vez que comunicam formas da experiência humana que transcendem tempos e espaços, que ativam a curiosidade e a imaginação sem as quais a aproximação com o Outro dificilmente se realiza.

Conclusão: ensino de história, sentido e presença

As reflexões que apresentamos são tentativas, uma vez que o mundo no qual nos movemos atualiza-se em tal velocidade que as certezas de diagnósticos e posturas epistemológicas rígidas não parecem úteis. Em outras palavras, o que ensaiamos aqui parte do pressuposto que o mundo contemporâneo resiste às formas de pensar vigentes na modernidade – isto é, calcadas na noção de um sujeito que pode abstrair o mundo

para compreendê-lo. De qualquer modo, assumimos um posicionamento ético preciso: há absoluta necessidade de intensificar o que chamamos de tendência à democratização e acreditamos que o ensino de história pode colaborar nesse movimento. E aqui uma primeira conclusão: essa tendência exige a abertura a posturas epistemológicas diversas daquelas praticadas até então.

Essa abertura implica principalmente colocar ao lado da razão histórica a sensibilidade histórica, por assim dizer. O que importa ressaltar é que as contribuições de ambos podem se encontrar na reflexão acerca dos desafios do ensino de história na contemporaneidade. Em primeiro lugar, o que falamos sobre a situação da memória no mundo atual incide sobre a história ensinada de muitas maneiras: 1) a aula é o terreno em que memórias múltiplas podem ganhar expressão, especialmente aquelas trazidas pelos alunos de suas experiências mais íntimas; 2) a autoridade do discurso histórico escolar, baseado em pressupostos científicos, é questionada todo momento na medida em que ecoam na sala de aula as incessantes produções de passados efetivadas no mundo da comunicação/informação e outros âmbitos da “cultura histórica”. Na medida em que as experiências íntimas da memória e a produção do passado para o consumo/fruição sustentam-se e investem nos afetos, fazer das aulas um exercício de sensibilidade histórica é tão necessário quanto os investimentos já consolidados da razão histórica.

Como decorrência dessa segunda conclusão provisória, a (re)composição de sentidos orientadores sustentados por e dirigidos ao pensamento conceitual só pode ser atingida a partir da apreensão sensível dos objetos a serem investigados em sala de aula e da imaginação. Isso equivale a dizer que não se trata de escolher um dos pólos e formas do pensamento, mas de sustentar a didática da história na oscilação entre entendimento e imaginação, entre sentido e presença.

Referências

- ARAUJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- _____. História da historiografia como analítica da historicidade. *História da Historiografia*, Mariana, n. 12, p. 34-44, 2013.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: LÖWY, Michel. *Aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

BEVERNAGE, Berber. *History, Memory and State-Sponsored Violence: time and justice*. Londres: Routledge, 2012.

CIAMPI, Helenice. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Trad. Annamari Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Força de Lei: o “fundamento místico da autoridade”*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 12. Ed. Campinas: Papyrus, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, “Stimmung”*: sobre um potencial oculto na literatura. Trad. Ana Isabel Soares Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2014.

_____. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeci Lopes de (orgs.). *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 25-42.

_____. *Em 1926: vivendo no limite do tempo*. Trad. Luciano Trigo. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 1999.

_____. *Modernização dos Sentidos*. Trad. Lawrence Pereira. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. *Produção de presença: o que o sentido não pode transmitir*. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiência do tempo*. Trad. Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HUYSSSEN, Andreas. *Em busca del futuro perdido: cultura y memoria em tiempos de globalización*. Mexico, DF: Fondo de Cultura Ecnómica, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Mass e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-Rio, 2006.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, p. 125-138, 1999.

LORENZ, Chris. Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In: SEIXAS, Peter (ed.) *Theorizing historical consciousness*. Toronto: Univesity of Toronto Press, 2012, p. 25-48.

NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, 2008.

RANGEL, Marcelo de Mello. Sobre a utilidade e desvantagem da ciência histórica, segundo Nietzsche e Gumbrecht. *Revista Dimensões*, Vitória, v. 24, p. 208-241, 2010.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, Mariana, n. 2, p. 163-209, 2009.

_____. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010b.

Notas

¹ Hans Ulrich Gumbrecht também compreende que a historiografia e, por desdobramento, o ensino de história perderam efetividade no interior do horizonte contemporâneo. Para o autor, isto também se dá em razão de um descompasso entre suas pretensões e métodos, por um lado, e o que o próprio horizonte histórico contemporâneo requisita e torna possível. Gumbrecht entende que a historiografia e o ensino de história precisam compreender e se adequar à preponderância de uma “cultura da presença”, ou ainda, à necessidade de se tematizar e de se referir preponderantemente aos sentimentos, à sensibilidade, ao corpo. Enfim, a partir de um diagnóstico do presente e da produção de estratégias adequadas ao modo de ser próprio do mundo contemporâneo, a historiografia e o ensino de história poderiam retomar seu papel efetivo e decisivo, tornando possível o que podemos chamar de uma ampliação da sensibilidade e, por conseguinte, da própria faculdade intelectual (GUMBRECHT, 1999, 2010, 2011, 2014).

² Valdeci Lopes também compreende que a história da historiografia e o ensino de história precisam ser um âmbito de explicitação de modos de ser distintos, a partir do qual o caráter de possibilidade da história seja incessantemente explicitado/lembrado, e isto com o objetivo de tornar possível novas reconfigurações de presentes, o que chama, junto a Heidegger, de reconsideração do caráter próprio do *Dasein* e, por conseguinte, da História mesmo (ARAUJO, 2012). Neste mesmo sentido, o de tematizar a história da historiografia e o ensino de história como âmbitos ideais à evidenciação do caráter de possibilidade da história e mesmo de liberação de múltiplas possibilidades existenciais (BENJAMIN, 2005; DERRIDA, 1994, 2010; HEIDEGGER, 2008, p. 463-497).

³ Laville refere-se a diferentes casos e modalidades de mobilização dos conteúdos para manter a ordem (EUA e Inglaterra), para reconfigurar a ordem nacional (Alemanha e todo o Leste europeu), para lutar contra o Estado (Japão, Brasil etc) (LAVILLE, 1999). Entre nós, são bastantes conhecidas as propostas de reforma curricular e as resistências apresentadas para os casos de São Paulo e Minas Gerais nos anos 1980, ambos estudados por Selva Fonseca (2010). Mais recentemente a criação do “currículo bandeirante” em São Paulo foi estudada por Helenice Ciampi (2009).

⁴ Sobre a intensificação desta “tendência democrática” a partir dos mortos, ver Walter Benjamin, em especial suas “Teses sobre o conceito de História”. Para o filósofo alemão, mortos e vivos precisam se aproximar para tornar possível a “redenção” daqueles e a produção de um mundo ao menos razoável para estes. Retematizar os mortos significaria, portanto, a oportunidade de uma intensificação ou amadurecimento da tendência contemporânea à democratização, e isto em razão da inclusão gratuita de alteridades obscurecidas ao longo da história, as quais não têm a oportunidade de se autorrepresentar, e também porque a sua retematização no presente liberaria modos de ser específicos, próprios a: 1- auxiliar os homens no que tange a possíveis reorganizações da história (em prol da democratização), e 2- lembrá-los do caráter de possibilidade da história, de modo a evitar que um determinado modo de ser se constitua como único e ideal. Como podemos ler na tese VI: “O perigo ameaça tanto o conteúdo dado da tradição quanto os seus destinatários. Para ambos o perigo é único e o mesmo: deixar-se transformar em instrumento da classe dominante. Em cada época é preciso tentar arrancar a transmissão da tradição ao conformismo que está na iminência de subjugar-la. Pois o Messias não vem somente como redentor; ele vem como vencedor do Anticristo. O dom de atear ao passado a centelha da esperança pertence somente àquele historiador que está perpassado pela convicção de que também os mortos não estão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 2005, p. 65).

⁵ Neste sentido, ver também a noção de “fascinação” (GUMBRECHT, 2011).

⁶ Neste sentido ver a reflexão mais crítica de Berber Bevernage (2012).

⁷ No que tange a este esquecimento ou negação também necessários do presente em relação ao passado, tanto quanto à sua lembrança e tematização, acompanhar a análise nietzscheana dos três pontos de vista históricos, o “monumental”, o “antiquário” e o “crítico” (NIETZSCHE, 2003; RANGEL, 2010). No que se refere à suprassunção (*Aufhebung*) do passado no sentido hegeliano, se trata de projetar um “horizonte de expectativa” específico a partir de uma relação de intimidade com o “espaço de experiência”, para usar categorias caras a Koselleck, espaço de experiência que nunca é efetivamente ultrapassado, mantendo-se, ao fim, latente. Ou ainda em outras palavras, se trata de projetar-se em direção ao futuro a partir de uma relação transcendental, ou maximamente geral, com o passado, tendo em vista que não há a possibilidade de qualquer projeção que não seja orientada pelo passado, e mais, que passados nunca passam efetivamente, mas se acomodam em relações e aspectos específicos.

Artigo recebido em 07/11/2014. Aprovado em 01/12/2014.

FORMAÇÃO HISTÓRICA EM ALUNOS DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ABORDAGEM EM COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA

HISTORICAL FORMATION AMONG STUDENTS OF YOUTH AND ADULTS EDUCATION: AN APPROACH IN SITUATED HISTORICAL COGNITION

Livia Mauricio SCHEINER*

Resumo: O presente artigo tem por objetivo problematizar o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, através do paradigma epistemológico denominado *cognição histórica situada*. Este envolve a categoria de formação histórica e seus princípios cognitivos: experiência, interpretação e orientação. Para tanto, apresentamos um estudo de caso feito entre turmas do EJA do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino localizada na cidade do Rio de Janeiro cujas experiências pedagógicas são referência para a Educação no Brasil desde 1837.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino de Jovens e Adultos; Cognição histórica situada; Formação histórica.

Abstract: This article aims to discuss the teaching of History for young people and adults focusing the epistemological paradigm named *situated historical cognition*. It involves the category of historical formation and its cognitive principles: *experience, interpretation and orientation*. To this end, we present a case study done among students of Youth and Adults classes in Colégio Pedro II, a federal school situated in Rio de Janeiro city, whose pedagogical experiences remain as a reference to the Education in Brazil since 1837.

Keywords: Teaching of History; Teaching of Youth and Adults; Historical cognition; Historical formation.

O ensino de jovens e adultos no Brasil: breves considerações iniciais

No Brasil, a chamada Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se, hoje, em uma modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos a nível Fundamental e Médio no tempo regulamentar (infância e adolescência). Este segmento educacional vale-se, atualmente, da concepção ampliada de Educação que não se limita apenas à escolarização, mas também ao reconhecimento de um direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos,

¹ Mestre em História – Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Departamento de História do Colégio Pedro II em colaboração técnico-científica com o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campo de São Cristóvão, 177, CEP: 20921-903 – Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: liviascheiner@ig.com.br

críticos e ativos frente à realidade em que vivem. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Como historiadores, é importante notar que as práticas educacionais voltadas a esse público têm também sua historicidade, entrecortada pelos direcionamentos da própria sociedade em que se insere. No âmbito deste artigo e, de maneira bastante sintética, podemos definir que as políticas voltadas para a educação de jovens e adultos brasileiros estão circunscritas a alguns momentos específicos.

Assim, num primeiro momento, estas se voltavam a assegurar às elites políticas um conjunto de eleitores apto a votar e a se engajar como mão de obra sob a ótica do desenvolvimentismo (entre os anos 1940 e 1950). Posteriormente, (1960-1964) inspirada pela pedagogia de Paulo Freire, surge uma gama de educadores de orientação libertária, objetivando um modelo de educação que gerasse transformação social. Suas experiências são interrompidas pelo período da ditadura (anos 1970), cuja ênfase educacional para os adultos visava basicamente à profissionalização e o direcionamento para o mercado de trabalho, evitando-se proposições críticas à ideologia da segurança nacional. Após 1985 - e, por que não dizer, até os dias de hoje - diante da progressiva consolidação de nossa democracia, a educação de jovens e adultos surge, no campo teórico e político, como um desafio para a conquista da cidadania plena. (COSTA, 2006, pp. 106-112)

Diante da forte influência dos organismos internacionais, enfrenta-se, atualmente, a paradoxal situação de se atender às demandas do mercado globalizado e, paralelamente, contemplar os anseios dos movimentos sociais por ações efetivas de universalização do direito à educação. Isto significa superar a mera transposição de práticas e currículos da educação regular. Envolve, portanto, a elaboração de alternativas para a superação de uma educação bancária e pouco abrangente, que apenas contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais.

O ensino de História para o público da EJA: especificidades

O perfil dos educandos da EJA está diretamente entrelaçado ao mundo do trabalho e seus viesamentos na sociedade brasileira. De fato, está estatisticamente comprovado que os indivíduos que buscam essa modalidade são advindos, em geral, de uma classe economicamente desfavorecida de trabalhadores e assalariados, do mercado formal e do informal, que lutam pela sobrevivência e trazem consigo concepções de

mundo já bastante sedimentadas, conferindo ao ambiente escolar uma identidade própria.

São homens, mulheres, negros, brancos, adultos, adolescentes, trabalhadores, trabalhadoras, enfim, estudantes e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos que são afetados por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, contribuindo para a produção de desníveis educativos (HADDAD & DI PIERRO, 2000). A educação de jovens e adultos requer, portanto, uma proposta diferenciada, vinculada a esse contexto.

Tendo em vista tal cenário, cremos que os resultados parciais que aqui apresentamos, baseados em estudo de caso realizado no Colégio Pedro II - RJ, contribuirão para os debates relacionados às novas perspectivas para o ensino de História, tendo em vista o desenvolvimento de competências próprias da disciplina. Tais perspectivas encontram-se alinhadas ao paradigma da cognição histórica situada e tem nas categorias de formação e literacia histórica suas bases de sustentação. No presente artigo, daremos ênfase ao tratamento da categoria formação, tal como é entendida por Jörn Rüsen:

Formação não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente. Essas competências se adquirem na interpretação das experiências do tempo e são utilizadas quando se necessita argumentar historicamente para manejar os problemas da vida prática. (RÜSEN, 2007, p.105)

A pesquisa, circunscrita à área de investigação denominada Educação Histórica, foi realizada no período de 2010 a 2012 entre alunos do assim chamado PROEJA, segmento de educação de jovens e adultos oferecido pelo Governo Federal, do qual o Colégio Pedro II, escola federal de Ensino Básico do Rio de Janeiro, é participante.

Os participantes foram alunos jovens e adultos das unidades Centro, Tijuca II, Engenho Novo II e Realengo II, por serem estas as que ofertarem o PROEJA. Estes totalizaram ao longo dos anos da investigação, uma média de 284 alunos.

A proposta, de caráter empírico, descritivo e explicativo, foi desenvolvida mediante uma abordagem qualitativa. Objetivava refletir sobre a produção de aprendizagens significativas no ensino de História na EJA, buscando investigar a

relação dos estudantes e professores do citado universo com o conhecimento histórico, procurando perceber em que medida, ao longo de sua experiência no PROEJA, estes caminham no sentido da construção de uma efetiva *formação histórica*.

A coleta de dados foi realizada tanto em momentos de atividades formais quanto informais da escola: nas aulas, nos intervalos na sala dos professores ou no pátio, buscando uma aproximação das práticas escolares cotidianas. Desta forma, foi possível “olhar para o pequeno com um olhar grande”, evitando-se assim o chamado “abstracionismo pedagógico”. A expressão indica a desconsideração às determinações específicas das situações focalizadas, em favor de leis ou princípios gerais, comuns, segundo o autor, nas pesquisas educacionais brasileiras. (AZANHA, 1992, p. 42)

Buscamos dialogar metodologica e teoricamente com os aportes tanto do campo da Educação quanto da própria História como disciplina. Aqui, apresentaremos apenas parte das conclusões a que chegamos sobre os modos de aprender/apreender História dos alunos em questão, tomando por base suas interações sociais em relação com as mediações feitas pelos professores nas situações escolares observadas.

A pesquisa sobre o ensino de História e a Educação Histórica

Os pesquisadores da chamada Educação Histórica têm defendido que o conhecimento histórico não deve ser encarado menos em termos de acúmulo de informações e mais em termos de progressão desse conhecimento (RÜSEN, 2001; LEE, 2006; PECK, 2004). Esta progressão, por sua vez, está diretamente relacionada à habilidade de ser ou não capaz de construir significados práticos para sua vida cotidiana a partir desses conhecimentos. Daí a defesa, por parte dos pesquisadores deste campo, de que a História ensinada parta dos pressupostos epistemológicos da própria ciência histórica. Mas quais seriam esses pressupostos?

Primeiramente, o fato de que, para se aprender História não seria necessário um nível prévio de maturação psicológica,¹ mas uma metodologia que ative as próprias ideias pertinentes à natureza do conhecimento histórico. Note-se que tal perspectiva distancia-se de critérios generalistas de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, como estabelecido nos estudos de Piaget e de Boom, tomando como base as características das ciências exatas como a Física e a Matemática.

De acordo com Schmidt (2009, p.30), as teorias pautadas na Psicologia não deixam de ter certa importância para entendermos como as crianças e jovens aprendem. Contudo, tais categorias não dão conta dos modos específicos de se aprender História,

que devem ser buscados na própria natureza desse campo específico de conhecimento. Tais ideias motivaram o surgimento do paradigma denominado cognição histórica situada na Ciência da História.

Daí, o segundo pressuposto: existem princípios cognitivos que são próprios da ciência histórica e estes devem ser contemplados na Educação Histórica. Tais princípios poderiam ser resumidos nos conceitos de experiência, interpretação e orientação. Assim, na perspectiva da Educação Histórica, somente um ensino no qual estejam contemplados tais princípios pode possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica. Esta não deve, contudo, ser confundida com uma determinada “identidade social”, tão difundida em práticas educacionais de caráter conservador e muitas vezes caracterizada pelo desenvolvimento do chamado “espírito cívico”.

Parafraseando Isabel Barca (BARCA, 2007, p. 116-117), entende-se por consciência histórica uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada de maneira racional pelo seu conhecimento da História. Não se confunde, portanto, com a adoção de uma única narrativa da História, mas com a percepção do caráter de multiperspectiva da mesma. Assim, considera-se que ter consciência histórica avançada implica adquirir certo sentido (e não um sentido único) do que seja a História como disciplina, dominar determinadas competência historiográficas, construir uma (e não única) narrativa consistente da condição humana – e não apenas do seu país ou do seu grupo sócio profissional – e mostrar condições e motivações de intervir na realidade em consonância com seus esquemas mentais.

Para Jörn Rusen, a experiência, a orientação e a interpretação formam a base sobre a qual se assenta a construção da consciência histórica. A História, na sua forma científica, elabora sentenças históricas por meio de recursos linguísticos denominados conceitos (RÜSEN, 2007, p. 91). Esses princípios podem ser entendidos como as propriedades de uma ciência, às quais todo o seu desenvolvimento posterior deve estar subordinado. Desse modo, levar em conta a experiência, a interpretação e a orientação, não é somente uma tarefa dos professores de História, mas também daqueles que se dedicam à pesquisa histórica. Enfim, a História como ciência está, a eles, subordinada.

Podemos perceber que, para os autores da cognição histórica situada, na relação de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental que o professor de História domine e acesse em suas aulas as ferramentas inerentes ao fazer histórico, utilizando-as como facilitadores da aprendizagem. Tais reflexões nos levam a pensar que a formação do professor de História deve privilegiar o desenvolvimento de um repertório de

habilidades ligadas à produção do conhecimento histórico, entre as quais encontramos o domínio da construção de conceitos.

Para os objetivos deste trabalho, não nos propomos a aprofundar tais reflexões. Basta, por ora, destacarmos que, para a cognição histórica situada, os conceitos históricos são importantes ferramentas para a vida prática, uma vez que, ao apontarem a qualidade temporal de estados de coisas, podem ser acessados pelos sujeitos como chaves de entendimento de outros tempos e situações. Podem, em outras palavras, apontar a

[...] qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro. Os conceitos não são históricos porque se referem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. (RUSEN, 2007, p. 92)

Assim, os princípios cognitivos da História – a *experiência*, a *interpretação*, a *orientação* – são as ferramentas por meio das quais os sujeitos tornam-se capazes de construir conhecimentos de fato significativos em História. Estas são acessadas sempre que o indivíduo constrói ou reformula seus conceitos históricos. Vejamos:

- a) por meio da *experiência*, o educando busca o seu significado em determinado contexto;
- b) por meio da *interpretação*, este estabelece a relação entre a experiência naquele contexto e as experiências contemporâneas, reduzindo-se, conforme Gevaerd (2009, p.142), as “diferenças entre passado, presente e futuro”.
- c) por meio da *orientação*, torna-se capaz de utilizar a experiência interpretada para agir num tempo futuro.

Resta-nos observar mais de perto como os sujeitos investigados operam com o conhecimento histórico em situações concretas de aprendizagem e mediação pedagógica. Vamos apenas a alguns exemplos.

Os alunos do PROEJA- CP II e sua relação com o conhecimento histórico

Considerando que a maioria dos alunos analisados na investigação teve sua relação com a escola marcada pela irregularidade, suas concepções sobre a

aprendizagem acabam balizadas também por esta inconstância. Ademais, é importante levar em conta a diversidade de experiências de aprendizagem que a vida fora da escola lhes proporcionou. Dessa forma, considerou-se necessário perguntar onde adquiriram o seu conhecimento histórico, onde tomaram contato com a História.

Segundo dados do questionário aplicado,² os alunos conferem grande peso ao papel da escola para o seu conhecimento histórico, não excluindo os meios de comunicação, especialmente a TV. Dos 314 alunos que responderam ao questionário, 55% apontaram a escola, e 23%, a TV. Juntas, televisão e escola somam 78% das respostas, sendo elas locais privilegiados para o conhecimento histórico dos alunos, conforme exposto abaixo:

Pergunta 18: Onde você costuma tomar contato com a história?

Algumas respostas:

“Na televisão tem vários programas que mostram história: filmes, novelas etc...”

“Na escola, é claro, e na televisão. Adoro as novelas de época.”

“Nos filmes da TV: Piratas do Caribe, Coração de Cavaleiro, e nas novelas.”

“Através da escola. Adoro as aulas de História. Sempre gostei.”

“Na escola e nos jornais. No jornal, a gente vê história o tempo todo.”

“Na escola e nos filmes. Às vezes a gente não entende alguma coisa da TV e pergunta ao professor de História.”

A respeito da importância da escola para o conhecimento histórico, Chaves (2006, p.16 e 127) cita as conclusões de duas pesquisas americanas, nas quais os adolescentes, ao contrário dos alunos da EJA investigados, não tinham a escola como um lugar fundamental para o seu conhecimento histórico, indicando como muito importantes os meios de comunicação, a cultura popular, a igreja e a própria casa. A pesquisa desenvolvida pela autora, com alunos brasileiros e portugueses, também ressaltou a importância das vivências extraescolares para os mesmos.

O que se pode encaminhar na análise das respostas é que a escola é considerada, para estes alunos, o local onde se encontra o conhecimento histórico, ainda que a mesma não seja a única agência de divulgação do conhecimento. Contudo, a maior parte reconhece que é a partir da vivência escolar que esse conhecimento cotidiano é reelaborado e ganha significado.

Refletindo sobre este cenário, procuramos na pergunta 18 aferir qual a relação entre a vida prática desses sujeitos e o conhecimento histórico construído a partir da

escola. Para tanto propusemos uma pergunta semiestruturada em três padrões de resposta, com possibilidade de justificativa. O resultado está expresso no quadro abaixo:

Quadro 1: Qual afirmativa melhor resume sua experiência com os aspectos da História estudada na escola? (respostas à pergunta 18)

Respostas	%
Não consigo ver a relação entre o que eu estudei sobre a história e a minha vida diária.	9
Consigo ver alguma relação entre a história e a minha vida diária, mas isto não modifica minha maneira de viver, nem muda minhas opiniões.	15
A história estudada na escola tem relação com minha vida diária e me ajuda a tomar decisões e a formar opiniões.	76

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Como é possível visualizar, a grande maioria dos alunos consegue perceber que a História escolar tem relação direta com sua vida prática, influenciado tanto seu modo de vida quanto a construção de sua cultura e sistema de valores. Para além dos conteúdos substantivos da História, construídos a partir da experiência escolar, estes dados apontam que os alunos pesquisados conseguem chegar a uma elaboração formal de sua presença no mundo como sujeitos da História, atribuindo significados pessoais aos seus temas. Isto fica ainda mais patente quando percorremos as justificativas registradas para essas respostas. Aqui vão algumas:

Justifique a sua resposta:

“Consigo ver que tudo o que fazemos hoje é por causa do que aconteceu no passado. Por exemplo, meus pais quando saíram do Ceará para trabalhar, estavam fazendo parte da História”.

“Se usarmos esse conhecimento histórico, podemos escolher melhor os políticos hoje.”

“Marquei este porque acho que a história da vida das pessoas, está ligada aos acontecimentos e à nossa maneira de pensar. Você pode mudar seu pensamento, pode mudar o seu jeito de ver o mundo.”

“Pode ser que não no momento que você aprende, esse conhecimento pode ser que não tenha muita serventia agora, mas a longo prazo

alguma coisa vai te servir, não só pra escola, mas pra sua vida mesmo.”

“História engloba o jeito que as pessoas viviam no lugar em que ocorreu, acho que isso é legal você saber. Eu acho muito interessante você saber as culturas de antes, até pra poder avaliar as de antes com as de hoje, comparar o que tem de melhor, o que tem de ruim, o que mudou o que não mudou.”

“Eu imagino, porque o que a gente aprende agora, vamos supor, sobre história, no colégio pode ser que daqui a anos, filhos, netos, sei que encontrarão tudo diferente, a história mostra essas mudanças.”

“A minha última pesquisa foi sobre as revoluções, eu acho interessante estudar sobre o passado. Se você não entende a história do passado, você não entenderá o futuro.”

De acordo com a abordagem da cognição histórica situada, podemos perceber nas respostas obtidas e nos depoimentos, indícios de que estes alunos, de maneira progressiva, conferem significado ao conhecimento elaborado a partir das aulas de História. As justificativas parecem indicar a presença dos três componentes básicos da cognição em História. Podemos perceber que a *experiência* histórica desses sujeitos é *interpretada* de forma que possa *orientar* suas escolhas e visões de mundo o que confere sentido à História estudada.

Durante as aulas observadas, percebemos que alguns alunos demonstravam certo entusiasmo, traduzido pelo termo *viagem*, como se a História fosse capaz de transportá-los, da sua realidade para outras, em outros tempos. Por sua vez, o termo “viagem”, traduzido do vocabulário jovem utilizado pelos alunos, apontava ainda para a necessidade de fuga de sua realidade, de sua esfera de compreensão do mundo, para o entendimento das experiências sociais de outras épocas, outros grupos, conforme o tema trabalhado nas aulas. Vejamos algumas anotações aleatórias no diário de campo.

Durante a aula, um grupo conversava em voz baixa, no fundo da sala, sobre o que consideravam uma “doideira”: uma pessoa negra que, uma vez alforriada, comprava escravos. Um dos rapazes diz: “Cara, que viagem! Como é que pode? O cara foi escravo, sabe o que sofreu e ainda compra um irmão seu? Outras falas no grupo: “É... não é porque era escravo que era tudo irmão não, né?” “Isso aí. Os caras queriam era ser diferente... igual a hoje, cê [sic] compra um carro pra dizer que subiu na vida...” (Diário de campo, 18.10.2011)

* * * *

Saindo da sala, diálogo entre duas alunas: “Gostei da aula hoje. Deu pra viajar legal... e olha que eu nem curto tanto assim História.” “Ah, eu acho legal estudar Vargas, carteira de trabalho, esses negócios. Olha quanta coisa ainda tem hoje desse tempo!” (Diário de campo, 12.8.2011).

É pertinente indagar sobre essa disposição dos alunos para um movimento de transpor a sua própria realidade ou, em outras palavras, *desidentificar-se*. E parecem fazê-lo, primeiramente, por meio da vida de pessoas de outros tempos, para, talvez, depois, reciclar o passado, de forma que ele possa tomar parte nas suas vidas. Este parece ser também um forte indício de subjetivação da História.

Sensíveis a essa questão, os professores investigados deixaram também importantes referências a respeito de como eles vêm percebendo esse processo de subjetivação, que muitas vezes passa despercebido às avaliações formais da escola. As transcrições a seguir são significativas a esse respeito:

Pesquisadora: Você acredita que seus alunos aprendem o que você ensinou? Como você consegue perceber isso?

Professor E: Ah, sim, acredito! É até engraçado eu dizer isso porque se você for pegar as notas das provas, elas vão dizer que não, que eles aprendem só um pouco. Mas a nota da prova não é nada perto da riqueza de um debate na sala de aula. Ali sim, é que o professor vê quem é o aluno que aprende e o quanto ele aprende de fato... Eu vejo claramente que a maioria deles sai do Proeja com outra visão da vida, do mundo, do seu papel na sociedade... Eles até fazem relações entre os assuntos históricos e a sua vida, seu dia-a-dia. Perguntam coisas sobre outras épocas, começam a trazer para a aula as conversas com os parentes mais velhos. Sim, porque eles dizem que levam para a casa o que estudaram em sala, pra saber como os mais velhos sentiram, determinada época, como eles viveram aqueles temas que estudamos. Isso pra mim é aprender História. Não adianta ter na sala aquele aluno que faz “coleção de datas e fatos” (gestos mostrando a expressão entre aspas) e sai falando, achando que é melhor que os outros (risos). Não adianta, se ele não sabe, de verdade, pra que serve toda aquela “História” (gestos, mostrando novamente as aspas). (Professor E, Unidade W. entrevista em 17.11.2011)

* * * *

[...] engraçado você me perguntar se eu acredito que eles aprenderam o que eu ensinei. Hoje mesmo estava pensando sobre isso... Parece que a gente trabalha um assunto, acha que aquilo é muito difícil pro aluno entender e sai meio frustrado, achando que a aula não valeu de nada. Aí, no corredor, o cara vem, para, te mostra o jornal e diz assim: “Aí, professor, aquele negócio que o senhor falou sobre os partidos no Brasil, nenhum deles hoje defende uma ideia própria, aquele negócio de *ideologia*, que a gente viu na aula. Agora mermo

(sic) tão querendo criar mais um monte de partido, tudo parecido, só porque ano que vem tem eleição...” Aí, você cai na real e vê que, do jeito dele, ele captou, que sua aula não foi em vão. [...] (Professor C, Unidade W, entrevistado em 24.11.2011).

Essa pequena amostra do material coletado nos leva a considerar que, de fato, os alunos tomados como sujeitos desta pesquisa foram capazes de caminhar progressivamente no sentido da construção de uma consciência histórica que lhes permite movimentarem-se com autonomia no seu meio social, utilizando as competências inerentes ao saber histórico. Tal conclusão nos leva a afirmar que o processo de ensino e aprendizagem da História no PROEJA-CP II envolve mais do que a mera transposição de conhecimentos e informações. Podemos falar que este ensino, de fato, atinge a formação histórica de boa parte dos sujeitos envolvidos.

A categoria formação nos leva a considerar que pensar historicamente é estar aberto para outros pontos de vista, porque ela “abre o olhar histórico para uma amplidão temporal em que o presente e a história inserida nele são relativizados em contraste com outras histórias. Essas outras histórias mostram ser possível existirem outros homens diversos do sujeito particular”. (RÜSEN, 2007b, p.110)

Contudo, para nós, investigadores do conhecimento humano, há que se considerar o fato de que nem sempre esta elaboração dos sujeitos estará presente nos depoimentos de forma clara, conforme a concebemos teoricamente. Há que notar as interferências características de uma linguagem atravessada por experiências de letramento ainda incipientes, se comparadas à erudição dos livros e materiais pedagógicos de história, ou ainda do conhecimento histórico acadêmico. Uma elaboração menos complexa – mas não menos rica – da linguagem não obscurece o fato de que os conhecimentos históricos prévios dos educandos, em contato com a história ensinada, de fato aprofundam-se em direção a níveis mais elaborados.

Assim, é possível que aconteça a subjetivação do conhecimento, ainda que de forma marginal ao olhar ou à linguagem acadêmica, ou mesmo aos instrumentos tradicionais de avaliação. Quando a aluna Sandra diz “você vai querer saber como era, era outro jeito, outra cultura, o modo que as pessoas viviam era outro, o que acontecia com uma pessoa dessas”, pode significar desde a curiosidade (o que já é um primeiro passo para a elaboração de novos construtos conceituais) até a possibilidade de desenvolvimento da consciência histórica. Assim, também, quando a aluna Andreza menciona o estudo das revoluções, propomos o mesmo entendimento. Os depoimentos parecem indicar que a *experiência histórica* pode ser *interpretada* de forma a *orientar*

possíveis escolhas e, assim, a História não se torna mais, para tais sujeitos, simplesmente objeto de uma curiosidade ingênua.

Resta-nos refletir sobre em que medida tais concepções evidenciam progressão dos conhecimentos históricos dos sujeitos pesquisados. Em outros termos, como os raciocínios históricos aqui demonstrados podem conter indícios de níveis de elaboração mais profundos do conhecimento histórico.

Tais conclusões problematizam o conceito de progressão de ideias em História e a necessidade de um novo olhar sobre o tema, diante da coincidência de níveis de raciocínio entre sujeitos de diferentes idades e graus de escolaridade.

Formação e consciência histórica: em que medida o aluno de fato está aprendendo História?

Para Rüsen, autor de referência para os pesquisadores da Educação Histórica, a Teoria da História é, para a Ciência da História, a especialidade que trata do enraizamento dessa ciência na vida prática e da sua função nela. A teoria da História assume, então, uma função didática de orientação, abrindo-se aos processos os quais o autor denomina formação histórica. Formação é uma categoria que trata da aprendizagem histórica, que não a vivida pelos historiadores, na academia ou no cotidiano de pesquisa, mas pelas outras pessoas, nas escolas ou nos dos meios de comunicação de massa, por exemplo. (RUSEN, 2001, pp. 48, 49). Nesse campo, a teoria é uma didática, uma ciência do aprendizado, sendo que, para o autor,

Aprender é um processo dinâmico no qual o sujeito passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo; um entendimento, uma capacidade, ou um misto dos dois. No aprendizado histórico dá-se a apropriação da “história”, um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no tempo passado torna-se uma realidade da consciência, tornando-se subjetivo. Passa assim a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. (RUSEN, 2007b, p. 106)

Formação é um modo de recepcionar o saber histórico, de lidar com ele, em um nível cognitivo que não é o dos historiadores, mas que está relacionado com o grau de transparência do saber produzido pelos historiadores. Formação não significa poder dispor de saberes, mas de formas de saber. Entretanto, essa competência cognitiva precisa estar preenchida com os conteúdos do saber, a experiência da diferença e da mudança no tempo (RUSEN, 2007b, pp.101 e 112). Desta forma, a maneira de se conceber os conteúdos históricos também ganha nova perspectiva.

Os autores da Educação Histórica se referem ao que denominam conceitos substantivos, ou conteúdos específicos da História, e conceitos estruturais, ou ideias de segunda ordem, como os elementos por meio dos quais o aprendizado deve acontecer, se o objetivo for o aprofundamento dos níveis de consciência histórica. Os conceitos substantivos,

[...] tais como Renascimento, Revolução Industrial Inglesa, e os conceitos de segunda ordem, [...] estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem estão as categorias temporais, que designam contextos temporais gerais de estados de coisas que, conforme Rüsen (2007b, p.93) não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal, por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época. Incluem-se, também como conceitos de segunda ordem, aqueles relacionados às formas de compreensão ou pensamento histórico, como o conceito de narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica. (SCHMIDT, 2009, p. 37)

Pautada nessas reflexões, nossa investigação direcionou-se para entender, a partir dos depoimentos formais e informais e das respostas aos questionários aplicados, em que medida nossos sujeitos passaram a pensar *narrativisticamente*, a partir da história ensinada. Em outras palavras, procuramos apreender nos discursos analisados em que medida os educandos do PROEJA-CP II refinaram, ao longo de sua escolaridade média, suas percepções da História, a partir da elaboração dos conceitos substantivos em interação com os conceitos de segunda ordem.

Nas falas apresentadas é possível perceber uma mudança na maneira como esses educandos se percebem como sujeitos sociais, relacionando esta experiência às suas expectativas e projeções para o futuro. Demonstram, portanto, dominarem contingência e diferença no tempo, uma vez que, interpretando essa experiência, retiram dela orientação e motivação para agir na perspectiva do tempo. E, se assim o fazem, operam no domínio da consciência histórica, pois, “constituem sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua própria vida prática”. (RÜSEN, 2007, p.105)

Para o autor, essa competência de constituir sentido é aprendida, e o é no próprio processo de constituição de sentido. Aprender, genericamente, é “elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida”. (RÜSEN, 2007b, p.104). Desse modo, aprendizado é *formação* quando acontece a subjetivação do

conhecimento histórico, é quando o aprendiz fica sensibilizado para os processos temporais. Quando *o passado encontra o seu lugar nas circunstâncias da própria vida*. (RUSEN, 2007, p.108)

O olhar histórico formado, voltado para a alteridade do passado, pode sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente. Ele pode aprofundar a consciência de que os dias de hoje se passam de outra forma do que no passado, porque as condições da vida prática de cada um são historicamente específicas. (RUSEN, 2007b, p. 113)

A consciência histórica é objeto central nas pesquisas em Educação Histórica porque perceber, interpretar, orientar-se, motivar-se na perspectiva do tempo é a razão de ser da História. Melhor dizer, da narrativa histórica. Segundo Rüsen, pensar historicamente é pensar *narrativisticamente*, uma vez que o pensamento histórico - qualquer um, não apenas o dos historiadores - obedece a uma lógica, à lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na Teoria da História, como o paradigma narrativista. (RÜSEN, 2001, p.149) Para esse autor, são fatores determinantes e mutuamente condicionados da narrativa histórica:

[...] carências de orientação da vida humana prática, decorrentes das experiências da contingência na evolução temporal do mundo humano; diretrizes de interpretação que se referem à experiência do passado se baseiam na memória e assumem a forma de teorias, perspectivas, categorias implícitas e explícitas; métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes de interpretação, mediante o que estas se concretizam e se modificam; formas de representação da experiência incorporadas à diretriz de interpretação; funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano e na forma de concepções da identidade histórica. (RÜSEN, 2001, p. 162)

Para que *o passado encontre o seu lugar no presente* (RÜSEN, 2001, p. 111), deve acontecer a articulação entre objetividade e subjetividade, sendo esta a característica da história como ciência, e pressuposto do processo formativo do aprendizado histórico. Aprender história, no nível da *formação*, é apropriar-se da história objetiva, podendo dispor dos dados históricos e, por meio do seu conteúdo experiencial, flexibilizar as situações da vida presente e os próprios pontos de vista, possibilitando uma amplidão temporal, em que o presente é relativizado no contraste com outras histórias. (RÜSEN, 2007b, pp. 107 e 109). Percebemos, portanto, entre os sujeitos investigados que, em sua maioria, estes conseguem realizar as três operações do

aprendizado histórico como formação, quais sejam, *experiência, interpretação e orientação*.

Ao estabelecerem uma distinção qualitativa entre passado e presente, o passado em contraste com o presente, num movimento de apreensão das diferenças, operam com a categoria da experiência. Para tanto, é necessário que o passado permaneça, de alguma forma, presente. Além disso, na dimensão da experiência, para que o aprendizado histórico aconteça como formação, a busca pelo saber histórico deve ter origem no próprio aprendiz. (RÜSEN, 2007b, pp.111 a 112)

O aumento da competência interpretativa, tal como a segunda operação, é, também, resultado do aprendizado histórico como formação. Nessa dimensão, os tipos de consciência histórica sofrem alterações qualitativas, dos tradicionais para os exemplares, destes para os críticos e dos críticos para os genéticos. De acordo com Schmidt (2009, p. 36),

[...] os tipos de consciência histórica são: tradicional, em que a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado; exemplar, em que as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana; crítica, que permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições; e genética, em que diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda a sua complexidade. A perspectiva crítica e genética se aproxima do que o educador Paulo Freire define como a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. [...] esse processo não implica em que o educador e o educando, em determinado estágio de aprendizado, entendam todo o significado das palavras e conceitos, mas que tenham possibilidades de explicitar as mudanças em sua compreensão do mundo.

A terceira operação do aprendizado histórico seria o aumento da competência de orientação, qual seja, “a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura”. (GEVAERD, 2009, p. 142).

Por meio da categoria *formação*, o aprendizado histórico surge em toda a sua complexidade, indicando as relações que precisam ser estabelecidas entre o conhecimento histórico e os sujeitos que desejam ou precisam dele apropriar-se; lançando luz sobre os vários elementos que devem compor a apresentação desse conhecimento para além da academia, se o horizonte for um Ensino de História com alguma consequência.

Considerações finais

Em diversos países do mundo, especialmente pela Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, as investigações que seguem o paradigma da *cognição histórica situada* vêm avançando. Desta forma, são unânimes em acentuar a necessidade de se praticar um ensino de História mais próximo às questões da vida prática. Isto porque, nessa perspectiva, para que o conhecimento possa ter significado, é preciso levar em conta o presente, inserindo a temporalidade no ensino, no sentido de buscar a correlação entre passado, presente e futuro, permitindo assim o desenvolvimento da consciência histórica.

Segundo Barca (2007), buscar um ensino de História que mantenha relação com a vida prática, não significa tomar o passado como significado prático, isto é, a partir de uma visão utilitária, que persiga determinados fins ou interesses como, por exemplo, os projetos políticos e ideológicos. Essa relação pressupõe uma ida ao passado a partir de questões e problematizações do presente, tornando-o histórico, isto é, fundamentado em evidências e argumentações historicamente científicas. Tal postura contribui para que o passado deixe de ser encarado como algo morto, isto é, destituído de sentidos e significados na formação histórica dos sujeitos.

Aqui, o conceito de *consciência histórica* nos parece fundamental para entendermos como os educandos operam com os conteúdos substantivos da História de modo a construir a partir destes saberes de fato significativos. Como vimos, a consciência histórica é o ponto de partida da História como *Ciência* e da História como *Aprendizado*, ainda que ambas sigam direções diferentes. Do debate a respeito do desenvolvimento da consciência histórica, emerge o conceito de *literacia histórica* tal como define Barca (BARCA, 2006, p.95). Para a autora, adquirir literacia significa compreender a própria natureza do conhecimento histórico, algo que vai além de dominar conteúdos e informações da história substantiva. Esta discussão, por sua vez, nos leva, como multiplicadores da história ensinada, a refletir a respeito do que deve ser, de fato, privilegiado no ensino de História.

Neste sentido, nos aproximamos das concepções de Lee. O autor enfatiza os estudos que mostram ser possível a progressão do conhecimento histórico dos alunos, quando os professores estabelecem situações didáticas que levam em conta os princípios da Educação Histórica. Defende ainda que esta deveria fornecer aos alunos uma ferramenta de orientação, que ele denomina *UHF*, sigla em inglês para o termo *Estrutura Histórica Utilizável* que, em suas próprias palavras,

[...] deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. (LEE, 2006, p. 147)

Outro consenso em meio às discussões da *Cognição Histórica Situada* é a própria natureza multiperspectivada da História. Para Barca (2007, p.5), a necessidade de se compreender a natureza do conhecimento histórico a partir da ideia de múltiplas perspectivas torna-se cada vez mais aceita. E, sendo assim, compreender essa característica da História é de fundamental importância na sociedade atual, carregada de informações múltiplas, na qual as pessoas são a todo o momento confrontadas visões de mundo diversas.

A mesma autora (BARCA, 2006, p. 95) afirma que aprender História é ler o passado a partir de variadas interpretações, uma vez que o conhecimento histórico não trata de certezas. Desta forma, é necessário levar o aluno a entender que não há um passado fixo esperando ser descoberto pelos historiadores, mas variados enfoques sobre temas que se relacionam, resultando em construções historiográficas diferentes. No entanto, Barca acentua que essa característica não implica aceitação de qualquer versão do passado, uma vez que há, para a própria ciência histórica, um conjunto de critérios para validar o conhecimento do passado.

Em síntese, o que se desprende até aqui é que, para os pesquisadores da *cognição histórica situada*, o ensino de História deve estar fundamentado, por um lado, na perspectiva da *metacognição*, que leve em conta a vida prática, relacionando passado, presente e futuro. E por outro lado, este deve partir de uma concepção epistemológica que considere as diversas perspectivas do conhecimento histórico, ideia que acompanha o debate atual sobre a História como ciência.

Retomando o que diz Rüsen (2001), a *consciência histórica* pressupõe um tipo de racionalidade histórica, isto é, uma relação presente e passado que não vê o passado como um passado morto (encerrado em si mesmo), nem como um passado prático (manipulado com fins utilitários), mas um passado histórico. Nesse sentido, a *apropriação progressiva de conhecimentos históricos* é fundamental para que os sujeitos não sejam historicamente ignorantes.

De acordo com Lee (2006), além de compreender o que é o conhecimento histórico, a partir de conceitos estruturais ou de segunda ordem, é necessário que a História escolar continue também possibilitando aos alunos desenvolver uma estrutura substantiva, a partir dos conceitos históricos substantivos. Contudo, só isso não basta. Para o autor, é preciso incorporar novas indagações aos resultados já alcançados pelas pesquisas, rompendo a dicotomia entre história substantiva e compreensão disciplinar, pois “um conceito de *literacia* histórica demanda ir além disso, ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação.” (LEE, 2006, p. 148)

Nesse sentido, entre as questões presentes nas investigações e reflexões no âmbito da Educação Histórica, duas, especialmente, precisam ser problematizadas na EJA. Uma está relacionada à *aprendizagem*. O público da EJA está fora da faixa etária sobre a qual incide a discussão sobre a maturação psicológica e situa-se no contexto das reflexões acerca das experiências acumuladas por esses sujeitos.

De acordo com Chaves (2006, p. 9), a investigação tem consensualmente constatado que as compreensões históricas variam de aluno para aluno e que “as formas interpretativas e valores dos alunos não só resultam das experiências vividas na escola, como também são provenientes da família, de filmes históricos da ficção televisiva e de comemorações.” (SEIXAS, 1997 *apud* CHAVES, 2006, p.9).

A outra questão está relacionada ao *Ensino* de História, numa perspectiva de progressão, o que pressupõe um tempo de experiência com o conhecimento histórico escolarizado, um tempo maior do que dispõem os sujeitos da EJA. Os cursos de EJA tem uma carga horária diferenciada, e a menor duração dos cursos é um fator de atração para esses sujeitos, que buscam concluir a escolarização básica rapidamente. (HAMMEL, 2009, p. 3-4).

Pensar o ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica, na EJA, significa considerar que as classes de EJA são frequentadas por pessoas com pouco tempo de vida escolar e/ou com uma história escolar que pode ser considerada irregular. Além do mais, isso é assim não apenas em termos de tempo vivido, mas de perspectiva também, uma vez que estar estudando (mesmo que o mercado de trabalho reivindique o “aprender sempre”) não pode ser considerado tão certo quanto estar trabalhando, ou procurando trabalhar. Em síntese, os alunos investigados são trabalhadores desde muito cedo.

Dessa forma, torna-se fundamental pensar um ensino de História que, considerando essas características, não abra mão do desenvolvimento da consciência

histórica, nem do compromisso com o processo de desenvolver a racionalidade histórica, com sujeitos jovens e adultos, de modo que a História possa ser uma orientação para a vida. Essas preocupações precisam continuar a ser pensadas em contextos investigativos.

Referências

- AZANHA, I.M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BARCA, I. Literacia e consciência histórica. *Educar em revista*, Curitiba, v. 164, 2006.
- _____. Marcos de consciência histórica em jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, v.7, n.1, pp. 115-126, Jan/Jun 2007.
- CHAVES, F. R. C. *A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2006.
- COSTA, A. C. M. Reflexões sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Interface*, Porto Nacional, v. 3, n. 3, p. 105-117, 2006.
- GEVAERD, R. T. F. Narrar: uma maneira de aprender História na sala de aula. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (org.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009 (Coleção cultura, escola e ensino).
- HADDAD, S.; DI PIERO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/jun./ jul. 2000
- HAMMEL, M. *Itinerários Ejandos: no mundo globalizado da educação e do trabalho*. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/sc/?q=node/65>>. Acesso em: 01 maio 2010.
- LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar*, Curitiba, 2006. (Dossiê Educação Histórica).
- RÜSEN, J. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Reconstrução do Passado: Teoria da História II – Os Princípios da Pesquisa Histórica*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2007a.
- _____. *História Viva: Teoria da História III – Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.
- SEIXAS, P.; PECK, C. Teaching historical thinking. In: SEARS, A; WRIGHT, I. (eds). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.
- _____. Mapping the terrain of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, Maryland, v. 61, n. 1, p. 22-27, 1997.
- SCHMIDT, M.A. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (org.). *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Ed Unijuí, 2009.

¹ Referência à categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, conforme estudos de Piaget e Boom (BARCA, 2006, p. 14), segundo a qual os sujeitos estariam aptos a compreender conceitos históricos por volta do final da adolescência. As investigações em Educação Histórica têm contestado a importância da maturação psicológica, enfatizada de maneira genérica a partir de estudos sobre desenvolvimento cognitivo pautados pelas teorias de Bruner e Piaget.

² Para manter o anonimato dos sujeitos e locais da pesquisa, deste ponto em diante do relato optamos por trocar os nomes dos alunos por nomes fictícios ou mesmo omiti-los, quando possível. Quanto aos professores, vamos denominá-los de Professores A, B, C, D, E ou F. O mesmo faremos com os campi do CP II, denominando-os de W, X, Y e Z. Todos os entrevistados assinaram termo de consentimento para o uso de suas respostas em pesquisa de caráter científico.

Artigo recebido em: 25/10/2014. Aprovado em: 01/12/2014.

DEVERES E PÓS-DEVERES: REFLEXÕES SOBRE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NA ESCOLA

DUTIES AND POST-DUTIES: REFLECTIONS ON BEHAVIOR PROBLEMS IN SCHOOL

Renato José de OLIVEIRA*

Resumo: Este ensaio tece reflexões que visam a contribuir para a discussão de problemas de comportamento nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, focalizando situações relativas a posturas e atitudes exibidas por alunos. Faz inicialmente uma caracterização das sociedades contemporâneas, contrapondo a visão de alguns autores pós-modernos (Lyotard, Maffesoli e Bauman) à análise desenvolvida por Lipovetsky com base nos conceitos de hipermodernidade e de pós-dever. A partir deste, focaliza a ética do individualismo responsável, a qual se opõe tanto ao individualismo egotista quanto às éticas fundadas sobre uma concepção do dever que exorta à prática do bem, exigindo renúncia e sacrifícios. Os argumentos apresentados são discutidos com o auxílio da teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, a qual se apóia em um modelo de racionalidade que permite tratar o discurso de outrem como problema, sugerindo novas interpretações e propondo questionamentos.

Palavras-chave: Pós-dever; Argumentação; Ética na escola.

Abstract: This essay presents reflections with the aim of contributing to the discussion of behavior problems in elementary schools and middle schools, focusing on situations relating to postures and attitudes displayed by students. It makes an initial characterization of contemporary societies, contrasting the vision of some postmodern authors (Lyotard, Maffesoli and Bauman) to the analysis developed by Lipovetsky based on the concepts of hypermodernity and post-duty. From this, it focuses on the ethics of responsible individualism, which opposes both the egotistical individualism and the ethics founded on a conception of duty which calls for the practice of well, requiring renunciation and sacrifices. The arguments presented are discussed with the aid of argumentation theory developed by Perelman and Olbrechts-Tyteca, which relies on a model of rationality that allows you to treat the discourse of others as a problem, suggesting new interpretations and proposing questions.

Keywords: Post-duty; Argument; Ethics in school.

Introdução

A frase “O futuro já não é mais o que era” (SOUZA SANTOS, 1995, p. 322), pichada nos anos 1990 em uma rua de Buenos Aires, lida isoladamente, talvez não signifique muita coisa. Pensemo-la, entretanto, em um contexto no qual a fome e a miséria são sempre comentadas, assim como as ameaças à continuidade da vida humana em virtude da destruição progressiva do meio ambiente. Somemos a isso as constantes

* Doutor em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Associado – Departamento de Fundamentos da Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Campus da Praia Vermelha, CEP: 22290-240 – Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Pesquisador do CNPq. E-mail: rj-oliveira1958@uol.com.br

denúncias de corrupção na esfera política, a banalização da violência (roubos, crimes passionais e sexuais, massacres coletivos em escolas, etc.) e a ocorrência de ações discriminatórias (racismo, xenofobia, homofobia, entre outras), temas aos quais a mídia tem dado amplo destaque nas últimas décadas. A sentença sem maior significado adquire outro contorno, permitindo perguntar: afinal, o que estava reservado para o homem no porvir e deixou de estar? A resposta, sem dúvida, não é simples, mas de todo modo parece haver uma expectativa que perpassa os diferentes povos e camadas sociais, a qual pode ser expressa, segundo Lipovetsky (2005a, p. XXVII), pela máxima “ou o século XXI será ético ou não será nada”. Para ele, o “nada” representa o triunfo das tendências egotistas e narcisistas que afloram em uma época, na qual vivenciamos profundas mudanças de ordem cultural, social, política, religiosa, estética, etc.

De que ética, porém, se trata? De um corpo doutrinário de deveres que exorta à prática do bem, exigindo renúncia e sacrifícios em prol do coletivo chamado humanidade? Ou de um conjunto flexível de compromissos assumidos pelos homens em uma perspectiva não dogmática, mas por vezes excessivamente pragmática?

Partindo das caracterizações das sociedades contemporâneas feitas por autores que se reivindicam pós-modernos tais como Lyotard, Maffesoli e Bauman, faremos um confronto com a abordagem desenvolvida por Lipovetsky (2005a, 2005b, 2007), que investiga o momento atual tendo por base os conceitos de hipermodernidade e de pós-dever. Tendo em vista discutir em que medida esse quadro teórico permite compreender o mundo e a escola de hoje, buscaremos apoio na teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

O recurso à teoria da argumentação dos referidos autores como instrumento de análise do discurso se deve ao fato de que ela foi formulada a partir de um modelo de racionalidade que não se baseia nas evidências do cálculo e das demonstrações lógicas, mas na flexibilidade dos raciocínios que visam ao verossímil, isto é, que persuadem por se mostrarem coerentes frente ao julgamento humano, o qual se acha sujeito à influência de múltiplos fatores. Assim sendo, tal racionalidade – chamada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) de argumentativa - permite tratar o discurso de outrem como problema, sugerindo novas interpretações e propondo questionamentos.

Visto que a importância da ética na escola tem sido sublinhada desde meados da década de 90 do século passado - conforme atestam, entre outros, documentos como o relatório produzido por Jacques Delors para a UNESCO entre 1993 e 1996 (UNESCO, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, 2000) -, entendemos que as discussões aqui apresentadas podem contribuir para o trabalho desenvolvido por

gestores e por professores que atuam nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Nosso propósito, portanto, é contribuir para a reflexão desses profissionais, trazendo elementos que os auxiliem a enfrentar problemas de comportamento estudantil tais como prática de agressões físicas, *bullying*, consumo de drogas e permissividade sexual.

Aspectos Centrais da Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a racionalidade argumentativa se faz presente nas mais diversas situações que envolvem de forma direta ou indireta a comunicação entre os homens, que ora se colocam na condição de oradores, ora na de auditórios. Orador é todo aquele que submete teses (opiniões sustentadas por meio de argumentos) à apreciação de outrem, buscando ganhar sua adesão. Por sua vez, quando se fala em auditório, não se tem em vista apenas o público que se reúne em determinado local para ouvir pronunciamentos. O mundo contemporâneo, com sua variada gama de recursos tecnológicos, permitiu que as possibilidades de comunicação se ampliassem, o que levou Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22) a redimensionarem o conceito:

[...] em matéria de retórica, parece-nos preferível definir o auditório como o *conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*. Cada orador pensa de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual dirige seus discursos.

Tal redimensionamento permite considerar como auditórios, hoje em dia, além de leitores e telespectadores, que não têm contato físico com o orador, os usuários de redes sociais. Quando um orador sustenta teses que, no limite, poderiam obter a adesão de todos os homens razoáveis, diz-se que seu alvo é o auditório universal. Este, entretanto, não constitui uma realidade concreta, mas antes a imagem formada pelo orador sobre o homem ponderado, capaz de examinar os prós e os contras das teses que lhe são apresentadas antes de lhes dar sua adesão.

Para persuadir o auditório acerca do valor de suas teses e ganhar-lhe a adesão, o orador precisa desenvolver sua argumentação a partir do que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) chamam de acordos prévios. Se não houver tais acordos, a argumentação cai em uma espécie de vácuo discursivo porque os pontos que toma por referências iniciais ou não são aceitos ou são desconhecidos pelo auditório. Assim, por exemplo, se

um orador considerar a palavra do Evangelho como verdade e seu auditório não admitir previamente isso, o discurso proferido, por mais bem concatenado que seja, parecerá estranho ou fora de contexto. Por outro lado, o auditório, mesmo compartilhando de certos acordos iniciais, poderá retirar o crédito concedido ao orador no decorrer da argumentação, pois faz juízos de valor acerca dos argumentos que lhe são apresentados. Os próprios valores, aliás, são também objetos que podem estabelecer outros acordos prévios. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) os situam no campo do preferível, no qual os fatores de natureza subjetiva e cultural prevalecem sobre os de natureza objetiva. Já as verdades são situadas no campo do real porque pretendem ostentar um nível de objetividade (a palavra de Deus, as leis da Física, etc.) acima de qualquer suspeita.

No curso de toda argumentação (jurídica, política, filosófica, etc.) é preciso recorrer a técnicas discursivas, as quais foram divididas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) em dois grandes grupos: ligação e dissociação. No primeiro, o orador procura promover a aproximação entre elementos cujas conexões não são percebidas ou precisam ser construídas a fim de persuadir o auditório. No segundo, faz exatamente o inverso. Os dois tipos de técnica se complementam, de sorte que o orador pode variar o seu emprego de acordo com aquilo que conhece do auditório ou das reações manifestadas por ele no transcorrer do discurso. Quando o auditório não interage diretamente (público leitor de um livro, por exemplo), presumem-se as possíveis contestações.

As técnicas de ligação englobam variados tipos de argumentos e são, por sua vez, subdivididas em quase-lógicas, baseadas na estrutura do real e voltadas para fundamentar a estrutura do real. Os argumentos de tipo quase-lógico utilizam raciocínios que se parecem com os da lógica formal, sendo sua força persuasiva justamente devida a essa semelhança. Um exemplo são os argumentos de inclusão das partes no todo. Em um sistema formal, as partes constitutivas de um conjunto guardam as propriedades do mesmo (os números pares são todos divisíveis por dois), mas no contexto da vida humana muitas semelhanças precisam ser sugeridas. Um exemplo é o argumento, comum em moral, que sustenta ser a inveja, a soberba e a maledicência igualmente vícios.

No grupo dos argumentos baseados na estrutura do real temos o estabelecimento de vínculos que envolvem sucessão temporal ou coexistência. Tais elementos são reconhecidos como integrantes da realidade vivida, como por exemplo, a sucessão pelo vínculo causal (a situação X produz a consequência ou o efeito Y) e a conformidade entre as ações de uma pessoa e o caráter que ela possui. Esses argumentos são muito

usados no cotidiano e podem ser ilustrados por afirmativas como: toda vez que como tal alimento, passo mal; quem se atrasa com frequência é irresponsável.¹

Por ligações que fundamentam a estrutura do real, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) denominam aquelas que explicam novas estruturas a partir de algo familiar ou bem conhecido, como no caso das analogias. Os raciocínios analógicos se valem de mecanismos de transferência por meio dos quais uma relação facilmente admitida entre dois termos é sugerida para explicar a relação existente entre outros. Tome-se, por exemplo, a analogia que sublinha a insignificância do homem perante a grandeza divina: a ameba é para o homem o que o homem é para Deus. Esquemáticamente, tem-se: ameba/homem \equiv homem/Deus

Entre as técnicas de dissociação, a ruptura de ligação e a dissociação de noções são bastante usuais. A primeira busca mostrar que determinada associação é indevida, sendo necessário desfazê-la. Quando Locke (1992), por exemplo, sustentou que a religião do governado não poderia ser obrigatoriamente a mesma do governante, lançando assim as bases filosóficas da separação entre Igreja e Estado, empregou um argumento desse tipo. Já nos casos em que um termo ou expressão são ressignificados pelo orador, tem-se um processo dissociativo. Ao se referirem à cidadania desejável como cidadania ativa, cujo exercício pressupõe um sujeito capaz de criar direitos (Brasil, 1998), os PCN do Ensino Fundamental empregam esse tipo de técnica argumentativa.

A tipificação dos argumentos segundo a taxonomia proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) é muito extensa, de modo que buscamos apresentá-la somente em linhas gerais, vindo a fazer detalhamentos maiores conforme as análises subsequentes exigirem.

Pós-modernidade ou Hipermodernidade?

Segundo Lyotard (1989), as sociedades contemporâneas sofreram profundas transformações econômicas, políticas e culturais a partir dos anos 50 do século XX, as quais culminaram em novas formas de produzir e de gerir o saber. Tais sociedades podem ser denominadas pós-modernas na medida em que não mais abraçam perspectivas históricas ancoradas em metadiscursos ou metanarrativas como “a dialética do Espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou

trabalhador”, etc. (LYOTARD, 1989, p.11). Esses discursos figuram como fábulas cuja derradeira expressão teria sido a razão iluminista, imbuída do propósito de encontrar as leis do desenvolvimento histórico-social – conforme buscaram, por caminhos diversos, o positivismo comteano e o materialismo histórico de Marx – para, a partir delas, redimir a humanidade, ou seja, estabelecer o primado da prosperidade, da paz e da justiça. Em contrapartida, o modo de ser e de agir pós-moderno representa a incredulidade em relação a esse futuro e a preocupação com o presente, o qual coloca novas metas para os indivíduos.

A ciência, a exemplo de outras construções discursivas, opera mediante jogos de linguagem, os quais se caracterizam menos pela preocupação em descortinar a essência da realidade e mais em pensá-la e em agir sobre ela de modo pragmático. Convergindo com as análises de Lyotard acerca do fim das chamadas metanarrativas, Maffesoli (1985, 1986, 2010) sublinha que o aspecto basilar da pós-modernidade é a redenção dionisíaca, isto é, a volta triunfal de Dionísio (divindade que traduz a emoção e o êxtase) e o declínio de Apolo (divindade ligada à razão e ao senso de justiça). Na mitologia grega, Dioniso ora era representado com aparência máscula e viril, ora com ar gracioso e efeminado, encarnando assim a duplicidade da existência humana. Esta, de acordo com Maffesoli (1985), contesta a ordem rígida imposta pelas obrigações morais e pelas relações de trabalho mediante o recurso à emoção, à ludicidade, ao devaneio, ao anedótico.

O espírito dionisíaco se contrapõe ao espírito produtivista e apolíneo da modernidade, caracterizado pela fé no progresso científico, para o qual existiria tão somente um tempo linear, orientado pela visão de que é preciso trabalhar hoje para usufruir das benesses do trabalho amanhã. A pós-modernidade é, portanto, o tempo do aqui e do agora em que o mundo se converte em emoção e espetáculo.

Bauman (1998), por sua vez, entende que para além das metanarrativas, a modernidade cultivou um ideal de pureza que valorizava, sobretudo, a ordem em contraposição ao caos, as medidas racionais e inteligentes ao invés dos procedimentos aleatórios, o anseio por estabilidade (emocional, social, econômica, etc.) e a repulsa por tudo quanto representasse falta de previsão ou instabilidade, tanto no plano individual como no coletivo. O mundo do futuro era pensado como sendo o reino da transparência, no qual nada ficaria escondido e nada permaneceria fora do seu lugar, nada pareceria estranho ou fora de contexto. Esse ideal teria tido como ápice os regimes totalitários de direita e de esquerda, sendo que no caso do nazismo a pureza fora exacerbada no

conceito de raça superior (ariana) e no caso do comunismo no de classe superior (proletariado).

Com base na teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, podemos destacar que os oradores que caracterizam as sociedades contemporâneas como pós-modernas buscam ganhar a adesão de seus auditórios por meio de discursos, cujos objetos de acordo prévio são tipicamente os lugares da qualidade e do existente em contraposição ao lugar da quantidade. Os lugares (*topoi*), tais como os valores, são objetos de acordo pertencentes ao campo do preferível. Podem ser identificados como premissas de ordem geral que dão suporte aos diferentes argumentos. Assim sendo, o lugar da quantidade privilegia sempre o que é numericamente significativo (o “mais” prevalece sobre o “menos”): mais estabilidade, mais ordem, mais trabalho, mais riqueza, maior duração, etc. Em contrapartida, o lugar da qualidade sublinha o que é efêmero, precário, inigualável, ímpar e o lugar do existente valoriza o que se possui em detrimento do que é passível de ser conquistado, o presente vivido e não o futuro imaginado.

O discurso pós-moderno prima, portanto, em mostrar que hoje em dia os indivíduos não são mais sensíveis ao projeto da modernidade – estabelecido a partir do acordo firmado com base no lugar da quantidade –, tendo adotado outro projeto, cujo acordo se apóia nos lugares da qualidade e do existente, os quais justificam a descrença no futuro e a falta de interesse em abraçar causas coletivas. Seria, porém, a caracterização das sociedades atuais como pós-modernas suficiente para explicar a variada gama de fenômenos sociais observados? Ou caberia repensar o molde teórico, conforme sugere Lipovetsky (2004, 2005b) ao propor o conceito de hipermodernidade?

Na visão de Lipovetsky (2004), as décadas finais do século XX presenciaram a aceleração da modernidade e não a sua derrocada. Nesse contexto, o adjetivo *pós-moderno* permitiu, inicialmente, expressar a ocorrência de mudanças importantes nas sociedades contemporâneas, tais como: proliferação cada vez maior de bens de consumo e da oferta de serviços individualizados, crescimento vertiginoso da comunicação de massas, esgarçamento do respeito às normas disciplinares de cunho autoritário, cepticismo em relação às propostas revolucionárias de mudança social, hedonismo e culto da estética, etc. Em que pese esses aspectos, o termo proporcionava uma visão parcial de fenômenos complexos cuja ocorrência não decretava a extinção do passado moderno, mas potencializava sua principal característica, qual seja, o surgimento do indivíduo autônomo, voltado para a satisfação de seus interesses e capaz de exercer escolhas:

Tendo-se vivido um breve momento de redução das pressões e imposições sociais, eis que elas reaparecem em primeiro plano, nem que seja com novos traços. No momento em que triunfam a tecnologia genética, a globalização liberal e os direitos humanos, o rótulo *pós-moderno* já ganhou rugas, tendo esgotado sua capacidade de exprimir o mundo que se anuncia. (LIPOVETSKY, 2004, p. 52).

O argumento de maior impacto empregado pelo autor é a metáfora “o rótulo *pós-moderno* já ganhou rugas”, a qual exprime a inadequação conceitual que, no seu entender, é preciso abandonar. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), as metáforas são argumentos que se incluem no grupo dos que fundamentam a estrutura do real, pois resultam de analogias por meio da supressão de alguns de seus termos acessórios. No caso citado, a analogia de origem pode ser assim formulada: tal como um rótulo com rugas não identifica bem o produto, também um conceito inadequado não identifica de modo satisfatório a realidade que pretende caracterizar. Esquemáticamente, teríamos: rótulo/produto \equiv conceito/realidade.

A partir desse recurso discursivo, Lipovetsky prepara seu auditório para a recepção de um novo conceito, o de hipermodernidade:

Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é *hiper*? Ao clima de epílogo segue-se uma sensação de fuga para adiante, de modernização desenfreada, feita de mercantilização proliferativa, de desregulamentação econômica, de ímpeto técnico-científico, cujos efeitos são tão carregados de perigos quanto de promessas (LIPOVETSKY, 2004, p. 53).

Nessa passagem há uso do argumento de inclusão das partes no todo, que pretende justificar o conjunto (hipermodernidade) a partir da enumeração de seus elementos constituintes. Não há, como podemos perceber, preocupação em apontar diferenças entre elementos tão díspares como o hipertexto e o hiperterrorismo, mas apenas o objetivo de ressaltar, como pano de fundo, a hipérbole, figura cuja força persuasiva reside no destaque dado à desmesura, vista como mola propulsora do capitalismo nos tempos atuais.

Lipovetsky (2004, p. 83) busca identificar aspectos que se opõem na realidade estudada, os quais o estimulam a cultivar um olhar que toma o mundo como objeto perfeitamente compreensível, no qual “atormentada por normas antinômicas, a

sociedade ultramoderna não é unidimensional: assemelha-se a um caos paradoxal, uma desordem organizadora”.

Consideradas sob o foco da teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 223) tais antinomias não constituem contradições lógicas, mas incompatibilidades. Na medida em que as análises feitas não se valem de uma linguagem perfeitamente unívoca, como no caso dos sistemas formais, os enunciados que se contrapõem frequentemente assumem o caráter de incompatibilidades, as quais são argumentos de tipo quase-lógico relativos “a circunstâncias contingentes, sejam estas constituídas por leis naturais, fatos particulares ou decisões humanas”. Enquanto as contradições impõem soluções pautadas por raciocínios de tipo binário (sendo o enunciado “A” verdadeiro, aquele que o contradiz é necessariamente falso), as incompatibilidades podem conviver caso se adotem procedimentos argumentativos como a separação dos elementos incompatíveis no tempo ou se realize algum tipo de divisão entre eles. Isso permite explicar o emprego do oxímoro² “desordem organizadora”, figura que sintetiza a caracterização das sociedades hipermodernas como resultantes de conflitos que não se resolvem pela supressão dos elementos incompatíveis, os quais de certo modo se harmonizam. Nessa perspectiva, o hiperindividualismo não leva à existência de pessoas fechadas em seus mundos particulares e alheias à relacionalidade, mas à busca da conciliação entre o eu e o outro.

A abordagem feita por Lipovetsky tem, sem dúvida, o mérito de não assumir caráter maniqueísta no que concerne ao julgamento das transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, etc. ocorridas nas sociedades contemporâneas, afastando-se dos binarismos que opõem o bem ao mal, o certo ao errado, o justo ao injusto. Podemos dizer que, quanto a isso, se aproxima do enfoque analítico desenvolvido pelo multiculturalismo pós-colonial, o qual, conforme destacam Canen e Xavier (2011), rejeita as clássicas divisões entre opressor e oprimido, colonizador e colonizado, buscando compreender as diferentes identidades como construções em que as diferenças se hibridizam, produzindo novas diferenças. Estas se colocam como desafios para o investigador, que passa a ter diante de si uma realidade multifacetada e não binarismos reificados.³

Face ao que foi discutido, consideramos o conceito de hipermodernidade um instrumento de análise com potencial heurístico mais relevante que o do conceito de pós-modernidade. Passaremos, agora, a examinar em que medida a ética do pós-dever, vislumbrada por Lipovetsky (2005a) como expressão de um individualismo responsável, se constitui em alternativa às tendências egotistas (individualismo

irresponsável) e à exigência do cumprimento incondicional do dever, que implica renúncia e sacrifícios.

Ética do Pós-dever ou do Individualismo Responsável

Até o advento da modernidade, que pode ser aproximadamente situado entre os séculos XV e XVII⁴, a cultura ocidental não expressou significativamente a preocupação em buscar outros fundamentos para a moral além dos fornecidos pelo legado cristão. Segundo Lipovetsky (2005a, p.1), o axioma “Deus é o alfa e o ômega da moral” não tinha porque ser recusado, porquanto os mandamentos divinos eram tidos por prescrições seguras cuja veracidade podia ser atestada pela autoridade da Bíblia. Fora desse contexto, no qual se exortava a obediência cega e o temor a Deus, somente poderia haver vícios, degradação e prática do mal. O Altíssimo, concebido a partir dos dogmas cristãos, se constituía, assim, em fundamento legítimo da moral.

Esse tipo de fundamentação, totalmente dependente da teologia como fonte de conhecimento, passou a ser questionada pelos pensadores modernos. Tratava-se de buscar, no âmbito do humano e dos saberes constituídos pelo homem, elementos capazes de fundamentar a moral sem que fosse preciso recorrer às chamadas verdades reveladas pela fé. Lipovetsky (2005a) assinala que a secularização, processo por meio do qual as sociedades modernas progressivamente foram se emancipando da tutela da Igreja, pôs em relevo o princípio da autonomia da vontade, contudo não abdicou da obsessão religiosa pelo cumprimento do dever, o qual não consistia mais em uma obrigação para com o divino, mas para com a humanidade divinizada. Em outras palavras, a modernidade sacralizou a virtude ao identificá-la com a renúncia aos interesses e desejos particulares em prol do chamado bem comum.

Uma voz dissonante em relação ao culto do dever foi Nietzsche. Opondo-se ao discurso moralmente homogeneizador protagonizado pela modernidade, ele questionou a submissão a valores abstratos como a justiça e a igualdade, invocados para corrigir o homem no pensamento e nas ações. Frente a esses fenômenos, os filósofos sempre adotaram a serenidade especulativa própria daqueles que apreciam quadros, isto é, tomaram a realidade fenomênica como algo estático, esquecendo-se que o mundo vem a ser a todo instante (Nietzsche, 1983). A ruptura com esse estado de coisas só poderia ser concretizada se o homem abandonasse a máxima do oráculo de Delfos (*conhece-te a ti mesmo*) e em seu lugar abraçasse outra, a qual poderia ser expressa por “obtem-te a ti mesmo” (MELLO E SOUZA, 1983, p. 411).

Na visão de Lipovetsky (2005a), as sociedades pós-moralistas⁵ de hoje trataram de pôr em prática essa máxima, pois a renúncia ao bem-estar e ao prazer pessoais não cabe mais no contexto de indivíduos que agem no mundo em função dos resultados positivos (tanto em termos materiais como espirituais) que esperam obter. O pós-dever não é a negação com respeito a obrigações para consigo mesmo e para com os outros, mas o direcionamento pragmático daquilo que os sujeitos se julgam capazes e têm efetivamente vontade de fazer.

Na era pós-moralista, o que campeia é uma demanda social por justos limites, um senso calculista do dever, algumas leis específicas para defender os direitos de cada um – jamais, o espírito de fundamentalismo moral. Pleiteamos, claro, o respeito à ética, contanto que isso não demande a imolação de nós mesmos ou um encargo de execução árdua. Espírito de responsabilidade, sim; dever incondicional, não! Após o ritual mágico do dever demiúrgico, eis a fase do minimalismo ético (LIPOVETSKY, 2005a, p. 27).

Diferindo dos autores pós-modernos antes mencionados, Lipovetsky desenvolve sua argumentação a partir do lugar da pessoa, o qual privilegia o que o indivíduo faz com suas forças e meios e não mediante a participação de outrem (PERLEMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Não são, portanto, a fugacidade do instante ou o caráter único do evento (próprios do lugar da qualidade) nem o primado do presente (próprio do lugar do existente) que têm relevância para os indivíduos que praticam o pós-dever. Estes consideram e avaliam as próprias capacidades, orientando-as em função das consequências favoráveis que poderão obter com suas ações.

A transferência do valor (positivo ou negativo) da consequência para a causa é, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), uma característica da argumentação pragmática, pertencente ao grupo dos argumentos baseados na estrutura do real. Um argumento pragmático pode ser esquematizado pelo enunciado *se quero obter y, devo fazer x*, o qual expressa o que Kant (1997) chamou de imperativo hipotético. Para Lipovetsky (2005a), as sociedades pós-moralistas rejeitam os imperativos categóricos kantianos (que prescrevem a prática do dever pelo dever) e adotam os imperativos hipotéticos, mais condizentes com as necessidades existenciais de indivíduos movidos por interesses pessoais de diferentes matizes.

Concordamos com Lipovetsky quanto à crítica ao devotamento incondicional ao dever e consideramos que uma ética pautada por imperativos categóricos é por demais rígida para contemplar as complexas situações relacionais que envolvem os indivíduos. Pensamos, porém, que o primado das argumentações de cunho pragmático traz

limitações, dando lugar, em certos casos, a reducionismos difíceis de aceitar. Embora reconheça o grande poder de persuasão dos argumentos pragmáticos, facilmente admitidos pelo senso comum, Perelman (1997, p. 20) chama a atenção para o fato de que “o valor de verdade, de sinceridade, não é medido apenas por seus efeitos felizes, e o êxito não é o único critério em todas as matérias”. Reportando-se a Montaigne, Perelman (1997) ilustra seu comentário mostrando que este pensador louvava o fato de os cartagineses aplicarem sanções a seus comandantes quando não se comportavam dignamente, mesmo que tivessem obtido êxitos. E complementa: “Ora, avaliar a moral unicamente por seus efeitos significa não ver nela senão uma mera técnica, por mais importante que seja, significa ter uma concepção farisaica da moral” (PERELMAN, 1997, p. 21).

Endossamos essas observações, pois entendemos que tanto a maximização dos deveres quanto a sua minimização, conforme prevê em muitas situações a ética do pós-dever, são perspectivas que não atendem satisfatoriamente às necessidades humanas. No primeiro caso, como aponta a análise lipovetskiana, o indivíduo tem a condição de sujeito desejante praticamente anulada; no segundo, faz de suas ações no mundo moeda de troca, privilegiando apenas o que delas resultará de positivo para si.

Ética na Escola: refletindo sobre alguns problemas de comportamento

O problema da violência nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio tem sido bastante debatido nos últimos anos. De acordo com o Sindicato de Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (2007), uma pesquisa realizada em 683 escolas públicas estaduais mostrou que 86% delas sofreram algum tipo de violência, praticada contra bens materiais ou contra pessoas. No primeiro caso, 65% das ocorrências foram relativas a depredações feitas nos prédios escolares ou em seus mobiliários, ao passo que, no segundo, 85% corresponderam a agressões físicas envolvendo alunos, assim como a episódios de roubo ou de furto.

Tomando as situações nas quais ocorrem roubos ou furtos, quando o professor diz ao aluno vítima da agressão que não é cabível punir o ladrão pelo uso da força física, pretende persuadi-lo, de que tanto uma ação quanto a outra pertencem a uma mesma categoria essencial (procedimentos ilícitos) e por isso não devem ser praticadas. Já quando o pai ou responsável diz, por exemplo, ao mesmo estudante que *é preciso bater no ofensor para a coisa não passar em branco*, não toma como categoria essencial a

natureza ilícita do furto e da agressão física, mas o mal causado pela ofensa sofrida, o qual precisa ser também experimentado pelo ofensor.

Podemos, nesse caso, considerar o aluno agressor como auditório disputado por diferentes oradores, sendo que as relações de afetividade familiar certamente pesam mais na hora de tomar uma atitude. Some-se a isso o fato de que o enunciado *um erro não justifica outro* sugere a adesão a um cumprimento mais abstrato do dever, que segundo a abordagem de Lipovetsky (2004, 2005a), não encontra mais ressonância na hipermodernidade. Isso não significa, porém, que o papel da escola seja tão somente reconhecer que o mundo mudou, nada mais havendo a fazer. É preciso ressaltar que “se, de um lado, a saída da era pós-moralista equivale a uma menor proporção de autocontrole ‘ideal’, de outro, não equivale a uma desregulamentação caótica dos comportamentos individuais e sociais” (LIPOVETSKY, 2005a, p. 62). Portanto, em episódios como o citado, cabe promover o diálogo entre os discentes envolvidos, seus responsáveis e os agentes escolares a fim de encontrar soluções negociadas e razoáveis. Estas dependem, naturalmente, das condições psicológicas, sociais e culturais que balizam as ações educativas, pois o convívio com o outro envolve uma gama variada de aspectos emocionais e intelectuais. Alterar formas de conduta indesejáveis não é algo que se consiga do dia para a noite: para lograr determinados fins é preciso proceder a um reexame constante dos meios ou estratégias empregados, problematizando-os.

Além das ações violentas marcadas pelas agressões físicas, práticas de intimidação e de discriminação também ocorrem com frequência nas escolas. Segundo Beaudoin e Taylor (2006), o *bullying* produz danos psicológicos e está ligado à rejeição das diferenças, entendidas como tudo aquilo que se opõe aos padrões de normalidade legitimados socialmente.

Uma cartilha para professores e profissionais da educação elaborada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2010) sustenta que os meninos tendem um pouco mais do que as meninas a praticar o *bullying*. Em virtude da maior agressividade e força física, as ações deles são mais visíveis e talvez por isso sejam registradas em maior número. Em contrapartida, as meninas se valem mais de expedientes como intriga, difamação e isolamento das pessoas escolhidas como vítimas, atitudes essas que podem não ser percebidas no ambiente escolar.

Mas que fatores, no momento atual, estariam levando à prática de *bullying*? Segundo a referida cartilha, algumas razões podem ser apontadas: egoísmo (promoção de si às expensas do outro), personalidade perversa, a qual implicaria incapacidade para

o exercício do altruísmo e dificuldades momentâneas (separação dos pais, problemas financeiros na família, etc.)

De acordo com Lipovetsky (2004, 2005a, 2005b), o consumismo desenfreado é uma das características marcantes do individualismo hipermoderno. Consomem-se não apenas bens e serviços, mas o que gera prazer, *status*, respeitabilidade e até inveja por parte de outrem. Consume-se tudo que é capaz de promover o consumidor, tornando-o superior em relação àquele que não consome tais produtos na mesma extensão. Tal tendência explica a primeira das razões apresentadas, configurando-se em exemplo de individualismo irresponsável (LIPOVETSKY, 2005a). Por outro lado, se o declínio das concepções éticas fundadas sobre o cumprimento incondicional do dever leva ao abandono das posturas altruístas (LIPOVETSKY, 2005a), não implica necessariamente a adoção de atitudes hostis em relação aos indivíduos considerados diferentes, de sorte que as personalidades perversas citadas e contabilizadas pela cartilha do CNJ como minoritárias podem ser vistas como casos patológicos. Já as chamadas dificuldades momentâneas proliferam em um mundo no qual as relações conjugais se desfazem por vários motivos (o que é criticado pelo moralismo defensor da unidade familiar), gerando muitas vezes problemas de ordem financeira. As práticas de *bullying* causadas por tais dificuldades devem ser objeto de diferentes problematizações, já que se por um lado a visão de que a unidade familiar precisa ser preservada a qualquer custo é conservadora, por outro a desestabilização econômica gerada pela ruptura dos núcleos familiares produz medo e incertezas quanto ao futuro.

Outro problema muito comentado por professores e gestores é o do tráfico e do consumo de drogas nas escolas. Como muitas delas estão localizadas em regiões próximas a comunidades nas quais o narcotráfico atua, não é incomum haver situações em que alunos são flagrados comerciando drogas ou fazendo uso das mesmas. Segundo Lipovetsky (2004, 2005b), uma característica do hiperindividualismo é por vezes levar a excessos que produzem atitudes irresponsáveis. Existe uma necessidade premente de auto-afirmação, já que “o espírito de desempenho pessoal conjuga a competição intrapessoal com a competição contra si mesmo: compara-se a outro para afirmar o ego construtivista e triunfal de si próprio” (LIPOVETSKY, 2005a, p. 89). Para enfrentar essas situações há, por um lado, o avanço das políticas de Estado que visam à descriminalização do consumo das chamadas drogas leves e, por outro, o recrudescimento da condenação social, já que amplas parcelas da opinião pública acabam por identificar as drogas com a depravação moral e com a destruição do respeito que o indivíduo tem pela preservação de si mesmo. No primeiro caso, tem-se em vista

estabelecer regulamentações, seja porque as medidas repressivas fracassam, seja porque o Estado pode assumir maior controle da distribuição desses produtos, enfraquecendo o poder do narcotráfico e reduzindo a incidência de crimes cometidos por drogadictos. No segundo, há um claro retorno ao moralismo conservador, característico das éticas que sustentam o devotamento incondicional ao dever (a preservação de si como obrigação e não como medida desejável).

Embora a ética do pós-dever questione com razão esse rigorismo, o controle estatal da distribuição de drogas não parece ser uma orientação “sob medida” para tratar o problema. Sem dúvida, é de suma importância reduzir a criminalidade resultante do comércio de entorpecentes, mas de um ponto de vista educativo – e é este que mais interessa à escola – persuadir o usuário a abandonar o consumo de drogas, apresentando-lhe argumentos que o façam questionar a imagem que faz de si mesmo, constitui-se em alternativa mais conforme às possibilidades de professores e de gestores. Tais questionamentos não implicam assumir posturas prescritivas, ancoradas em interditos sumários, pois estes apenas justapõem determinadas concepções da realidade e da vida a outras.

Paralelamente ao consumo de alucinógenos, discute-se muito a questão da permissividade sexual, sendo a chamada banalização do sexo algo extremamente presente no vocabulário e nas atitudes de crianças e adolescentes nos espaços escolares. Uma das razões atribuídas ao fenômeno é a ampla exploração da sexualidade feita pelas mídias impressa e televisiva e também em páginas da internet, havendo, inclusive, quem se mostre favorável ao retorno da censura. Se, por um lado, o sexo foi convertido em artigo de consumo, por outro não se pode deixar de reconhecer que nas sociedades atuais a liberalização dos costumes e a quebra de tabus em relação à libido são aspectos positivos:

Em poucas décadas, os rígidos princípios da moral sexual ficaram em estilhaços; o que era sinal característico da infâmia adquiriu, mais ou menos, direito de cidadania; os estritos dispositivos morais se metamorfosearam em livres opções; o sexo-pecado foi substituído pelo sexo-prazer. Quem ainda considera a castidade e a virgindade deveres de ordem moral? Quem se indigna com a livre sexualidade das mulheres e dos jovens? (LIPOVETSKY, 2005a, p. 37)

Uma preocupação, sem dúvida importante, diz respeito à gravidez precoce, visto que meninas na faixa de onze a dezessete anos, salvo poucas exceções, não têm maturidade suficiente para serem mães. Nas classes populares há ainda, como agravante, as dificuldades financeiras, as quais podem vir a comprometer seriamente a

educação e a vida dos futuros filhos. Ao invés, porém, de apelar para medidas repressivas como o rígido controle sobre o comportamento das menores e a volta da censura aos meios de comunicação de massa, a discussão aberta sobre a sexualidade no ambiente escolar se coloca como perspectiva mais promissora.

O problema maior não é a presença do sexo no discurso e em atitudes manifestadas pelos estudantes, mas a resistência que muitos professores, gestores e pais ainda têm em relação à abordagem do tema no ambiente escolar. Abordá-lo com seriedade não implica estimular a promiscuidade; implica, pelo contrário, assumir uma postura democrática e transparente sobre o assunto, alinhada, segundo Lipovetsky (2005a), com uma característica importante da ética do pós-dever: não tolerar a hipocrisia. Nesse aspecto, é preciso salientar que ela não se limita a uma posição minimalista, pois considera a transparência como condição necessária ao maior entendimento e ao incremento da relacionalidade entre as pessoas.

Considerações finais

Neste artigo, partimos das considerações feitas por autores que defendem a caracterização do momento atual como pós-moderno. Sem dúvida, o termo abarca estudos bastante diferenciados. Se, por um lado, há acordos de fundo com relação a aspectos importantes das sociedades contemporâneas (abandono das visões teleológicas de construção de um futuro redentor do homem, por exemplo), por outro há desenvolvimentos que buscam priorizar na análise determinados elementos como a natureza do saber (Lyotard), o predomínio do êxtase e da emoção sobre a razão (Maffesoli) ou o declínio dos ideais de ordem e pureza (Bauman). Essas são apenas algumas das muitas abordagens que vêm se constituindo em um campo teórico cujas contribuições suscitam inúmeras reflexões.

Oferecemos como contraponto a visão de Lipovetsky, que defende estarmos vivendo um tempo de exacerbação do individualismo (hiperindividualismo), o qual se constituiu em marco indiscutível da modernidade (consagração do indivíduo autônomo, dotado de liberdade de escolha). Apresentamos nossa concordância com o autor acerca de que, em termos conceituais, a categoria hipermodernidade possui maior poder explicativo do que a de pós-modernidade, vindo a abordar, em seguida, a ética do pós-dever ou do individualismo responsável. Esta, segundo procuramos mostrar, rechaça as éticas que se pautam no férreo compromisso com os deveres, os quais são cumpridos em função deles mesmos e por nenhuma outra razão, e também a desregulamentação

total, expressa pela máxima *cada um por si mesmo*, típica de posturas identificadas com o egotismo (individualismo irresponsável). A era dos pós-deveres firma, em muitas situações, compromissos éticos mínimos e pragmáticos, visto que toma como objeto de preocupação maior os resultados positivos a serem alcançados pelos indivíduos.

Na medida em que nos deparamos com diferentes discursos acerca da construção do social, recorreremos à teoria da argumentação formulada por Perelman e Olbrechts-Tyteca, a qual nos forneceu subsídios para problematizar as análises às quais nos referimos. Não desconhecemos que outras linhas de análise do discurso poderiam contribuir de diferentes maneiras para os objetivos visados, mas nossa escolha se pautou pelo fato de que Perelman e Olbrechts-Tyteca trabalham com um modelo de racionalidade argumentativa que tem na busca da persuasão de outrem (auditório) o seu ponto-chave. Em outras palavras, todo orador (e nessa categoria também nos incluímos) constrói, por meio de argumentos, teses acerca do que chamamos realidade. Estas, no esforço para lograr a adesão dos auditórios, expõem-se à refutação, a qual não entendemos como prova cabal de inconsistência do que foi argumentado, mas como estímulo à revisão e à reconstrução das próprias teses formuladas. Nesse sentido, a teoria da argumentação, tanto quanto instrumento analítico, é um convite ao debate.

Com apoio nesse referencial, problematizamos a ética do pós-dever, levantando objeções ao enfoque minimalista e pragmático que muitas vezes ela confere ao tratamento das questões éticas contemporâneas. A racionalidade argumentativa, devido à sua natureza dialógica, propõe o que Perelman (2005) chamou de dialética entre princípios e juízos, a qual visa a um meio-termo razoável entre o universalismo abstrato e a empiria contingente, fomentando reflexões individuais e coletivas.

A fim de contribuir para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, examinamos problemas de comportamento estudantil como a prática de agressões físicas, *bullying*, consumo de drogas e permissividade sexual. Estes foram discutidos à luz do quadro teórico acima mencionado, havendo preocupação em compreendê-los e em sugerir alternativas, mas não em prescrever soluções definitivas.

Finalizando, achamos oportuno ratificar que os conceitos de hipermodernidade e de pós-dever, assim como a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, são ferramentas que empregamos para pensar sobre a sociedade atual e sobre alguns dos muitos desafios que o trabalho com a ética enfrenta hoje nas escolas. Não se colocam, perante situações complexas como as que buscamos aqui retratar, na condição de panaceias salvadoras nem buscam reabilitar a crença em um futuro isento de males e de

problemas oriundos das relações humano-sociais, pois talvez este seja tão somente um sonho fácil de gerar, mas bastante difícil de concretizar.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: 04 jul. 2014.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-662, set./dez. 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Cartilha 2010 – Projeto justiça nas escolas*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-escolas/cartilha_bullying.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2014.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Trad. Artur Morão Lisboa: Edições Setenta, 1997.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarola, 2004.
- _____. *A sociedade pós-moralista*. O crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Tradução de Armando Braio Ara. Barueri: Manole, 2005a.
- _____. Pós-modernidade e hipermodernidade. In: FORBES, J.; REALE Jr., M.; FERRAZ Jr., T.S. (orgs.). *A invenção do futuro*. Barueri: Manole, 2005b.
- LOCKE, John. *Lettre sur la tolérance et autres textes*. Tradução de Jean Le Clerc. Paris: Garnier-Flammarion, 1992.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de José Bragança de Miranda. 2. Ed. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MAFFESOLI, Michel. *A sombra de dionísio*. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. Contribuições a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- _____. *No fundo das aparências*. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. 4. Ed. São Paulo: Vozes, 2010.
- MELLO E SOUZA, Antonio C. de. O portador. In: LEBRUN, G. (org.) *Friedrich Nietzsche – Obras incompletas*. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”).
- NIETZSCHE, Friedrich. Humano, demasiado humano – um livro para espíritos livres. In: LEBRUN, G. (org.) *Friedrich Nietzsche – Obras incompletas*. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”).
- PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Ética e direito*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Violência nas escolas*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/Violencia%20nas%20Escolas%202008.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão de Educação para o século XXI. 1996. Disponível em:

<<http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

Notas

¹ Os exemplos são de nossa autoria.

² Segundo Reboul (1998), o oxímoro é uma figura de sentido que une dois termos incompatíveis. Busca mostrar - como por exemplo na passagem de Sófocles em que Antígona é chamada de criminosamente santa - que há dois olhares possíveis e não excludentes acerca do mesmo objeto. No caso de Antígona, o crime se dá pelo desrespeito às leis do Estado e a santidade pela obediência às leis divinas.

³ Foge aos propósitos deste ensaio aprofundar esse paralelo, contudo achamos oportuno mencionar que as duas matrizes convergem em tais pontos, que em nosso entender são significativos.

⁴ Alguns grandes eventos podem ser citados como marcos da entrada na modernidade: as grandes navegações, as reformas cristãs (também conhecidas por reformas protestantes) e a revolução científica.

⁵ Quando o autor cunhou esse termo (a primeira edição francesa da obra na qual ele é empregado é de 1992), ainda não havia elaborado o conceito de hipermodernidade, porém este não se contrapõe à caracterização anteriormente feita, conforme se pode inferir das análises apresentadas recentemente (LIPOVETSKY, 2004, 2005b).

Artigo recebido em: 27/11/2014. Aprovado em: 01/12/2014.

APRENDIZADO, ENCONTRO COM AMIGOS E TROLLAÇÃO: OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES DAS CAMADAS MÉDIAS

LEARNING, MEETING WITH FRIENDS AND HAVING FUN: THE MEANINGS OF SCHOOL FOR YOUNG STUDENTS OF THE MIDDLE CLASSES

Rosana da Silva CUBA*

Resumo: As mutações sociais pelas quais o Ocidente passa a partir do século XX contribuem para redefinir as esferas tradicionais de socialização e ensino, como a escola e os processos de escolarização. O objetivo deste artigo é mostrar como os jovens estudantes (do ensino médio) provenientes das classes médias concebem a escola. A pesquisa é de cunho qualitativo e utilizou-se de quatro procedimentos metodológicos: observação participante; questionário; narrativas e análise de grupo virtual da rede Facebook. Concluiu-se que os jovens expressam posições ambíguas: é o espaço, por excelência, do aprendizado e, ao mesmo tempo, do encontro com os amigos e da trollação.

Palavras-chaves: Escola; Jovens; Camadas médias; Ensino Médio.

Abstract: The social changes through which passes the West in the twentieth century contributed to redefining the traditional spheres of socialization and education, such as school and schooling processes. The purpose of this article is to show how young students (high school) from the middle classes have seen the school and their schooling processes. The research is a qualitative narrative and used four instruments: participant observation; questionnaire; narratives and analysis of virtual network Facebook group. It was concluded that young people has expressed ambiguous positions: is the space par excellence of learning and the same time, meeting with friends and having fun.

Keywords: School; Youth; Middle classes; High School.

Introdução

Profundas transformações sociais caracterizam o final do século XX e o início do século XXI, particularmente no mundo ocidental. O fim do ‘mundo bipolar’ e o capitalismo globalizado trouxeram consigo a reorganização dos sistemas de produção e a maximização dos lucros como os pilares básicos e estruturantes de uma sociedade eficiente. Cabe ressaltar que essas transformações atingiram a todas as esferas das sociedades contemporâneas, desconstruindo padrões e reordenando as funções tradicionais das famílias, escolas, dentre outras instituições. Para denominar esse momento histórico social foram cunhadas expressões como “sociedade pós-industrial ou

* Mestre em Educação – Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Campus Universitário Trindade – Florianópolis, SC, Brasil. Professora de Sociologia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Luzerna. E-mail: rosana.cuba25@hotmail.com

informacional”, “pós-modernidade”, popularizadas respectivamente por autores como M. Castells (2000) e Z. Bauman (1998).

O contexto escolar merece uma análise particular, especialmente na descaracterização atual da escola como a conhecíamos desde o século XVIII, organizada seguindo as bases da sequencialidade e hierarquização, segundo Tedesco (1998). A sequencialidade dizia respeito à ordem e segregação em etapas do processo de conhecimento e do desenvolvimento da personalidade: havia uma separação nítida entre a infância e o mundo adulto, às crianças eram reservadas brincadeiras e formas de socialização específicas não correspondentes na esfera do mundo adulto. Hoje, a socialização infantil perpassa vários âmbitos sociais antes restritos aos ‘adultos’, desde as mensagens transmitidas pela televisão até o acesso aos meios de comunicação, como a internet. A hierarquização que delimitava claramente as posições na estrutura social, segundo a renda e um saber específico, erodiu: todos necessitam estudar a vida toda, a escola definitivamente não é o único lugar reconhecido como portador do saber, portanto não há uma hierarquia sólida.

Este artigo procura contribuir para a compreensão de algumas dessas questões, mostrando quais os sentidos atribuídos à escola por jovens estudantes do ensino médio de uma escola particular da cidade de São José do Rio Preto (interior do estado de São Paulo, Brasil). Os dados referem-se à pesquisa de cunho qualitativa, realizada nos anos de 2012 e 2013, para a obtenção de título de mestre em educação.¹ Decidiu-se por este recorte socioeconômico (jovens das classes médias) devido à expansão de matrículas nas escolas privadas brasileiras a partir dos anos 90 e porque ainda pode-se dizer que são em número reduzido as pesquisas que analisam jovens de frações das classes médias ou mais abastadas e suas relações com a escola.²

Os procedimentos metodológicos incluíram observação (em sala de aula e nos demais ambientes da escola - pátio, hall de entrada, sala dos professores, cantina, dentre outros); questionário; narrativas e análise de um grupo virtual na rede social Facebook que incluía alunos do 1º ano do ensino médio e docentes. Com a observação, conseguimos compreender como os jovens interagem entre si e com os adultos (professores), construindo suas redes de amizade, espaços de convívio e negociação no cotidiano escolar. O questionário foi importante para delimitar um perfil socioeconômico das famílias. As narrativas, assim, tiveram como enunciado as seguintes indagações:

Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na entrada da escola um ET (extraterrestre) o esperando. A missão dele é levar para

o seu planeta de origem a experiência de escola dos jovens terráqueos. Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre a escola e o que ela significa para os jovens e para sua vida. O que você acharia importante dizer a ele? Qual o sentido da escola para você? Porque você a frequenta todos os dias? O que faz na escola? O que você mais gosta na escola? O que menos gosta? O que a escola deveria oferecer para satisfazer aos jovens?

Você pode dizer tudo o que quiser e achar que vale a pena dizer. (Texto adaptado de: CHARLOT, 2001, p. 37)

As narrativas e as mensagens trocadas no grupo virtual foram estudadas à luz da análise de conteúdo proposta por autores como Szymanski, Almeida e Prandini (2002). A proposta dos autores consiste em analisar e construir categorias analíticas segundo os dizeres daqueles que são os sujeitos de uma pesquisa. Todos os procedimentos de pesquisa deste trabalho passaram pela avaliação do comitê de ética da Universidade de São Paulo (*campus* de Ribeirão Preto), após as condições e utilização do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” direcionado aos pais para que pudessem escolher se autorizariam a participação dos seus filhos e filhas (menores de idade). Os trechos de falas ou textos dos jovens apresentados ao longo deste artigo (oriundos das observações; narrativas; questionário e grupo virtual) estão no texto de minha dissertação de mestrado com os mesmos nomes fictícios, como forma de preservação da identidade dos jovens participantes.

A cidade de São José do Rio Preto apresentava um total de 55 escolas de ensino médio, sendo que 26 eram privadas. O estudo foi realizado no “Colégio Cecília Meireles”³ e contou com a participação de 63 jovens: 32 pertencentes do 1º ano (de um total de 33); 19 do 2º ano (de um total de 24) e 12 do 3º ano (de um total de 14). Os jovens tinham idade entre 14 e 18 anos e caracterizaram-se como brancos (54), pardos (6) e negros (3). As mulheres prevaleceram numericamente sobre os homens: 41 estudantes eram do sexo feminino e 22 do sexo masculino. A pesquisa de campo deu-se no segundo semestre de 2012 e houve um retorno, mais pontual, em 2013, para esclarecer algumas dúvidas.

Os modos de ter: situação socioeconômica dos jovens e de suas famílias

Quando avaliamos a situação econômica dos jovens, adotamos a opção teórica de Max Weber (1977), Bourdieu (2007) e Giddens (2002), cujos estudos compreendem que a situação de classe não é determinada, exclusivamente, pelo montante da renda. Ao contrário, é atravessada por uma dinâmica que agrega também elementos culturais e subjetivos (como honra, prestígio, reconhecimento). Maria Alice Nogueira (1997)

ressalta a necessidade de atentar para o *habitus*⁴, visto que as formas como se desfrutaram dos bens geram diferenças no plano simbólico e também contribuem para criar os estilos de vida: “Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência (BOURDIEU, 1983, p. 82 apud NOGUEIRA, 1997, p.111)”. Sendo assim, apresentamos alguns dados que nos permitiram afirmar que os jovens e suas famílias pertencem às camadas médias. Além da análise do questionário, as observações realizadas na escola permitiram compor uma caracterização que correspondesse à realidade vivida pelos jovens.

Com relação à escolarização dos seus pais, verificou-se que estudam mais do que a maior parte da população brasileira com dez anos ou mais. Segundo dados da PNAD, em 2011, a população brasileira com dez anos ou mais estudou, em média, 7,3 anos⁵. No grupo pesquisado, entre os homens, tivemos, entre as maiores recorrências, vinte pais com ensino médio completo (sendo que três fizeram ensino médio técnico ou profissionalizante) e quatorze com ensino superior completo. Entre as mães, encontramos, de forma geral, uma escolaridade maior: quinze concluíram o ensino médio (uma fez ensino técnico e/ou profissionalizante) e vinte e seis têm ensino superior completo. Quando verificamos os índices mais baixos – como ensino fundamental incompleto –, temos um total de seis pais e duas mães com essa escolaridade.

É importante observar que a escolaridade maior do universo feminino (mães dos jovens) não correspondeu ao exercício de profissões marcadas por mais autonomia. Quando questionados sobre a atividade profissional dos pais, obtemos, com maior número de ocorrências, os seguintes dados: dezesseis mães são empregadas com carteira assinada; dezesseis mães são funcionárias públicas; dez mães ocupam-se dos afazeres do lar; duas mães são profissionais autônomas e duas são empresárias. Com relação aos pais, apesar da escolaridade um pouco menor, dezoito são empresários e, portanto, empregadores; quatorze trabalham como autônomos e treze são empregados com carteira assinada.

Para avaliarmos o poder de compra das famílias, utilizamos o critério da ABEP (Associação Brasileira de Estudos Populacionais) que conjuga a posse de itens (eletrodomésticos), o grau de instrução daquele que mais contribui para a renda da família e, ainda, o número de automóveis e se trabalha empregada doméstica na residência. Encontramos como resultados duas famílias pertencentes à classe A1;

dezenove na classe A2; vinte e duas na classe B2; três famílias na classe C1. Não houve nenhuma família inserida nos estratos C2, D e E.

O critério do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que avalia as classes segundo a renda, mostrou-se inviável porque dezoito jovens não quiseram informar a renda mensal de suas famílias. Negri (2012) relata a opção de se chegar a um provável nível econômico a partir de dados como o endereço da residência, tipo de ocupação e valor da mensalidade escolar. Nesta pesquisa, não pudemos adotar esse procedimento porque não incluímos o endereço dos jovens no questionário, nem perguntamos à escola o valor exato da mensalidade.

A partir do conjunto dos dados sociais e econômicos, podemos inferir que essa parcela da população é pertencente às camadas médias. Tem um potencial elevado de consumo, se comparado ao rendimento médio do município (R\$ 978,49 segundo o IBGE, 2010) e combinaram estratégias para conquistar – ou manter-se – em sua situação de classe. Percebemos que a escolarização é uma das vias para a conquista de espaço profissional mais marcante no universo feminino; outra via é o ‘empreendedorismo’, como afirmam Souza e Lamounier (2010). Os autores destacam que “(...) um negócio próprio afigura-se tão importante para inclusão na classe média quanto o diploma universitário, a casa própria ou um padrão de vida estável” (SOUZA; LAMOUNIER, 2010, p. 75). Dada a quantidade de pais que são empresários/empregadores, temos um grupo significativo de pessoas com capital para investir em pequenas empresas ou outras esferas da iniciativa privada.

Os jovens, por sua vez, desfrutam desse padrão de vida confortável, estudar em um colégio privado parece compor o repertório que os distingue de outras parcelas da população juvenil. Estudar em um colégio particular, poder consumir as novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e não preocupar-se com o trabalho são formas de garantir o *status* de grupo privilegiado economicamente, bem como afirmar os próprios interesses e realizar suas escolhas num feixe maior de possibilidades. Sabemos também que o investimento na escolarização da prole é uma marca das camadas médias (ROMANELLI, 1995; NOGUEIRA, 2008; 2010).

Uma das formas de consumo que caracteriza as classes médias do “Cecília Meireles” diz respeito às viagens relacionadas ao lazer. Do total de 62 jovens (um dos jovens não respondeu à pergunta), 44 disseram que sim, costumam viajar. A maioria dos jovens (28) informou que viaja frequentemente para “ranchos” (casas à beira do rio Grande, localizadas na fronteira de São Paulo com o estado de Minas Gerais, em condomínios destinados a esse tipo de moradia) e para destinos conhecidos

nacionalmente por pelo menos uma vez ao ano. As viagens internacionais são realizadas com menor frequência e por uma porcentagem bem menor de estudantes (apenas 08 declararam que saem do país ao menos uma vez por ano). As viagens para o litoral brasileiro são feitas, pela maioria que as faz (um total de 42 jovens), no mínimo, uma vez ao ano.

Os dados encontrados confirmam a pesquisa e a constatação de Guerra (2006) e Neri (2002). Segundo os autores, para entendermos a classe média, não podemos deixar de lado os seus padrões de consumo – que é um dos fatores pelos quais o grupo procura se identificar e distinguir.

Os modos de ser: os jovens e a relação com a escola

A própria chegada à escola já é uma espécie de fronteira, em que se vivem os conflitantes status de jovem e de aluno. É preciso, a partir da entrada, assumir o estatuto de aluno, submeter-se ao olhar de uma secretária ou coordenadora pedagógica que, diariamente, verifica o uso dos uniformes. Essa “passagem” (de jovem a aluno) não ocorre simultaneamente ou sem conflitos. Há, incessantemente, um ir e vir entre o escolar e o “não-escolar” (SPOSITO, 2003). Em conversa na chegada à escola, por exemplo, o diálogo de um grupo de garotos do segundo ano remete a um encontro de anime (evento no qual aqueles que gostam de quadrinhos japoneses – os mangás – vestem-se e apresentam-se como personagens) e aos treinos de musculação: o mar juvenil invade a escola. Dubet e Martuccelli (1997, p. 84) sugerem que essa difícil constituição dos jovens em alunos é uma verdadeira “prova” para os estudantes; conforme os autores, “La experiencia escolar se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular estas diversas lógicas de la acción”.

Para atender aos objetivos da nossa pesquisa – os significados e sentidos da escola e os seus processos de escolarização –, começou-se por perguntar aos jovens se “a educação escolar é importante”. Sessenta e um, dentre os sessenta e três participantes, disseram, no questionário, que sim, a escola é importante.

Contudo, quando analisamos as suas narrativas, é possível perceber que essa “certeza com relação à importância da escola” não é, propriamente, uma convicção, mas uma “obrigação necessária”, uma forma de dizer aquilo que os adultos e a escola esperam deles. Os alunos afirmam que a escola é importante, mas os jovens reconhecem que tal importância não tem, necessariamente, afinidades com os seus desejos:

A escola é um lugar onde você aprende várias coisas do cotidiano, com vários tipos de matérias; o sentido da escola para mim é aprendizagem e exercitação do cérebro; Freqüento porque sou obrigado; Gosto mais da aula da Jane (*professora*); O que menos gosto são as provas; Deveria ter mais dinâmica.
(jovem do sexo masculino, 2º ano)

Para mim, a escola é importante, pois penso muito no meu futuro. Freqüento a escola tanto por obrigação, tanto porque quero. (...) A escola para satisfazer o jovem, deve procurar ouvi-lo e dentro do possível atender ao que é pedido.
(jovem do sexo feminino, 1º ano)

A escola é a base da formação intelectual e social para os jovens, uma vez que tem um papel fundamental na educação do jovem.
O fato dos jovens irem todos os dias na escola é porque necessitamos de muitas horas, dias, muito tempo para absorver todo o conhecimento que tenta ser passado.
O ponto que mais me interessa na escola é a oportunidade constante de novas experiências e de adquirir conhecimento, que irá me ajudar no futuro, tanto entrar na faculdade quanto conviver em sociedade.
O que não me agrada muito na escola às vezes, é a convivência em grupo, que pode acarretar muitos problemas, mas também traz amadurecimento.
(jovem do sexo feminino, 2º ano)

A escola é um lugar onde vamos para aprender e para encontrar os amigos. Os professores nos ensinam e nos fazem estudar.
O que eu menos gosto é que temos que estudar coisas que não nos interessam.
Na escola deveríamos estudar coisas que nos interessam, mas sei que isso seria quase impossível.
(jovem do sexo masculino, 1º ano, grifos do autor)

A escola é importante para ter conhecimento básico de matérias como: gramática, matemática, geografia, história, entre outros. E essas matérias são importantes para fazer o vestibular e garantir uma vaga em uma faculdade conceituada. Além de interagir com várias pessoas de personalidades diferentes para, quando a pessoa possuir um trabalho, ter uma base de como vai ser, por exemplo – na escola a autoridade é o professor, e no trabalho é o chefe, o patrão... É importante ter essa noção desde pequeno, que na vida você vai ter que conviver com pessoas que você não gosta por causa do ambiente que você tem obrigação ou necessidade de frequentar.

A escola também é um lugar que além de aprender coisas necessárias para a vida, é também um lugar para conhecer pessoas novas e ter amizades.

Todos frequentam a escola todo dia por obrigação, porque sempre foi assim.

O que faço na escola – aprender, interagir com as pessoas, fazer atividades em sala, fazer provas.

O que mais gosto são as viagens propostas pela escola.

O que menos gosto é do plantão de dúvidas, porque é muito chato vir na escola muito cedo e de tarde.

Os professores deveriam ser amigos dos alunos, pois, com isso, a convivência fica muito mais fácil, além de diminuir a tensão das matérias consideradas chatas.
(jovem do sexo feminino, 1º ano)

A escola seria um lugar onde deveria se aprender conteúdos para num futuro próximo nos formar, ter uma base educacional para a vida, contudo a escola faz parte da vida de muitos, onde aprende-se valores morais entre alunos, professores e funcionários, onde particularmente é a parte que mais gosto, e quando há conflitos de ideias causando tamanha desunião... enfim, é o que menos gosto. Aqui é a preparação para um vestibular ou seja, para um futuro.
(jovem do sexo feminino, 3º ano)

A escola é uma das coisas mais importantes da juventude, é na escola que decidimos nossa vida profissional, fazemos amigos e aprendemos a ter responsabilidade.
Expliquei que ainda há muitas falhas no sistema escolar, os alunos deveriam ser mais estimulados, e deveriam ter atividades extracurriculares.
(jovem do sexo masculino, 3º ano)

No questionário, quando perguntados sobre os motivos pelos quais a escola é importante, a maioria dos estudantes (quatorze) citou o aprendizado. No entanto, talvez seja mais profícuo aqui ressaltar a “difusão” de ideias. A escola é importante por vários motivos e a resposta não aponta uma finalidade unívoca. Doze jovens escolheram vestibular; outros doze escreveram futuro e mais doze citam a socialização como razão que justifica a importância da escola. Por fim, dez alunos citam as palavras emprego e/ou profissão, totalizando 60 estudantes que responderam à pergunta e três deles não escreveram uma resposta.

Inicialmente, gostaria de ter definido um número menor de possibilidades (categorias), por exemplo, poderia ter incluído numa mesma tipificação as respostas relacionadas a vestibular, emprego e futuro, criando uma categoria denominada “planos para o futuro”. No entanto, tratava-se de uma pergunta aberta e como foi oferecida aos estudantes a possibilidade de escreverem como quisessem, julguei mais coerente manter diversas categorias para que os sentidos atribuídos à escola e aos seus processos de escolarização não ficassem diluídos numa síntese excessivamente simplista.

Os resultados encontram alguma ressonância com aqueles encontrados por Charlot (2001) com jovens entre 13 e 17 anos, oriundos de camadas de baixa renda da cidade de São Paulo. No estudo do autor, de onde adaptamos a narrativa para elaborar a nossa pesquisa, as referências sobre o sentido da escola e da relação dos jovens com o saber dizem respeito a “saberes práticos” (CHARLOT, 2001, p. 38).

Na pesquisa de Charlot (2001), a pergunta tinha como intuito saber o que os jovens ensinariam ao ET (Extraterrestre) e quais saberes seriam fundamentais para a vida na Terra. Os jovens responderam, majoritariamente, questões relacionadas à socialização e comunicação: ensinariam a falar a nossa linguagem, trabalhar, realizar atividades de lazer, jogar bola, jogar vídeo game, cuidados pessoais com saúde, vestuário etc. Em segundo lugar, aparecem os saberes de natureza ético-moral e, em terceiro lugar, os “(...) saberes teóricos ou intelectuais: ler e escrever e estudar” (idem, p. 38). Segundo o autor, o lugar da escola na vida dos jovens é o seguinte:

Como espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir, então, parte da missão que está na sua origem: ajudar crianças e jovens a conviver, aprender e a passar do mundo infantil e juvenil para o adulto. (CHARLOT, 2001, p. 45).

Talvez, uma pequena ressalva que poderíamos fazer em relação aos resultados de Charlot (2001) é a importância atribuída aos conteúdos: os saberes teóricos ou intelectuais. No caso de nossa pesquisa, embora muitos dos jovens que participaram tenham sinalizado um descontentamento com o excesso de teoria, eles também afirmam que o papel da escola é ensinar conteúdos, saberes que serão necessários para a vida adulta e profissional, ao passo que cuidados pessoais com saúde e alimentação, por exemplo, não são, espontaneamente, escritos em seus textos. Os saberes de natureza ético-moral aparecem quando são citadas as necessidades de convivência com o outro e amadurecimento.

Os jovens mostraram-se conscientes dos seus desejos e da necessidade de uma boa formação, embora nem sempre estejam convencidos a carregar o fardo dos estudos. Os significados da escola articulam-se, basicamente, em três dimensões. Primeiramente, a do aprendizado, haja vista as necessidades de ingressar em uma universidade e de se profissionalizar. A segunda dimensão é a do encontro: a amizade é essencial para que consigam suavizar as tensões cotidianas. E, por fim, a “trollação” (esclareceremos mais adiante), que corresponde às possibilidades da “zoeira”, das tentativas de subverter a lógica escolar. Com relação a essa tríade de significados, não estabelecemos aqui uma relação de linearidade ou hierarquia. Apenas procuramos adotar uma sequência semelhante àquela encontrada nas narrativas. A “trollação” só pode ser percebida mediante a observação em sala de aula. Como uma prática que beira a “malandragem” não foi lembrada pelos jovens como algo que pudesse ser dito ao E. T. (Extraterrestre) em suas narrativas.

O aprendizado

Em suas narrativas e também nas respostas aos questionários, os estudantes registraram o que os adultos gostariam de ouvir: a escola “é o lugar de aprender”, “é essencial à formação pessoal”, é “condição para um futuro profissional promissor” – o que inclui universidade ou mercado de trabalho. Nos textos já citados, muitas vezes a relação com “o futuro promissor” aparece como uma forma de camuflar uma insatisfação com a instituição ou com as práticas pedagógicas realizadas diariamente. Contudo, é preciso que se registre que em suas ações cotidianas há, fortemente, o comprometimento com o aprendizado, com o dever-ser.

Nogueira (1997) destaca que Bourdieu configura dois grupos para nomear de forma mais clara as relações das frações médias com a escola: *convertidos* e *oblatos*. Os convertidos caracterizam-se pela adesão quase irrestrita à escola e ao conhecimento, dedicados às atividades propostas. Os oblatos aceitam as ações pedagógicas, mas sem se identificarem, pessoalmente, com elas. Não há como “enquadrar” os jovens do Colégio “Cecília Meireles” em apenas uma dessas opções. Ora são convertidos, ora são oblatos.

Em conversa no grupo virtual da rede social Facebook (criado pelos jovens do 1º ano com a inclusão de seus professores) é possível perceber que os jovens estão comprometidos com o seu aprendizado. Eles discutem sobre a resolução de uma lista de exercícios:

(...)

30/10/2012 22h06

Vinicius: Fiz até a 12 só, esse gabarito foi o a professora passou, n foi?

30/10/2012 22h06

Talita: 8-e 9-d 10-c 11-e 12-e 13 e 14 a prof não passou

30/10/2012 22h09

Talita: vou pesquisar os outros dois

30/10/2012 22h10

Bianca: me explica amanhã se achar? Não to conseguindo

30/10/2012 22h11

Vinicius: malandro

30/10/2012 22h12

Vinicius: 13 e 14 é do c... HDAUHUAHUAHHU n consigo, cabeça pifo

30/10/2012 22h12

Giulia: 13 e 14 posso tentar explicar amanhã pra quem quiser.

Os jovens discutem a resolução de uma lista da disciplina de Física e estão empenhados nisso. Vinicius diz que dois são muito difíceis, a “cabeça pifou” quando estava resolvendo os exercícios de número 13 e 14. Giulia responde oferecendo apoio. Alunos, nesse momento, correspondem ao que a escola espera deles, sem resistência à atividade proposta, mesmo diante das dificuldades.

Muitas pesquisas sobre a produção de sentidos sobre a escola, por parte dos jovens das classes populares e médias, sinalizam para uma confluência de valores e sentidos, especialmente no que diz respeito ao aprendizado e à socialização. As pesquisas de Sposito e Galvão (2004) constataam que a demanda dos jovens, de camadas mais populares, além da socialização, é por um ensino mais completo, que ofereçam possibilidades de enfrentar o mundo do trabalho, principalmente se considerarmos que, com uma origem social mais empobrecida, será muito mais difícil buscar recursos intelectuais que talvez só a escola possa oferecer. Isso nos permite dizer, inicialmente, que os sentidos atribuídos à escola, por jovens de diferentes classes sociais são semelhantes, embora guardem algumas especificidades. Caierão (2008) também constata, em pesquisa de doutorado com jovens de duas escolas públicas da cidade de Passo Fundo (RS), que a escola carrega os sentidos de conhecimento e sociabilidades, sendo que a aquisição de conhecimento é o priorizado pelos jovens.

Barbosa (1999) conclui que jovens de uma escola técnica federal do Rio de Janeiro constroem uma “acentuada relação estratégica” (DAYRELL, 2009, p. 78) com os seus processos de escolarização. Os jovens desejam que a escola articule conhecimento e encontro, para que possam ter garantidas as possibilidades de futuro, sem, contudo, excluir o prazer e o divertimento no espaço escolar. Matos (2001) fez pesquisa envolvendo jovens de camadas populares e mais abastadas e constatou que

[...] os jovens, tanto da escola pública quanto da escola privada, têm posições semelhantes sobre o significado da escola, baseadas no discurso de senso comum sobre o valor da educação formal. Neste sentido, a escola foi considerada importante para todos eles, significando a preparação para o futuro relacionado à dimensão profissional. Mas também foi valorizada a sociabilidade, um espaço de encontro e ampliação de relações. Finalmente, a escola foi reconhecida também como um espaço de troca de conhecimentos. Reconhece-se a centralidade do professor, mas demandam-se conteúdos mais significativos, próximos da realidade e aulas mais “movimentadas”, utilizando novos meios para estimular o envolvimento do aluno (MATOS, 2001, p. 79).

Leite (2011), em pesquisa com jovens estudantes das camadas médias, constata que os estudantes verbalizam a necessidade e importância do aprendizado, mas vivem sob muitas tensões e não conseguem vivenciar “(...) a condição de aluno isoladamente” (LEITE, 2011, p. 110). Lelis (2005), em pesquisa com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, provenientes de uma escola de bairro da cidade do Rio de Janeiro, também assinala a importância da escola para os estudantes das classes médias, mas chama a atenção para algo mais específico. A autora destaca, em seus resultados, a relação pouco laboriosa que esses jovens estabelecem com a escola, numa lógica de esforço que conjuga “(...) um mínimo necessário a um desempenho satisfatório” (LELIS, 2005, p.158).

O encontro com os amigos

A amizade é uma das formas de amenizar o peso das tarefas escolares. Uma das perguntas do questionário da pesquisa era: “Você tem amigos?”. No dia em que foi solicitado aos jovens que respondessem tal questionário, em todas as salas de aula (1º, 2º e 3º anos do ensino médio) muitos dos jovens riram e perguntaram-me porque colocar aquela pergunta. Todos assinalaram que sim, tem amigos.

O grupo virtual dos jovens alunos e professores do 1º ano mostra que as amizades são importantes para ajudarem a lembrar das tarefas, de avaliações, combinarem possibilidades de faltar às aulas, entre outras situações. Vejamos um trecho de diálogo dos participantes:

30/09/2012 21h40

Camila: Gente, não esquece que amanhã tem prova de literatura!!

30/09/2012 21h48

Talita: ainda não li o livro (rsrsrsrsrsrsrs) na verdade eu tentei ler, porém é muito difícil de compreender, então li um resumo...

30/09/2012 21h49

Talita: olá zero, como vc está?

30/09/2012 21h54

Vinicius: Arnold-o

30/09/2012 22h47

Professora de Literatura: sei... kkkkkk

30/09/2012 22h48

Talita: ‘-‘ to falando sério, não li o livro

Um jovem do sexo masculino (Rubens) curtiu o comentário.

30/09/2012 22h48

Talita: Ahhh Rubens, se curtiu o comentário é porque também não leu kkkkk

30/09/2012 22h49

Professora de literatura: espero que o resumo seja bom kkkk

30/09/2012 22h49

Talita: ... oops

30/09/2012 22h50

Rubens: vish uahuahuha

A troca de mensagens ocorre no dia anterior à prova e os estudantes comentam que não leram o livro em um clima descontraído. A jovem Talita diz que não leu o livro pela linguagem e dificuldade de compreensão, sendo que outro jovem (Rubens) parece identificar-se com o comentário e curte a postagem. A Professora de Literatura também participa da conversa sem recriminá-los. Todos os diálogos foram transcritos sem que houvesse nenhuma modificação ou correção ortográfica. No espaço virtual os jovens conseguem equacionar as amizades e, ao mesmo tempo, verificar o que deve ser feito, como tarefas e provas. Portanto articulam formas de sociabilidades para corresponder ao que a escola espera deles sem silenciar sobre a sua condição juvenil.

A perspectiva de estar entre os amigos, na escola, é destacada, mais diretamente, por duas jovens: uma jovem estudante do 3º ano e outra do 1º ano:

A escola é um bom lugar para conhecer amigos (muitos que levarei para vida toda), adquirir conhecimentos, aprender a conviver com as diferenças, respeitar o próximo e por ser um lugar que frequentamos diariamente, superar os problemas que ocorrem fora dela junto aos amigos.

Ela também serve para passar/ transmitir conhecimentos que serão úteis para passar no vestibular.

Sempre gostei de frequentar esse ambiente, pois gosto de conversar e observar as reações, comportamentos das pessoas dentro dele.

As escolas daqui (Brasil) deveriam fazer como as dos EUA, onde cada aluno escolhe as matérias que prefere.

(...)

(jovem do sexo feminino, 3º ano do Ensino Médio)

As escolas são ambientes dedicados ao ensino e aumento do conhecimento de seus alunos. Tais conhecimentos ajudam na aplicação de futuras profissões que podemos exercer. Para mim, esse é o sentido da escola. Eu a frequento todos os dias porque sei que algumas coisas que me são ensinadas serão úteis para que entre em alguma universidade e tenha um bom futuro.

Eu presto atenção nas aulas, mas não em todas, o que é comum. Gosto de conversar com meus amigos, e o fato de encontrá-los na escola é o

que mais me agrada. Não gosto de ficar sentada ouvindo vários professores falarem sobre diversos assuntos, o que se torna cansativo e muita informação para absorver.

Acho que a partir do momento em que o aluno escolhe uma profissão para seguir, a escola poderia fornecer apenas conhecimentos que lhe seriam úteis”.

(jovem do sexo feminino, 1º ano do Ensino Médio)

A dimensão do encontro com os pares, as redes de amizade e a convivência são algumas das motivações que os fazem ter prazer e desejar ir à escola. O dever-ser é sabido e reconhecido pelos jovens, mas só é vivido quando se articula com outras pertencas, que não sejam, necessariamente, as do mundo escolar. As pertencas da amizade e das redes que se articulam e rearticulam dia-a-dia acabam por constituir em uma razão para estar na escola. Como num “trabalho de duelo e reconversão” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 320), os jovens do “Cecília Meireles” lançam mão das amizades e do encontro para conferir os sentidos da escola e dos processos de escolarização. É assim que esses jovens conseguem “(...) transformar esta obligación en proyecto a fin de que sus estudios tengan, a sus ojos, sentido y utilidad” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 320).

A trollação

Os jovens do colégio “Cecília Meireles” usam o termo “trollar” com certa frequência. Os termos “trollar” e “zoar” possuem significados parecidos. Nogueira (2006) mostra como a “zoeira” faz parte da construção das identidades juvenis e pauta as redes de “sociação” entre estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental da chamada Escola Plural em Belo Horizonte⁶:

A zoação serve para quebrar o clima da sala de aula. Dar um outro sentido ao que se passa no interior da escola, acrescentando-lhe novas dinâmicas, investindo em atuações não prescritas aos papéis de aluno que não são, entretanto, de todo descartados. O que se engendra na sala de aula é uma alternância significativa entre velhas e novas inserções que, além de não eliminar as já consagradas pela dinâmica escolar, traz para essa uma tensão, pois zoar é por o clima da sala de aula em questão. É modalizar o enquadre primário atribuindo-lhe outros sentidos aos modos de estar em sala e torná-la significativa para os alunos e alunas. (NOGUEIRA, 2006, p. 110).

O termo “trollar”, mais utilizado pelos jovens do “Cecília Meireles”, guarda uma relação mais estreita com a internet e as redes sociais⁷, muito presentes nas vidas dos jovens pesquisados. Podemos dizer que pelo fato de serem usuários constantes de tais tecnologias, esses jovens acabam aproximando-se mais de tal palavra, sem utilizar com a mesma frequência “zoar”, por exemplo. Segundo Zago (2012), a origem do “troll” refere-se a uma expressão na língua inglesa: “trolling for suckers”, que em português significa “lançando a isca para os trouxas” (ZAGO, 2012, p. 152). A autora define o termo da seguinte maneira: “na internet, costuma-se usar o termo “troll” para designar um indivíduo que perturba o bom andamento de uma comunidade virtual através de postagens de mensagens negativas ou fora de contexto” (ZAGO, 2012, p. 151).

Na sala de aula, há diversas situações em que os jovens “trollam” os professores, envolvendo-se em discussões que fogem àquelas propostas inicialmente, lançando “armadilhas verbais” para fugir da lógica escolar. Em uma das aulas assistidas (observação participante), da disciplina de História, presenciei a seguinte situação:

A professora – ao final da aula – chama alguns dos alunos que estavam debruçados (dormindo?) sobre a carteira, e pede que eles assinem um caderno de ‘ocorrência’. No início da aula ela havia advertido os alunos dizendo: se quiser, pode dormir, mas no final da aula eu vou anotar no caderno. Apresenta uma aula montada com slides, projetados na lousa. No momento da advertência verbal alguns dos alunos levantam-se e permanecem sentados de forma convencional. Contudo, dois meninos mantiveram-se deitados sobre a carteira, com os braços cruzados escondendo o rosto, de modo que era impossível observar se estavam de olhos abertos ou fechados. Quando a professora, ao final da aula os chama e pede que assinem o caderno, não há nenhuma resistência por parte deles, que assinam o caderno sem titubear. Mas uma menina, um tanto indignada, faz uma observação à professora: Nossa, eu acho isso que a escola faz uma coisa ‘retardada’, porque sono a gente não controla, sabe, é uma coisa que não tem jeito. A professora sorri e, em tom de brincadeira (e ironia, talvez) responde à aluna: -Ah, é... Quer dizer que eu posso ligar aqui na escola às sete da manhã e dizer que não vou trabalhar porque estou com sono, e o sono é incontrolável?! Alguns alunos riem, a garota que começou a reclamação também (dá uma gargalhada) e a seguir, a professora chama a atenção dos alunos para a tarefa que irá cobrar na próxima aula. (Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, página 10)

É esse tipo de comportamento que os jovens chamam de “trollar” os adultos, especialmente os professores, com quem se relacionam mais diretamente. A jovem inicia a sua fala de uma forma indignada, como se fosse argumentar com seriedade e, depois de emitir a sua opinião, dá uma gargalhada, abstendo-se de “enfrentar”

diretamente a professora. É interessante notar que, na trolhação, não há um questionamento violento às normas escolares. Ao contrário, o questionamento é irreverente, com um tom de brincadeira quase infantil, até ingênuo, principalmente quando pensamos nos atos indisciplinados de muitas escolas em que os alunos confeccionam bombas e explodem os banheiros.

A trolhação é uma forma de chacota, um desdém complacente. Segundo Dubet e Martuccelli (1997), os jovens, nessa etapa do ensino, em meio às tensões da lógica escolar e às suas próprias subjetividades, exercitam o aprendizado do ofício de aluno. E muitos deles, quando o desejam, comportam-se como os “payasos” ou “bufones”: “(...) formula perguntas idiotas o fuera de lugar, rompe el ritmo de la clase” (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 240). São as formas que os jovens encontram para forjar um modo de vida próprio em um ambiente que só os concebe e só quer vê-los como alunos.

Considerações finais

O estudo confirma que vivemos em um tempo histórico em que a escola não monopoliza mais os processos de socialização bem como o acesso ao conhecimento científico. Contudo, não podemos afirmar que ela tenha a sua credibilidade perdida ou que o processo de escolarização seja, para os jovens, apenas um “credenciamento”, como proposto por Dubet (1998). Em texto escrito em 1998, o autor afirmava que a escola – assim como outras instituições do mundo moderno – passaria por um processo de diluição ou enfraquecimento de seu sentido e função social clássicos. Enredada e tendo que dar conta de muitos papéis,

[...] a escola não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil. É, em todo caso, uma característica do modelo francês que não oferece um verdadeiro enquadramento da vida juvenil e que, também, não consegue fixá-la fora de seus muros. Desde o ginásio (collège), a tensão entre o aluno e o adolescente está no centro da experiência escolar (DUBET, 1998, p. 28).

O autor revê, em livro de 2006, intitulado *El declive de la institución*, o processo denominado anteriormente de “desinstitucionalização”. Dubet volta a campo para compreender as mutações e redefinições das instituições modernas e reconsidera o termo criado anteriormente.

Aquino (2005), em pesquisa sobre jovens indisciplinados em uma escola de ensino médio, situada em bairro de classe média de São Paulo, chega à mesma conclusão: a não confirmação da tese da desinstitucionalização (DUBET, 1998). Aquino analisou todas as ocorrências disciplinares referentes a alunos do ensino médio e chega à conclusão de que há poucos registros disciplinares e, quando os há, referem-se a normas internas que não colocam em risco a produção cotidiana da escola, embora haja muitas tensões no cotidiano escolar. O trecho a seguir revela alguns dos resultados:

Os resultados da investigação são surpreendentes visto que apontam para um cotidiano institucional atravessado – jamais sobredeterminado – por pequenos delitos (mormente contra as normas escolares *stricto sensu*) que em nada se assemelham à imagem hiperbólica que se tem de um interior escolar ora desordenado, ora violento. Nenhum rastro de degeneração do papel institucional discente foi testemunhado, pois, em certa medida, pode-se concluir que o cotidiano da escola pesquisada é modelo de logro da ordem disciplinar clássica. Aqui, triunfa um conjunto de usos e costumes nitidamente prosaico e rotineiro. Desta feita, nada de novo parece haver sob o sol escolar investigado, a ponto de corroborarmos a tese da desinstitucionalização escolar pelo viés disciplinar/transgressivo (AQUINO, 2005, p. 11).

No caso do Colégio “Cecília Meireles”, a escola é uma instituição importante para os jovens e constitui o “chão” dos seus planos para o futuro, sendo responsável pelo aprendizado e pelo ensino da convivência.

Em suma, compreendemos uma juventude que não tem a força dos sentidos de suas ações em uma única direção, mas cujos sentidos são tecidos segundo processos e pertencimentos múltiplos, num tempo que se recusa (e pode) a “colonizar as suas experiências presentes” (QUARESMA; ABRANTES; LOPES, 2013, p. 35) com vistas a um futuro. A escola é aprendizado, é convivência entre os pares, é trolhação: tudo ao mesmo tempo.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem? SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1, 2005, São Paulo. *Anais eletrônicos do 1º Simpósio Internacional do Adolescente*. São Paulo, maio de 2005.

Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 27 out. 2014.

BARBOSA, Maria Emília Alfano. *Condição juvenil e experiência discente: um estudo em uma escola de ensino médio*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; 2007.

CAIERÃO, Iara Salete. *Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede: volume 1*. Trad. Roneide Venâncio Majer. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CUBA, Rosana da Silva. *Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

DAYRELL, Juarez et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.) *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, volume 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 57-126.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Editorial Losada, 1996.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, ano 3, v.3, p.27-33, 1998. Disponível em: <<http://www.lcqrubeiro.pro.br/wp-content/uploads/2011/03/A-forma%C3%A7%C3%A3o-dos-indiv%C3%ADduos-DubetFran%C3%A7ois1.pdf>>.

Acesso em 27 set. 2014.

DUBET, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e indivíduos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GUERRA, Alexandre et. al. *Atlas da nova estratificação social no Brasil: classe média, desenvolvimento e crise*. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. BRASIL, 2010.

Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354980&idtema=108&search=sao-paulo|sao-jose-do-rio-preto|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-rendimento-/>>. Acesso em 27 jan. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Dados sobre População do Brasil, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)*. BRASIL, 2011.

Disponível em:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/tabelas_pdf/sintese_ind_3_3.pdf>. Acesso em 11/02/2015.

LEITE, Gelson. *Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte- MG*. 2011. Dissertação (Mestrado

em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 137-160, mai/ago. 2005.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Juventude e escola: desvendando teias dos significados entre encontros e desencontros*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

NEGRI, Stefania de Resende. *A “responsabilidade social” no mercado escolar [manuscrito]: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

NERI, Marcelo. *A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide*. São Paulo: Saraiva, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 7, maio, p. 109-128, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n.1, pp. 213-231, Jan/Jun 2010.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ORTIZ, Renato (organizador da coletânea). Gostos de classe e estilo de vida. In: *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Trad. Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

QUARESMA, Luísa Maria; ABRANTES, Pedro; LOPES, João Teixeira. Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. *Sociologia, problemas e práticas*, Porto, n. 70, pp. 25-43, 2012. Disponível em: <<http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/10300/10441.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n 184, p. 445-476, set/dez 1995.

SOUZA, Amaury; LAMOUNIER, Bolivar. *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*. São Paulo: Editora Campus, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista da USP*, São Paulo, n.57, p.210-226, março/maio 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.) *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, volume 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; REGO, Regina Célia. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Editora Plano, 2002, p.63- 86.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

WEBER, Max. *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
ZAGO, Gabriela da Silva. Trolls e Jornalismo no Twitter. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 150-163, jan./jun. 2012.

Notas

¹Este artigo resulta do Projeto de pesquisa de mestrado “Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias”, desenvolvido sob orientação do Professor Doutor Elmir de Almeida, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP – Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto. Contou com o apoio da CAPES.

² Ver Estado da Arte, vol.1, balanço da produção de conhecimentos discentes nos programas de pós – graduação no campo dos estudos sobre **Juventude**, de 1999 até 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social, sob coordenação de Marília Sposito.

³ O nome da instituição é fictício, bem como o de todos os estudantes que serão citados aqui. A escola pode ser denominada como uma “escola de bairro”: esta expressão é utilizada pela pesquisadora Lelis (2005) para caracterizar escolas de pequeno porte (o Cecília Meireles tinha 400 alunos em 2013, incluindo ensino fundamental e médio) frequentadas por clientela que mora nas suas proximidades. A instituição só oferece ensino médio no turno da manhã e tem, portanto, como participantes da pesquisa, todas as turmas do ensino médio.

⁴ O *habitus* é definido por Bourdieu como um sistema de disposições para agir, pensar, sentir, que expressa as estruturas sociais externas das quais ele se origina.

⁵Informe da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios) de 2011, entre a população acima dos 10 anos de idade, o tempo médio de estudo é de 7,3 anos. Mulheres estudam por mais tempo que os homens. Enquanto aquelas com mais de 15 anos foram à escola por 7,5 anos, eles passaram 7,1 anos estudando. Disponível em:

ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/tabelas_pdf/sintese_ind_3_3.pdf. Acesso em 11/02/2015.

⁶ “A Escola Plural, experiência realizada em Belo Horizonte, propõe a reorganização dos tempos escolares através da implantação dos “ciclos de formação”. Diferente da escola seriada, o ciclo busca alargar a experiência do aluno na escola e favorecer o trabalho pedagógico ao eliminar a distorção idade/série identificada como uma das responsáveis pelo desestímulo do aluno em aprender e que o leva a evadir mais cedo dos bancos escolares (NOGUEIRA, 2006, p. 59-60).

⁷ O termo teria surgido na Usenet, uma rede de computador ainda em uso, com fóruns de discussões de textos, organizadas em tópicos (ZAGO, 2012).

Artigo recebido em 30/10/2014. Aprovado em 20/02/2015.

AS RELAÇÕES PROBLEMÁTICAS DA FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM EXERCÍCIO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

THE PROBLEMATIC RELATIONSHIPS OF PHILOSOPHY AND EDUCATION IN BRASIL: A PHILOSOPHY OF EDUCATION EXERCISE

Leoni HENNING*

Resumo: Este trabalho propõe-se a apresentar a problemática que envolve a disciplina de Filosofia da Educação no Brasil, abordando primeiramente, de um lado, como a Filosofia em si mesma chega em terras brasileiras como parte do programa colonizador português e, de outro lado, como a Educação foi tratada em nosso país desde os seus primórdios, cujos elementos problemáticos são cruzados com aqueles observados no primeiro caso. Nesse sentido, entende-se a Filosofia da Educação como um campo conflituoso em razão dessas forças que atravessam o seu campo de atuação. Por conseguinte, são estabelecidas algumas medidas de enfrentamento dessa situação, como sugestão do estudo, apontando para a necessidade de a disciplina acompanhar o seu próprio trabalho com a atenção merecida, no sentido de desnudar e minimizar as dificuldades de sua prática pedagógica e enquanto proposta disciplinar oferecida no contexto de formação de professores.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Filosofia e Educação; Formação de professores.

Abstract: This study aims to present a problem involving the discipline of Philosophy of Education in Brazil, first addressing, in the one hand, how the philosophy itself arrives in Brazilian lands as part of the Portuguese colonizer program, and on the other hand, how Education was treated in our country since its origin, whose problematic elements are crossed with those observed in the first case. In this sense, Philosophy of Education has been understood as a conflicting field due to these forces that is crossing its field. Therefore, there are some measures that are established for dealing with this situation, as suggestions from this study, pointing to the need for the discipline to monitor their own work with the attention it deserves, in the sense of stripping and minimize the difficulties of their teaching and the discipline proposal to be offer in the context of the teacher's training.

Keywords: Philosophy of Education; Philosophy and Education; Teachers training.

Apresentação do problema

Quem trabalha com a docência no ensino superior talvez tenha se deparado com situações de dúvida dos universitários, caso se lhes tenha perguntado algo acerca da presença de filósofos no Brasil. É comum esses jovens manifestarem uma expressão de

* Doutora em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Professora Associada – Centro de Educação, Comunicação e Artes – Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Rodovia Celso Garcia, 445, Km. 380, CEP: 86051-990 – Londrina, PR, Brasil. E-mail: leoni.henning@yahoo.com

espanto ou de ceticismo. Haveria filósofos e/ou filósofos da educação brasileiros? Teria havido o exercício dessa atividade entre nós ou, no presente, haveria aqueles que se dedicam ao exercício reflexivo, como profissão - será? São algumas das perguntas, dentre muitas, que podemos ler em suas feições de assombro. Diante dessas constatações, também nós nos perguntamos: Quais as razões disso? Primeiramente, poderíamos aventar que esses jovens teriam dificuldade em saber, de fato, do que se trata quando se reportam à Filosofia, demonstrando certa vagueza quanto a esse entendimento e apresentando, portanto, limitações em reconhecer o praticante dessa atividade. Mas, em tese, nos últimos anos não devíamos mais ter uma justificativa dessa natureza no Brasil, uma vez que a esses estudantes foi-lhes oferecida a disciplina no ensino médio como fator obrigatório curricular. Contudo, as dificuldades para a compreensão da situação se multiplicam: Quais os conteúdos filosóficos teriam sido absorvidos por esses jovens? Se a nós fosse garantido que o eixo disciplinar da Filosofia teria sido a sua história, poderíamos ainda insistir sobre em que lastro a seleção dos seus personagens principais e dos figurantes foi operada? Nesse último grupo, pelo menos, participaram alguns intelectuais brasileiros ou mesmo assim inexistiram?

Diante da problemática localizamos no mínimo três ordens de preocupação: 1. Se a Filosofia entre nós é, de fato, uma atividade relevante e praticada, mesmo que não sejam amplamente conhecidos o seu conteúdo e a sua prática; 2. Se os espaços educativos têm servido de estímulo à atividade filosófica em nosso país e como instrumento de divulgação desse trabalho produzido pelos brasileiros; 3. Se as pesquisas em Filosofia também têm focalizado ou se inspirado nos problemas da realidade brasileira em geral, e/ou nos problemas atinentes à “formação” do povo brasileiro, em particular.

Em base dessas apreensões é que podemos estabelecer o problema central para esse trabalho, qual seja, de um lado, em que medida a Filosofia no Brasil foi cultivada nos bancos escolares, quer como conteúdo de caráter formativo, quer como atitude investigativa fundamental para a conquista da autonomia da gente brasileira, ou ainda, quer como exercício humano de liberdade e de respeito pelo desejo de cada um entender-se a si mesmo, aos outros e o ambiente no qual está inserido, estando esse conjunto em relação irmanada por princípios claros e compreensíveis. Por outro lado, em que medida a Filosofia interessou-se pelas questões educacionais e formativas do homem brasileiro. Em outras

palavras: quais são as limitações estabelecidas entre essas duas partes e, igualmente, quais as possibilidades de aproximação e de facilitação ao desenvolvimento mútuo foram colocadas por cada um desses campos, ao outro, em nosso país?

Introdução

As relações da Filosofia e Educação no Brasil nem sempre se deram de modo sereno, mesmo porque cada um desses campos ao se desenvolver em terras brasileiras, ainda em suas origens coloniais, manifestou o que nela se passava nos caminhos de sua história em busca de **liberdade, de emancipação, de desenvolvimento**. A presença dos seus contrários foi concreta, ou seja, não se tratava simplesmente de uma utopia colocada no horizonte da nossa realidade, mas um imperativo, um soluço intenso e dolorido do seu povo, o qual, muitas vezes, domesticado, deseducado e mesmo acuado, iludidamente, via a si próprio como abençoado e privilegiado. Freire (1978) observa que tal distorção frequentemente se manifesta em modos fatalistas de ser e que equivocadamente é interpretado como docilidade característica do nosso povo, mas que é decorrente de uma situação histórica, sociológica e naturalizadora que interfere na psicologia dos homens e das mulheres dominadas por uma estrutura injusta e, para eles, irremovível.

Primeiramente, a Filosofia que aqui aportou fazia parte do cenário escolástico português ampliado às suas colônias, cujas orientações em nosso país eram reforçadas pelos mecanismos contra-reformistas estabelecidos pela Igreja Católica nas ações dos jesuítas, frente às ameaças da Reforma. Era preciso garantir e conservar a hegemonia e a força do Estado colonizador, mas igualmente, a da doutrina católica, com sua ortodoxia, dogmas e autoridade - num mundo, cujos desafios já se davam diante de novos problemas produzidos pelo Renascimento europeu e suas novas perspectivas teóricas. Guimarães ilustra bem essa problemática:

O transplante da cultura europeia para o Brasil ocorre de forma mitigada, até mesmo viciada, pelo fato de se ter tomado a Escolástica como o **corpus** definitivo do saber especulativo. São conhecidos os obstáculos

impostos pela Metrópole à penetração dos ideais da modernidade europeia no Brasil (GUIMARÃES, 1997, p. 16).

Com efeito, se Capalbo tiver razão, o descompasso observado entre a Filosofia que aqui aporta e aquela desenvolvida no Renascimento europeu é ainda mais marcante, uma vez que a estudiosa acredita que “[...] o nosso sistema educacional, desde o Brasil Colônia, foi marcado por um ‘humanismo de inspiração pragmática’ e não pelos ‘humanistas’ de tipo europeu, defensores da *Ratio Studiorum*” (1978, p. 39).

No que concerne ao ensino que, frequentemente, é caracterizado como “humanístico, verbalista, erudito” dentre outras, é lembrado pela autora como sendo aquele que confrontou os aventureiros que acorriam às nossas terras para o enriquecimento a qualquer preço, oferecendo-lhes em contrapartida uma perspectiva de valorização do trabalho mas associada a uma educação moral e cristã. No tocante à Filosofia prevista na legislação desse ensino e referendada na formação desses religiosos-professores, a autora destaca que “[...] estava preso à interpretação dos textos aristotélicos, ocasionando a fixação crescente da ciência à física aristotélica em detrimento das ideias e descobertas que vinham sendo feitas no restante da Europa, principalmente a partir do século XVII” (CAPALBO, 1978, p. 51).

Junto à imposição de conteúdos e de conhecimento disponibilizados segundo o critério da autoridade, sabemos que o saber era ligado à salvação da alma e a objetivos transcendentais e supraterrrestres. E que diante deste saber dogmático, esperava-se a obediência, o respeito e aceitação tácita. Conforme nos ensina Lara: “Não se reconhecia a autonomia da razão; não se podia suportar a sua criticidade; não se abriam horizontes para abordagem da natureza que reconhecessem o valor dela, independentemente da sua ordenação às finalidades religiosas” (LARA, 1988, p. 146). O autor indica que se trata de um tipo de “[...] saber a serviço da dominação religioso-política” que, estando sob o direcionamento do clero, impedia as pessoas de exercerem a sua autonomia até mesmo para conduzirem a sua própria destinação espiritual de modo responsável.

Dando a palavra a Freire (1978) sobre a instauração de um regime de mando sustentado por um sistema de pensamento e de cosmovisão sobre o outro, observamos a sua advertência diante da problemática:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

[...] a invasão cultural, indiscutivelmente, alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.

[...] os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção [...] Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores.[...].

Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. [...]

Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos (FREIRE, 1978, p. 178-179).

Freire dedica-se a entender a formação injusta que se instaura no Brasil, associada a medidas de apoio, de corroboração ou obediência por parte da Educação, nominada por ele de “bancária”, comprometida a formar seres passivos, ingênuos (acríticos) e acomodados. Explica-nos o autor: “A sociedade fechada latino-americana foi [...] colonial. Em algumas formas básicas de seu comportamento observamos que, geralmente, o ponto de decisão econômica desta sociedade está fora dela. Isto significa que este ponto está dentro de outra sociedade (FREIRE, 1986, p. 33). Também chamada por ele sociedades-objeto, satélites, de massa, em comparação às sociedades-sujeitos, as quais decidem, governam, determinam e prescrevem às primeiras, nas quais encontramos uma educação com os mesmos traços: uma destinada a formar os que mandam; outras, os que obedecem – preservando assim o *status quo*, de maneira vertical, autoritária, antidialógica e antidemocrática.

Ainda no Brasil nascente no que concerne às condições em que a problemática até aqui descrita se acomodava, verificamos que a Educação era requerida para responder, tal qual a Filosofia, aos ditames de finalidades externas, pouco se importando aos possíveis interesses nacionais ou aqueles relativos à situação instantânea e concreta. Os problemas imediatos eram menores diante da superioridade do saber condutor da plenitude humana (cristã). Tudo isso, na verdade, acontecia acobertado por estratégias de forte controle operativo comandadas pelo ensino, pela Santa Inquisição, pelos castigos, pela censura e proibição daquelas leituras que, segundo as regras, eram infestadas de heresia como foi o

caso de nomes como Giordano Bruno, Montaigne, Bacon, Hobbes, Spinoza, Locke, dentre vários outros autores de destaque nos avanços da época, como nos aponta Vita (1969). Resquícios desses procedimentos, guardadas as proporções e outros condicionantes, vimos acontecer na sequência de nossa formação.

Considerando os fatores no seu conjunto assinalados, podemos destacar: (1) a geração de uma educação altamente elitista, pois destinada a poucos interessados e autorizados à obtenção dos seus privilégios, resultando na expulsão para fora dos índices de alfabetização, por exemplo, milhares de brasileiros e brasileiras, demonstrando assim uma deplorável situação da nossa gente já na introdução da nossa República; (2) a fragilidade de nossas iniciativas em favor dos sistemas públicos de ensino; (3) o controle sistemático nas iniciativas e reformas educacionais pela política portuguesa mesmo no limiar do século XVIII, como por exemplo, a não recomendação da leitura de Descartes em razão do incentivo à prática da dúvida e ao exercício livre da razão, o que contrariava a Mesa Censória (criada em 1776), o Estado e a Igreja pois colocava em ameaça os ideais da sociedade cristã – dentre outras situações posteriores, igualmente ou até mais repressivas; (4) o atraso na fundação da universidade em nosso país e as consequentes dificuldades no estabelecimento e fortalecimento da Pesquisa, por exemplo, do mesmo modo tardia; (5) a dificuldade na acomodação da disciplina de Filosofia nos séculos posteriores, sua retirada do currículo, seu retorno inseguro acompanhado, em algumas vezes, por sua rápida destituição e imediato esforço para a sua aceitação nas instituições escolares. Assim, observamos alguns dos elementos que nos mostram os limites postos na esfera da Educação para o desenvolvimento da Filosofia e estímulo do pensamento emancipado entre nós.

Por outro lado, a Filosofia, não se interessando em tomar a Educação como um dos seus problemas, se ocupou em nossas origens, prioritariamente, com as tarefas que competiam à **função precípua de corresponder ao já estabelecido**. A instalação na Colônia de um programa religioso humanístico pautado no cristianismo e possibilitado por uma educação essencialmente moral e espiritual correspondia à necessária preservação e garantia de interesses alóctones, podendo assim, as duas frentes, do Estado e da Igreja, serem interpretadas como a realização de um projeto político-religioso. “Durante cerca de três séculos o Brasil viveu mergulhado numa espécie de consciência-reflexo em relação à

cultura metropolitana, nos seus mais diferentes rumos”, assevera Guimarães, (1997, p. 17). O que encontramos, mais tarde, em termos de relações sociais colonizadoras, não é muito diferente, conforme Freire (1992) adverte:

A propaganda, os slogans, os ‘depósitos’, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora (FREIRE, 1992, p. 42).

Os longos séculos de enraizamento da cultura colonial, em que tanto a Filosofia como a Educação, nesses moldes, constituiu-se em fator de apaziguamento e acomodação, pode ter gerado e conduzido a uma tendência ao aprofundamento da tradição filosófica estrangeira numa perspectiva de “dependência cultural”, tomando com frequência um modelo já constituído a ser imitado e seguido. Nos longos séculos de Colônia, no Brasil, o exercício da Filosofia era “[...] fundamentalmente reprodutivo do discurso Escolástico, sem qualquer pretensão criativa, uma vez que a medida da linguagem não podia comportar a ultrapassagem da dogmática consagrada nos textos parcimoniosamente veiculados” (GUIMARÃES, 199, p. 18). Na sequência dos outros períodos, observamos um seguimento muito parecido a esses procedimentos nos estudos. Nesse sentido, Severino (1999) nos alerta para pelo menos uma decorrência muito negativa disso resultante, embora posteriormente observe que nas últimas décadas, tal dependência pedagógica dos modelos estrangeiros venha se enfraquecendo entre os estudiosos brasileiros. Não obstante, se preocupa com:

[...] a tendência, normal nessas situações, de levar a uma *escolastização do pensar*, dificultando sempre a que se utilize o modelo que se segue como uma ferramenta hábil e uma base fecunda para se pensar, autonomamente, uma problemática real, reduzindo-o, o mais das vezes, à retomada e repetição dos critérios de constituição desse modelo. O pensar não se transforma em ferramenta de tratar do novo, do concreto imediato. Este é o risco do transplante mecânico e descontextualizado dos modelos teóricos do pensamento (SEVERINO, 1999, p. 24).

Pelo exposto observamos que o campo em que a Educação e a Filosofia transitam e se encontram em nosso país é marcado, frequentemente, por acirradas disputas, descompassos e descaminhos. E essa particularidade da nossa cultura desafia a origem da Filosofia mesma, que sempre se mostrou afeita ao trabalho formativo e pedagógico, constituindo-se tal problemática num assunto que gera a nossa curiosidade e interesse para o estudo.

Aprofundando a questão

Se entendermos que a Educação, tornada escolarização nas sociedades modernas e contemporâneas, deva respeitar o solo em que se fundam os alicerces do seu compromisso sociocultural do seu povo para o bem-estar individual e coletivo, em vista do aprimoramento do indivíduo e da coletividade na qual faz parte; se considerarmos ainda, que a Filosofia, como tradição cultivada há mais de vinte e cinco séculos, deva ser preservada e divulgada democraticamente de modo intencional, como as demais disciplinas, fazendo isto em conformidade com seus exigentes atributos de rigurosidade; finalmente, se a referida disciplina se entende capaz de auxiliar no desenvolvimento do seu povo nos aspectos existenciais, subjetivo-objetivos na lida com a realidade, na compreensão das relações que observa no mundo, nas abstrações dos significados que o homem pode operar, permitindo a esses agentes desenvolverem atividade intelectual e criadora em situação formativa e pedagógica – então, devemos buscar formas de aproximação entre elas.

É certo que muitos fatores estão implicados na relação da Filosofia e Educação, como podemos observar nesta exposição. Contudo, para efeito de elaboração do presente estudo nos limitaremos a discutir as relações estabelecidas por esses dois fatores, considerando que de alguma forma outros elementos mostram-se presentes mesmo implicitamente e fortemente influentes nos rumos que a dita interação ou a falta dela (entre Filosofia e Educação) acontece.

Como exemplo disso, cito o caso da Filosofia no Estado Novo o qual, segundo Guimarães (1997), não oferecia espaço para a disciplina, uma vez que não havendo

interesse em reorientar a sociedade, exercitava ampla propaganda política, estabelecendo fielmente a

[...] convicção de que compete ao Estado a paternidade dos interesses da sociedade [...]. Os pensadores que aparecem nesse período, subordinam-se, em geral, à ordem do Estado Novo, até mesmo por uma questão de sobrevivência, já que foram estioladas as perspectivas de liberdade. Ou são cooptados pelo poder, ou são vistos como figuras dissonantes no sistema (GUIMARÃES, 1997, p. 100, grifos nossos).

Nesse caso, se considerarmos o que foi determinado acima como constituindo os traços definidores da Filosofia, eles foram colididos com os interesses e posições autoritárias avessos aos objetivos da disciplina. Lembremo-nos das dificuldades encontradas por Anísio Teixeira no contexto da política do Estado Novo que incorporou muitas das suas ideias modernizadoras, mas o acusou de comunista e insubordinado à ordem política por sua adesão ao pensamento liberal e sua defesa apaixonada a algumas ideias incompatíveis com a política ditatorial, como por exemplo, a descentralização. Assim, entendemos como é que neste contexto, “[...] a prática da Filosofia só poderia ficar circunscrita ao universo do diletantismo esteticista ou do instrumentalismo ao serviço do poder” (GUIMARÃES, 1997, p. 98). Mais uma vez vemos a Filosofia se encolher em face às circunstâncias adversas ao seu desenvolvimento.

Do mesmo Paulo Freire, por acreditar, por exemplo, que:

Uma verdadeira filosofia da educação não poderá fundar-se apenas em ideias. Tem de identificar-se com o contexto a que vai se aplicar o seu agir educativo. Tem de ter consciência crítica do contexto – dos seus valores em transição -, somente como pode interferir neste contexto, para que dele também não seja uma escrava” (FREIRE, 2001, p. 57, grifos nossos).

Pregou a liberdade do exercício filosófico cujas ideias e ações não deviam, para ele, vir a reboque do contexto no qual se encontram, mas que possibilitasse a emancipação do espírito humano aliado a uma compreensão inédita da realidade, permitindo permanentemente idas e vindas ao mundo de forma mais interventora e favorável à felicidade plena dos homens e das mulheres vivendo em comunhão e justiça. Vemos que a sensibilidade da disciplina, comprometida com os problemas da realidade, pode ser

manifesta no significado que o autor extrai da posição da “ad-miração”, a meu ver, proposta e defendida por ele como aquela que sendo própria ao filósofo-educador, permite-lhe contribuir em favor da criticidade e emancipação diante dos estados opressivos. Ou seja, trata-se do necessário e contínuo exercício de análise-síntese:

Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo-ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são operações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No fundo, são operações que se implicam dialeticamente (FREIRE, 1986, p. 44).

Sabemos que Freire foi mais um filósofo da educação brasileiro que teve sérios problemas com o sistema vigente, por defender a frutificação das iniciativas libertadoras e o desenvolvimento do senso crítico operadas pela educação e pensamento autênticos.

A Filosofia da Educação em meio à batalha

Tomar a educação como problema, como vimos, parece constituir-se no óbvio não realizado por muitos séculos no Brasil, dada às dificuldades apresentadas acima, isso valendo tanto para a Filosofia como para a Educação. Tal problemática talvez, ainda hoje, permaneça presente entre nós, quando observamos certa resistência de a Filosofia da Educação ser acolhida e desenvolvida nos espaços acadêmicos da própria Filosofia. Como muitos autores já exploraram o tema dos prejuízos dos dualismos na cultura ocidental, como é o caso de Dewey, Freire e Teixeira, dentre outros, podemos ensaiar algumas hipóteses do problema acima citado, indicando a dificuldade de a Filosofia reconhecer a importância do campo da “prática” (o que se entende ser a Educação) em suas elaborações teóricas, num esforço de compor integração, inter-relação, dialogicidade entre esses aspectos, ao invés de aprofundar o pernicioso abismo. É verdade que o problema da relação da teoria e prática penetrou em muitos segmentos da atividade humana. Quanto a essa questão, Saviani (2008) dedicou algumas páginas para elucidar o problema da teoria-prática, alardeada por alguns estudantes de pedagogia que não veem sentido algum na abundância teórica no trabalho de sua formação para se tornar um “professor” (sic). E, então, ele explica:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2008, p. 126-127).

Elogiável a exposição didática de Saviani, em que pese encontrarmos outras passagens muito bem apresentadas pelos autores acima referidos, dentre outros. Contudo, para os propósitos aqui estabelecidos, a dita explanação cumpriu com o esclarecimento procurado, embora, cabendo ainda mostrar a aproximação de um dos seus argumentos sobre o assunto com um outro de Freire curiosamente muito similar. Nesse sentido, defendendo a relação da teoria e prática de modo inclusivo e dialético, Saviani mostra que o que se opõe à teoria é o ativismo; e o que se opõe à prática é o verbalismo, e acrescenta: “Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo” (SAVIANI, 2008, p. 128). Do mesmo modo, em seu clássico *Pedagogia do oprimido* (1978), Freire assim explica:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 1978, p. 92).

Freire estabelece como princípio o entendimento de que a existência humana é aquela que, se munida pela palavra autêntica, transforma o mundo, pois não sendo ela de natureza silenciosa, não poderá jamais ser silenciada por alguém, sob pena de estar assim cometendo uma violência bárbara para com os homens de quem se estaria retirando o instrumento fundamental de denúncia e pronúncia do mundo. E, então, a palavra é composta pelo aspecto da reflexão (a teoria) e da ação (a prática) compreendidas numa unidade dialética. Recuperando uma das nossas problemáticas já discutidas quanto ao equívoco de se entender a Filosofia como aquela atividade atinente exclusivamente à reflexão, o que empurraria para o escopo da “prática” os elementos da realidade objetiva e qualquer interesse imediato pela concretude da realidade, observamos o quanto a Filosofia da Educação oportuniza os profissionais a compreenderem e elaborarem operações críticas, criativas, arrojadas, podendo desenvolver com especial devoção, a curiosidade e a sensibilidade pelo existir e o experimentar humanos. Se a existência humana é marcada pela educabilidade, então, os interesses da Filosofia efetivamente se cruzam pelos da Educação.

O dualismo teoria e prática vêm apresentando outras dificuldades que diretamente atingem a Educação em si mesma, como aquela que diz respeito à compreensão do que seriam, por exemplo, as “artes liberais” de um lado, e as “artes mecânicas” de outro, entendendo que às primeiras se destinaria um ensino voltado às elites, enquanto que às segundas seria oferecido o ensino próprio aos trabalhadores. Nesse sentido, encontramos a seguinte afirmação reveladora:

A constatação mais importante a que chegamos é que a dualidade escolar brasileira – escola secundária/superior para as elites e a primária/profissional para os trabalhadores – persiste, ainda hoje, apesar de muitos esforços para superá-la, e que, por isso mesmo, o ideal da escola única é mais difícil de ser atingido do que imaginaram muitos educadores (NOSELLA; BUFFA, 2002, p. 81).

Com efeito, a disciplina de Filosofia da Educação então, quase sempre é encontrada nos espaços de formação de professores, cuja demanda vigorosa a obriga a desdobrar-se em seus diversos ramos de atividade (ética, estética, antropologia filosófica, epistemologia, dentre outros), trabalho desenvolvido por poucos professores alocados nos Departamentos de Educação. Percebemos que a ramificação decorrente dessas solicitações é intensificada

com os interesses postos na atualidade pela pesquisa e pela pós-graduação – esferas surgidas e fortalecidas recentemente no trabalho acadêmico brasileiro.

Assim, se como vimos, a Educação no Brasil apresenta sérios problemas em seu percurso e se a Filosofia da Educação, sendo uma disciplina aglutinadora de interesses oriundos daqueles mais envolvidos com as atividades educativas, o seu campo é potencializado ainda por outros problemas. Vejamos por que:

Até a instalação da nossa República em 1889, a preocupação com a formação profissional dos educadores acompanhada por uma reflexão consistente sobre a Educação era insignificante. Ou seja, até o início do século XX não se pode falar em Filosofia da Educação propriamente dita, pois havia mais referências aos pressupostos ideológicos e às posturas filosóficas implícitas nas práticas do que uma construção teórica debruçada às questões educacionais no território brasileiro. A alusão propriamente dita referente à Filosofia da Educação, enquanto disciplina, só vai aparecer efetivamente no Brasil a partir do início das Escolas Normais. Mas isso ainda de modo tímido, considerando os enormes problemas da educação brasileira [...] A criação da primeira Escola data de 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar professores para o magistério [...] (HENNING; MAURANO, 2013-2014, p. 63, grifos nossos).

Diante do exposto, observamos que a disciplina Filosofia da Educação é um palco de disputas teóricas que precisam ser enfrentadas com mais estudos e pesquisas, com iniciativas como as que vimos observando as fundações de importantes associações nacional e internacionais, com o relevante trabalho realizado pelos seus profissionais no interior de alguns Grupos de Trabalho pertencentes a outros espaços institucionais que oferecem a possibilidade de aprofundamento nas discussões e trocas de experiência referentes à disciplina.

Além disso, a Filosofia da Educação, dada à especificidade do espaço institucional em que geralmente é alocada, não pode abster-se de pensar de forma aprofundada e séria acerca do seu *status*, função, intencionalidade, contribuição, proposta curricular que engloba os conteúdos, objetivos, metodologias, formas avaliativas, bibliografia, etc., condizentes com a formação de professores e com o espaço pedagógico que a acolhe. Como conciliar as reverberações sentidas no bojo de suas atividades, oriundas dos problemas inerentes à Educação e à Filosofia? Como conciliar essas forças que transitam

no campo filosófico-educacional? O “ensino de” Filosofia da Educação deve se constituir também numa das suas mais importantes preocupações. Aliás, em se tratando de “ensino de” e referindo-nos à Filosofia como disciplina formadora, quaisquer que sejam os níveis e modalidades de educação escolar, deverá gerar o interesse nos filósofos da educação, pois são esses profissionais que colocam o fenômeno educacional no centro de suas mais caras preocupações e da sua maior atenção. Eis os dilemas que a Filosofia da Educação deve converter em “problemas filosóficos genuínos e produtivos” para o seu fortalecimento.

A seguir apresento as referências que foram utilizadas neste trabalho, enfatizando a preferência pelos nossos autores já que um dos propósitos deste estudo para esta exposição foi a valorização dos profissionais brasileiros que exercem atividades filosófico-educacionais entre nós.

Referências

- CAPALBO, C. As raízes históricas da filosofia da educação no Brasil. In: CRIPPA, A. (coord.). *As ideias filosóficas no Brasil: Século XX – parte II*. São Paulo: Editora Convívio, 1978, p. 39-83.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2001.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 10. Ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 5. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- GUIMARÃES, A. C. *Pequenos estudos de filosofia brasileira*. Londrina: EDUEL, 1997.
- HENNING, L. M. P.; MAURANO, L. M. DOS S. Filosofia da educação brasileira, origem e importância. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília-DF, n. 21, p. 47-71, nov/2013-abr/2014. Disponível: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/10179>>.
- Acesso em: 25 set. 2014.
- LARA, T. A. *Caminhos da razão no ocidente: a filosofia ocidental, do Renascimento aos nossos dias*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. Artes liberais e artes mecânicas: a difícil integração. In: _____. *Qual compromisso político? Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 81-92.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GUIRALDELLI JR., P. (org.). *O que é filosofia da educação?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 265-326.

_____. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VITA, L. W. *Panorama da filosofia no Brasil*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

Artigo recebido em: 27/09/2014. Aprovado em: 01/12/2014.

O INVENTÁRIO CRÍTICO DAS AUSÊNCIAS: A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E AS PERSPECTIVAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA

THE CRITICAL LIST OF ABSENCES: THE HISTORIOGRAPHICAL PRODUCTION AND PERSPECTIVES FOR THE HISTORY OF EDUCATION IN PORTUGUESE AMERICA

Álvaro de Araujo ANTUNES*

Resumo: O artigo apresenta um panorama crítico da produção sobre História da educação na América portuguesa. Discute as razões da escassez de trabalhos dedicados à História da educação na América portuguesa e apresenta algumas possibilidades abertas ao referido tema pela História cultural, com especial destaque para a História dos livros. A intenção é promover uma espécie de “suspensão na descrença” de se produzir estudos sobre a História da educação na América portuguesa face suas especificidades e suas relações com a História cultural.

Palavras-chave: América Portuguesa; História da Educação; História Cultural; Historiografia.

Abstract: This paper presents a critical overview on the production of history of education in Portuguese America. It discusses the reasons for the scarcity of studies devoted to the history of education in Portuguese America and presents some possibilities on that issue opened through cultural history, with special emphasis on the history of books. The intention is to promote a kind of "suspension of disbelief" to produce studies on the history of education in Portuguese America facing their specificities and their relations with cultural history.

Keywords: Portuguese America; History of Education; Cultural History; Historiography.

Nos círculos especializados é recorrente a afirmação de que são poucos os estudos de História da educação que tratam da América portuguesa. (FALCON, 2006; FONSECA, 2006; FONSECA, 2009; FARIA FILHO; VIDAL, 2002). Por vezes, nesta afirmação há um juízo ligeiro constituído pela impressão alheia aos balanços historiográficos. Uma percepção que parece se confirmar pela análise circunstanciada da produção no âmbito da História da educação. Considerados os limites da área, é relativamente pequeno o número de comunicações académicas, artigos, dissertações e teses que tratam do período colonial. Talvez, os índices se mostrassem mais promissores se sopesada a proximidade entre a História da educação e a História cultural; aproximação, aliás, que não seria estranha a algumas das concepções de educação circulante no período colonial. O fato é que a produção acerca da História da

* Doutor em História – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Adjunto III – Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – Rua do Seminário, Centro, CEP: 30450-000 – Mariana, MG, Brasil. Bolsista Produtividade do Programa Pesquisador Mineiro (FAPEMIG). E-mail: alvoantunes@gmail.com

educação na América portuguesa depende de levantamentos sistemáticos que considere o perfil do tema e que enfrente os desafios da área.

Se, realmente, existe uma ausência de estudos sobre História da educação na América portuguesa – e tal falta não é apenas sensível, mas mensurável – é importante interrogar sobre as causas desse fenômeno. Normalmente, são atribuídas como causas dessa lacuna o desinteresse por um passado remoto, a falta de documentos ou mesmo a informalidade da educação para o período colonial. Mas seriam essas razões suficientes? Não haveria nas causas expressas uma tácita justificativa, de todo infundada, para a deficiência de trabalhos de História da educação no Brasil colonial?

A louvável tentativa de identificar os motivos para uma aparentemente e inexorável ausência de estudos sobre a instrução na América portuguesa tem uma série de implicações e desdobramentos. Possivelmente, a mais perversa das conseqüências seja a falsa crença, baseada em uma suposta inexistência de documentos, de que não havia educação nas brenhas incivilizadas do Brasil. Tal concepção perde facilmente a força se considerada a ampla acepção de educação que, no século XVIII, podia ser entendida como a criação de alguém ou o ensino/aperfeiçoamento de um entendimento. Uma acepção ampla o suficiente para tocar a plenitude do gênero humano e de sua história (BLUTEAU, 1728, v.1, p.486). Considerada sua abrangência e generalidade, nem todas as práticas educativas deixaram registro. Mas da falta de todos os registros detalhados supor a inexistência da educação seria inapropriado, uma vez que a análise documental acurada permite localizar claros rastros do ensino, formal ou informal, para a América portuguesa.

O presente artigo tem a intenção de produzir um inventário crítico das ausências de trabalhos sobre História da educação na América portuguesa. Em um primeiro momento, apresenta um balanço historiográfico pautado em estudos especializados e na produção de revistas acadêmicas sobre História da educação. Em seguida, discute as razões aventadas para a ausência de trabalhos dedicados à História da educação na América portuguesa, considerando suas implicações teóricas e metodológicas. Por fim, apresenta algumas possibilidades abertas pela História cultural, com especial destaque para a História dos livros. A intenção nesse momento é promover uma “suspensão na descrença” de se produzir estudos sobre a História da educação na América portuguesa face suas especificidades e relação como a História cultural.

O espaço da ausência: a produção historiográfica da História da educação na América Portuguesa

Na História da educação, o espaço da falta de trabalhos dedicados ao período colonial adquire volume e dimensão quando se vislumbra o conjunto e a historicidade da produção especializada. De início, é importante considerar que a História e/ou Filosofia da educação surgiu como uma disciplina auxiliar para os cursos de pedagogia e formação de professores. A matéria visava tratar das ideias e projetos educacionais, em especial os oficiais, em uma dimensão temporal. Talvez por conta dessa particularidade e origem, desde 1928 e em boa parte do século passado, os manuais de História da educação destinados aos cursos de magistério reservassem poucas páginas para os mais de três séculos de história colonial (GALVÃO e LOPES, 2010, p.21).

Com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação e das faculdades de educação, no final dos anos 60 do século passado, a produção acadêmica sobre o ensino em uma perspectiva histórica tendeu a ganhar densidade. Ainda assim, quanto ao período colonial, um imenso vazio formado por ausências desenhava-se, pontuado, aqui e ali, por umas poucas dissertações e teses.

Mapeando esses arquipélagos, a tese de Luiz Carlos Barreira apresenta um panorama da produção entre os anos de 1971 e 1988 nas universidades do sudoeste do Brasil.¹ Das trinta teses e dissertações que arrola – algumas delas publicadas em formatos de livros – duas tratam de aspectos mais teóricos da disciplina de História da educação, vinte e duas teses e dissertações dizem respeito ao século XX, compondo expressivos 73,33%, uma enfoca o período de transição do século XIX para o XX, três tratam do século XIX e apenas duas se referem ao período colonial, o que representa 6,66% do conjunto.²

Outros balanços complementam o trabalho de Barreira e dão um panorama mais regional da produção da História da educação nos últimos tempos. Destacando a produção em Minas Gerais, Ana Maria Casasanta Peixoto analisa teses e dissertações defendidas entre 1980 e 2000 e aponta para uma predileção de estudos sobre a república velha, perfazendo o total de 43%, cabendo ao período colonial e imperial apenas 2% dos demais trabalhos produzidos. “O período colonial [...] está praticamente em aberto”, conclui a autora (PEIXOTO, 2002, p.21).

Os levantamentos promovidos por Luiz Carlos Barreira e por Ana Maria Casasanta Peixoto confirmam o quadro de ausência de pesquisas entre os cursos de Educação nas universidades do sudoeste e, vale destacar, justamente em um período de expansão dos programas de pós-graduações, o que faz dessas ausências algo ainda mais notável.

Poder-se-ia interpelar sobre a produção dos últimos anos na esperança de que o quadro dos vazios tenha se alterado, mas faltam estudos precisos que considerem as teses e dissertações produzidas na última década e meia no âmbito das pós-graduações em Educação e, porque não, em História. Um levantamento, ainda inicial, sobre teses e dissertações de algumas universidades da mesma região estudada por Barreira sugere uma ampliação numérica de estudos sobre o recorte temporal em foco. Somente para as Faculdades de História e de Educação da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas, durante os últimos quatorze anos, são nove teses e dissertações que se dedicaram a estudar diretamente a instrução escolar ou o pensamento pedagógico na América portuguesa.³ Um número que pode refletir a ampliação da produção acadêmica para o período. Uma conclusão nesse sentido, entretanto, dependeria de um estudo mais aprofundado.

A sensação de ampliação de estudos sobre educação na América portuguesa pode ser contrastada com os números mais precisos retirados da análise dos artigos das revistas e os encontros acadêmicos de História da educação.⁴

No artigo “História da educação na América Portuguesa: balanço e perspectivas”, Thais Nívea de Lima e Fonseca analisou comunicações apresentadas nos encontros especializados, internacionais, nacionais e regionais promovidos no início dos anos 2000 (FONSECA, 2009). Nesses eventos o total de trabalhos sobre a História da educação para o chamado período colonial não ultrapassou 2%. A porcentagem encontrada por Fonseca é inferior aos 3,2% encontrados por Denice Catani e Luciano Faria Filho, com base na investigação de cento e cinquenta e sete trabalhos apresentados, entre 1985 e 2000, no GT de História da educação da ANPED (CATANI; FARIA FILHO, 2002, p.124). Entrementes, ambos os trabalhos indicam um número restrito de estudos sobre o período.

Consideradas as apresentações nos primeiros congressos Luso-brasileiros de Educação, esses índices têm sugerido alguma ampliação. O encontro de 2000, por exemplo, contou com 7% dos trabalhos apresentados referentes ao período colonial, mas essa talvez não seja uma tendência verificável em todos os eventos especializados em História da educação (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p.116).

Para Minas Gerais, um rápido exame dos anais do 1º Congresso de História da educação, realizado em 2001, indica a predileção dos pesquisadores em investigar a educação do século passado, seguida do período imperial e, por último, do período colonial. Na realidade, apenas um trabalho, de autoria de Alexandre Daves, se dedicou ao ensino no período setecentista. (DAVES, 2002) Decorridos dez anos, uma rápida

análise dos anais do VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da educação também aponta para uma carência de trabalhos sobre a História da educação na América portuguesa. Dos cento e nove trabalhos elencados entre as comunicações, noventa e sete (88,99%) diziam respeito ao século XX; quatro (3,66%) tratavam do período de transição entre os séculos XIX e XX; treze (11,92%) versavam sobre o século XIX, três (2,75%) analisavam o período de transição entre o setecentos e oitocentos; e apenas dois (1,8%) tratavam exclusivamente do momento colonial (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p.9).

A predominância de trabalhos dedicados à República é igualmente notável entre os artigos das revistas especializadas, como a Revista Brasileira de História da educação. De cento e sessenta artigos publicados, entre os anos de 2003 e 2012, trinta e cinco (21,87%) tratam de aspectos teóricos variados, envolvendo o espaço escolar, os arquivos para o estudo histórico da educação, entre outros; oitenta e um (50,62%) tratam do período republicano; dezoito (11,25%) da transição Império/República; outros vinte e três (14,37%) dizem respeito ao período imperial; e apenas três (1,87%) são dedicados ao período colonial.⁵ Nos Cadernos de História da educação, foram avaliados duzentos e dez artigos, dos quais: quarenta e seis (21,90%) têm um caráter mais abrangente, apresentando discussões sobre teoria e historiografia; cento e vinte cinco (59,52%) versam sobre a República; vinte e seis (12,38%) tratam do período de passagem entre o Império e a República; quatorze (6,66%) são dedicados ao Império; dois (0,95%) investigam a transição entre este e Colônia; e outros dois (0,95%) se dedicam ao período colonial.⁶

Os exemplos poderiam se multiplicar e, invariavelmente, apontariam para a mesma tendência, para a mesma ausência. Porém não é apenas o número escasso de investigações que marca o estudo da História da educação na América portuguesa. As produções acadêmicas nos últimos 40 anos têm demonstrado a repetição sistemática de temáticas e perspectivas analíticas que se vincula à origem da disciplina e a uma tradição que remonta à *Cultura Brasileira*, escrita em 1943 por Fernando Azevedo, ou mesmo à *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)* de José Ricardo de Almeida, escrita em 1889 (GALVÃO; LOPES, 2010, p.28). Uma tradição que valoriza as “ideias pedagógicas”, as leis e regulamentações como fontes documentais, quando não as tomam como verdadeiros espelhos da realidade.

Dentro dessa perspectiva os estudos sobre o período colonial há uma tendência em focar o papel da Igreja e do Estado na difusão da cultura letrada e na civilização da América portuguesa (FONSECA, 2009). Com frequência, tais trabalhos se debruçam

sobre o papel dos jesuítas na educação e o impacto das reformas pombalinas na segunda metade do século XVIII. Efetivamente, dentre as teses dos últimos anos, a grande maioria trata de propostas pedagógicas apresentadas por autores do período moderno e/ou vinculadas ao pensamento jesuítico, associando-as, quase invariavelmente, às políticas do Estado e da Igreja. Quanto aos cinco artigos que abordam o período colonial e que foram publicados na Revista Brasileira de História da Educação e nos Cadernos de História da Educação, dois tratam de aspectos da educação jesuítica, um do ensino dos indígenas na Amazônia e outro do papel da educação na perspectiva de Diderot. A exceção fica para um artigo que discorre sobre as relações e especificidades da História da educação na América portuguesa e a História cultural. Há, neste artigo, uma indicação preciosa que talvez permita entender em perspectiva o fenômeno das ausências que vem sendo evidenciado e por isso ele será retomado mais adiante.

No momento importa destacar que, salvo exceções, as pesquisas sobre a prática do ensino na América portuguesa ficam, com frequência, restritas à análise de projetos pedagógicos ou didáticos, provenientes de pensadores modernos ou de políticas vinculadas ao Estado ou da Igreja. Em geral, o quadro que se cunha é o dos poucos estudos destinados à História da educação na América portuguesa e menor ainda o número daqueles que arriscam algo a mais do que tomar as diretrizes educacionais, pombalinas ou jesuíticas, como provas fidedignas da prática ordinária de instrução. Diante do que ficou esboçado, resta perguntar qual seria o motivo dessa exiguidade e limitação de estudos que versam sobre a História da educação na América portuguesa?

Alegadas razões para uma sentida ausência: aspectos teórico-metodológicos

Ana Maria de Oliveira Galvão e Eliane Maria Teixeira Lopes apresentam três possibilidades de explicação para o que elas chamam de “vácuo de pesquisa para o período colonial”. A primeira é a aduzida carência de fontes sobre o cotidiano da educação na América portuguesa que se soma às dificuldades técnicas de “amadores e pesquisadores de primeira viagem” em decodificar os poucos documentos conservados. A segunda é a natureza do “próprio fenômeno educativo nesse período [que] é mais fluido e menos visível, na medida em que o Brasil colonial se caracterizou pela quase ausência de iniciativas oficiais e formais em educação”. Por fim, atribui-se a ausência de estudos sobre o período, que, por ser “remoto”, talvez afaste “os historiadores da educação preocupados em fornecer subsídios para compreender o presente” (GALVÃO; LOPES, 2010, p.38).

Na base das hipotéticas razões apresentadas destacam-se questões práticas – mas também teóricas e metodológicas – que não podem ser ignoradas, pois, ao considerá-las, abrem-se perspectivas de análises capazes de objetar as causas da falta de trabalhos ou mesmo a própria ideia de escassez com a qual, de forma muito deletéria, se resume, quando não se condena, a História da educação na América portuguesa.

Logo de início, cabe questionar a ideia de que, no âmbito da educação, o período colonial pouco teria a oferecer para se “compreender o presente”. É bem possível que tal perspectiva influencie a produção da História da educação, o que é uma suposição difícil de comprovar, contudo. Se considerada como válida essa hipótese, tem-se um problema ainda maior. Em que pese a possível perspectiva de uma história encadeada – cujas causas, se não as essências, dos fenômenos são conhecidas em sua plenitude –, o argumento de que o passado, por ser remoto, tem pouco a contribuir para compreender o presente pode ser contestado.

Para Antonio Nóvoa, a História da educação, independente do período de que trata, serve para cultivar um “saudável ceticismo sobre as propaladas novidades didáticas”. E mais, o estudo da educação em uma perspectiva histórica permite compreender “as lógicas das identidades múltiplas, através da qual se definem memórias, tradições, crenças e solidariedades” (NÓVOA, 1999, p.11-15). Memórias inscritas no fluxo das durações do tempo e escritas pela ação dos historiadores e pela operação historiográfica. Nesse sentido, a história, independente do objeto que analisa ou do período a que se dedica, contribui para pensar o indivíduo como agente histórico, colaborando para crítica de “quem somos”, de “como somos” e do que fazemos do passado.

Pela perspectiva de Nóvoa, a história, que lida com registros fragmentários do passado, pode construir/revelar alteridades e identidades, as quais, por sua vez, permitem construir mudanças, continuidades e, acrescentem-se, os jogos das forças múltiplas que implicam as emergências, as proveniências dos fenômenos e dos conhecimentos. Tal identificação depende da ocasião e da forma pelas quais a história é produzida, o que envolve interesses atuantes que selecionam e valoram eventos registrados do passado (CERTEAU, 1982). Assim, depositar o passado da educação colonial em um longínquo limbo do tempo já decorrido e intangível é abster-se do papel ativo de historiador.

Outra causa atribuída à falta de estudos sobre a educação na América portuguesa é a fluidez que, naqueles tempos, caracterizaria o ato educativo. Mais precisamente, por fluidez o que se entende é a falta de ações oficiais e formais para o

período no Brasil colonial. Diante disso, causa espécie a História da educação ter se dedicado, durante tanto tempo, a perscrutar, justamente, o ensino dos jesuítas e o projeto pedagógico pombalino, os quais, seguramente, representariam uma proposta oficial ou, no mínimo, formal. Tais estudos evidenciam, portanto, a existência e a possibilidade da investigação do ensino formal e oficial. Um ensino limitado, seguramente, pelas estruturas e pela própria concepção de educação corrente no século XVIII português, mas nem por isso insignificante.

Sem menosprezar o papel do Estado e da Igreja, seria apropriado considerar outras formas de ensino, tomando por base a concepção de educação em vigor na época. Recorrendo a definição apresentada no dicionário do D. Raphael Bluteau, – que é representativa de uma acepção corrente na virada do seiscentos para o setecentos – a educação pode ser entendida como o ato de criar alguém ou como ensino/aperfeiçoamento de um entendimento. E ainda, como observa o referido autor, tal noção de educação se associa à de decoro, que é a “honra devida a alguém”, pelo nascimento e dignidade (BLUTEAU, 1728, v.3, p.29). Nestes termos, a educação, por definição, seria um fenômeno comum a todos, mas variável conforme a qualidade do educando.

Em decorrência do princípio do decoro é possível considerar distintas instruções em conformidade com as especificidades das condições sociais (FONSECA, 2009). De formas distintas, a educação estaria presente na instrução de um “escravo boçal”; nos ensinamentos do oficial mecânico ao aprendiz; na mãe a instruir a filha nas artes do bordado, corte, costura... Enfim, a educação, apesar de atrelada às condições sociais e, até certa medida, replicadora das mesmas era ampla o bastante para ser ignorada pelos historiadores. Na realidade, tais ambientes de educação têm sido explorados pela historiografia de forma extensa e, se considerada a variedade desses estudos, valeria se perguntar se, de fato, os estudos sobre História da educação são assim tão exíguos como viemos considerando. Retomaremos essa questão mais adiante, por considerá-la fundamental para o argumento aqui apresentado. Antes disso, importa tratar, com mais vagar, a terceira razão alegada para a falta de estudos sobre História da educação na América portuguesa.

Seguramente, a educação contou com a ação formal e oficial do Estado e da Igreja ao longo do período colonial. Uma ação limitada, contudo, pela estrutura educacional capaz de oferecer instrução e pelo próprio princípio de decoro que implicava a concepção de educação em vigor na época. O limitado raio de ação da educação patrocinada pelo Estado e pela Igreja teria legado um conjunto restrito de

registros documentais, o que dificultaria as pesquisas de História da educação para a América portuguesa.

Entretanto, o universo documental disponível à investigação se dilatava quando, considerada a amplitude da noção de educação e os espaços formais e informais de ensino no período colonial, o próprio escrito, independente da espécie registro, fosse compreendido como um indício de instrução (MAGALHÃES, 2014). A Cultura escrita, bem como a instrução, se evidencia em cada linha, em cada palavra, em cada letra dos documentos redigidos para fins diversos. Assim, caberia a pergunta, seriam os documentos escassos ou seria pouco desenvolvido os métodos adequados de investigação? Apesar das dispersões das fontes, não seria possível resgatar das entrelinhas dos papéis esmaecidos os indícios de uma educação ampla na sua acepção e na sua extensão informal?

As fontes e as ausências injustificadas: apontamentos e possibilidades de instrução letrada na América portuguesa

É comum supor a ausência formal e oficial de instrução escolar e letrada no período colonial. Para o caso de Minas, o clássico trabalho de José Ferreira Carrato afirma ser mínima a educação escolar no início do século XVIII. À carência da educação somar-se-iam os tumultos e levantes que estremeceriam os primeiros anos do povoamento mineiro. A instrução dos mistérios da fé e das letras que já vicejaria em meio à desordem das primeiras décadas da ocupação, somente ganharia força com a criação do bispado e com a formação do clero local nos bancos do Seminário da Boa Morte, a partir de 1750. Antes dessa data, Minas era uma “terra inculta”, conforme adjetiva o autor, em uma clara percepção da educação como sinônimo de cultura e civilização (CARRATO, 1968). Cultura que mal se difundiria pela escrita e nas pouquíssimas instituições oficiais de ensino de Minas Gerais.

Acerca da educação na América portuguesa poderíamos citar diversos exemplos de juízos muito similares aos de Carrato. Em geral, são ponderações que partem de uma restrita perspectiva de educação letrada e escolar, diante da qual se desenha um vasto sertão inculto (ANTUNES, 2010). Mas, mesmo se limitado o escopo das análises ao ambiente letrado, os caminhos para educação parecem terem sido bem mais plurais e extensos do que comumente se crê. Houve, efetivamente, uma difusão da Cultura escrita ou do letramento por meios informais, no âmbito familiar, pelas mãos de professores particulares, nas homilias das missas...

Por meio das ordens religiosas regulares ou não, os membros da Igreja contribuíam para difusão de uma educação, na íntima relação entre culto e cultura. Nas missas rezadas em Latim ou nos bancos dos seminários, a Cultura letrada permearia estratos diversificados da sociedade. Com esse processo contribuiu, para além dos jesuítas, outras ordens religiosas, como a dos beneditinos, franciscanos e oratorianos dispersos pela outrora nomeada Terra de Santa Cruz.

É considerável o que já se avançou nos estudos sobre os agentes religiosos e sobre as instituições de ensino comandadas por religiosos, mas muito ainda resta por se fazer. São conhecidos os casos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória do lugar da Boavista e do Seminário Episcopal de Nossa Senhora das Graças, ambos em Pernambuco (VERRI, 2011; SILVA, 1999). Para Minas Gerais – território que, vale lembrar, era defeso ao estabelecimento de ordens religiosas regulares – são notáveis os trabalhos sobre o recolhimento de Macaúbas e sobre o já mencionado Seminário da Boa Morte, em Mariana (ALGRANTI, 1999; SELINGARDI, 2007). Porém, são poucas as informações e as análises sobre o funcionamento de instituições como o do Recolhimento de São João da Chapada, em Minas Novas, subordinada ao bispado da Bahia, fundado em 1750 (LAGE, 2011).

Outra linha de investigações que tem revelado a ação oficial e formal do ensino é a que se dedica a estudar os professores régios. Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas, são instituídas, pela ação do governo ilustrado pombalino, as aulas régias. Em geral, a historiografia considera que reforma pombalina do ensino encontrou limites bem palpáveis. Investigando essa iniciativa educacional do governo português, Tereza Fachada Levy Cardoso informa que até 1765 não havia professor régio no Brasil (CARDOSO, 2004, p.183). Segundo Maria Beatriz Nizza da Silva, no ano de 1768, o governador da Capitania de São Paulo ressentia-se da falta de um professor de primeiras letras (SILVA, 1984, p.104). O panorama foi se alterando no correr do século e, em 1772, havia quarenta e quatro professores de Escolas Menores e Humanidades na América portuguesa, sendo onze para Pernambuco, dez para a Bahia e sete para o Rio de Janeiro e o mesmo número para Minas Gerais. Em Minas Gerais, esse contingente se amplia e, em 1814, somente na Comarca de Vila Rica, contavam-se quinze cadeiras de professores régios, ainda que cinco delas estivessem vagas.

Quadro 1 – Relação das cadeiras dos professores régios de Gramática Latina e primeiras letras existentes e Vagas até o fim de 1814, Comarca de Ouro Preto.

Villa Rica	Primeiras Letras	Antônio Leonardo da Fonseca; provido sem limitação de tempo
------------	------------------	---

Dita	Ditas	Joaquim José Benavides; na m. ^{ma} forma
Dita	Gramática Latina	Silvério Teixeira de Gouveia; na m. ^{ma} forma
Dita	Filosofia Racional	Manoel Joaquim Ribeiro; na m. ^{ma} forma
Marianna	Primeiras Letras	Vaga
Dita	Gramática Latina	Francisco Xavier de França: sem limitação
Dita	Rhetorica	Vaga
Sumidouro	Primeiras Letras	Vaga
Guará-piranga	Ditas	Vaga
Dita	Gramática Latina	Felipe Nero de Castro: sem limitação
Forquim	Primeiras Letras	Vaga
Barra-Longa	Ditas	Manoel Ferreira Velho: na m. ^{ma} forma
Inficionado	Ditas	José Teixeira Romão; na m. ^{ma} forma
Catas-Altas	Ditas	Francisco Xavier Augusto de França em maio de 1817
Cong. ^{as} do Campo	Ditas	José Antônio Freire; sem limitação

Fonte: DADOS sobre a Instrução pública -1814. *RAPM*, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, ano 7, fascículos III e IV, jul./dez., 1902. p 995.

Existiam professores régios na América portuguesa, embora, talvez, fossem insuficientes diante a inópia expressa nas constantes reclamações das autoridades, falta ratificada, em certa medida, pelos números de cadeiras vagas. Tal quadro, contudo, tem se revelado mais complexo conforme avançam as pesquisas. Recorrendo a documentação variada – incluindo registros de pagamentos de ordenados, requerimentos e atestados enviados a Junta da Fazenda – Thais Nívea de Lima e Fonseca contabilizou para Minas Gerais, entre os anos de 1772 e 1814, oitenta e um professores régios cuidando, ao longo desse período de quinze cadeiras de Gramática Latina e trinta e três de primeiras letras (FONSECA, 2010, p.61). Ou seja, pelo menos para o caso de Minas Gerais, é possível dizer que havia um ensino oficial e formal, no último quartel do século XVIII e no início do XIX. Tratava-se de um ensino limitado, condicionado às estruturas educacionais e por uma aceção de educação assentada nos princípios do decoro, como já apresentado.

Na documentação conservada nos arquivos é possível distinguir não apenas um ensino oficial e formal orientado pelo Estado e pela Igreja, como também a existência e atuação de professores particulares, tema ainda pouco explorado pela historiografia. Aos poucos, por meio de uma série de fragmentos de informações levantadas em diversos tipos documentais, vem se desenhando um quadro mais rico e detalhado do ensino em Minas Gerais.⁷ A partir de um esforço analítico que compulsou uma série plural de documentos foi possível revelar a existência de duzentos e doze professores, entre

régios e particulares, atuando somente no termo de Mariana, entre os anos de 1750-1834. Como se pode constatar, novos personagens têm surgido da análise paciente dos livros de provisões e patentes, dos processos crimes, listas nominativas, ações cíveis, enfim, de uma infinidade de documentos que têm permitido construir a história desses mediadores culturais.

Mesmo se restringindo ao âmbito da educação do ler, contar e escrever, o universo dos documentos passíveis de exploração é enorme. Um imenso acervo para a pesquisa de temas contíguos à História da educação que se apresenta em diversos trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação em História e Educação.

Uma dimensão dessa produção, vinculada à História cultural, pode ser contemplada nos estudos sobre livros e das práticas de leitura no Brasil colonial, que também confirmam a existência de uma gama considerável de fontes. Preocupado com a difusão dos livros no Brasil colonial, Jorge de Souza Araújo investigou, nada mais, nada menos, que cinquenta mil de documentos conservados em arquivos de São Paulo, Bahia, Minas Gerais entre outras localidades. Só para Minas foram pesquisados pelo autor cerca de doze mil inventários.⁸ A investigação monumental de Araujo serve para dimensionar o corpus documental capaz de ser analisado pelo viés da educação e da História cultural na América portuguesa. Um esforço ao qual se somam outros tantos trabalhos investigativos que têm contribuído para o desenvolvido teórico e metodológico da História cultural.

Entre livros, leituras e letras: História da educação e História cultural nos campos da interdisciplinaridade

Instrumento precioso na difusão da cultura letrada, os livros e as práticas de leitura que poderiam ensejar são temas conhecidos de uma produção historiográfica que, no Brasil, reporta a trabalhos da primeira metade do século passado. O conjunto desses estudos tem suas bases lançadas por trabalhos como os de Alcântara Machado (1929), Carlos Rizzini (1946), Eduardo Frieiro (1957).⁹ Já nos seus primórdios, os estudos sobre os livros no Brasil apresentava-se a riqueza documental aberta a esse tipo de pesquisa, bem como antecipavam questões metodológicas e teóricas que seriam desenvolvidas pelas gerações futuras, como Rubem Borba de Moraes e Maria Beatriz Nizza da Silva (MORAIS, 1979; SILVA, 1981). Somente esta autora escreveu mais de uma quinzena de artigos sobre livros, leituras e ambientes educacionais no mundo luso-brasileiro. A essa herança, somou-se outras dezenas de trabalhos de autores mais recentes e

influenciados por uma sólida historiografia francesa e norte-americana sobre os livros e as práticas de leitura.

Dentre os diversos artigos sobre a História do livro, censura, e das práticas de leitura, Luiz Carlos Villalta ofereceu uma entrevista à Revista do LPH-UFOP em que apresenta um extenso balanço historiográfico sobre o tema (VILLALTA, 2010). No artigo Villalta elenca cerca de uma centena de artigos, livros e capítulos produzidos no Brasil, referentes, somente, ao período colonial. Para o autor, o âmbito de produção sobre o tema é necessariamente interdisciplinar, o que explica a profusão de investigações desenvolvidas por profissionais do curso de história, letras, educação etc.

Dedicada aos usos e difusão da cultura escrita, a tese de Christiani Cardoso de Moraes é um exemplo da dimensão interdisciplinar (MORAIS, 2009). Moraes analisou quase dois mil inventários e testamentos buscando estabelecer índices de letramento, isto é, de práticas sociais que usam a escrita como símbolo e tecnologia. Para tanto, a autora criou tipologias baseadas nas formas das assinaturas e estabeleceu variações entre os domínios das letras que excediam a noção de alfabetização. As análises da autora sugerem um espectro bem mais amplo dos espaços informais de ensino, tocando em aspectos importantes da cultura escrita que apenas começam a ser abordados por meio de metodologias apropriadas.

Os trabalhos de Jorge de Souza Araujo, Luiz Carlos Villalta, Christiani Cardoso de Moraes são apenas alguns exemplos dos que compulsaram, analisaram e evidenciaram conjuntos significativos de documentos sobre o tema da História cultural e da História da educação. Seus trabalhos indicam um território interdisciplinar capaz de relativizar a ideia de uma ausência de estudos no âmbito da História da educação, ao mesmo tempo em que colocam a necessidade de se pensar de forma crítica a peculiaridade desse tema de investigação.

Em um artigo, destacado anteriormente neste artigo, Thais Nivia de Lima e Fonseca contesta a possibilidade da História da educação se constituir como um campo historiográfico próprio. Para a autora, a ausência de um quadro teórico-metodológico delineado e autônomo, fez com que os historiadores da educação recorressem ao apoio da História cultural e da História política. A educação, nesse sentido, seria um tema de pesquisa no interior desses campos de pesquisa. Não haveria, portanto, um campo historiográfico específico para a História da educação, a não ser como disciplina escolar, de formação de professores e educadores.¹⁰ Para Thais Fonseca a “História da educação como campo temático de investigação, não tem fronteiras a definir com a História cultural” (FONSECA, 2008, p.59).

Com opinião muito similar a de Fonseca, Francisco Falcon considera que é necessário refletir mais sobre a “propalada autonomia da História da educação como campo historiográfico particular” (FALCON, 2006, p.330). Ambos os autores concordam que a História da educação seria parte integrante e/ou tema de uma História cultural, mas, assim sendo, não haveria de se repensar os critérios dos balanços historiográficos que apontam para uma ausência de estudos sobre História da educação na América portuguesa? A abrangência do campo, dos objetos analisados e da própria noção de educação não levaria a um panorama mais favorável, mais povoado do que faz crer os balanços historiográficos até o momento? Ou seria o baixo número de produções um reflexo mais amplo da produção historiográfica sobre a América portuguesa?

Para além de se repensar os critérios que vêm norteando os balanços historiográficos, seria importante considerar a produção historiográfica sobre o período colonial como um todo. Caio César Boschi, em um artigo escrito para a revista *Varia História*, pondera que “não é novidade que os estudos sobre o período colonial ocuparam, desde há, pelo menos, trinta anos, lugar secundário na preferência dos historiadores brasileiros” (BOSCHI, 2006, p.294). Apoiando-se nos estudos de Francisco Falcon, Boschi apresenta que até 1979 o período colonial era recorte de apenas 13% do total dos trabalhos publicados. Boschi ainda observa que na década de 1980, pelos levantamentos de Carlos Fico e Ronald Polito, o percentual de teses e dissertações sobre história colonial era de 14,1%, contra 26,6% de trabalhos sobre Império e 59,3% dos que tratam do período republicano. No que toca aos artigos de revistas especializadas, os números são mais promissores: 22,7% sobre o período colonial; 6,2% para a transição entre colônia e império; 24,9% para o Império; 3,6% sobre a transição deste para o período republicano; e 42,7% sobre este último momento.

Se considerado o fato de que o período colonial não vem se destacando no cenário historiográfico, a questão da escassez de estudos sobre a História da educação na América portuguesa ganha novas dimensões. Seguramente, os percentuais apresentados referentes à História da educação são inferiores aos da produção historiográfica sobre o período colonial. Contudo, deve-se considerar que a História da educação, ou mesmo a História cultural, é apenas um segmento entre os diversos estudos sobre a América portuguesa. Importa, portanto, ver os números apresentados em perspectiva, sem ignorar os desafios apresentados aos historiadores da educação na América portuguesa.

Repensar os critérios utilizados nos balanços historiográficos com base em uma acepção mais ampla de educação que a aproxima da História cultural parece promissor

para avaliar o lugar da produção historiográfica sobre a História da educação. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a baixa produção sobre o tema é reflexo de uma tendência mais ampla que marca a historiografia no geral. As causas desse fenômeno devem ser apresentadas e criticadas à luz de exemplos que apontam para as possibilidades em aberto à pesquisa sobre a educação na América portuguesa.

A produção aqui pontuada evidencia que, para além das leis, dos projetos pedagógicos, da ação dos jesuítas, existe um universo de documentos praticamente intocado que repousa em arquivos e bibliotecas do Brasil e do exterior. Investigar a instrução na América Portuguesa depende, sobretudo, de paciência, coragem e sensibilidade. Os documentos existem, mas é preciso recolher informações fragmentadas, dispersas em uma imensidão de maços de papéis que foram embaralhados por concepções administrativas bem distintas das atuais, mas, nem por isso, se tornaram inacessíveis. Tal esforço de pesquisa não deve se intimidar por afirmações ligeiras e infundadas. É preciso nutrir um “saudável ceticismo” e pensar de forma crítica as ausências. Trata-se de reconhecer o papel da própria história enquanto construção, bem como o do historiador que não pode permitir se acanhar diante dos reptos do tempo ou do ofício.

Referências

- ALGRANTI, Leila Mezan. Honradas e devotas: mulheres da colônia – condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822. 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- ANTUNES, Álvaro de Araujo. A civilização das letras: cultura escolar no termo de Mariana (1750-1822). In: VINANCIO, Renato Pinto; GONÇALVES, Andréa Lisly; SILVEIRA, Marco Antonio; MOLLO, Helena (Orgs.). *Termo de Mariana III*. Ouro Preto: Editora da UFOP, 2010. p. 99-114.
- BLUTEAU, Raphael. Vocabulário português e latino. Coimbra: Collegio das artes da Companhia de Jesus, 1728, v.1 p.486. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/pt-br/dicionario/1/educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- BOSCHI, Caio César. Espaços de sociabilidade na América portuguesa e historiografia contemporânea. *Varia História*, Belo Horizonte, v.22, n.36, jul/dez, 2006.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. “As aulas régias no Brasil”. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CARRATO, José Ferreira. *Igrejas Iluministas e escolas mineiras coloniais*. São Paulo: Editora Nacional, 1968.
- CATANI, Denice Barbara; FARIA FILHO Luciano Mendes. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT de História da

educação da AMPED (1985-2000). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, Jan./Fev./Mar., 2002.

DE CERTAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DAVES, Alexandre Pereira. Subsídios para a história da instrução na capitania de Minas Gerais- a comarca do Rio das Velhas (1716-1755). In. LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães et alli (org). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

FALCON, Francisco José Calazans. História da educação e História Cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio-agosto, 2006.

FALCON, Francisco. História Cultural e História da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol.11, n.32, 2006;

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação no Brasil: a constituição do campo e sua configuração atual. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, fev. 2002.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e Fonseca. *O ensino régio na capitania de Minas Gerais: 1772-1814*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.61.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História Cultural e História da educação na América portuguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n.12, jul/dez, 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. “História da educação e História Cultural”. In. FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cyntia Greive. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação na América portuguesa: balanço e perspectiva. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n.14, 2009.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES Eliane Marta Teixeira. *Território plural: a pesquisa em História da educação*. São Paulo: Ática, 2010.

LAGE, Ana Cristina Pereira. *Conexões Vicentinas: particularidades política e religiosa da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas*. Belo Horizonte, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

MAGALHAES, Justino. Como um texto: configuração da escrita do município colonial. *História e Debates*, Curitiba, v.60, n.1, 2014.

MORAIS, Christiani Cardoso de. *Posse e usos da cultura escrita e difusão da escola de Portugal ao Ultramar, Vila e termo de São João Del Rey, Minas Gerais (1750-1850)*. Tese (Doutorado em História) – Faculdade Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

MORAIS, Rubens Borba de. *Livros e bibliotecas no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos; São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.

NÓVOA, Antonio. Apresentação. In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PEIXOTO, Ana Maria Cassasanta. A educação mineira na história: notas para um inventário. In. LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães et alli (org). *História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

SELINGARDI, Sérgio. *Educação religiosa, disciplina e poder na terra do ouro: a história do seminário de Mariana (1750-1850)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *A Cultura luso-brasileira da reforma da Universidade à independência do Brasil*. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.

- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Cultura no Brasil colônia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- VERRI, Gilda Maria Whitacker. O seminário de Olinda e a educação para a mocidade. In: VERRI, Gilda Maria Whitacker. *Memorat: memória e cultura escrita na formação brasileira*. Recife: Editora da UFPE, 2011.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VILLALTA, Luiz Carlos. Entrevista concedida à Revista LPH. *Revista do LPH – Departamento de História-UFOP*, Mariana, Ano 20, n.20/01, 2010.

Notas

¹ As universidades investigadas foram: Unicamp, PUC-SP, USP, UFSCAR, UNIMEP, UFMG, UFRJ, UFF, PUC-RJ e IESAE. Luiz Carlos Barreira. *A História e a Historiografia: as escritas recentes da História da educação Brasileira (1971-1988)*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP.

² As duas dissertações que dizem respeito ao Brasil colonial, foram defendidas na Unicamp, nas décadas de 1970 e 1980, e tratam, cada qual, do papel da catequese dos índios e das mulheres no período colonial. José Maria de Paiva. *O papel da catequese dos índios no processo de colonização: 1549-1600*. Campinas, 1978. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP; Arilda Inês Ribeiro. *A educação das mulheres no Brasil colonial*. Campinas, 1987. Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP.

³ Vale observar que os trabalhos estão distribuídos quase que pela metade entre as áreas de Educação e História. Ana Cristina César Sawaya. *A música no embate metodológico entre a educação jesuítica e a educação pombalina: os acordes finais*. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, USP; Yara Kassab. *As estratégias lúdicas nas ações jesuíticas nas terras brasílicas (1549-1597) – Para a maior glória de Deus*. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, USP; Daniel de Lara Oliveira. *Ciência moderna e newtonianismo no projeto pedagógico da Luiz Verney*. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, USP; Nelson de Campos Ramos Junior. *Mediadores das luzes: concepções de progresso e ciência em Antonio Ribeiro Sanches (1699-1783)*. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, USP; Carlos Rubens de Souza Costa. *O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico: elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar*. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP; Robson Pereira Calça. *Duas Escolas, duas expressões do iluminismo: Rousseau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar*. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP; Luciana Muniz Ribeiro Barbosa. *Igreja, Estado na Educação em Martinho Lutero: uma análise das origens do direito à educação*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP; Giselle Fernandes. *Composição de textos na escola brasileira em busca de uma história do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP; Margaréte May Burkenbrock. *Aulas Régias: currículo, carisma, poder – um teatro clássico?* Campinas, 2002, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.

⁴ O incremento numérico das produções pode revelar uma ampliação do número de teses e dissertações defendidas nas faculdades de educação nos últimos anos. Trabalhando com uma amostragem de teses e dissertações defendidas na Faculdade de Educação da Unicamp entre os anos de 1995 a 1998, Paulo Gomes Lima apresenta o seguinte quadro: 13 teses e dissertações na área de Administração e Supervisão educacional; 10 teses e dissertações na área de Ciências Sociais Aplicadas à Educação; 5 referentes a Educação Matemática; 15 na área de Filosofia de História da educação; 21 teses e dissertações na área de metodologia de Ensino; e 27 sobre Psicologia da Educação. Paulo Gomes Lima. *Tendência paradigmática na pesquisa educacional*. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp.

⁵ No número apresentado foram excluídos os artigos que tratam da América espanhola. Os artigos referentes ao período colonial no Brasil são: Maria Laura Magalhães Gomes. *Diderot e o sentido político da educação matemática*. *Revista Brasileira de História da educação*. Maringá, v.4, n.1, jan./Jun., 2004. Mauro César Coelho. *Educação dos índios na Amazônia do século XVIII*. *Revista Brasileira de História da educação*. Maringá, v.8, n.3, set./dez., 2008. Thais Nivia de Lima e Fonseca. *História Cultural e*

História da educação na América portuguesa. *Revista Brasileira de História da educação*. Maringá, v.6, n.2, jul./dez., 2007.

⁶ São eles: Ronaldo Valdes Puentes. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum. *Cadernos de História da educação*. Uberlândia, v.9, n.2, 2010. Luiz Gustavo Lima Freire. Fontes Históricas Jesuíticas: Manuscritos do Arquivo Histórico Ultramarino catalogados pelo projeto resgate. *Cadernos de História da educação*. Uberlândia, v.10, n.1, 2011.

⁷ Tratam-se dos resultados do projeto que desenvolvo com o financiado pela FAPEMIG, intitulado: “O saber das letras: condições, agentes e práticas nos estudos menores (1750-1834).” Contribuem com o projeto os bolsistas pela FAPEMIG: Pedro Eduardo de Andrade Carvalho e Juliana dos Santos Soares. Agradeço a FAPEMIG e aos bolsistas pelo desenvolvimento do projeto.

⁸ Trabalhamos com a tese desse autor, a qual já foi publicada, mas que viemos a conhecer recentemente. Dessa forma, todas as referências e considerações sobre a obra desse autor dizem respeito à sua Tese. Para constar fazemos referência a obra publicada. Jorge de Souza Araujo. *O perfil do leitor colonial*. Salvador: UFBA; Ilhéus, BA: UESC, 1999.

⁹ Indicamos as edições que possuímos. Carlos Rizzini. *O livro, o jornal e a tipografia no Brasil: com um breve estudo geral sobre a informação: 1500-1822*. São Paulo: Imesp, 1988; Eduardo Frieiro. *O Diabo na livraria do Cônego; como era Gonzaga?; e outros temas mineiros*. 2 ed. São Paulo: Itatiaia/Edusp, 198; Alcântara Machado. *Vida e Morte de um bandeirante*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

¹⁰ Aliás, para Pere Solà, a História da educação não se libertou, ainda, da sua origem filosófica e, poder-se-ia acrescentar, de sua condição de subsidiária à formação pedagógica. Outrossim, para os efeitos da análise aqui apresentada, considerou-se que o fato educativo faz parte ativa e integrante da transmissão da cultura, a despeito de qualquer vontade ou diretriz fixada pelos espaços privilegiados e normalmente reconhecidos de gerenciamento político. Pere Solà. El estudio diacrónico de los fenomenos educativos y las tendencias historiográficas actuales. In. Congresso Internacional: História a debate, 1993, Santiago de Compostela, *Acta...*, Santiago de Compostela: Carlos Barros Editor, 1993. Apud. Francisco José Calazans Falcon. História da educação e História Cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio-agosto, 2006, p.330.

Artigo recebido em: 30/10/2014. Aprovado em: 01/12/2014.

ESTADO DE NATUREZA E INFÂNCIA: APROXIMAÇÕES ENTRE CONCEITOS ROUSSEAUNIANOS

STATE OF NATURE AND CHILDHOOD: APPROACHES BETWEEN ROUSSEAU'S CONCEPTS

Derick Casagrande SANTIAGO*

Resumo: O presente artigo objetiva-se a uma reflexão acerca das aproximações entre os conceitos de estado de natureza e infância elaborados por Rousseau. Além de indicar a relação existente entre suas obras, evidencia-se que a centralidade de seu pensamento consiste no homem e em sua sociabilidade, demonstrando a complementariedade entre os escritos filosófico-políticos e pedagógico. Para mostrar que as características e os sentimentos constitutivos do homem em seu estado de natureza estão presentes, analogamente, na infância, a exposição está estruturada nas descrições do recurso metodológico empregado por Rousseau; na convergência das características e dos sentimentos da fase do gênero e da vida humana e, por fim, no processo de transição do estado de natureza ao estado civil e da infância à fase adulta.

Palavras-chave: Estado de natureza; Infância; Rousseau; Educação.

Abstract: This paper aims to reflect on the similarities between the concepts of state of nature and childhood elaborated by Rousseau. In addition to indicate the relationship between their works, it is evident that the centrality of his thought is the man and his sociability, demonstrating the complementarity between the philosophical-political and pedagogical writings. To show that the characteristics and constitutive feelings of man in his state of nature are present, analogously, in childhood, the exhibition is structured in the descriptions of the methodological approach employed by Rousseau; in the convergence of characteristics and feelings of gender and stage of human life and, finally, in the process of transition from the state of nature to the civil state and from childhood to adulthood.

Keywords: State of nature; Childhood; Rousseau; Education.

Introdução

O século XVIII foi marcado por uma grande ascensão do poder da razão humana para lançar luz, promover esclarecimentos sobre diferentes fenômenos e gerar outras interpretações acerca do mundo. O racionalismo adquiria uma dimensão maior ao propor explicações dissociadas dos dogmatismos religiosos, promovendo um avanço do pensamento científico e do próprio conhecimento em diferentes áreas do saber. O que, então, justifica a caracterização do período como Iluminismo ou Século das Luzes.

* Mestrando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP - Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: derickcs@gmail.com.

Junto a toda essa efervescência intelectual, somou-se também a movimentação no âmbito político, que se expressou pela crescente reivindicação da burguesia pelo poder contra o absolutismo. Esse regime, cuja legitimidade e justificativa eram pautadas pelo poder divino do rei e pelo direito natural, perdia sua força.

Foi nesse contexto que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) desenvolveu e publicou suas ideias acerca da música, da política e também da pedagogia, sendo essas últimas as que ainda apresentam maior destaque devido suas contribuições e reverberações. Sua notoriedade no círculo intelectual se deu a partir da elaboração do *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, no ano de 1750, que o consagrou como vencedor do prêmio da Academia de Dijon, cujo tema era “O restabelecimento das Ciências e das Artes terá favorecido o aprimoramento dos costumes?”.

Além de ter contribuído para a Enciclopédia com verbetes de música e de economia política, participou de outro concurso da mesma academia e elaborou o *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens* (1753), mas não obteve o mesmo êxito do concurso anterior. *Emílio ou da Educação* e *Do Contrato Social*, publicadas em 1762, são as obras que o tornou mais conhecido e, devido ao teor das ideias e críticas nelas contidas, foram condenadas e proibidas em diferentes países europeus.

No *Emílio* o objetivo da educação é transformar uma criança, chamada de Emílio, em um homem capaz de atender às responsabilidades da vida humana, sobretudo da vida em sociedade, independentemente de sua vocação e ocupação profissional. A educação corresponderia à prática do ensinar a viver proporcionando ao homem o conhecimento de si próprio. O que não condizia, segundo Rousseau, com as práticas e com a noção de criança corrente em seu tempo, uma vez que “procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 4).¹

Ao criticar a ideia acerca da criança e a educação sobre ela exercida, Rousseau propõe uma nova concepção dessa fase da vida, o que incide, conseqüentemente, sobre uma determinada forma de compreendê-la e conduzi-la.

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar (ROUSSEAU, 2004, p. 73-74).

A infância passa a ser compreendida com maior tempo de vigência ao integrar a puerilidade como sua segunda fase no desenvolvimento da vida humana. Estendeu-se, dessa forma, sua concepção em comparação àquela empregada até então, a qual se limitava até os sete anos de idade. Para Rousseau, a infância não termina quando a criança substitui os gritos e choros pelo uso da linguagem, mas quando ela já dispõe de entendimento suficiente para discernir o bem e o mal, o que marca o início da fase adulta, denominada por ele como idade da razão.

Essa nova forma de compreender a infância está associada também à concepção de natureza humana elaborada pelo filósofo. Essa fase da vida, então, além de ser identificada como idade da natureza, corresponderia a características do homem em seu estado natural e seria conduzida de uma forma específica, a qual o autor denomina por educação negativa no sentido de “*impedir que algo seja feito*” (ROUSSEAU, 2004, p.14). Deveria permitir que a educação seguisse a marcha da natureza, correspondendo à preservação das disposições primitivas do homem e afastamento dos vícios e preconceitos.

Da mesma forma que o *Emílio* expressa uma contribuição para o conceito de infância, o estado de natureza definido por Rousseau também é inovador. Sendo esse estado hipotético, assim como o próprio Emílio, o homem desconheceria a moralidade (o bom e o mau), não se socializaria com outros e seria caracterizado pelos sentimentos de amor de si e de piedade, além de ser dotado de liberdade e perfectibilidade.

O estado de natureza por ele concebido contrapõe-se, de certa forma, aos modelos defendidos até então, principalmente aqueles elaborados por Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704) que, respectivamente, de forma sucinta, caracterizam o homem como mau, vivendo em um estado de guerra de todos contra todos e, o outro, como dotado de razão, gozando de direitos naturais (a vida, a liberdade e os bens) no qual vivia em um estado de paz.

Evidencia-se, portanto, que:

Revisitar as ideias pedagógicas de Rousseau do Emílio requererá, sob qualquer hipótese, refletir sobre a concepção dele acerca do estado de natureza, já que a constituição da criança é análoga ao mesmo conceito. Os atributos da criança são, para o autor, aqueles supostamente constitutivos do homem no estado de natureza (BOTO, 2010, p. 209).

Considerando as inovações e analogias entre infância e estado de natureza no pensamento de Rousseau, este artigo apresenta como objetivo compreender e refletir acerca das aproximações entre tais conceitos. A caracterização e a compreensão de tais definições permitem ainda, mesmo que de forma delimitada, a identificação da relação existente entre suas obras.

Para tanto, sua realização concentrou-se nos Livros I e II do *Emílio* por abordarem as duas primeiras fases da infância e indicar a educação adequada nessa fase. Debruçou-se também ao *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens* e ao *Do Contrato Social*, especificamente nos livros I e II. O primeiro por caracterizar o estado de natureza e o estado civil, uma vez que essa obra consiste em apontar a origem da desigualdade entre os homens a partir do processo de transição de um estado para o outro, indicando o momento da submissão da natureza à lei. Já o segundo, além de reafirmar a desigualdade diante da transição de tais estados, apresenta um modelo de sociedade regido por um pacto social no qual a desigualdade seria extinta. Além das obras do próprio pensador, a reflexão proposta consistiu também em literatura pertinente à interpretação de suas obras e relativas aos conceitos em questão.

Importante ressaltar que, embora as obras em questão sejam lidas em diferentes áreas do conhecimento, elas apresentam uma complementariedade, expressam a concepção de homem para Rousseau. Essa sua intenção em analisar a natureza humana, no sentido de apreender sua essência, desde sua característica distintiva dos animais à constituição de sua vida em sociedade sob as determinadas leis que a regula, torna-se ainda mais perceptível e evidencia a unidade presente em seu pensamento se suas obras são analisadas em conjunto, articulando os conceitos nelas apresentados.

Tendo em mente que o homem é a unidade do pensamento de Rousseau, as aproximações entre os conceitos estão aqui elencadas sob três aspectos. O primeiro a ser abordado consiste no método por ele empregado, ou seja, na descrição do parâmetro analítico adotado e qual a sustentação lógica prestada para os conceitos em questão. O segundo reside na descrição das características constitutivas do homem primitivo, em estado de natureza, e da infância e, por fim, será apontado o processo de transição do estado de natureza ao estado civil e da infância à fase adulta, indicando as fases evolutivas do percurso civilizatório do gênero humano tanto em seu âmbito social – o desenvolvimento da sociedade - como em seu âmbito individual – o desenvolvimento das fases da vida.

O caráter conjectural da metodologia

A metodologia adotada por Rousseau é o primeiro ponto de aproximação entre o estado de natureza e a infância a ser abordado não apenas por expressar a forma pela qual tais termos foram definidos, mas também por expressar a forma pela qual seu pensamento está estruturado.

Interessado na essência do homem e com o intuito de se afastar das aparências, as quais eram consideradas por ele como visão distorcida do real, o filósofo recorre a construções hipotéticas para apreender essa essência e, a partir dela, discorrer acerca do processo de mudança do estado de natureza ao estado civil e também das fases do desenvolvimento da vida humana.

O objeto é o estudo do homem. Para Rousseau, é preciso ir até a essência do homem para poder julgar sua condição atual. [...] conhecer o homem em sua natureza essencial é ir além do existente, daquilo que está historicamente dado, e ir em busca de um estado inexistente (FORTES, 1996, p. 43-44).

Também denominado como segundo *Discurso*, o *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens* apresenta a desigualdade como questão central e, questionando a passagem de uma desigualdade de natureza para uma desigualdade moral e política, já indica a relevância e abrangência do estado de natureza para o conhecimento verdadeiro acerca do próprio homem.

Oh! homem, de qualquer região que sejas, quaisquer que sejam tuas opiniões, ouve-me; eis tua história como acreditei tê-la lido não nos livros de teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza que jamais mente. Tudo o que estiver nela será verdadeiro; só será falso aquilo que, sem o querer, tiver misturado de meu. Os tempos de que vou falar são muito distantes; como mudaste! É, por assim dizer, a vida de tua espécie que vou descrever de acordo com as qualidades que recebeste, e que tua educação e teus hábitos puderam falsear, mas não puderam destruir (ROUSSEAU, 1973a, p. 243).

A imagem do homem nesse estado corresponderia à forma como a natureza o constituiu e, com isso, suas faculdades artificiais adquiridas progressivamente no processo de seu desenvolvimento foram desconsideradas. As mudanças interiores e exteriores pelas quais o homem passou em comparação a fisiologia dos animais não foram, então, abordadas em sua definição. O homem apresenta, nessa concepção, saúde

e estrutura física completa, sendo dotado de toda a capacidade para seu enrijecimento corpóreo e seu progresso intelectual, de modo que sua sobrevivência seja garantida e suas necessidades satisfeitas.

Diante dessas considerações, Rousseau afirmou: “Não poderei formular sobre esse assunto senão conjecturas vagas e quase imaginárias” (ROUSSEAU, 1973a, p.243). Suas conjecturas dispensam as determinações históricas quanto à origem e os progressos do homem até atingir o estado civil, esboçando ainda os elementos que culminaram na transição das fases evolutivas. Tratou-se de esboçar outra historicidade à explicação dos fatos, não se referia ao estabelecimento de um sentido cronológico exato de seus acontecimentos, mas de um sentido lógico.

Nesse sentido, dada à impossibilidade de demarcação temporal da transição de um estado ao outro e a consideração da capacidade humana de mudança nesse processo, o caráter conjectural do método adotado representa um recurso necessário e adequado para a apreensão desejada da realidade. Machado (1968), cuja obra promove uma reflexão acerca da centralidade que o homem ocupa na teoria de Rousseau, evidencia essa característica.

Retraçar esse trânsito modificador constitui o objeto essencial do conhecimento almejado; o único método adequado para atingi-lo plenamente será o do rigor racional, à condição, contudo, de antecipadamente admitir que acerca do ‘estudo natural’ só se poderá chegar a hipótese. Esse estado, que seguramente sabemos não mais existir e, como Rousseau fez questão de declarar expressamente – para martírio de seus comentadores – que talvez jamais tenha existido (MACHADO, 1968, p.38).

O emprego de conjecturas como recurso metodológico não ocorreu de forma exclusiva para a definição do estado de natureza e de seu processo de transformação ao estado civil. Além de sustentar todo o pensamento político de Rousseau, esse mesmo método foi também utilizado para abordar a infância e as fases de desenvolvimento da vida humana. De forma análoga, o movimento da situação humana de um estado a outro é identificado no movimento das fases da vida do indivíduo.

Refere-se aqui a criação de um aluno imaginário, Emílio, cujo acompanhamento e educação estariam, desde o nascimento até tornar-se adulto, sob a responsabilidade do filósofo enquanto seu preceptor. A possibilidade de conjecturar acerca da infância, representada na figura do aluno, apresenta-se de forma dissociada de uma dimensão histórica, permitindo o afastamento necessário da educação praticada até então, para

esboçar uma educação condizente com os momentos de desenvolvimento humano e sob os preceitos da natureza.

Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, já não precise de outro guia que não ele mesmo. Este método me parece útil para impedir que um autor que desconfia de si se perca em visões; pois, a partir do momento em que se afasta da prática ordinária, ele só tem de dar provas do valor de sua prática em seu aluno, e logo sentirá, ou o leitor sentirá por ele, se está seguindo o progresso da infância e a marcha natural do coração humano (ROUSSEAU, 2004, p. 29-30).

Juntamente com a invenção de Emílio, são dadas outras de suas características que influenciam a educação que lhe é prestada. Dessa forma, Rousseau define que seu aluno é habitante de uma zona temperada;² é rico, por considerar que tal condição seja a que mais convêm para formar um homem para si mesmo sob a marcha da natureza; é órfão, devendo obediência apenas ao seu preceptor e de forma que jamais sejam separados; e, por fim, é sadio e robusto para que não haja empecilhos no enrijecimento físico e na educação da alma.

Portanto, a infância e o estado de natureza não apresentam dimensões históricas e geográficas bem demarcadas, o que não significa que as conjecturas sejam destituídas de lógica. Há uma sequência biológico-cognitiva, dotada de sentido genealógico e evolutivo, que expressam as transformações do estágio selvagem e da fase infantil para o estágio civil e para a fase adulta (MACHADO, 1968; DALBOSCO, 2011).

A adoção de conjecturas, além de recurso necessário para alcançar os objetivos estabelecidos pelo filósofo, permitiu uma nova acepção acerca da condição do homem tanto no que tange ao desenvolvimento de sua vida em sociedade, por meio do conceito de estado de natureza, como também ao desenvolvimento de sua própria vida, por meio do conceito de infância. Mas estas não são as únicas convergências e analogias existentes entre tais conceitos, outras podem e são melhor identificadas a partir da descrição das características constitutivas do homem em seu estado primitivo e em sua fase infantil.

As características constitutivas do estado de natureza e da infância

No segundo *Discurso*, considerando dois tipos de desigualdade na existência humana, Rousseau articula seu recurso metodológico com a descrição das características peculiares do homem tanto em relação aos animais, como também em relação aos seus diferentes estágios.

Há um tipo de desigualdade natural e um tipo de desigualdade do estado civil. O primeiro tipo refere-se aquela existente devido às determinações naturais, “consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma” (ROUSSEAU, 1973a, p. 241); enquanto que o segundo tipo é estabelecido em consequência de convenções sociais, que demarcam os privilégios de poucos em detrimento de todos os outros. Essa última emerge a partir da sociabilidade desenvolvida pelos próprios homens e, portanto, condiz com o estado civil.

O que Rousseau fez nesse *Discurso* foi traçar a gênese da desigualdade, mostrar como ela se formou pouco a pouco através de diferentes etapas, qual sua origem e como tudo isso se relaciona com os demais fatos e fenômenos característicos da vida em sociedade (FORTES, 1996, p. 43).

É a natureza que, mesmo sendo quase nulas as desigualdades por ela impostas, fornece as condições necessárias para o desenvolvimento do homem, desde a garantia de sua sobrevivência ao seu enrijecimento físico por meio da busca por alimentos, da resistência ao clima de sua região e também da fuga e luta contra os animais, situações nas quais sua força se aprimora. Projeta-se no homem, então, toda a possibilidade de seu aprimoramento diante das determinações da própria natureza, ocorrendo em ordem e tempo por ela determinada.

Nesse estágio o homem apenas possui o próprio corpo como instrumento e age instintivamente, basicamente, em prol de sua própria conservação. As forças de que dispunha eram aquelas necessárias para a satisfação de suas necessidades naturais, o que o tornava suficiente para si mesmo. Sendo assim, ainda sem o raciocínio bem desenvolvido,

Perceber e sentir será seu primeiro estado, que terá em comum com todos os outros animais; querer e não querer, desejar e temer, serão as primeiras e quase únicas operações de sua alma, até que novas circunstâncias nela determinem novos desenvolvimentos (ROUSSEAU, 1973a, p. 250).

Aqui há uma similaridade com o animal, apenas com a vantagem de que o homem, destituído de um único instinto, apropria-se de todos para satisfazer suas necessidades naturais. Dessa forma, as características distintivas do homem em comparação ao animal não consistem tanto no âmbito físico, mas sim no aspecto metafísico e moral.

Não é, portanto, pela sua estrutura física que o humano se afasta do animal, nem mesmo pelo entendimento, porém, porque ‘se reconhece livre de aquiescer ou de resistir; e é sobretudo na consciência desta liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma’. Cômico do arbítrio de que dispõe em face de cada solicitação natural, o homem pode criar e, de fato, cria novas necessidades (MACHADO, 1968, p.98).

A liberdade da qual o homem é dotado consiste em sua possibilidade de escolha quanto a seguir ou resistir às influências exercidas pela natureza. Há outra característica que, além da liberdade, expressa a distinção entre homens e animais. Trata-se da perfectibilidade, que reside em toda potencialidade do homem se desenvolver e se transformar no decorrer do tempo. Sobre ambas as características, elas podem ser melhor explicitadas nas palavras do próprio Rousseau:

A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias, mas no poder de querer, ou antes, de escolher e no sentimento desse poder só se encontram atos puramente espirituais que de modo algum serão explicados pelas leis da mecânica.

Mas, ainda quando as dificuldades que cercam todas essas questões deixassem por um instante de causar discussão sobre diferença entre o homem e o animal, haveria uma outra qualidade muito específica que os distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação – é a faculdade de aperfeiçoar-se, a faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; o animal, pelo contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida, e sua espécie, no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desses milhares (ROUSSEAU, 1973a, p. 249).

O homem agindo conforme a busca pela satisfação de suas necessidades reais, os desejos que possui são, a princípio, apenas aqueles passíveis de satisfação pelas forças e habilidades que detêm, momento este em que se verifica a existência de um equilíbrio entre os desejos e as faculdades humanas para saciá-los, ou seja, há uma igualdade entre

o poder e a vontade. Emerge daí o ímpeto pela sua própria preservação e, posteriormente, pela de seus semelhantes, somando-se as duas características – liberdade e perfectibilidade - os sentimentos de amor de si e de piedade, que também conferem distinção ao homem.

O amor de si condiz com a busca de tudo o que permita, desde que associado às satisfações das necessidades naturais, a conservação da própria vida do homem e a escusa daquilo que o prejudique. A piedade apresenta-se também como uma disposição natural, universal e útil, mas não relativa ao próprio homem e, sim, aos seus semelhantes, principalmente quando eles estão em situações de fraqueza e/ou perigo. Refere-se a um reconhecimento de si mesmo no outro, há uma identificação do homem com seu semelhante.

Enquanto o amor de si está associado à conservação do próprio homem, no sentido individual, a piedade tange a conservação no âmbito de toda a espécie humana, uma vez que há esse reconhecimento mútuo entre o homem e seus semelhantes, considerando ainda que, no estado de natureza, o homem é amoral, ninguém pratica e nem permitiria o mal contra o outro.

As duas características, a liberdade e a perfectibilidade, e os dois sentimentos, o amor de si e a piedade, representam a inclinação natural do homem. O que ele é foi proporcionado pela natureza e, ainda segundo Rousseau, essa natureza se manterá independente da força do hábito que a contraria.

Criticada pelo filósofo por exercer sua força contra essas disposições, a educação praticada em seu tempo, definida como educação bárbara, impunha-se como um hábito que se distanciava de um verdadeiro conhecimento da criança e de uma adequada formação a ela destinada ao priorizar o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais reprimindo os desejos dessa idade da vida (DALBOSCO, 2012). A crítica elaborada por Rousseau à educação daquele período também consistia em sua proposta de formar o indivíduo para a sociedade e por não se ocupar de educá-lo para si mesmo. A educação advém da natureza, condizente com o desenvolvimento interno das faculdades e órgãos humanos; do próprio homem, responsável pelo emprego desse desenvolvimento e também das coisas, que está orientada pelas experiências adquiridas com a relação entre os objetos. Considerando essa sua tríplice origem da educação, mesmo sendo diferentes, as três educações devem ser conjugadas para permitir que, com as disposições naturais, tudo fosse relacionado. É por meio da educação que, o que não foi dado pelo nascimento, passa a ser oferecido.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

Sendo a finalidade da educação ensinar a viver, o processo educativo inicia-se com a própria vida, desde o nascimento, e deve apresentar a primazia do agir que exige e possibilite o exercício e o uso dos órgãos e dos sentidos que, nessa fase da vida, exprimem o sentimento de existência. Todo o desenvolvimento físico depende também das vestimentas usadas pela criança - as roupas por elas usadas devem facilitar seus movimentos. A criança não deve, ainda, ser poupada de exposições a diferentes situações e a dificuldades, pois “a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (ROUSSEAU, 2004, p.15) e, dessa forma, aprende-se a senti-las e a suportar os inconvenientes da vida.

O primeiro som da criança é seu choro e é dessa forma que se comunica durante toda sua primeira infância, desde seu nascimento até os dois anos de idade. Trata-se da linguagem utilizada antes do aprendizado da fala, “não é uma língua articulada, mas é acentuada, sonora e inteligível” (ROUSSEAU, 2004, p. 53), que expressa a dor e a necessidade da criança. Sendo ela fraca e destituída de forças suficientes para a satisfação de suas próprias necessidades, encontra-se dependente do adulto que, por sua vez, deve dispensar apenas a atenção correspondente àquela que a criança requer, conforme sua idade.

Os cuidados, para que a educação seja conduzida de forma adequada, devem ser bem dosados, não devem ocorrer em excesso e nem de forma escassa. A intervenção do adulto faz-se necessária para garantir a sobrevivência da criança desde que sejam atendidas apenas suas necessidades naturais e mantenha seu progresso conforme a ordem natural.

“Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor” (ROUSSEAU, 2004, p. 24).

A exposição ao sofrimento e a dor é necessária para que, além de aprimorar o corpo, fortaleça na criança o sentimento de conservação de sua vida, uma vez que só se pode querer conservá-la a partir da noção das possibilidades de perdê-la.

Além de incentivar seu desenvolvimento, serão evidenciados quais são os limites que suas forças possuem em suas ações. Assim, a criança é livre para conhecer suas forças e agir conforme a potencialidade que elas possuem, o impedimento de qualquer ação deve decorrer da natureza e não da intervenção do adulto. No entanto, essa liberdade está submetida a limitações, expressas pela insuficiência de suas forças e pela relação de dependência com o adulto, o que a corresponde ao âmbito dos desejos de forma que aprenda a viver com a privação daquilo que não se tem. Revela-se, dessa forma, que o papel da educação correspondente a essa fase da vida consiste:

[...] na busca do equilíbrio entre os desejos e as faculdades, pois querer formar em excesso as faculdades da criança, reprimindo seus desejos, significa não compreendê-la adequadamente. Significaria, bem ao contrário, como alerta Rousseau, querer transformá-la precocemente num adulto, matando, com isso, a alegria e a felicidade própria da infância. A questão não consiste, portanto, nem em diminuir os desejos, nem, muito menos, em ampliar as faculdades [...] (DALBOSCO, 2012, p. 1123).

É a natureza que também propicia os momentos oportunos para o desenvolvimento dos órgãos e dos sentidos, sendo a preocupação do adulto manter a educação conforme a marcha da natureza, ou seja, permitir que a natureza aja sobre a criança, que o desenvolvimento de suas faculdades ocorra no tempo adequado, de acordo com a determinação da própria natureza, sem antecipar ou apressar os progressos.

Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Dalbosco (2012) aponta que esse caráter negativo, ao lado da relação entre desejo e poder e da relação entre amor de si e amor-próprio, compõem dois princípios filosóficos e pedagógicos característicos da educação natural. O conteúdo de cada um desses princípios, reconstruídos em seu trabalho, reafirmam a importância dos cuidados

a serem dispensados pelos adultos no processo educativo das crianças, detidamente quanto à proteção contra os vícios e sentimentos inadequados à sua faixa etária e seu desenvolvimento.

Um desses princípios, o caráter negativo da educação natural, apresenta justamente esse teor por corresponder à negação do ensino da virtude e da verdade, sendo sua orientação voltada à preservação do recurso do qual a criança faz uso para estruturar seu pensamento, a razão sensitiva ou seus sentimentos, e, conseqüentemente, do afastamento do vício e do erro presentes fortemente em uma sociedade considerada corrompida.³

O ensino da virtude não é propício a essa fase da vida, uma vez que a criança apreende uma visão de mundo apenas por seus sentidos e não pela razão, ela ainda não discerne os valores morais. Antes de sua razão intelectual se desenvolver, são os sentidos que lhe conferem todo o entendimento que necessitam. O julgamento na infância decorre dos sentidos da criança, deve-se, para tanto, aprender a sentir, ou seja, aprender a melhor aplicar seus sentidos.⁴ Essa forma específica de se relacionar com o mundo é denominada como razão sensitiva.

Uma criança é menor do que um homem; não tem nem a sua força, nem a sua razão, mas vê e ouve tão bem quanto ele, ou quase; tem o gosto igualmente sensível, embora menos delicado, e distingue da mesma maneira os odores, embora não lhes imprima a mesma sensualidade. As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras faculdades que seria preciso cultivar; são as únicas que são esquecidas, ou as mais desdenhadas.

Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos (ROUSSEAU, 2004, p. 159-160).

A criança possui a mesma estrutura física e os mesmos sentidos que o homem, ela é dotada de toda possibilidade para o desenvolvimento sensorial e racional para atingir a fase adulta. Enquanto suas faculdades não se aprimorarem como a dos adultos, visto que se desenvolvem nas fases adequadas da vida conforme a marcha da natureza, a diferença constituirá nas capacidades, na interpretação que se tem daquilo absorvido pelos sentidos e na forma de se expressar e se relacionar com o adulto e com os objetos. Nesse aspecto, a perfectibilidade também é identificada na infância. A criança se

transformará em um adulto ao longo dos anos de sua vida e agregará habilidades outras à sua formação.

A educação na infância deve priorizar tanto o aprimoramento do corpo como também o dos sentidos da criança de forma que ela conheça suas forças e seus limites, apreenda e se relacione com o mundo da maneira particular de sua idade, conforme prescreve a natureza, a partir de intervenções adequadas do adulto.

Antes de desenvolver sua racionalidade, a criança deve, primeiramente, fortalecer o corpo e exercitar seus sentidos, que são instrumentos de sua inteligência. [...] O corpo necessita do exercício dos sentidos para ganhar a direção certa, pois ao mesmo tempo em que a criança o fortalece adequadamente, exercita também os sentidos. A experiência dos sentidos permite prever os efeitos dos movimentos do corpo, corrigindo os erros e aumentando a precisão e o discernimento conforme as necessidades naturais (DALBOSCO, 2011, p. 81).

A viabilidade dos procedimentos educativos propostos depende da compreensão da infância como uma fase particular da vida, dessa forma só a partir do conhecimento da criança é que se pode pensar a estrutura de seu aprendizado, com isso Rousseau afirma: “posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir” (ROUSSEAU, 2004, p.4).

Boto (2010) defende a ideia de que *Emílio* não se trata apenas da esfera pedagógica, mas também da condição humana, uma vez que a obra aborda a acepção da criança e estabelece uma periodização da vida e do aprendizado. Da mesma forma que a elaboração do estado de natureza confere o princípio do homem, a educação permite identificar os princípios da infância. “Quando pensa na situação da infância, Rousseau propositalmente aproxima os atributos da criança daqueles pertencentes ao homem no estado de natureza” (BOTO, 2010, p. 215).

Identifica-se, portanto, que a forma de se expressar e se relacionar, bem como as características da liberdade e da perfectibilidade e os sentimentos de amor de si e de piedade, específicos e constitutivos do homem em estado de natureza também se fazem presentes na infância.

Ainda sem o desenvolvimento e uso da razão, tanto o homem em estado de natureza como a criança são amorais e iniciam a apreensão do mundo por meio das percepções e dos sentidos, o que não significa que não raciocinem, mas que a forma

pela qual se relacionam com as coisas é uma razão que antecede a razão intelectual. No caso da infância, trata-se da razão sensitiva.

A mesma relação se aplica a linguagem. O homem em estado de natureza, bastando a si mesmo, não depende de seu semelhante para as satisfações de suas necessidades naturais e, conseqüentemente, não há motivos para elaborar um recurso que permita sua socialização e a inteligibilidade entre seus semelhantes; a criança apenas chora e grita para manifestarem sua dor e suas necessidades. Ambos não fazem uso da língua falada em seus estágios iniciais, ela ocorrerá a partir da necessidade de comunicação entre os homens, no caso do homem primitivo, e quando a criança atingir idade e o aprimoramento condizente para tal prática.

Ambos também apresentam a liberdade como característica distintiva. O homem em estado de natureza é forte, por possuir todas as forças exigidas para as satisfações de suas necessidades, e é livre dada a possibilidade de seguir ou resistir às influências da natureza. Já a criança é fraca, por depender de outrem para satisfazer suas necessidades, sua liberdade está associada aos desejos e está limitada à relação de dependência com o adulto e aos limites de suas próprias forças. Ao contrário do homem em estado de natureza, a fraqueza da criança decorre de sua insuficiência para bastar a si mesma. A liberdade, portanto, consiste no querer aquilo que se pode ter e fazer aquilo que satisfaz.

Embora o homem em seu estado de natureza e a criança não façam, em seus respectivos estágios iniciais, o uso de uma linguagem falada e bem articulada; não agem e julguem pela razão intelectual; dominarão tais práticas ao decorrer do tempo. A criança ainda desenvolverá toda a força que necessitará para que satisfaça, por si só, suas necessidades; o que permite que todo o desenvolvimento e mudança, em fases evolutivas, sejam possíveis é a potencialidade que possuem para esses aprimoramentos. Nesse ponto, explicita-se que ambos são dotados de perfectibilidade.

Enquanto o homem em estado de natureza é caracterizado com o sentimento de amor de si, sentimento relativo à preservação da própria vida, visto que sua sobrevivência é garantida pela suficiência de força que possui, a criança, ainda dependente, deve fortalecer esse sentimento por meio de experiências nas quais, além de fortalecer seu corpo, imprima as possibilidades de sua mortalidade.

Tendo em mente que Rousseau elabora, a partir de conjecturas, uma trajetória evolutiva do homem, relativa à humanidade - do estado de natureza ao estado civil - e também relativa à vida humana - da infância a fase adulta, faz-se necessário ainda elucidar a motivação dessas transições, uma vez que a passagem do estado de natureza

ao estado civil também se manifesta na mudança do tipo de desigualdade entre os homens e, conseqüentemente, influencia na forma como se constitui a sociedade na qual Emílio integraria.

Do estado de natureza ao estado civil e da infância à fase adulta

Se o homem em estado de natureza era, bastando a si mesmo, dotado de força suficiente para a satisfação de suas necessidades naturais, de que forma teria sido conduzida a transformação até o estado civil?

Rousseau responde que,

[...] os progressos do espírito se proporcionaram precisamente segundo as necessidades que os povos receberam da natureza ou aquelas às quais as circunstâncias os obrigaram e, conseqüentemente, as paixões que os levavam a atender às suas necessidades (ROUSSEAU, 1973a, p. 250).

Ele formula todo esse processo evolutivo, que corresponderia ao decorrer de muitos séculos, mantendo o mesmo recurso metodológico. Sem recorrer às determinações históricas e geográficas, supõe “a lenta sucessão de acontecimentos e de conhecimentos” (ROUSSEAU, 1973a, p. 266) que teria perturbado o equilíbrio existente no estado de natureza, alterado as necessidades do homem e, assim, desenvolvido suas faculdades, considerando que jamais se desenvolveriam por si mesmas.

O primeiro estágio desse processo corresponde, conforme descrito, ao estado de natureza hipotético. Dele decorreria, a partir do crescimento do número de homens, um estágio em que o aumento da dificuldade da condição de existência exigiria a afirmação da razão e, com ela, novas relações com as coisas e também percepções sobre o próprio homem e seu semelhante.

Os homens passam a estabelecer vínculos, fixam-se em um mesmo espaço, sob cabanas, constituindo famílias e, com a proximidade das famílias, passam a integrar bandos. Nesse estágio, desenvolvem os sentimentos de amor conjugal e amor paterno.

No estágio seguinte, há a invenção da propriedade privada, da agricultura e da metalurgia e, desse avanço, há a emergência de uma nova ordem da desigualdade humana e da divisão do trabalho. Instituiu-se a primeira desigualdade, entre ricos e

pobres, que deflagrou em conflitos e, por sua vez, apenas extinguíram-se após a celebração de um pacto social entre os homens. O pacto se objetivaria a instituir leis para que todos os homens se respeitassem e os conflitos cessassem, é nesse momento que se funda a sociedade.

A desigualdade se perpetuaria não apenas pela legitimação do direito de propriedade privada. Após a desigualdade entre ricos e pobres, instituiu-se um governo como poder legítimo, permitido também por leis, o que conduziu este tipo de relação entre poderosos e fracos. Desse último, ela passou a ser entre senhores e escravos com a usurpação do poder pelo governante.

À medida que as necessidades humanas se complexificaram em cada estágio, o homem passava a se relacionar e a depender de seu semelhante, bem como desenvolver sua razão. Dessa forma,

Os estímulos exteriores ocasionais figuram no pensamento de Rousseau como os propulsores de ‘necessidades’ e as ‘necessidades’, desde que deixem de ser ‘necessidades naturais’, simples impulsos primários, é que desencadeiam o processo de formação das sociedades. Ademais, Rousseau insiste na função decisiva da razão, da qual depende toda a dinâmica do processo, posto que, não vê o homem um mero reator que o estímulo obriga automaticamente à imediata e imutável resposta, senão um todo complexo e orgânico [...] (MACHADO, 1968, p.132-133).

É também a partir desse processo que o equilíbrio que existia entre as forças e as necessidades do homem é perturbado. Suas forças, antes suficientes, passam a ser desproporcionais perante as necessidades que só passam a ser satisfeitas com o auxílio de outrem e, assim, deixam de corresponder com aquelas relativas apenas a sua sobrevivência. De forma sucinta,

A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. É só então que, tomando a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o lugar do apetite, o homem, até aí levando em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir baseando-se em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações (ROUSSEAU, 1973b, p. 42).

Indica-se ainda a mudança do sentimento de amor de si, constitutivo do homem em estado de natureza, para o sentimento de amor-próprio. Enquanto que o primeiro é

caracterizado pela orientação instintiva do homem para sua própria conservação com as forças que possui, o amor-próprio é um sentimento egoísta que o motiva à satisfação de suas necessidades artificiais pela dependência de seu semelhante. Ambos os sentimentos resultam do sentimento que confere ao homem sua individualidade, o amor por si (DALBOSCO, 2012).

Este sentimento adquire, por sua vez, nas palavras de Rousseau, uma dupla dimensão, desdobrando-se no sentimento natural originário do amor de si e no sentimento eminentemente social do amor próprio. Além de possuírem origem e significação diferentes, também não desempenham o mesmo papel, tanto no que diz respeito à sociabilidade humana, como, especificamente, à constituição da identidade do homem (DALBOSCO, 2012, p. 1124).

Assim como na relação entre desejo e poder, há uma tensão entre o amor de si e o amor-próprio que, conforme expõe Dalbosco (2012), por estar associada à concepção de infância esboçada por Rousseau, corresponde a outro princípio que sustenta seu projeto de educação natural. Dinâmica tensional essa que deve ser compreendida considerando que os atributos positivos e negativos relativos, respectivamente, ao primeiro e ao segundo sentimento não sejam posições definitivas. Assim, atribuiu-se uma reciprocidade entre eles que pode ser verificada pelas ideias de que:

a) a passagem do amor de si para o amor próprio não significa o desaparecimento por completo do primeiro. b) O retorno moral do amor de si não significa o desaparecimento ou eliminação do amor próprio, pois a elevação moral daquele implica o confronto com a racionalidade constitutiva do amor próprio (DALBOSCO, 2012, p. 1124).

Ainda de acordo com o raciocínio desse autor, tais ideias evidenciam que:

Rousseau pensa a relação entre amor de si e amor próprio como uma relação aporética e não como uma relação de exclusão ou eliminação, e o faz simplesmente pela convicção de que estes dois sentimentos expressam a dupla indeterminação da própria condição humana: em relação à sua base instintiva e à autolegislação de sua razão. Neste sentido, permanece ao homem um espaço de liberdade tanto em relação ao seu determinismo instintivo como à capacidade autolegisladora de sua razão (DALBOSCO, 2012, p. 1124-1125).

Apenas a partir do controle das paixões e do distanciamento dos vícios que o homem se habilita a viver conjuntamente com seus semelhantes em sociedade e conquista sua moralidade, ou seja, é por meio do domínio do amor-próprio que se

possibilita o desenvolvimento de suas faculdades. Esse sentimento predominante na fase adulta e, analogamente, na fase em que as relações sociais estão caracterizadas pela corrupção e artificialidade, deve ter sua manifestação afastada da criança, por meio da educação a ela destinada, de forma a preservá-la mais como um ser sensível do que racional, mantendo seu desenvolvimento adequado à sua idade.

A fase na qual o homem é caracterizado como corrompido só seria superada pelo estabelecimento de outro contrato, o qual legitimaria novas leis para a vida em sociedade de forma que a desigualdade seria extinta e as características humanas se assemelhariam aquelas do estado de natureza. *Do Contrato Social* é a obra que conterà a proposta de um contrato cuja finalidade será assegurar a vida, a liberdade e os bens dos homens sob as leis.

‘Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoas e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes’. Esse, o problema fundamental cuja solução o contrato social oferece (ROUSSEAU, 1973b, p. 38).

O novo contrato social proporcionaria aos homens igualdade e liberdade não mais em seus atributos naturais, mas na condição de integrantes de uma sociedade, ou seja, constituiria a igualdade civil e a liberdade civil.

Rousseau quer saber qual o meio de ‘sujeitar os homens para torna-los livres’, de tal sorte que obedeçam e ninguém mande, que sirvam e não tenham nenhum senhor; tanto mais livres, com efeito quanto, em aparente sujeição, ninguém perde de sua liberdade senão o que possa prejudicar a outrem (MACHADO, 1968 p. 146).

A constituição desse contrato ocorreria de forma que suas regras fossem elaboradas racionalmente e aceitas voluntariamente por todos e poderiam ser expressas sucintamente em uma única cláusula: “a alienação total de cada associado, com todos os seus bens, à comunidade inteira” (ROUSSEAU, 1973b, p. 38). Dessa maneira, a soberania emanaria do próprio povo, cada homem integraria o poder soberano e estaria submetido à própria lei que elaborou. O poder não se concentraria nas mãos de um grupo ou de um único homem, da mesma forma que os homens não estariam submissos à vontade de um grupo ou de um único homem, mas da vontade geral.

A vontade geral se estabeleceria como uma regra suprema sob a qual os homens seriam iguais e livres. Trata-se da expressão direta e autêntica de toda a sociedade e não de uma de suas partes sobre as demais.

Uma vez que o desequilíbrio entre as necessidades e as forças humanas resultou na degradação do homem, a educação do Emílio deveria ser conduzida, em sua infância, para a manutenção do equilíbrio entre suas forças e suas necessidades por mais tempo possível, o que o preservaria dos vícios e preconceitos do homem em estado civil; o conscientizaria de suas limitações e insuficiências. Se aprendesse a viver por meio de sua relação de submissão às suas próprias faculdades e capacidades, a criança se submeteria com facilidade à vontade geral quando chegasse à fase adulta.

Toda a educação a ser praticada na criança deveria conduzi-la a sua autonomia e a sua moralidade, visando sua futura integração na sociedade. É nesse aspecto que reside todo o cuidado em sua relação de dependência com o adulto; toda atenção para não apressar ou antecipar seus aprendizados.

Seria possível indicar, contudo, que se um novo contrato conduziria a sociedade pautada pela desigualdade e servidão para uma em que os homens retomariam suas inclinações à igualdade e liberdade, considerando que elas já não seriam naturais, mas legitimadas por eles mesmos através de leis; caberia à educação torná-los aptos a integrá-la e mantê-la.

Considerações finais

Rousseau foi um homem de seu tempo. Essa afirmação parece trivial, mas seu sentido se revela ao considerar a dimensão que seu pensamento ocupa ao promover um conhecimento acerca do homem, desde sua essência àquela atual situação entendida como corrompida, em um período no qual a razão humana buscava descobertas e explicações para diferentes objetos, fenômenos e relações. Toda a ambição demonstrada em seu projeto, expresso em suas diferentes obras, denotam e justificam que seu nome deve figurar dentre os mais importantes do século XVIII.

Antes de suas contribuições serem associadas apenas à esfera da ciência política ou à esfera da pedagogia, elas imprimiram uma nova perspectiva à condição humana relativa tanto ao surgimento e constituição do homem e da sociedade, como também da vida humana em sua fase infantil e adulta. Nesse sentido, destacam-se em todo seu

pensamento os conceitos de estado de natureza e infância, os quais foram aqui abordados de forma a indicar quais as possíveis aproximações entre eles.

Considerando a seleção dos textos do próprio filósofo e também de literatura sobre suas ideias, foi possível identificar e elencar as aproximações em três pontos: a metodologia para a elaboração de seus conceitos e a sustentação de seu pensamento; as características constitutivas de cada um deles; e, sendo eles estágios iniciais de processos evolutivos, suas fases de transição.

O filósofo recorreu à mesma metodologia para definir o estado de natureza e a infância. A partir de conjecturas, caracterizou aquele que seria o estágio inicial da humanidade e da vida humana, dotando-os, respectivamente, de características que os distinguiriam dos animais e do adulto. Estas características, por sua vez, assemelham-se e conferem tanto ao homem em estado de natureza como a criança disposições para, mesmo que manifestadas de forma distinta, como a liberdade, manterem-se vivos e, principalmente, desenvolverem-se. O que ainda permitiu uma superação da concepção estática das disposições humanas.

Mesmo elaborando uma história hipotética da evolução humana, tanto em seu âmbito mais geral – estado de natureza – como em seu âmbito mais restrito – infância – são os argumentos que, desencadeados de forma racional, conferem lógica e compreensão a toda a tese.

Indica-se ainda que o pensamento de Rousseau estabelece dois pontos distintos relacionados aos conceitos de estado de natureza e infância. No primeiro, relativo ao processo evolutivo da humanidade, haveria dois tipos de convenções, a natural – marcada pela ausência de relações sociais - e a civil – marcada pelo estabelecimento de um contrato social - que estão associadas a dois modos de vida, aquele cuja força é suficiente para satisfação das necessidades e aquele cuja força é insuficiente para satisfação das necessidades, e também a dois planos de consciência humana, aquela cuja apreensão do mundo se dá pelos sentidos e aquela baseada na razão intelectual. O mesmo se aplica ao processo evolutivo da vida humana, no qual o estágio inicial é a infância e o estágio final é a fase adulta. São pontos distintos por compreenderem características e situações diferentes, mas não são contraditórios porque se referem a um processo gradual de evolução.

Além de recorrer às obras do próprio filósofo, as interpretações e os comentários acerca de seu pensamento, utilizados aqui como referências bibliográficas, a presente reflexão permitiu uma melhor identificação do objeto central do filósofo – o homem - e

da relação entre suas obras, sobretudo sobre os conceitos de estado de natureza e de infância.

Referências

BOTO, C. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207- 225, jan/abr 2010.

Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2012.

DALBOSCO, C. A (org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau*: papel do educador como governante. Campinas, SP: Alínea, 2011.

_____. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o segundo livro do *Émile*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n. 121, Dec. 2012. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2014.

FORTES, L. R. S. *Rousseau: o bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1996.

MACHADO, L. G. *Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Livraria Martins Fontes/ Editora Universidade de São Paulo, 1968.

ROUSSEAU, J.-J. *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Victor Civita, 1973a.

_____. *Do Contrato Social*. São Paulo: Victor Civita, 1973b.

_____. *Emílio ou Da Educação*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Notas

¹ A obra *Emílio* ou da educação contempla um projeto de educação que, segmentado em duas formas - a educação doméstica ou educação natural e a educação social ou educação pública – descrito em cinco livros, sendo cada um relativo a uma específica faixa etária da vida de Emílio. A primeira forma de educação corresponde à idade da necessidade (do nascimento aos dois anos), à idade da natureza (dos dois aos doze anos) e à idade da força dos doze aos quinze anos); enquanto que a educação social corresponde à idade da razão (dos quinze aos vinte anos) e à idade da sabedoria (dos vinte aos vinte e cinco anos).

² Seguindo a lógica da conjectura da criação do Emílio, não há definição geográfica específica quanto o país onde habita. Rousseau apenas indica a França como um exemplo de país cujo clima é temperado.

³ Embora ambos os princípios apontados por Dalbosco (2012) estejam fortemente relacionados, a opção pela abordagem, em um primeiro momento, da educação negativa justifica-se pela manutenção da sequência lógica do texto.

⁴ Rousseau (2004) apresenta ainda de que maneira cada sentido contribui ao aprimoramento da criança: o tato fornece um conceito mais seguro quanto a percepção dos objetos; a visão fornece um discernimento prévio do objeto, mas por ser o mais falível, recomenda-se que o tato e a visão sejam aprimorados juntos para um melhor discernimento do objeto. A audição e a linguagem são praticadas em conjunto, há complementaridade entre eles. Enquanto o primeiro é passivo, o outro é ativo, sendo importante fazer o uso da linguagem conforme a idade da criança (o choro e o grito nos anos iniciais). O paladar é o sentido que estabelece aquilo que é necessário quanto a alimentação, se é agradável ao paladar é necessário ao estômago, sendo os gostos naturais aqueles a serem mantidos por mais tempo, como o leite, por exemplo.

Artigo recebido em: 31/07/2014. Aprovado em: 12/12/2014.

O ILUMINISMO E O PRIMADO DA EDUCAÇÃO: AS VISÕES DE ANTÓNIO NUNES RIBEIRO SANCHES E DO MARQUÊS DE CONDORCET

THE ENLIGHTENMENT AND THE PRIMACY OF EDUCATION: THE VISIONS OF ANTONIO NUNES RIBEIRO SANCHES AND MARQUIS DE CONDORCET

Patrícia M. S. MERLO*
Guilherme Marchiori de ASSIS**

Resumo: A recente historiografia acerca da Ilustração tem afirmado o caráter plural e os múltiplos processos de composição das ideias associadas às Luzes em distintas partes da Europa simultaneamente, de modos e de acordo com as peculiaridades regionais. Nesse contexto, destacamos dois personagens: o português Antônio Ribeiro Sanches e o francês Marquês de Condorcet. Buscamos analisar, grosso modo, aproximações e divergências no que diz respeito à questão da educação enquanto primado iluminista.

Palavras-chave: Modernidade; Iluminismo; Educação.

Abstract: Recent historiography about the Enlightenment has affirmed the pluralistic character and processes of composition of the ideas associated with the Enlightenment in different parts of Europe simultaneously, according to the regional peculiarities. In this context, we highlight two characters: the portuguese Antonio Ribeiro Sanches and the french Marquis de Condorcet. We analyze their differences with regard to the issue of education as a rule of the Enlightenment.

Keywords: Modernity; Enlightenment; Education.

A partir do século XVII, a Europa vivenciou um processo de aceleradas mudanças tanto no campo das ideias quanto nos diversos aspectos do cotidiano, refletindo de forma ascendente na vida dos homens. Tais mudanças atingiram a economia, a ciência, a política, a arte, a religião e a filosofia.

De fato, essas transformações não se limitaram apenas à produção material, mas sim a todos os aspectos da consciência humana. Tal contexto foi definido por Paul Harzard (1948) como crise da consciência moderna e nele se destaca um conjunto de ideias que tomou corpo sob a alcunha de Iluminismo.

Grosso modo, o objetivo do Iluminismo era libertar o pensamento do domínio das ideias sobrenaturais, para conquistar a liberdade intelectual, política e religiosa. Todavia,

* Doutora em História – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente – Programa de Pós-graduação em História das Relações Políticas – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus de Goiabeiras, CEP 29075-910 – Vitória, ES, Brasil. E-mail: patricia.merlo@gmail.com

** Mestrando em História – Programa de Pós-graduação em História – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus de Goiabeiras, CEP 29075-910 – Vitória, ES, Brasil. Bolsista CAPES. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia M. S. Merlo. E-mail: guilherme1marchiori@gmail.com

no interior de cada país existiam controvérsias sobre os variados sentidos das Luzes. Contudo, reconhecer as particularidades que distinguem as tendências não constitui, porém, negação da possibilidade da existência de traços comuns (MERLO, 2013, p. 2).

É no interior desse contexto que se inscreve nossa pesquisa. Elegemos como personagens de nossas reflexões dois pensadores que traduzem, cada um a seu modo, a universalidade e a particularidade que caracterizaram as Luzes. Em Portugal, António Nunes Ribeiro Sanches, e na França, Marie Jean Antoine Nicolas de Cariat, Marquês de Condorcet. Por meio de uma abordagem contextualizada, buscamos apresentar as aproximações e divergências entre tais pensadores tendo como viés o primado das Luzes.

As Luzes de Ribeiro Sanches

Em várias partes da Europa as ideias ilustradas não se fizeram ressonantes num primeiro momento – diferente de França e Alemanha. Na península ibérica, como na Itália, por exemplo, as ideias oriundas da reforma e as críticas ao Estado Absolutista tiveram pouca repercussão. No caso luso, as condições peculiares pautadas numa relação forte entre rei e clero, clero e súditos, não devem ser negadas para que tenhamos uma maior clareza sobre as condições do Reino.

De acordo com Jonathan Israel (2009), Portugal atrelou-se a um tipo de Iluminismo moderado, opositor daquele radical de caráter spinozista. Fez-se na península um iluminismo empirista dialogando em proximidade com os ingleses. O drama intelectual português, também partilhado com a Espanha, conteve o cartesianismo corrente na Europa, pouco se creditando à razão uma autoridade. A Igreja católica ainda exercia ali uma grande influência nas questões políticas e sociais. Um bom exemplo é a particularidade das universidades portuguesas notadamente regidas por homens ligados ao clero. A intelectualidade portuguesa defendeu a “divina providência” contra o radicalismo ilustrado. Mesmo que a filosofia tenha conquistado no século XVIII uma autoridade racional, empirista ou nominalista frente à teologia, em Portugal a força teológica da Igreja cumpria um grande poder nos centros notadamente ligados ao ensino, as universidades.

As observações de Ribeiro Sanches se inserem, portanto, em um contexto de crítica à cultura portuguesa. Num primeiro momento, cabe ressaltar que é dos chamados *estrangeirados*,¹ como é o caso de nosso personagem, que Portugal recebe severas críticas à sua estrutura interna. Tais censuras poderiam aparentar certa moderação, mas na prática

influenciavam o pensamento lusitano ainda que indiretamente – como poderia ser visto com os desdobramentos sobre as ações do Marquês de Pombal –, isto é, visavam à reforma de vários setores primordiais, como o da educação, da moral e daquele no trato com as ciências.

António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783) foi historiador, médico e filósofo. Autor de diversos manuscritos, dentre eles o mais conhecido *Cartas sobre a educação da mocidade*, onde são prescritos conselhos e ideias fulcrais para a boa-aventurança do ensino em Portugal (SANCHES, 1922, p. 36-37). Em seus escritos, Sanches apresenta inúmeras possibilidades necessárias para o aprimoramento do ensino em sua pátria, dialogando diretamente com o pensamento das Luzes. Como cristão-novo e denunciado por praticar o judaísmo, Sanches se viu obrigado a sair de Portugal, permanecendo no exílio até sua morte aos 84 anos na cidade de Paris em 1783. Conforme conta, tais episódios marcaram profundamente sua trajetória:

Quando eu nasci, já a fogueira da Santa Inquisição fazia arder corpos e almas no Rossio de Lisboa e Évora, assim como nos Paços de Coimbra e Goa (SANCHES, 2003, p. 4-5).

Não obstante as perseguições religiosas e doutrinárias, estudou medicina por vários anos com o proeminente Herman Boerhaave (1668-1738). Um dos mais conceituados médicos do século XVIII, além de botânico, considerado fundador da moderna escola de medicina e ambulatorial. Por recomendação deste, ante as perseguições religiosas sofridas nos Países Baixos, Sanches partiu para o Império Russo em 1731, onde foi nomeado clínico do Corpo Imperial dos Cadetes de São Petersburgo (CORREIA, 2008, p. 20).

Na Rússia ganhou fama e tornou-se médico da czarina Ana Ivanovna (1693-1740). Em 1739 foi nomeado membro da Academia de Ciências de São Petersburgo e, no mesmo ano, recebeu igual distinção da Academia de Ciências de Paris. É importante destacar que durante sua vida, Ribeiro Sanches manteve relação epistolar com diversas personalidades eminentes da sociedade intelectual francesa, dentre eles, d’Alembert (1717-1783) e Diderot (1713-1784), tendo sido inclusive convidado a escrever um verbete *Sociedade de homens letrados* publicado na *Enciclopédia e dicionário racional de ciências, artes e ofícios* (CORREIA, 2008, p. 15).²

Após longos anos de reconhecimentos e conquistas, em 1747, convalescendo de um problema de saúde, Sanches pediu demissão da Corte russa e mudou-se para Berlim,

instalando-se no fim do mesmo ano na França, onde residiria até o fim da vida. Em Paris, perdeu o direito a sua pensão vitalícia, já que fora excluído do corpo docente da Academia Russa devido a acusações relativas à prática de judaísmo. Não obstante, houve o restabelecimento da pensão por Catarina II, em 1762.

Foi durante os anos em que viveu em Paris que Sanches, a pedido do então secretário de Estado português, o Marquês de Pombal, redigiu um método para o ensino de medicina no Reino, “Método para se estudar medicina”. O primeiro esboço teve início em torno de 1758. Logo após a publicação e o bom acolhimento de sua obra, foi estabelecida uma pensão anual por Lisboa, mesmo que de forma intermitente.

Nessa época, Sanches começou a escrever aquela que seria sua obra mais conhecida “Cartas sobre a educação da Mocidade”, na qual detalha um plano para o ensino político em geral e aponta as reformas necessárias à educação. Em sequência, no ano de 1761, redigiu mais dois escritos, “Método para se estudar medicina” e “Apontamentos para fundar-se uma Universidade Real na cidade do Reino que se achasse mais conveniente”.

Sanches morreu em 1785, em Paris. Suas obras são consideradas fundamentais para as políticas reformistas de Pombal. Apesar deste trabalho não seguir pelo caminho biográfico do autor, é interessante notar que mesmo longe de Portugal, Sanches teve grande mérito por não abandonar as questões de sua terra, a qual sempre tencionou em voltar apesar de nunca ter-lhe sido permitido.

Ribeiro Sanches: preceitos importantes

As contribuições de Antônio Nunes Ribeiro Sanches se inscrevem no contexto das reformas educacionais e políticas promovidas em Portugal, durante o reinado de Dom José I (1750-1777), sob o comando de Pombal. De maneira geral, seus apontamentos críticos revelam um profundo sentimento de desgosto acerca do arcaísmo que prevalecia em sua pátria.

Em 1761, Sanches (2003, p. 1) escreve: “hoje é máxima constante que a virtude, a ciência e o valor dos Povos não dependem de sua educação particular nem da Religião que professam”. Daí se depreende as primeiras impressões sobre Portugal no século XVIII, em especial no que dizia respeito à influência da vida religiosa no campo intelectual ou das Universidades, uma vez que a Universidade de Coimbra e Évora eram regidas por ordens ligadas à Igreja Romana. Sanches (2003, p. 2) argumenta que

As máximas da vida virtuosa e civil, (de que devem ser o segundo objecto desta Universidade [a que ele propõe ao Soberano criar]) não se apreende a força de Missões, de Novenas, nem de Práticas espirituais: só as Leis e os estatutos da Universidade bem observados e executados por Magistrados prudentes e virtuosos, cidadãos com família ou em estado de a ter, poderão inspirar no ânimo dos Estudantes estas virtudes adquiridas pelo ensino, pela sujeição e pelo exemplo dos superiores e dos seus Lentes.

Indo além, Sanches (1922, p. 23) destaca:

Mostrarei pelo discurso deste papel, que toda a Educação, que teve a Mocidade Portuguesa, desde que no Reyno se fundarão Escolas e Universidades, foi meramente Ecclesiastica, ou conforme os dictames dos Ecclesiasticos; e que todo o seu fim foi, ou para conservar o Estado Ecclesiastico, ou para augmentalo.

Ao lado das críticas relacionadas à problemática do ensino eclesiástico, Sanches aborda outro importante aspecto: o fato desses ensinamentos serem voltados apenas à nobreza. Por seu viés ilustrado, o autor faria a defesa que a instrução deveria ser ampliada para toda a sociedade lusa:

Esta Educação não seria completa se ficasse somente dedicada á Mocidade Nobre; Sua Majestade tendo ordenado as Escolas públicas, nas Cabeças das Comarcas, quer que nellas se instrua aquelles que hão de ser Mercadores, Directores das Fabricas, Architectos de Mar e Terra, e que se introduzão as Artes e Sciencias. (SANCHES, 1922, p. 24).

Cabe aqui considerar alguns aspectos particulares relativos à ilustração lusa, especialmente no que tange à importância do papel do rei enquanto mediador das reformas. De fato, foi em face desse papel que Sanches apresentou sua defesa da necessidade do Estado Civil propiciar a educação para a mocidade portuguesa. Portanto, para Sanches o Estado Civil traduzia a hegemonia do Poder Executivo sob as vestes reais, ou seja, as decisões administrativas do reino estariam subsumidas na figura do rei, sem a influência do poder eclesiástico.

Nesse entendimento, a educação emerge como cerne do sistema a ser provido pelo Estado Civil, devendo ser gerida e tutelada pelo rei. Como forma de viabilizar a separação do Estado Civil e o ensino clerical propriamente, Sanches endossa o necessário

rompimento com os jesuítas, que de fato se consolidou por mãos do Marquês de Pombal a partir de 1750. Aliás, nesse aspecto os escritos de Sanches revelaram-se verdadeiramente em consonância com a posição política de Pombal contra os privilégios concedidos aos inicianos (TENGARRINHA, 2000, p. 183).

Por outro lado, a questão da distinção entre o Estado Civil e o Clero ilustra uma característica central ao pensamento das Luzes: a propagação do conhecimento através de instituições independentes. Nesse aspecto, assim como no pensamento do Marquês de Condorcet, defendeu-se a necessidade de uma ruptura entre o Estado-Religião e o Estado Civil.

Partindo desse pressuposto surge a necessidade de se aventar qual deve ser o papel do Estado no ensino. Segundo Sanches (1922, p. 132), estaria na instituição de Universidades. O papel do rei se colocava como essencial na instituição do ensino em Portugal, assumindo desse modo, enquanto Estado Civil, “função primordial no primado da educação”. Nessa perspectiva, a educação libertaria os povos do jugo eclesiástico:

Vio, V. Illustrissima, na introdução assim a total ignorancia dos povos Christãos da Europa desde o anno de 600, até o de 1400: e que só os Ecclesiasticos por saberem ler e escrever a Lingua Latina e algũas sciencias, tinham no seu poder a Legislação dos Reynos Christãos, e toda a Educação da Mocidade e ainda aquella dos mesmos Reis, educados nos Conventos e sempre ensinados por Ecclesiasticos (SANCHES, 1922, p. 144).

Para Sanches, a educação, assim assumida pelo Estado Civil, formaria em contrapartida o bom cristão e o bom súdito. Em atenção à figura do monarca para qual escreve, esse é o ponto central de sua obra e que pretende ver concretizada. Deste modo, em Sanches podemos ver, por um lado, a conservação do Estado Português; por outro, suas críticas nada ingênuas à Igreja. Vejamos a seguinte passagem:

O maior serviço que posso fazer às ciências e à minha pátria, é capacitar a quem as quiser aprender, mostrar-lhe o que sabem e o que lhes falta; e tirar-lhes as erradas ideias que já sabem e que não necessitam aprender: (...) A maior e a principal virtude na Filosofia Moral é arrancar do ânimo os vícios porque sufocam o lume da recta razão: e tudo o que se pretende pela boa Lógica e ciência do Método é dissipar do juízo as opiniões erróneas, nascidas do costume e da educação (SANCHES, 2003, p. 5).

Sanches poderia aparentar um tipo distinto do homem ilustrado francês mais moderado, mas o que vemos é que estava bastante atento às particularidades de sua pátria para derramar sobre ela o sangue dos mosquetes para a derrubada do Estado, sem, contudo, se eximir de críticas ao clero português.

Pensando na consecução da boa educação, Sanches apresenta quais os métodos de ensino que possibilitariam a educação formal, elencando os preceitos cruciais a saber: a observação, a lição, o ensino, a conversação e a meditação. Vejamos em suas palavras:

De cinco modos illustramos o nosso entendimento, o primeyro he pela Observaçam, que he aquella percepção ou conhecimento das couzas que occorrem na vida ordinaria, ou estas couzas sejam intellectuais, ou sejam das pessoas, ou das couzas materiais, ou de nos mesmos. O segundo he pela Liçam; pela qual illustramos o nosso entendimento com que os nossos Mayores aprenderão e experimentarão, como se nos valessemos das riquezas que ajuntarão nossos antepassados. O terceyro, pelo Ensino dos Mestres de viva vóz, e não por postilas, nem themes, explicando o que deve inculcar no animo dos discipulos, perguntando, orando, ás vezes, e arguindo, não por sillogismos, mas em forma do dialogo. O quarto pela Conversaçam, na qual aprendemos o que outros sabem: promovemos as forças do nosso entendimento, imitando sem nos apercebermos o judiciozo, que ouvimos e que admiramos; e com agrado e amor da Sociedade transformamos o nosso entendimento, naquelle com quem tratamos. O quinto pela Meditaçam, lendo, escrevendo ou meditando: Neste ultimo se encerrão todos os quatro modos assim: e este ultimo he a chave de todos os referidos: sem reflexão, sem hũa attenção madura do que sabemos, nenhũa acção seria regular, nenhũa operação da alma seria sem defeito (SANCHES, 1922, p. 294-295).

Como visto, a *observação* é o momento único de relação pessoal do aluno que se mostra apto a aprender verdadeiramente. Quando escuta e se orienta pelas aclamações diferidas pelo mestre ao qual pretende seguir.

A *lição*, como consequência lógica da observação, é a possibilidade, nem sempre possível, do aluno colocar em prática sua real aprendizagem obtida da atenta análise do que foi dito em sua aula pelo mestre.

O *ensino* é a fase subsequente, onde o aluno transfere o que aprendeu a outros indivíduos, eternizando, de qualquer sorte, o aprendizado, já que outros fora da cadeia aluno-professor passam a progredir com o real aprendizado.

A *conversação* pode ser conceituada como a maneira bilateral em que locutor e ouvinte perpassam entre si as informações auferidas. O importante aqui é perceber que essa troca de ideias ou diálogo não necessariamente ocorreria em sala de aula.

Por fim, a *meditação* que é a possibilidade conferida ao aluno de refletir sobre os conhecimentos auferidos e fazer sua própria hermenêutica, transfigurando em outras palavras, a noção primeira que obteve com a observação.

Para Sanches, o sucesso desse método de ensino estava na observação sistemática de todas as fases, corretamente realizadas. Caso contrário, não seria possível a transferência de conhecimento do mestre ao aluno.

O Marquês de Condorcet e a questão da instrução pública

O outro personagem selecionado para esta reflexão é Marie Jean Antoine Nicolas de Cariat, Marquês de Condorcet (1743–1794). Sua mãe, mulher muito religiosa, o colocou em um colégio jesuíta em Reims, onde teve sua formação básica. Já aos dezesseis anos de idade, devido a suas habilidades analíticas, começou a chamar a atenção de Jean le Rond d'Alembert e Alexis Claude de Clairault (1713-1765). O primeiro decidiu acolhê-lo como pupilo.

Em 1772, Caritat conheceu Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781) ministro-geral das finanças na corte de Luís XVI (1774-1776), que se tornaria seu grande amigo. Dois anos depois, foi apontado por Turgot, para o cargo de inspetor geral do Monnaie de Paris. Daí em diante, o filósofo muda o foco de suas reflexões passando das questões matemáticas e físicas às questões filosóficas e políticas (CONDORCET, 2013a, p. 180). Nos anos seguintes, ele lutou pelos direitos humanos, focando especialmente as mulheres e os negros – entrou para a Sociedade dos Amigos dos Negros na década de 1780.

Sob a perspectiva de análise que aqui se propõe, é crucial apontar dois momentos importantes na trajetória do pensador francês. O primeiro deles foi a sua já mencionada indicação para o cargo de inspetor geral de Paris em 1774. A partir dessa nomeação Condorcet muda seu foco da matemática e da física para a filosofia e ciências políticas. Tal mudança resultou, a partir de 1789, na construção dos alicerces teóricos de sua doutrina, em especial com seu Plano de Constituição de 1793.

Outro momento-chave diz respeito à escrita e distribuição de um panfleto anônimo, em 1793, intitulado *Aos cidadãos franceses sobre a nova Constituição*. Nesse documento o Marquês tece duras críticas à Constituição Montanhesa de Maximilien de

Robespierre, dentre as quais, a escolha tirânica dos integrantes da comissão redatora, bem como a falta de preceitos jurídicos igualitários (CONDORCET, 2013b, p. 187).

Diante de tais fatos, no dia 3 de outubro de 1793, ele teve sua prisão decretada e seus bens foram confiscados. Refugiou-se na casa de amigos e, posteriormente, fugiu de Paris, mas foi capturado em 27 de março de 1794 e levado à prisão de Bourg-la-Reine onde morreu em 28 de março de 1794, aos 50 anos de idade.

A causa da morte declarada foi um ataque cardíaco, mas as circunstâncias do óbito foram objeto de muitas especulações. Embora não existam provas que confirmem o suicídio, alguns biógrafos acreditam que ele tenha ingerido veneno para escapar da indignidade da morte na guilhotina (CONDORCET, 2013b, p. 189).

Preceitos fundamentais no pensamento de Condorcet

O contexto que deu origem às reflexões de Condorcet em muito se distingue do cenário português e seu despotismo esclarecido. De modo geral, suas publicações datam do período posterior à Revolução Francesa, marcado pela efervescência que resultou na queda da monarquia e na consolidação de novos direitos.

A obra *Cinco memórias sobre a instrução pública* foi publicada em 1791, ainda no calor dos eventos que impactaram a sociedade francesa.

Os outros escritos políticos de Condorcet, *Ideias sobre o despotismo* (1789), *Ao corpo eleitoral, contra a escravidão dos negros* (1790) e *Sobre a admissão do direito de cidadania às mulheres* (1790), se inscrevem também nesse contexto, só que no formato de panfletos redigidos quando da elaboração do seu plano de Constituição de 1793. Tais documentos traduzem a base conceitual e pragmática de sua visão sobre a educação (CONDORCET, 2013b, 29).

De maneira geral, os escritos do Marquês traduzem o caráter otimista de sua visão acerca da influência benéfica das Luzes quanto ao destino sócio-político da humanidade. Nesse ponto, ele discorda claramente de Rousseau:

Tal é a meta da obra que empreendi e cujo resultado será mostrar pelos fatos, assim como pelo raciocínio, que a natureza não indicou nenhum termo ao aperfeiçoamento das faculdades humanas; que a perfectibilidade do homem é realmente indefinida; que os progressos dessa perfectibilidade, doravante independentes da vontade daqueles que desejariam detê-los, não têm outros termos senão a duração do globo onde a natureza nos lançou (CONDORCET, 2013a, p. 20-21).

Contudo, para abordar o pensamento do Marquês de Condorcet no que tange à educação, é preciso iniciar tratando sobre *O Plano de Constituição* (1793). Resultado do trabalho do Comitê de Constituição encarregado em 1792, pela Convenção Nacional Revolucionária, de elaborar uma Constituição para a República francesa recém-estabelecida.

Foi elaborado em três partes: a primeira parte trata da *Exposição de princípios e motivos*; a segunda ao *Projeto de declaração dos direitos naturais, civis e políticos dos homens*; e a terceira do *Projeto de Constituição francesa*.

O primeiro deles, *Exposição de princípios e motivos*, foi o texto lido por Cariat nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1793, perante a Convenção Nacional, a fim de apresentar e defender o Projeto de Constituição por ele elaborado.

Trata-se da parte mais teórica do plano proposto, na qual o pensador expõe sua teoria política e constitucional e aborda temas de grande relevância, tal como a universalidade dos direitos políticos, ou seja, a plena igualdade de todos os cidadãos franceses perante a lei.

No *Projeto de declaração dos direitos naturais, civis e políticos dos homens*, Condorcet apresenta o seguinte rol de direitos: liberdade, igualdade, segurança, propriedade, garantia social e resistência à opressão.

Aqui merece destaque a abordagem que o autor faz sobre a igualdade, que segundo ele, consiste em que cada um possa gozar dos mesmos direitos (CONDORCET, 2013b, p. 125).

Nesse texto de 1793 é possível observar que Condorcet tem a instrução pública como uma meta a ser atingida, um dever da República e um direito dos cidadãos, mas ele já não a coloca mais como um requisito para a aquisição de direitos políticos (CONDORCET, 2008, p. 25).

Contudo, o *Projeto de Constituição francesa* de Condorcet foi recebido sem entusiasmo pela Convenção Nacional e, após ficar exposto às críticas dos grupos políticos radicais e também dos moderados, acabou sendo recusado. Basicamente por ser demasiadamente longo e por não prever algumas definições importantes como *degradação cívica e pública*. Não obstante, os preceitos educacionais previstos em sua obra emblemática, Cinco memórias sobre a instrução pública, permaneceram vivos na sociedade francesa e seus conceitos foram utilizados após o terror (1792-1794).

De maneira geral, é possível perceber entre tais conceitos importantes noções basilares. Para o autor, a instrução pública possibilita uma real equiparação entre os indivíduos, vez que com o conhecimento difundido, é possível tornar iguais aqueles que antes eram separados pelo “abismo intelectual”:

O Estado social diminui necessariamente a desigualdade natural, fazendo com que forças comuns concorram para o bem-estar dos indivíduos. Entretanto, esse bem-estar passa, ao mesmo tempo, a ser mais dependente das relações de cada homem com seus semelhantes e os efeitos da desigualdade cresceriam na mesma proporção, se não pudéssemos tornar mais frágil e quase nula, em relação à felicidade e aos direitos comuns, aquela desigualdade que nasce da diferença entre os espíritos. (CONDORCET, 2008, p. 17).

Segundo sua percepção, o conhecimento adquirido por alguns favorecidos pode e deve ser transmitido aos demais cidadãos como meio de propagar as luzes e propiciar a melhoria da sociedade e da vida em si:

É impossível que uma instrução, mesmo quando igual para todos, não aumente a superioridade daqueles a quem a natureza favoreceu com uma organização mais feliz. Mas, para a manutenção da igualdade de direitos, basta que essa superioridade não traga uma dependência real, e que cada um seja suficientemente instruído para exercer por si mesmo e sem se submeter cegamente à razão de outro, aqueles direitos cujo gozo é garantido pela lei. Desse modo, a superioridade de alguns homens, longe de ser um mal para aqueles que não receberam as mesmas vantagens, contribuirá para o bem de todos, e os talentos, bem como as luzes, tornar-se-ão patrimônio comum da sociedade. (CONDORCET, 2008, p. 17).

Por fim, não é demasiado abordar que os preceitos fundamentais de Condorcet e Sanches não ficaram permeados apenas no círculo ibero-francês. Pensadores do vulto de Immanuel Kant (1724-1804) tecerem preceitos que se coadunam com o abordado até aqui. O homem, para Kant, é o único animal, intelectual, mas meramente animal, capaz de aprender e cuja educação também lhe é essencial.

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo. Os animais logo que começam a sentir alguma força, usam-na com regularidade, isto é, de tal maneira que não

se prejudicam a si mesmos. É de fato maravilhoso ver, por exemplo, como os filhotes de andorinhas, apenas saídos do ovo e ainda cegos, sabem dispor-se de modo que seus excrementos caiam fora do ninho. Os animais, portanto, não precisam ser cuidados, no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo (...) A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele. (KANT, 1999, p. 11-12).

Iluminismos: Ribeiro Sanches e o Marquês de Condorcet, aproximações e divergências

O movimento ilustrado ocorreu em toda Europa no século XVIII, mas foi na França que ganhou uma dimensão notável. Talvez pelo Estado francês da época passar por grandes mudanças sociopolíticas ou até mesmo pela divergência dos pensadores que moldaram o movimento localmente (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO 1983, p. 605).

É nesse cenário fértil de ideias que destacamos as reflexões do Marquês de Condorcet a respeito da educação, entendida pelo filósofo como um anseio importante da sociedade francesa setecentista. Segundo o autor, por intermédio de uma reestruturação do sistema educacional francês, o país caminharia, por certo, para o progresso e para as *luzes* (CONDORCET, 2008, p. 25).

Em contrapartida, a Ilustração portuguesa possui peculiaridades próprias que devem ser consideradas. No reino, as luzes não abalaram em definitivo as estruturas clássicas, tais como o prisma católico pujante naquela sociedade. Antes disso, os ilustrados lusos buscaram saídas plausíveis à peculiar situação vivenciada por Portugal:

Tido como o século do conhecimento, era necessário, portanto, pensar a nação portuguesa dentro da questão dos conhecimentos filosóficos, literários e científicos predominantes no reino. Consequentemente, aqueles intelectuais deveriam assumir, dentro do Setecentos, uma postura diante daquele empecilho da modernidade: o prosseguimento da tradição cultural ou a adesão à ilustração. Contudo, diante dessa dicotomização, acreditamos que os intelectuais portugueses deram prosseguimento à tradição e optaram por novas escolhas, que visavam, acima de tudo, reformar a matriz filosófica permitindo sua coexistência com a cultura religiosa (MERLO, 2013, p. 4).

Sanches (1922, p. 15) vai além, ao defender a inerente necessidade da comunicação eficiente e da transmutação do conhecimento entre diversas classes sociais. Não enfatiza apenas o ensino universal como o faz Condorcet, mas aborda a imperiosa necessidade de se instruir todas as classes sociais de importância ao reino, como por exemplo, os mercadores e exploradores marítimos.

Dentro dessa perspectiva, Richard Morse (1988, p. 43), ao tratar especificamente da situação peculiar da Península Ibérica, enfatiza:

O caso de Portugal era similar ao da Espanha. Tinha contatos eruditos com a Europa desde meados do século XV e, no XVI, gozou de uma limitada primavera humanista. Mas o campo que oferecia para a especulação moral e filosófica era mais restrito. A maior homogeneidade do país, sua consolidação mais antiga, a monarquia mais centralizada e as aventuras “civilizadoras” menos ambiciosas no ultramar combinavam-se para limitar os horizontes efetivos da atividade intelectual.

Como é possível perceber, trata-se de duas vertentes da ilustração europeia, que colocam frente a frente uma velha e uma nova Europa. Contudo, mesmo vivenciando tais especificidades, António Nunes Ribeiro Sanches e o Marquês de Condorcet, assim como a maioria dos *philosophes* europeus de seu tempo, enfocavam a liberdade de expressão, bem como a própria liberdade física como elementos importantes do viver humano. E, para que a liberdade fosse real, era necessária a instrução dos povos (CONDORCET, 2008, p. 183).

Sanches, por sua vez, em seus extensos manuscritos, deu atenção especial à educação, já que sem ela não é possível a propagação do conhecimento, além disso, ele parte da premissa de que é o aprendizado que transforma o selvagem em homem racional.

Condorcet (2008, p. 18) compartilha dessa visão, mas vai além, já que enfatiza que a educação é um primado do Iluminismo válido para todos. Sendo assim, todos deveriam ter as mesmas oportunidades. Porém, o fato de alguns se sobreporem a outros não invalida o benefício comum da educação que transcende quaisquer particularidades.

Portanto, como é possível perceber nos exemplos acima citados, Sanches e Condorcet consideram, cada um a seu modo, a educação como fundamental para o soerguimento de um homem realmente livre, cidadão de fato.

Sanches especifica tal noção com um documento endereçado ao rei D. José I. Condocert o faz com seu plano de Constituição de 1793. De qualquer maneira, as duas formas surtiram efeitos e foram elaboradas com o cunho oficial. Mais ainda, conseguiram, cada um dentro de sua realidade, apresentar propostas teóricas e práticas para a instrução pública focada em tais premissas.

O historiador Hans Ulrich Gumbrecht, em *Modernização dos Sentidos*, destaca o conhecimento e sua produção como importantes veículos na introdução da Modernidade e sua ulterior difusão. Segundo ele:

O deslocamento central rumo à modernidade, por conseguinte, está no fato de o homem ver a si mesmo ocupando o papel do sujeito da produção do saber (o qual, no contexto da teologia protestante, muda o status dos sacramentos para o de meros atos de comemoração). Em vez de ser uma parte do mundo, o sujeito moderno vê a si mesmo como excêntrico a ele, e, em vez de se definir como uma unidade de espírito e corpo, o sujeito – ao menos o sujeito como observador excêntrico e como produtor do saber – pretende ser puramente espiritual e do gênero neutro. Esse eixo sujeito/objeto (horizontal), o confronto entre o sujeito espiritual e um mundo de objetos (que inclui o corpo do sujeito), é a primeira precondição estrutural do Início da Modernidade (GUMBRETCH, 1998, p. 12).

Partindo da assertiva de Gumbrecht, é possível concluir que a construção da ideia de homem, enquanto um ser apto à produção do saber, contribuiu para a passagem da Idade Média à Modernidade. Desse modo, sem o saber provido pela educação, o homem, objeto do saber, não progrediria, ficando estagnado como mero sujeito espiritual.

A educação tornou-se, dentro dessa perspectiva, fonte primordial para o crescimento humano, um ser que necessita de aprimoramentos que se desenvolve com o aprendizado concreto, baseado na instrução, cujas premissas foram exaustivamente analisadas no Iluminismo.

Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Trad. Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini. 11. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1983, p. 605-607.

CARNEIRO, Ana; DIOGO, Maria Paula; SIMÕES, Ana. *Imagens de Portugal Setecentista: textos de estrangeirados e viajantes*. Penélope. 2000.

- CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Cariat. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Trad. Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Cariat. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Tradução Amaro de Oliveira Fleck e Cristina Foroni Consani. Campinas: Editora UNICAMP, 2013a.
- _____. CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Cariat. *Escritos político-constitucionais*. Tradução Amaro de Oliveira Fleck e Cristina Foroni Consani. Campinas: Editora UNICAMP, 2013b.
- CORREIA, Arlindo. *Biografia de António Nunes Ribeiro Sanches*. Disponível em: <<http://www.arlindo-correia.com/160908.html>>. 2008. Acesso em: 9 jul. 2014.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos sentidos*. Trad. Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Editora 34, 1998.
- HAZARD, Paul. *Crise da consciência europeia: 1680-1715*. Lisboa: Cosmos, 1948.
- ISRAEL, J. *Iluminismo Radical: a filosofia e a construção da modernidade, 1650-1750*. São Paulo: Madras, 2009.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2. Ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.
- MERLO, Patrícia M. S. A obra de Luis Antônio Verney: aspectos da ilustração portuguesa. In: CAMPOS, A. P.; VIANNA, K. S. S.; MOTTA, K. S.; LAGO, R. D. (Org.). *Memórias, traumas e rupturas*. Vitória: LHPL/UFES, 2013.
- MORSE, Richard M. *O espelho de próspero*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- _____. SANCHES, António Nunes Ribeiro. *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1922.
- _____. SANCHES, António Nunes Ribeiro. *Cristãos novos e cristãos velhos em Portugal*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2003.
- TENGARRINHA, José. *História de Portugal*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Notas

¹ Em Portugal, os chamados estrangeirados deram uma grande contribuição para a formação, na península, de uma corrente de pensamento mais próxima à realidade dos demais países europeus. Temos por estrangeirados, os letrados, em sua maior parte judeus que saíram de Portugal expulsos ou por vontade própria em busca de um conhecimento científico mais apurado. Deram início a um movimento de crítica às questões portuguesas no tocante ao arcaísmo que a península se encontrava em face aos demais países da Europa (França, Inglaterra e Rússia). O estrangeirado, dessa forma, não chega a ser uma identidade individual “mas um seguimento da malha de canais de difusão que se propõe integrar Portugal num novo corpo cognitivo e epistemológico” (CARNEIRO; DIEGO; SIMÕES, 2000, p. 14).

² *Par une société de gens de lettres publicado na Encyclopedie ou dictionnaire Raisonné e des Sciences, des Arts et des Métiers*. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50548c>>. Acesso em: 29 out. 2014.

Artigo recebido em 04/11/2014. Aprovado em 06/03/2015.

EDUCATION AND COMMUNITY CONSCIOUSNESS AMONG THE MUSLIMS OF BRITISH INDIA

EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE COMUNIDADE POR ENTRE OS MUÇULMANOS DA ÍNDIA BRITÂNICA

Carimo MOHOMED*

Abstract: The object of analysis in this article is the Aligarh Movement, which was the base of the movement's founder and guiding spirit, the influential modernist Sayyid Ahmad Khan (1817-1898), whose project to modernise Muslims was named after a town in the United Provinces that was home to its most important institutions, the Muhammadan Anglo-Oriental College (later, in 1920, Aligarh Muslim University) and the Muhammadan Educational Conference.

Keywords: Aligarh; Sayyid Ahmad Khan; Muslim League; 19th Century; 20th Century.

Resumo: O objeto de análise neste artigo é o *Aligarh Movement*, que foi a base do fundador do movimento e espírito orientador, o influente modernista Sayyid Ahmad Khan (1817-1898), cujo projeto de modernizar os Muçulmanos foi batizado em honra de uma cidade nas Províncias Unidas e que foi o lar para as suas mais importantes instituições, o Muhammadan Anglo-Oriental College (posteriormente, em 1920, a Aligarh Muslim University) e a Muhammadan Educational Conference.

Palavras-chave: Aligarh; Sayyid Ahmad Khan; Liga Muçulmana; Século XIX; Século XX.

Introduction

On the 14th August 1947, Pakistan became a reality. Originally conceived as a State for the Indian Muslims, the origin of the idea of Pakistan has often provided lively subjects for controversy among scholars and publicists. Muhammad 'Ali Jinnah (1876-1948), in his interview with Beverley Nichols (1898-1983), pointed out that the idea of dividing India was not new for it had occurred to John Bright (1811-1889) in 1877 (NICHOLS, 1944, p.192). Talking about the distant future when the British Government might have to withdraw from India, Bright urged that the peoples of different Provinces in India should be encouraged to regard themselves as citizens of different states so that at the time of transfer of power there might be five or six great

* Doutor em Ciência Política (Teoria e Análise Política) e Licenciado em História – Universidade Nova de Lisboa (UNL) – Av. de Berna, 26-C – Lisboa, Portugal. Membro da *British Society for Middle Eastern Studies* – “Faith, Politics, and Society” Research Network. Membro Executivo da *International Political Science Association Research Committee “Religion and Politics”*. Membro do Editorial Board do *International Journal of Islamic Thought*, publicado pela *International Society of Muslim Philosophers and Theologians* e pelo *Department of Theology and Philosophy – National University of Malaysia*. E-mail: mohomed.carimo@gmail.com

successor States (apud COUPLAND, 1944, p. 50-51). Similarly, Communist writers have credited Stalin with foreseeing as early as 1912 the breakup of India into diverse nationalities: “In the case of India, too, it will probably be found that innumerable nationalities, till then lying dormant, would come into life with the further course of bourgeois development” (apud DUTT, 1955, p. 239).

The idea of Muslims forming a separate state in India was mooted as early as December 1883. It was Wilfrid Scawen Blunt (1840-1922) who suggested in Calcutta that in his view practically all the Provinces of Northern India should be placed under Muslim Government and those of Southern India under Hindu Government. In this scheme, the British would continue as the controlling power drawing their support from British troops stationed in each of the Provinces, but “the whole civil administration, legislation, and finance should be left to native hands” (BLUNT, 1909, p. 107-108).

After the inauguration of the Government of India Act, 1919, it became clear that the British seriously contemplated the transfer of political power by stages to Indian hands. This created a feeling of uneasiness among Muslims as regards their share of power. It was significant that even at that stage Muslims regarded themselves and their problems as somewhat separate from the rest of India. Thus, Mawlana Mohammad Ali Jouhar (1878-1931), speaking on the resolution that reforms should be introduced in the North-West Frontier province of India in the annual session of the All-India Muslim League held in Bombay in December 1924, said:

If a line be drawn from Constantinople to Delhi on the map of the world it would be found that at least right up to Saharanpur, there was a corridor of purely Muslim people or Muslims were in clear majority. This gave them the clue for understanding the backward condition in which the Frontier and the Punjab were purposely kept by those in power. (SAYEED, 2004, p. 103)

One gets another glimpse of Muslim apprehensions and their separatist tendencies in the Nehru Report of 1928. The Report recorded:

The Muslims being in a minority in India as a whole fear that the majority may harass them, and to meet this difficulty they have made a novel suggestion – that they should at least dominate in some parts of India. (SAYEED, 2004, p. 103)

All this, at best, was a hazy and uncertain groping towards a separate state. A clear conception was given by Sir Muhammad Iqbal (1877-1938) on the occasion of the 25th session of the All-India Muslim League, held in Allahabad and where he was

elected as president. In an historical speech, on the 29th December 1930, Iqbal devised for the first time the creation of a separate state for the Indian Muslims (IQBAL, 1930, p. 3-26), and his conception was not only clear but comprehensive in the sense that it was based on both geographical and ideological factors. Echoing Johann Gottlieb Fichte's *Addresses to the German Nation* (FICHTE, 1922), Muhammad Iqbal talked about the question of Islam and Nationalism, saying that for the Muslims of India the main formative force through History had been Islam, which had given them the emotions and basic loyalties which gradually united scattered individuals and groups, transforming them into a well defined people. Addressing the question of the unity of the Indian nation, Iqbal raised the issues of the problem Indian Muslims would face as a minority, in their purposes of applying Islam as a moral, political and ethical ideal, if religion was to be considered a private matter, facing the risk of suffering the same fate as Christianity in Europe. For him, the unity of the Indian nation had to be searched not in the negation of some but in the reciprocal harmony and in the cooperation of many. Although the attempts to find that principle of internal harmony had failed so far, still each group had its own right to a free development according to its lines. Following this line of thought, Iqbal considered that India was composed by non-territorial unities, contrary to European countries, with human groups belonging to different races, speaking different languages and professing different religions. Their behaviour was not determined by a common racial conscience, and even the Hindus were not a homogenous group. The principle of European democracy could not be applied to India without acknowledging the fact of the existence of communitarian groups. The Muslim demand for the creation of a Muslim India inside India was, for Iqbal and for that reason, totally justified. That State would include the Punjab, North-West Frontier Province, Sind and Baluchistan, with self-government within, or without, the British Empire, and the formation of a consolidated North-West Indian Muslim State appeared to him to be the final destiny of the Muslims, at least those of North-West India. That state would be the best defender against a foreign invasion of India, and Iqbal assured the Hindus that they had nothing to be afraid of the fact that the creation of Muslim autonomous states would mean the introduction of a religious government, since he, Iqbal, had already indicated the meaning of the word 'religion' as applied to Islam. The Muslims of India, who were seventy million, were far more homogeneous, in Iqbal's opinion, than any other people in India. Indeed, they were the only Indian people who could fit the description of a nation, in the modern sense of the word.

These issues were again focused in the Presidential Address delivered at the annual session of the All-India Muslim Conference at Lahore, on the 21st March 1932 (IQBAL, 1932), and more developed in his book, *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* (IQBAL, 1934). However, what was most noteworthy in Iqbal's conception was the ideological basis of his state. His idea was not inspired by fear or hostility towards the Hindus:

A community which is inspired by feelings of ill-will towards other communities is low and ignoble. I entertain the highest respect for the customs, laws, religious and social institutions of other communities... Yet I love the communal group which is the source of my life and my behaviour; and which has formed me what I am by giving me its religion, its literature, its thought, its culture, and thereby re-creating its whole past, as a living operative factor, in my present consciousness (IQBAL, 1930; for further details: SAYEED, 2004, p. 102-106).

According to Faisal Devji, the Muslim 'community' emerged in India during the nineteenth century as a direct consequence of colonial rule. With the destruction of royal and aristocratic forms of power in British territory, these indigenous sources of profane authority were displaced by religious ones, which for the first time stood free of the formers tutelage. In other words, it was the Muslim community's separation from political authority that made it a religious entity in the modern sense. Yet by freeing Islam of such profane elements, the secular politics of colonialism freed it from all inherited forms of authority, making the Muslim community into a site of competition between different groups of divines and laymen. The birth of this new collectivity was signalled by its adoption of a name unknown to history, with Muslims in the nineteenth century calling themselves a *qawm*, an Arabic word meaning something like 'tribe' or 'people' that had rarely been used to describe religious groups in the past. Eventually, this word would become an equivalent for the equally novel term 'nation' in South Asia. Notwithstanding their reference to ties of kith and kin in other contexts, neither community nor *qawm* were names used to describe local forms of Muslim belonging, being deployed instead to represent the disparate, dispersed and merely demographic collection of Queen Victoria's Muslim subjects (DEVJI, 2011, p. 111-113).

While its demographic boundaries may have been mapped by the colonial census and its juridical borders by Anglo-Muhammadan law, the Muslim community was occupied by Indians themselves in different ways. Indeed, it soon became the site of great struggles between Muslim groups in northern India, primarily Sunni clerics and

their relatives among the laity. Both these groups belonged to the same class of minor landholders, administrators and bureaucrats, all-Urdu-speaking, who had been liberated by colonial rule from the kings and nobles they had once served. Fully conscious of their independence, these men called themselves '*sharif*' ('wellborn'), and set out to recast Islam in their own image, thus lending the *qawm* some substance as an ethnic category. It were the laymen who set the terms of debate in this struggle and especially those who gathered under the 'reformist' and pro-British sign of the Aligarh Movement whose project to modernise Muslims was named after a town in the United Provinces that was home to its great institutions, the Muhammadan Anglo-Oriental College (later, in 1920, Aligarh Muslim University) and the Muhammadan Educational Conference. Aligarh was also the base of the movement's founder and guiding spirit, the influential modernist Sayyid Ahmad Khan (1817-1898) (DEVJI, 2011, p. 111-132), which are going to be the object of analysis in this article.

Sayyid Ahmad Khan and the Aligarh movement

The second half of the 19th century was a period of great richness in the history of the modern Islamic movement, when a group of Muslim intellectuals, in different parts of the world, rigorously examined the fundamentals of Islamic jurisprudence. The central theological problems at the core of these examinations focused on the validity of the knowledge derived from sources external to the *Qur'an* and the methodology of traditional sources of jurisprudence: the *Qur'an*, the *hadith* (traditions of the Prophet Muhammad), *ijma* (consensus of the Muslim community), and *qiyas* (analogical reasoning). The epistemological step adopted was to reinterpret the first two, the *Qur'an* and the *hadith*, and to transform the last two, *ijma* and *qiyas*, in the light of scientific rationalism. Among those who had a strong impact were al-Afghani (1838-1897), Sayyid Ahmad Khan, Muhammad 'Abduh (1849-1905) and Amir 'Ali (1849-1928), who presented Islam in a way that was consistent with modern ideas and rational sciences. They were fascinated with what the West had achieved in technological and scientific progress: the Newtonian conception of the Universe, Spencer's sociology, Darwinian ideas and even Western style of life. All of them argued that, since Islam was a world religion, it was capable of adapting to the changing environment of each age, particularly since the use of law and reason was characteristic of the perfect Muslim community (ANSARI, 1986, p. 510; DALLAL, 1993, p. 341-359; MOADDEL, 2001, p. 669; MOADDEL, 2005, p. 42-45).

Although the felt need for reformist thinking was endogenous, with movements which proposed a fresh rereading against the inherited traditions (PETERS, 1980, p. 131-145), the shock of European expansionism beginning in the later part of the 18th century, early 19th, the expansive social and intellectual power of Europe, seen not only as an adversary but also as a challenge, in some cases an attractive one, brought a new element which reinforced that feeling. The power and greatness of Europe, science and modern technologies, political institutions of European states, and social morality of modern societies were all favourite issues, forcing the formulation of a fundamental problem: how could Muslims acquire the strength to confront Europe and become part of the modern world?

As the century went on, and with the rise of the new educated class in the 1860s and 1870s, a split appeared among those who supported the reforms, a division of opinion which was about the bases of authority: whether it should lie with officials responsible to their own sense of justice and the interests of the political order, or with a representative government produced by elections. The split between generations of Muslim thinkers went deeper than this, however. The second generation was aware of a problem implicit in the changes which were taking place. Reform of institutions would be dangerous unless rooted in some kind of moral solidarity: what should this be, and how far could it be derived from the teachings of Islam? Such a question became more pressing as the new schools began to produce a generation not grounded in the traditional Islamic learning, and exposed to the winds of education and learning blowing from the West.

Ideological debates and religious disputes in 19th century resulted in the rise of several important issues in the wider Islamic world such as: 1) The empirical versus the Islamic sciences; 2) The rational basis of law versus the *Shari'a*; 3) Western civilization versus the abode of Islam; 4) Gender equality versus male supremacy; and 5) Constitutionalism versus the Islamic conception of sovereignty. In their re-examination of Islamic worldviews, Islamic modernists pointed to the methodological and conceptual inadequacy of Islamic orthodoxy. In India and Egypt, the active presence of the followers of the Enlightenment, the Westernizers, and the Evangelicals, resulted in the rise of a pluralistic discursive field, where modernist Muslim scholars faced a multiplicity of issues (MOADDEL, 2001).

In 1832 the Reverend Midgeley John Jennings (d. 1857) arrived at India, and became, in 1852, chaplain of the Christian population of Delhi, and hoped to convert the local population to Anglican Christianity, thus ending with the local 'false religions', a

sentiment shared by many Evangelical British in India, who were expecting not only to rule and manage the country but also to 'save' her, using their influence through the British East India Company to convert the country. The British Empire was the proof that God was on their side: to propagate the faith would augment even more that empire. Some Evangelical figures, such as the Reverends Henry Martyn (1781-1812), Joseph Wolff (1795-1862) and, especially, Carl Pfander (1805-1865), were important missionaries with an aggressive posture of 'frontal attack' against Islam, exemplified by the publication of books such as *Mizan al-Haqq (Balance of Truth)*, first published in 1829 (PFANDER, 1910), or *Remarks on the Nature of Muhammadanism* (PFANDER, 1840; DALRYMPLE, 2007, p. 58-63, 126-127; MOADDEL, 2005, p. 52-62; POWELL, 1993; TROLL, 1994, p. 85-88).

The impacts on the Indian Muslim community were felt and, at an intellectual level, Sir Sayyid Ahmad Khan became preoccupied mostly with theological issues. Born on 17th October 1817 into an important family from Delhi, which belonged to the Mughal aristocracy, Sayyid Ahmad Khan's ancestors claimed to be direct descendents from the Prophet Muhammad (hence his title Sayyid) through his daughter Fatima and his cousin and son-in-law 'Ali and Ahmad Khan's family had migrated to India through Iran and Afghanistan (the biographical information on Sayyid Ahmad Khan is based on Malik (1968, p. 221-44; 1970, p. 129-147), Murad (1996, p. 1-4), Rahman (1958, p. 82-8). After his father's death in 1838, he started to work as a civil servant in a Civil Court under the British East India Company in Delhi, dedicating himself to the writing of various subjects like History, Sciences, Theology and Civil Law. At the same time, he re-read the Muslim medieval classical works and produced his first historiographical work, which dwells on the ancient buildings and monuments of Delhi and surroundings (KHAN, 1854).

The events of 1857 caught him in Bijnaur as a civil judge, and his journal between May 1857 and April 1858 became a monograph with the title *Tarikh-i Sarkashi-i Bijnaur*, which is a history of the Mutiny in Bijnaur. In 1859, Ahmad Khan published a book in Urdu, *Risalah-i-Asbab-e Baghawat-e Hind (Causes of the Indian Mutiny)*, later translated into English, in which he criticised the mutiny of the previous years, arguing that there had been only one cause for it, all the others being a consequence: the fact that the natives of India blamed the government for the diminishing of their position and dignity and for maintaining them in a lower position. In addition, the natives blamed the British for daily suffering and for being afraid of abuse at the hands of the officials, and Ahmad Khan also exposed the errors of the

administration of the East India Company as well as what the native population thought were the actual objectives of the Company: proselytism of Christian missionaries and subsequent conversion of India; in the economic field, the fiscal and financial monopolies of the Company, the smashing of local industries with the objective of creating a market for British exports; the huge fiscal burden in northern India, causing misery; destruction of political and military organization; and the deep discrimination and despise that the Company had for the native population.

What happened to the Muslims after the Mutiny shocked Sayyid Ahmad Khan greatly and he pursued the task of rapprochement between the British, on one hand, and the Indians and Muslims on the other. In 1860-61, Ahmad Khan published his *Risâlah Khair Khawahân Musalmanân: An Account of the Loyal Mohamadans of India*, in which he defended that the Indian Muslims were the most loyal subjects of the British Raj (Rule) because of their disposition and because of the principles of their religion, being convinced that the British had come to stay and that their supremacy, with that of the West, could not be doubted in the near future. So, Muslims should rethink their way of living, being at the risk of falling further. For him, the existing resentment was due to mutual prejudices and ignorance. His effort to mediate between Christianity and Islam took shape in his work *Ahkam-i Ta'am-i Ahl-i Kitab*, dealing with the social contact between Muslims, Christians and Jews, and in a commentary to the *Bible*, where he tried to establish that both religions derived from the same source and that their similitude would be quickly recognised by whoever studied and compared them.

In that commentary, *Tabîyyan alkalâm fî'l-tafsîr al-tawrâ wa'l-injîl calâ millat al-islam (The Mahomedan Commentary on the Bible)*, he included, as an appendix, a *fatwa* issued by Jamal ibn al-'Abd Allah 'Umar al-Hanfi, the Mufti of Mecca, who said that as long as some of the rites of Islam were maintained in India, this was *Dar al-Islam* (Abode of Islam). The aim was to contain the *fatwa* issued by some Indian 'ulama saying that India had become *Dar al-Harb* (Abode of War). At the same time, Ahmad Khan tried to make Muslims see that modern western education, with its emphasis on science and rational thought, would only be beneficial to the community, and also tried to synthesize it with Islamic religious thought, defending that in this there was nothing that opposed to the study of science and that there was nothing to be afraid of from its impact.

Arguing that the *Qur'an* should be interpreted according to each time and its conditions, Sayyid Ahmad Khan defended that the *Hadith* did not furnish an adequate basis for the understanding of Islam, and that religion had suffered many changes

through time, especially with the additions and mixings of the specialists' opinions. So, it was necessary to extract all the 'exotic' ideas and put them in their respective perspectives. Ahmad Khan conceived a new educational system, in which the responsibility to educate future generations would be on the Muslim community itself and in which the intellectuals would receive education in Islam and in Western sciences, becoming Aligarh's main educational basis, with future impacts in Indian Muslim society in the modernist trend.

Ahmad Khan created two schools in the cities of Muradabad and Ghazipur, having established in the first one, in 1864, the Scientific Society, which was moved in 1867 to Aligarh. The objectives of the Society were to translate works on Arts and Sciences from English or other European languages so they could be understood by the natives; to find and publish rare and valuable oriental works which did not have a religious character; to publish a periodical, the weekly *Aligarh Institute Gazette*; to offer lectures on scientific subjects or others that were considered useful. The main objective for Aligarh was to become the source of a new leadership for Indian Muslims, responding to the new conditions in the world and based on new kinds of knowledge, claiming this new knowledge for Islam, and protecting the faith and identity of their English-educated sons in the face of competing sorts of belief and allegiance (LELYVELD, 1982, p. 101).

In 1866 the Aligarh British Indian Association was created, with more political aims in the sense of influencing the government's decisions in what was related to Indian Muslims, but with little impact. Ahmad Khan, who had been elected honorary Fellow of the Royal Asiatic Society of London in 1864, visited England in 1869-70, staying in the British capital for seventeen months with his two sons, Sayyid Hamid and Sayyid Mahmud, a friend, Mirza Khuda Dad Beg, and an employee. Besides giving him the opportunity for contact with the local reality, the stay also gave him the chance of meeting the State Secretary for India and Queen Victoria herself, who gave him the title of Companion of the Star of India. His visit convinced him of the British superiority and allowed him to read William Muir's biography of the Prophet Muhammad, which disturbed him deeply, for religious reasons and personal ones, because the Prophet was his ancestor.

Based on information drawn from the study of some Muslim sources, *The Life of Mahomet*, written by Sir William Muir (MUIR, 1861) in response to a veteran missionary's request, amplified the thesis that Islam was a backward religion, and was acclaimed as a great help in the missionary enterprise. In that work, Sir William Muir

talked about divorce, polygamy and slavery, and Sayyid Ahmad Khan wrote a refutation with the title *Essays on the Life of Mohammed and Subjects Subsidiary Thereto* (KHAN BAHADOR, 1870), containing twelve essays, an endeavour which forced him to search for materials in the British Museum and in the India Office Library (RAHMAN, 2004, p. 1-6). Ahmad Khan was also able to visit Oxford and Cambridge Universities and some colleges, like Eton and Harrow, which would serve him as models for his Muhammadan Anglo-Oriental College (LELYVELD, 1982, p. 87).

While in London and hearing that his kinsman Sami Ullah was involved in an effort to establish a new Arabic academy in their hometown of Delhi, Ahmad Khan wrote that 'the old, run-in-the mill madrasahs won't do us any good'. In a letter to Mahdi Ali (later Nawab Muhsin ul-Mulk, 1837-1907), he wrote that 'If you came here [Great-Britain], you would see how education is carried on and how children are taught, how knowledge is acquired and a community attains honour' (LELYVELD, 1982, p. 86-87).

Sayyid Ahmad Khan was only beginning to address himself to the formulation of an educational program especially for Muslims; until then his concern had been to promote modern European science, technology and scholarship through the medium of Urdu, which he conceived to be the cosmopolitan language of northern India. Although he had been very much occupied with questions of the theology, practice, historical reputation and present fortune of Islam, it was only toward the end of his London trip that these two streams came together: Sayyid Ahmad Khan announced to his friend that he would now devote himself to establishing a new kind of *madrasah* for the benefit of the Muslims of India, also believing that the cause of Islam was bound up with the worldly 'success' of Muslims, with the social standing of the Muslim community in a world in which not everyone was a Muslim or the client of a Muslim, particularly the enlightened and (hence) powerful were not. In this sense the validity of Islam was bound up in the living course of the world's activities. But now worldly success was ideologically prior: not by being a good Muslim would leadership descend upon the *ummah* - now referred to as *qawm*, more ethnic group than common confession but rather success in areas conceived as outside the realms of religious concern would benefit the religious cause.

Back to India in October 1870 and with a new orientation for his ideas and efforts, Ahmad Khan dedicated himself to the social and intellectual regeneration of Indian Muslims. Though Aligarh fostered loyalty to British rule, it did so with a clear purpose and pattern in mind. Aligarh was to be the spawning ground of a new, self-

conscious Muslim elite, prepared by their English education to take their proper leadership roles in the political and administrative life of British India. For this to happen, the education offered there had to be cast in a quality model: Aligarh was to be a Muslim Cambridge, the same Cambridge which would supply key members of the faculty and some important features, chief of which were union debates and a cricket club. But Muslim features were also emphasized. The Muslims who founded and managed the college frequently clashed with the British staff, and among themselves, over just who was in charge and what would be the focus of the curriculum. Islamic theology and oriental learning gave way to the English curriculum, but the consciousness of being an 'Indian Muslim' was fostered, and perhaps even created, at Aligarh, a sense of solidarity created first among a brotherhood of students, which was later projected onto the Muslim community in British India as a whole.

Many translations of English works in the fields of History, Political Economy, Agriculture, Mathematics and others were published, and the institution of modern education and Western scientific knowledge as a way of reform and renewal of the Muslim community and/or Muslim countries was also common in other places like Egypt, the Ottoman Empire or Tunisia (SIINO, 2003, p. 9-28).

In 1871 William Hunter published his *The Indian Musalmans* (HUNTER, 1871), with the aim of creating a better understanding between rulers and ruled, as a way to safeguard British power in India. Using as a basis the various trials after the Mutiny, he came to the conclusion that there was a causal relation between the Wahhabi activities and the permanent instability in the North-Western Frontier. For him, the movement was well organized and its leaders claimed all the functions of sovereignty over their constituents. The bonds that connected the members of that 'secret order' were extraordinarily strong and permanent. The headquarters, in Patna, and the controlling machinery throughout rural areas for the

[...] spreading of insatisfaction, sent a multitude of zealots carefully indoctrinated with treason and equipped with vast literature about the duty to wage war against the British. An uninterrupted flow of money and fiery recruits determined to extirpate the infidel crossed the border. (HUNTER, 1871, pp. 20-21)

This picture described by Hunter caused a protest from the part of Sayyid Ahmad Khan, who characterized the book as misleading and historically inaccurate. In a recension to that book, *The Indian Musalmans* (KHAN in MOHAMMAD, 1972, p. 65-

82), he pointed out many incorrections in the affirmations of Hunter about the Wahhabi precepts, and made a critical history of that movement from 1823 until the publication of that book. For Sayyid Ahmad Khan, the permanent transborder hostility against British rule had nothing to do with Wahhabi fomentations but with the continuing presence in the border of a large, non-loyal and terrified population, Hindu and Muslim alike, who had run away from British territory, after the Mutiny, to escape the wrath of the conqueror. The population sought shelter in the tribes and started a new life in an unknown environment, and there was nothing strange in the fact that those migrants received visitors and money from their families and others in India. Finally, the tribal enmity against authority in the country near the Indus River was something recurrent in Indian history, as illustrated by the expeditions sent in the past by the emperors Akbar (1542-1605), Shah Jahan (1592-1666), and Aurangzeb (1618-1707), all Muslim, and which had failed in their goal of subjugating the insurgents.

For Sayyid Ahmad Khan, Islam's demonization and the distortion of its history in the West were directly responsible for the political adversity to Indian Muslims. For him, a more objective approach to the past would make the West end its strong aversion to Islam and its followers, and would also ensure that even the Muslims rediscovered their own identity and their own ideals. History would be an instrument in the Muslim renaissance and this attitude influenced many like Shibli Nu'mani (1857-1914), Zaka' Allah (1832-1911) and Muhsin ul-Mulk, among others.

Ahmad Khan was in the judicial service until his retirement, in 1876, moment from which he established himself at Aligarh and where the Muhammadan Anglo-Oriental College had been created the year before. In 1886 he established 'The Muhammadan Educational Conference', which was held annually in many Indian cities, and the magazine *Tahdhîb al-Akhlâq (Refinement of Morals: Mohammedan Social Reformer)* which had been started in 1870 and modelled after the style of the *Tatler* and the *Spectator*, was published with the aim of educating and civilising Indian Muslims, with Ahmad Khan being its principal contributor until the end of the periodical in 1893. The essays written by him examined the foundations of Muslim society as well as its institutions, in the light of Reason and religious sanction. The *Tahdhîb* attracted an audience which shared with Sayyid Ahmad the objectives of reform. While on one hand he tried to contain the forces of scepticism and irreligion liberated by Western influences, on the other, he strongly fought the opposition to Western education.

The Muhammadan Anglo-Oriental College at Aligarh, precursor of the Aligarh Muslim University, was founded in 1875 by Sir Sayyid Ahmad Khan to educate

Muslim youth in the western sciences through the medium of English, but in an Islamic environment. Although the College admitted non-Muslims from the beginning, Sir Sayyid Ahmad Khan in his later years warned Muslims to stay aloof from the Indian National Congress which he feared would jeopardise their new-found favour with the British rulers, or which, if successful in achieving independence, would leave them at the mercy of the Hindu majority. Indeed in 1906, eight years after his death, some of Aligarh's patrons were active in the creation of the Muslim League. Although it is true that some five hundred of the students of the faculty, aroused by the Khilafat issue during the Non-Cooperation Movement (1919-1924), seceded from the College in 1920 to establish the *Jamia Millia Islamia* (Islamic National University), during the last decade of British rule Aligarh became a citadel and recruiting ground for Jinnah's Muslim League activities and for the demand of Pakistan (WRIGHT JR., 1966, p. 50-63).

In 1882 the Government of India appointed an Education Commission under the Chairmanship of Sir William Wilson Hunter to ascertain views of responsible Indians. Sir Sayyid Ahmad Khan was also one of the witnesses who appeared before the Education Commission. The proceedings of the Education Commission commenced in the Hall of the Aligarh Institute and Sir Sayyid, appearing as a witness, stressed the need for more engagement from the part of the British Government towards the Muslim community relating to matters of education. He also acknowledged the shortcomings of the Muslim community and the causes which prevented it from taking advantage of the system established by the British Government, causes which were, according to Sayyid Ahmad Khan, political traditions, social customs, religious beliefs, and poverty: To embrace modern education, which was built on European languages, in this case English, was the same as embracing Christianity, with all its consequences (KHAN, 1882, p. 83-98).

Although he had no expertise in Western sciences or Islamic ones, especially in the study of the *Qur'an* or the *Hadith* (something which earned him some criticism from some *'ulama*), Ahmad Khan tried to demythologize the *Qur'an* and its teachings. His interpretation of some fundamental aspects of Islamic teachings which could not be demonstrated by modern scientific methods found a strong resistance in some more traditionalist sectors but, in spite of that, he earned a widening popularity in the elite and, in the early 1880s, he became a very important figure in the Muslim community. Ahmad Khan wanted to reinterpret Islam, defending a modern *'ilm al-Kalam* with the aim of showing that 'the Work of God (Nature and its laws) was according to the Word

of God (the *Qur'an*)', something that earned him the epithet of *Naturi*. For that reinterpretation, Ahmad Khan elaborated a *tafsir* (the interpretation of the *Qur'an*), which was published at the same time as it was being written. The work started in 1879 and it was completed with the author's death in 1898. This *tafsir* found strong resistance not only from the *'ulama* but also from some of his friends and admirers, like Nawab Muhsin ul-Mulk, who were uncomfortable with the radical interpretations of some of the *Qur'an*'s verses. In response, Ahmad Khan wrote a little treatise with the aim of explaining the principles of his *tafsir* which was published in 1892 with the title *Tahrîr fi'l-asûl al-tafsîr*, where he declared that Nature was the 'Work of God' and that the *Qur'an* was the 'Word of God' and no contradiction could exist between them (VOLL, 1994, p. 112).

Until the end of his life, Sayyid Ahmad Khan dedicated himself more and more to the Muhammadan Anglo-Oriental College, which produced a unique community of pupils and which, with time, would become the political and educational capital of Muslim India (for comprehensive details on the Muhammadan Anglo-Oriental College, see Bhatnagar (1969), Jain (1965) and Lelyveld (1978)).

The sister organization, All-India Mohammadan Educational Conference, founded by Sayyid Ahmad Khan in 1886, a year after the establishment of the All-India National Congress, became a forum for the discussion of social and educational issues and an important factor in the promotion of Muslim solidarity throughout the sub-continent. Sayyid Ahmad Khan tried to stay away from 'political' issues, giving more attention to Education, and his work was mainly educational and reformative. He never considered himself a politician and always tried to forge a political accommodation with the British. At the same time, and due to the fact that Muslims had become a 'minority' in the context of the larger India, some Indian Muslims forged an emotional link with the Ottoman Empire, which also followed the Hanafi School of jurisprudence, and was considered the last symbol of Muslim pride.

In a communication addressed to one of his English friends, Sayyid Ahmad Khan said that the religion of Islam, in which he had full and abiding faith, preached radical principles and was opposed to all forms of monarchy, whether hereditary or limited. It approved of the rule of a popularly elected president; it denounced the concentration of capital and insisted upon the division of properties and possessions among legal heirs on the demise of their owners. But the religion which taught him those principles also inculcated certain others: if God willed the subjection of Muslims to another race, which granted them religious freedom, governed them justly, preserved

peace, protected their life and belongings, as the British did in India, the Muslims should wish them well and owe allegiance (GRAHAM, 1885, p. 188).

Conclusion

Although Islamic modernists like Jamal al-Din al-Afghani and Sayyid Ahmad Khan shared a modern reformist agenda, they had divergent political orientations and objectives. While Ahmad Khan held a position of political loyalty to the British (KHAN, 1887; KHAN, 1888), al-Afghani was deeply anti-colonial, anti-British and pan-Islamist, violently criticising Ahmad Khan, considering him subservient to the British (AHMAD, 1960, p. 55-78; AHMAD, 1969, p. 476-504). Ahmad Khan was knighted as Knight Commander of the Star of India in 1888 and died in Aligarh in 1898. His work and thought influenced many who would play an important role in the intellectual and political affairs of Muslim India. The implications of the positions taken by Sayyid Ahmad Khan led to a variety of developments, either in opposition or developing his positions further.

His positions were not accepted by all of the major Muslim teachers, and the richness of Indian Muslim thought at the end of the nineteenth century are clearly visible in the variety of the more conservative positions that had emerged by the end of the century. New educational institutions were a leading part of the more traditional revival. In 1867, an Islamic school was established at Deoband by scholars in the tradition of Wali Allah (1702/3-1762) and their goal was to revive a rigorous study of the traditional Islamic disciplines and to provide a link between the Muslim community and its traditional identity. The Deoband School was relatively conservative in accepting the validity of the law schools and rejected compromises with Hindu customs and the adaptationism of Sayyid Ahmad Khan, establishing an international reputation with ties to the *'ulama* of al-Azhar in Egypt (VOLL, 1994, p. 113).

The more conservative style was also manifested in other important schools. The oldest and most conservative of the major schools was the Farangi Mahal in Lucknow, which maintained a traditional curriculum and was relatively aloof from the arguments of the modernists and active traditionalists. A less conservative school was the *Nadwat al-Ulama*, established in Lucknow in 1894. Its leaders attempted to find a middle path between the modernism of Sayyid Ahmad Khan and the conservatism of Deoband and hoped to provide the training necessary for the *'ulama* to be able to reassert their role as the moral leaders of the Muslim community in India.

In the late 19th century a group known as the *Ahl al-Hadith* also emerged, which built on the tradition of *hadith* study that had been firmly established in India by Shah Wali Allah, emphasising the reliance on the *Qur'an* and the *Sunna*. Its members were unwilling to accept the teachings of the medieval scholars as binding unless they were directly based on the fundamental sources of the faith. The vigorous activity within the Indian Muslim community during the 19th century shows the dynamism of Islam in the early modern era. Movements were built on the Islamic foundations of the past but also reacted to the changing modern conditions, and the community was not isolated within the Islamic world. Sayyid Ahmad Khan was aware of the works of Khayr al-Din Pasha (d. 1890) in Tunisia, and Chiragh 'Ali (1844-1895), a close associate of Sayyid Ahmad Khan, read the works of al-Tahtawi (1801-1873) in Egypt as well as the writings of Khayr al-Din. The *Ahl al-Hadith* was influenced by nineteenth-century Yemeni scholarship, and virtually all educated Muslims were aware of developments in Egypt and the Ottoman Empire. The second half of the nineteenth century was a time of real Islamic resurgence in India, in intellectual and religious terms, despite the fact that it took place in the context of foreign politico-military control (VOLL, 1994, 114-5).

As Ruth Soule Arnon wrote, some universities are simply places of instruction, and others are pre-eminently symbols of religious or ethnic aspirations. The Muhammadan Anglo-Oriental College - or the Aligarh Muslim University, as it later became in 1920 - although numerically less important than other Universities (out of 1,184 Muslims graduating in India between 1882 and 1892, only 220 came from Aligarh, as against 410 from other colleges affiliated with the University of Allahabad), became the symbol of Muslim aspirations on the Indian sub-continent, an emblem of Muslim self-rule and separatism - 'a Pakistan of the educational realm long before the real Pakistan was imagined' (ARNON, 1982, p. 461-468).

However, it should be stressed that that aspiration was not universal. The Muslim community as such did not exist and many were the leaders and intellectuals who fought against the idea of a separate state for the Muslims of India. For example, in 1937, the *Jamia'at-i 'Ulama-i Hind*, an organization founded in 1919 and led by Mawlana Husain Ahmad Madani (1879-1957), the renowned Indian Islamic leader, also head of the *Dar ul-Ulum Deoband*, was split with a faction which was supportive of the Muslim League's demands, originating the *Jamia'at-i 'Ulama-i Islam*, led by Shabbir Ahmad Usmani (1886-1949). In 1938, Madani wrote *Islam awr mutahhadih qaumiyat* [*Islam and Composite Nationalism*] (MADANI, 2005). In this book, Madani, who had spent some time in British jails between 1914 and 1917, depicted a multicomunal

Indian state that would be compatible with the teachings of Islam, and laid out in systematic form the positions that the author had taken in speeches and letters from the early 1920s on the question of nationalism as well as other related issues of national importance. Using various verses from the *Qur'an*, Madani, with his book, aimed at opposing the divisive policy of Muhammad Iqbal, Muhammad 'Ali Jinnah and the Muslim League, dealing mainly with two aspects: the meaning of the term *Qawm* and how it was distinct from the term *millat*, and the crucial distinction between those two words and their true meanings in the *Qur'an* and the *Hadiths*. By proposing 'composite nationalism', this book strongly argued that despite cultural, linguistic and religious differences, the people of India were but one nation, and, according to the author, any effort to divide Indians on the basis of religion, caste, culture, ethnicity and language was a manouever of the ruling power.

Founded in 1875 in Aligarh, a town that was then eighty miles from Delhi, the Muhammadan Anglo-Oriental College was a source of pride and leadership for those Indian Muslims who were deeply influenced by European political thought and British education. What gave Aligarh a national reputation was its indissoluble connection with its founder, Sir Sayyid Ahmad Khan, who made the college his base of operations, used its newspaper as one of his mouthpieces and made it clear that among the many organizations he had started, none was more dear to his heart than the Muhammadan Anglo- Oriental College.

However, and as David Lelyveld found out (LELYVELD, 1975, p. 227-40), Aligarh also had its cleavages, which were not based on identities established at birth nor on divisions of religious sect, region or lineage; nor did they represent in-group structural tensions characteristic of certain primordial social units like village and family. Instead, the in-group tensions among the *alumni* were based on their positioning within a deliberately constructed social organization of which they were voluntary participants. On one level each faction was quite heterogeneous. Some included both Sunnis and Shias, Sayyid, Shaikh, Pathan and even a converted Kashmiri Pandit. But on a higher level of generalization all these people were remarkably homogeneous as to religion, region, social and economic background and, of course, education. They were all Muslims from the Persianized government service class of northern India. They owned little or no land and had to earn their living, as their fathers had, in law, government or teaching.

It was also at Aligarh that they became indoctrinated with the ideology of Sayyid Ahmad Khan: that Indian Muslims, the former rulers of the country, had declined and

that the only hope for their regeneration was to mobilize them under the aegis of Aligarh. This was an ideology that resonated powerfully with their own family histories: their families too had in some way or other been dispossessed, and yet their fathers had been able to find individual success under the new power. Sayyid Ahmad Khan now inspired them to project this perception of family experience on to a vast historical aggregate: the Indian Muslim community.

References

- AHMAD, Aziz. Afghānī's Indian Contacts. *Journal of the American Oriental Society*, v. 89, n. 3, p. 476-504, Jul.-Sep. 1969.
- _____. Sayyid Aḥmad Khān, Jamāl al-dīn al-Afghānī and Muslim India. *Studia Islamica*, n. 13, p. 55-78, 1960.
- ANSARI, K. Humayun. Pan-Islam and the Making of the Early Indian Muslim Socialists. *Modern Asian Studies*, v. 20, n. 3, p. 509-37, 1986.
- ARNON, Ruth Soule. Muslim Revivalism and Higher Education. *History of Education Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 461-78, 1982.
- BHATNAGAR, Shri Shyam Krishna. *History of the M.A.O. College, Aligarh*. Aligarh: Sir Syed Hall, Aligarh Muslim University, Asia Publishing House, 1969.
- BLUNT, Wilfrid Scawen. *India Under Ripon: a private diary*. London: T. Fisher Unwin, 1909.
- COUPLAND, R. *The Indian Problem: Report on the Constitutional Problem in India*. New York: Oxford University Press, 1944.
- DALLAL, Ahmad. "The Origins and Objectives of Islamic Revivalist Thought, 1750-1850". *Journal of the American Oriental Society*, v. 113, n. 3, p. 341-59, 1993.
- DALRYMPLE, William. *The last mughal: the fall of a dynasty, Delhi, 1857*. London: Bloomsbury, 2007.
- DEVJI, Faisal. The Idea of a Muslim Community: British India, 1857-1906. In: MAUSSEN, Marcel; BADER, Veit; and MOORS, Annelies (eds.). *Colonial and Post-Colonial Governance of Islam: Continuities and Ruptures*. Amsterdam: Amsterdam University Press/IMISCOE Research, 2011. p. 111-32.
- DUTT, R. Palme. *India Today and Tomorrow*. London: Lawrence and Wishart, 1955.
- FICHTE, Johann Gottlieb. *Addresses to the German Nation*. Chicago and London: The Open Court Publishing Company, 1922.
- GRAHAM, George Farquhar Irving. *The life and work of Syed Ahmed Khan, C.S.I.* Edinburgh and London: William Blackwood and Sons, 1885.
- HUNTER, Sir William Wilson. *The Indian Musalmans: Are They Bound in Conscience to Rebel Against the Queen?* London: Trübner & Co., 1871.
- IQBAL, Muhammad. Sir Muhammad Iqbal's 1930 Presidential Address to the 25th Session of the All-India Muslim League. Allahabad, 29 December in SHERWANI, Latif Ahmed (comp. and ed.) 1977 (2nd ed., revised and enlarged). *Speeches, Writings, and Statements of Iqbal*. Lahore: Iqbal Academy. p. 3-26.
- IQBAL, Muhammad. Presidential Address Delivered at the Annual Session of the All-India Muslim Conference. Lahore, 21st March, 1932. Available at <<http://www.koranselskab.dk/profiler/iqbal/address2.htm>>. Last accessed: 18/10/2014.
- IQBAL, Muhammad. *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. London: Oxford University Press, 1934. (Edition used: New Delhi: Kitab Bhavan, 1974, 6th reimpression, 1998).

JAIN, M. S. *The Aligarh Movement: Its Origin and Development, 1858-1906*. Agra: Sri Ram Mehra & Co., Publishers., 1965.

KHAN, Sayyid Ahmad. *History of the Bijnor Rebellion*. Translated by Hafeez Malik and Morris Dembo. Available at <http://www.columbia.edu/itc/mealac/pritchett/00urdu/asbab/bijnor/index.html>. Last accessed: 18/10/2014.

_____. *Asbab-e-Baghawat-e-Hind: the causes of the Indian Revolt*. In: MOHAMMAD, Shan (ed.). *Writings and Speeches of Sir Syed Ahmad Khan*. Bombay: Nachiketa Publications, 1972. p. 15-33.

_____. 1882. "Sir Syed and the Education Commission". In: MOHAMMAD, Shan (ed.). *Writings and Speeches of Sir Syed Ahmad Khan*. Bombay: Nachiketa Publications, p. 83-98, 1972.

_____. Review on Hunter's *Indian Musalmans* in MOHAMMAD, Shan (ed.). *Writings and Speeches of Sir Syed Ahmad Khan*. Bombay: Nachiketa Publications, p. 65-82, 1972.

_____. *Asar-oos-sunnadeed: a history of old and new rules or governments and of old and new buildings in the district of Delhi in 1852*. S.I.: W. Demonte, 1854.

_____. *Speech of Sir Syed Ahmad at Lucknow, in 1887*. Available at: http://www.columbia.edu/itc/mealac/pritchett/00islamlinks/txt_sir_sayyid_lucknow_1887.html. Last accessed: 04/08/2014.

_____. *Speech of Sir Syed Ahmad at Meerut, in 1888*. Available at: http://www.columbia.edu/itc/mealac/pritchett/00islamlinks/txt_sir_sayyid_meerut_1888.html. Last accessed: 18/10/2014.

KHAN BAHADOR, Syed Ahmed. A series of essays on the life of Mohammed, and subjects subsidiary thereto. London: Trübner & Co., 1870.

LELYVELD, David. Disenchantment at Aligarh: Islam and the Realm of the Secular in Late Nineteenth Century India. *Die Welt des Islams*, New Series, Bd. 22, n. 1/4, p. 85-102, 1982.

_____. *Aligarh's First Generation: Muslim Solidarity in British India*. Princeton: Princeton University Press, 1978.

_____. "Three Aligarh Students: Aftab Ahmad Khan, Ziauddin Ahmad and Muhammad Ali". *Modern Asian Studies*, v. 9, n. 2, p. 227-240, 1975.

MADANI, Maulana Hussain Ahmad. *Composite Nationalism and Islam*. New Delhi: Manohar Publishers, 2005.

MALIK, Hafeez. "Sir Sayyid Ahmad Khan's Doctrines of Muslim Nationalism and National Progress". *Modern Asian Studies*, v. 2, n. 3, p. 221-244, 1968.

_____. "Sir Sayyid Ahmad Khan's Contribution to the Development of Muslim Nationalism in India". *Modern Asian Studies*, v. 4, n. 2, p. 129-147, 1970.

MOADDEL, Mansoor. *Islamic Modernism, Nationalism, and Fundamentalism: Episode and Discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

_____. Conditions for ideological production: the origins of Islamic modernism in India, Egypt, and Iran. *Theory and Society*, v. 30, n. 5, p. 669-731, Oct. 2001.

MUIR, William. *The life of Mahomet*. London: Smith, Elder, & Co., 1861.

MURAD, Mehr Afroz. *Intellectual Modernism of Shibli Nu'mani: an exposition of his religious and political ideas*. New Delhi: Kitab Bhavan, 1996.

NICHOLS, Beverley. *The Verdict on India*. Bombay: Thacker, 1944.

PETERS, Rudolph. Idjtihād and Taqlīd in 18th and 19th Century Islam. *Die Welt des Islams*, New Series, V. 20, Issue 3/4, p. 131-145, 1980.

PFANDER, Carl G. *The Mizanu'l Haqq (Balance of Truth)*. London: The Religious

Tract Society, 1910.

_____. *Remarks on the nature of Muhammadanism: traditions*. Calcutta: Baptist Mission Press, 1840.

POWELL, Avril Ann. *Muslims and Missionaries in Pre-Mutiny India*. London: Curzon Press Ltd., 1993. (London Studies on South Asia, n. 7).

RAHMAN, Fazlur. Muslim Modernism in the Indo-Pakistan Sub-Continent. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, v. 21, n. 1/3, p. 82-99, 1958.

RAHMAN, Muda Ismail Ab. The Responses of Sayyid Ahmad Khan to William Muir's Works on Islam. In: LONG, Ahmad Sunawari; AWANG, Jaffary; SALLEH, Kamaruddin. *Islam: Past, Present and Future – International Seminar on Islamic Thoughts Proceedings, 7-9 December*. Bangi: Department of Theology and Philosophy, Faculty of Islamic Sciences, Universiti Kebangsaan Malaysia, 2004.

SAYEED, Khalid bin. *Pakistan: The Formative Phase, 1857-1948*. Karachi: Oxford University Press, 2004.

SIINO, François. Sciences, savoirs modernes et évolutions des modèles politiques. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, ns. 101-102 (2003) - *Sciences, savoirs modernes et pouvoirs dans le monde musulman contemporain*. Aix-en-Provence: MMSH-IREMAM: 9-28.

TROLL, Christian W. New Light on the Christian-Muslim Controversy of the Nineteenth and Twentieth Century. *Die Welt des Islams, New Series*, v. 34, n. 1, p. 85-8, 1994.

VOLL, John Obert. *Islam: continuity and change in the modern world*. New York: Syracuse University Press (Contemporary Issues in the Middle East), 1994.

WRIGHT JR., Theodore P. Muslim Education in India at the Crossroads: The Case of Aligarh. *Pacific Affairs*, v. 39, n. 1/2, p. 50-63, Spring-Summer 1966.

Artigo recebido em: 18/10/2014. Aprovado em: 01/12/2014.

FERNANDO DO Ó E A EDUCAÇÃO: CONEXÕES COM O CAMPO RELIGIOSO DE SANTA MARIA

FERNANDO DO Ó AND EDUCATION: CONNECTION WITH THE RELIGIOUS FIELD OF SANTA MARIA

Renan Santos MATTOS*

Resumo: O campo educacional foi considerado como primordial nas disputas religiosas e filosóficas do final do século XIX e meados do século XX. Partindo dos conceitos de campo religioso e campo intelectual de Pierre Bourdieu, temos por tema de pesquisa a trajetória de Fernando do Ó e sua relação com o movimento espírita. Nesse sentido, o presente artigo analisa a proposta educacional de Fernando do Ó veiculada no jornal *Diário do Interior* no recorte de 1930 a 1940. Entende-se que tais posicionamentos permitem refletir tanto suas interpretações da sociedade quanto as concorrências existentes em tal contexto social.

Palavras-chave: Educação; Espiritismo; Santa Maria; Era Vargas.

Abstract: The educational field was considered paramount in religious and philosophical disputes of the late nineteenth and mid-twentieth century. Based on the concepts of the religious field and field of intellectual Pierre Bourdieu, we analyze topics for the trajectory of Fernando do Ó and his relationship with the spiritualist movement. In this sense, this paper analyzes the educational proposal of Fernando do Ó conveyed in the newspaper *Diário do Interior* cutout in 1930-1940. It is understood that such placements allow reflect both their interpretations of society as existing in such competitions social context.

Keywords: Education; Spiritism; Santa Maria; Era Vargas.

A pesquisa em torno do movimento espírita na cidade de Santa Maria revelou-se um canal privilegiado para pensar lutas, disputas e sentimentos de sujeitos históricos que evocam projetos de leitura da sociedade. Logo, ao abordarmos o processo histórico de desenvolvimento do espiritismo nessa cidade, bem como sua estruturação enquanto movimento organizado,¹ identificamos, a partir da trajetória de Fernando Souza do Ó, como esses grupos teciam suas lógicas, inventavam suas opções políticas, construam, pensavam e liam o mundo, bem como de que modo davam sentido aos interesses em jogo (CHARTIER, 1990; SILVA, 2012).

Ao privilegiarmos o texto escrito enquanto evidência do passado, vivenciamos uma definição de projeto de Espiritismo colocado em prática por um conjunto de membros que se definiu enquanto propagandista e especialista a falar da doutrina na cidade de Santa Maria no recorte temporal de 1930-1940. Assim, defendemos a hipótese de Fernando do Ó enquanto agente expoente, pois sua trajetória permite evidenciar os

* Mestre em História – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutorando em História – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Campus Universitário, Trindade, CEP: 88040-900 – Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: renansnatos@gmail.com

arranjos e configurações do mundo social em que se insere. O presente artigo trata das implicações no plano de políticas educacionais do Regime Vargas analisadas pelo autor no Jornal Diário do Interior.

Nesse percurso, a “escrita de si” mostra-se o aporte teórico em nossa perspectiva de dimensionar o sujeito de discurso, ou seja, o universo de quem escreve. Ângela de Castro Gomes (2004, p. 14) destaca que a escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a “sua verdade”. Dessa maneira, estabelece como ponto de análise a ótica assumida pelo registro e como seu autor a expressa. Isto é, o historiador tem por objeto de análise a sensibilidade do autor, as construções de sentidos assumidos por quem escreve.

Ao mencionarmos disputas de poder e relações sociais, materializamos nosso referencial teórico a partir de Pierre Bourdieu e seus conceitos de *campo* e *habitus*. Para Pierre Bourdieu (2011), um campo é constituído de relações entre agentes e instituições que visam o acúmulo de capital e, logo, poder, com o intuito de conquistar o monopólio sobre o respectivo campo em que se encontram. Dessa forma, Bourdieu (2011) ressalta uma potencialidade de análise das práticas e representações religiosas, inserindo tais disputas simbólicas pelo poder, e o campo religioso definindo como lugar de tensões e espaço de luta.

Diante desse contexto de práticas e uma identidade espírita em construção, confrontamo-nos com a noção de *habitus* cuja função “é dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente ou de uma classe (BOURDIEU, 2001, p. 21)”. Dessa forma, o *habitus* enquanto o princípio gerador de respostas-ação diante exigências de um campo, é produto de uma história individual e coletiva. Ou seja, denotam os modos de ser e estar no mundo, julgar, agir e conceber o que está ao seu redor.

Logo, conforme Bourdieu, forja-se o “poder delegado do porta-voz cujas palavras (quer dizer, de maneira indissociável, a matéria de seu discurso e sua maneira de falar) constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido” (BOURDIEU, 1998, p. 87). Para o autor, esse discurso exige todo o reconhecimento de quem o exerce. Já o conceito de campo intelectual também de Pierre Bourdieu fundamenta nossa análise, considerando que a presença da liderança espírita num espaço leigo – o jornal. Dessa forma, o campo intelectual converge para produção de bens simbólicos, possibilitando problematizar a relação um autor e sua obra, dessa maneira, tal estrutura tenciona o autor e a sociedade.

Os integrantes do campo intelectual também correspondem à atuação de grupo, agentes e instituições especializadas, lançadas numa rede de interdependência funcional, contudo, cada configuração social tem sua própria lógica o que contribui de maneira distinta para a dinâmica do campo intelectual. A estrutura dinâmica do campo intelectual não é mais do que o sistema de interações entre uma pluralidade de instâncias, agentes isolados, que se definem por sua posição nesta estrutura (BOURDIEU, 2002, p. 31). Logo, o capital intelectual e seu acúmulo são fundamentais para a aquisição de poder e exigem tal reconhecimento.

Contextualizando Fernando Souza do Ó, inferimos sua pretendida inserção de intérprete de um tempo subjetivo e geracional. Em nosso trabalho, optamos pela colaboração junto ao periódico *Diário do Interior* no contexto de 1930 a 1939.² Envolvendo-se nos assuntos da cidade, discutindo questões de seu tempo, permeando pressupostos ligados à doutrina espírita e a sua formação acadêmica. Inicialmente, abordaremos aspectos biográficos e contextuais, e por fim apresentaremos o debate em torno da educação em que inferimos parte de um projeto na construção de um novo homem, inserindo-se nas disputas políticas e educacionais do regime varguista.

Um líder espírita no espaço de disputa

A cidade de Santa Maria localiza-se no centro do Estado do Rio Grande do Sul. Sua origem está relacionada ao signo das missões jesuíticas. Com a instalação da Viação Férrea, entre 1880 a 1885, Santa Maria passou a simbolizar importante entroncamento ferroviário. Local de trânsito, de trocas culturais, condição essa que permitiu uma pluralização do espaço social e seus grupos políticos, étnicos e religiosos (BORIN, 2010).

É importante mencionar, segundo Marta Borin (2010), o processo de restauração católica em Santa Maria vivenciado na cidade a partir dos anos de 1930. Assim, segundo a autora, é possível relacionar mudanças no quadro religioso da cidade após os episódios da chamada revolução de 1930. Nesse sentido, o investimento em torno da devoção mariana a Nossa Senhora Medianeira de Todas as Graças consolidou-se no cotidiano das famílias devotas desta importante cidade sul rio-grandense. E, partindo dos conceitos de capital de bens de salvação elaborados por Bourdieu, Borin (2010) atribui que o incentivo e o triunfo desta devoção mariana e sua promoção à padroeira do Rio Grande do Sul converge para plano das estratégias do clero a favor da legitimação da identidade católica no Estado e seu viés político.

Difundida nos meios operários, adquirindo importante significado para a diocese e para a população de Santa Maria, a devoção de nossa Senhora Medianeira demarcou um novo significado para a população e cumpriu os objetivos da Congregação Católica no que se refere à conquista de fiéis e ao reconhecimento de sua preponderância no espaço da cidade. Borin assim conclui:

[...] tal devoção esteve sempre sob o controle da hierarquia da diocese de Santa Maria e tinha um objetivo maior: legitimar o catolicismo como religião predominante na cidade e no Estado, conquistar e cristianizar a classe operária do Brasil e combater as ideias comunistas, principalmente entre os operários. Estes é que dariam o cunho popular à devoção pois, quando a piedade popular, no caso da devoção a Medianeira, ficava sob a tutela da Igreja, não era mais julgada como “excessivamente sentimental, ignorante e mágica”, mas necessária para afastar o povo devoto das ideologias contrárias ao catolicismo. (BORIN, 2010, p. 290)

A atitude do clero local, portanto, seguia as orientações do projeto restauracionista, na medida em se esforçava por construir uma devoção “popular”, cujo processo de regeneração social e controle aproximavam-se dos interesses do Estado brasileiro a partir de 1930. De fato, o governo Vargas correspondeu a uma nova aproximação entre a Igreja Católica e o Estado, tanto por propor uma moralização da nação quanto por resguardar as classes trabalhistas contra a influência das doutrinas comunistas e socialistas. Desse contexto, Borin apresenta-nos:

As iniciativas do clero santa-mariense contribuíram para que, nos anos de 1930, a Igreja conquistasse, também, o apoio do Estado Vargas, pois as instituições, Igreja e Estado tinham, naquele momento, interesses comuns: a *sacralização da sociedade* para manter os operários sob o controle do Estado. Assim, o clero de Santa Maria ia ao encontro da ideia motriz da Igreja católica a partir da Revolução de 1930: conquistar a *res publica como christiana*, na qual a obediência ao Estado e à hierarquia católica, aliadas à fé cristã, fossem objeto central da vida política e social. Isso ficou claro quando foram usadas as Encíclicas papais como documentos norteadores da administração pública, junto ao Ministério do Trabalho e dos Círculos Operários (BORIN, 2010, p. 296).

Por outro lado, a resistência liberal manteve sua atuação incisiva diante das pretensões católicas de aproximações com o regime político varguista. E tal disputa conjugou diferentes estratégias na tentativa contenção das pretensões católicas de mobilização da sociedade. Marta Borin (2010) infere que, apesar do fortalecimento da presença do catolicismo, a polarização permanecia, e indica possibilidades de análise. Nesse sentido, as configurações sociais entre católicos e as demais confissões religiosas

da cidade incitam abordagens e questionamentos. É sob esse argumento que justificamos o estudo acerca da vida de Fernando do Ó.

Fernando Souza do Ó nasceu em 30 de maio de 1895 na cidade de Campina Grande no estado da Paraíba. Diante desses fragmentos, nos remontamos a 1911, quando Fernando contava 15 anos de idade, e, como voluntário, ingressou na companhia de Caçadores no estado do Mato Grosso, escolhas que o colocaram em situação migratória, deixando Campina Grande e chegando a Santa Maria na graduação de 3º Sargento em 1913, sendo designado para a tradicional Organização militar – o 7º Regimento de Infantaria. Ao mesmo tempo, outro aspecto, de sua vida, seria de suma importância no contexto de redes de afetividades e afinidades.

A situação solitária, numa cidade distante, implicava a rotina de Fernando do Ó. Um exemplo refere-se ao fato de que Fernando realizava todos os dias suas refeições na pensão da Dona Honorina Nunes Pereira. Nesse ambiente, conhece Maria Altina, uma das filhas da pensionista, que servia as mesas no estabelecimento. Logo, o casal teria sua vida modificada. Em 1913, enfim, Maria Altina e Fernando do Ó oficializam o compromisso mediante o noivado. E, logo após disso, Fernando deslocou-se para a região do Contestado no intuito de combater tal movimento juntamente com 2º Sgt João Batista Albuquerque.

O retorno para Santa Maria em 1915 traria novos percursos. Assim, em 31 de julho de 1915 casar-se-ia com Maria Altina. Surgia assim a Família do Ó, constituída de uma prole de onze filhos. Os percursos difíceis ainda seriam constantes.

O mesmo 1915 representou outro evento marcante de sua trajetória. Ainda Sargento, passou a fazer parte da Loja Maçônica Luz e Trabalho. Como já destacado anteriormente, a polarização e tensão inseriam-se nessa lógica de atuação movimento Maçônico de cunho anticlerical. Por fim, outro aspecto da trajetória de Fernando do Ó incita algumas considerações: sua formação acadêmica e inserção no cenário intelectual dos anos de 1930-1940.

Nesse sentido, ressaltamos indícios de uma identidade em construção e amplamente divulgada nos meios espíritas de Santa Maria: “Fernando do Ó não se contentava em trabalhar apenas para sustentar a numerosa família, tinha ânsia de sabedoria e cultura, por isso estudava com afinco e perseverança. Era autodidata” (CORRÊA, 2004, p. 35). Em outro trecho, em referência ao gosto literário do autor, Corrêa afirma: “Fernando do Ó foi um autodidata. Estudava tudo o que o podia, sua sede de saber era interminável. Ele gostava de escrever e trazia uma ‘inata’ propensão a literatura” (CORRÊA, 2004, p. 37).

O ano de 1932 redimensiona sua inserção social no espaço da cidade. Após a conclusão do curso de Direito na Faculdade de Pelotas, surgia, então, o Doutor Fernando do Ó. Iniciava-se, assim, segundo Corrêa (2004), uma trajetória de sucesso na “ciência do Direito. Após seu licenciamento e transferência para a reserva em 1934, no posto de 1º Tenente, atuou principalmente nas áreas civil e criminalista. Em 1940, participou da fundação da Sociedade Rio-Grandense de Criminologia, sendo presidente da 6ª Subseção da Ordem dos Advogados nos anos de 1940.

Ao tomarmos como referência o argumento de Corrêa, há um enquadramento de memória - retomando o termo de Michael Pollak.³ Corrêa esclarece sobre a carreira de Fernando do Ó:

Fernando do Ó lotava as galerias do Fórum quando atuava nos júris, dada a sua oratória e sua eloquência que o tornava como um gigante na tribuna. Como advogado primava só por defender causas justas. Combatia com veemência o crime, mas não o criminoso, pois dizia que o crime sempre é uma circunstância e que a criatura humana, por essa condição e pela ignorância está sujeita a errar e a delinquir. Embora seu brilhantismo profissional, não fez fortuna, porque doava quase tudo que recebia e a maioria dos casos defendia gratuitamente (CORREA, 2004, p. 36).

Outro episódio interessante refere-se à greve de 1936, quando um grupo de ferroviários procurou Fernando do Ó a fim de consultar sobre a proposta do general Flores da Cunha acerca do fim da greve. A posição do advogado foi a de que eles “deviam confiar na palavra honrada do governador do Estado, pois que o mesmo sempre fora um grande amigo dos ferroviários”. A imprensa reafirmava a presença do ilustre advogado nos assuntos da cidade; assim, “o Dr. Fernando do Ó, com o seu parecer, concorreu patrioticamente para a cessação da greve” (Diário do Interior, 1936, p. 2).

Não obstante tal inserção no mundo jurídico, evidenciamos sua presença no cenário cultural e letrado da cidade de Santa Maria.⁴ Como jornalista, colaborou com diversos jornais do Rio Grande do Sul e de outros estados, além da atuação permanente na imprensa espírita. Em nosso trabalho sobre a cidade de Santa Maria, optamos pela colaboração junto ao periódico Diário do Interior no contexto de 1930 a 1939.

Sua produção literária inclui sete romances espíritas entre 1930-1960: *A dor do meu destino*, *E as vozes falaram*, *Almas que voltam*, *Marta*, *Apenas uma sombra de mulher*, *Alguém chorou por mim* e *Uma luz no meu caminho*. Peças teatrais e críticas literárias faziam parte de seu cotidiano. Por outro lado, é a sua vivência peculiar para a

divulgação e defesa da doutrina espírita em Santa Maria comumente lembrada.

Como constatamos em texto de Edmundo Cardoso:

O Espiritismo lhe deve, sobretudo, uma faceta de rara importância e robustez indizível: doutrinador vigoroso, firme e inabalável, dono de convicções admiráveis e contagiantes, numa perenidade de propósitos que lhe dava uma posição ímpar e brilhante na doutrina de Kardec. Respeitado, consultado, atuava como árbitro fiel, justo e apontador dos rumos. Legítima e incontestável figura apostolar, para melhor identificação do homem dentro de sua religião (CARDOSO, 1978, p. 233).

Espírita engajado, Fernando do Ó empreendeu um estudo sistematizado da doutrina elaborada por Allan Kardec, atuando incisivamente na cidade de Santa Maria. Denominando-se como “propagandista”, participou juntamente com Otacílio Aguiar, na fundação de diversas instituições espíritas, tais como em Sociedade Espírita União Luz e Caridade (1929), Sociedade Espírita Discípulos de Jesus (1940), Sociedade Espírita Oscar José Pithan (1949).

Sua posição de destaque pode ser constatada na nota a seguir:

Perante grande assistência realizou-se ante-hontem na sede da Aliança Espírita Santamariense, a Sessão de Comemoração da morte de Allan Kardec. A sessão foi prestigiada por Octacílio de Aguiar. Falou o tenente Daniel Cristovão. Depois usaram a palavra o Sr. João F. Souza, Aristídes Lemos e Fernando Souza do Ó. A este último foi oferecida uma pasta em sinal de gratidão da família espírita pelo muito que tem feito pela doutrina espírita (Ó, 1933, p. 1).

Nessas rápidas considerações biográficas, pretendemos inseri-lo no âmbito resistência liberal que atuava na cidade diante das pretensões católicas de aproximações com o regime político varguista. Buscamos evidenciar a resignificação de elementos do pensamento liberal e anticlerical, tais como: liberdade religiosa, livre consciência e ensino laico. E, partindo da preocupação de como suas ideias representaram uma estratégia de inserção para o movimento espírita na cidade de Santa Maria, nesse artigo, analisaremos a perspectiva educacional defendida por Fernando do Ó.

A proposta de Educação de Fernando do Ó e o governo Vargas

Segundo Abreu (2007), o período Vargas é comumente revisitado pela historiografia em seu sentido de ruptura entre o Brasil arcaico e Brasil moderno. Dessa maneira, enfatizam-se as rupturas em detrimento das continuidades tendo em vista a ascensão de um projeto de nacionalização homogêneo. Por outro lado, ainda conforme Abreu, é preciso analisar tal contexto de forma plural, levando em conta os diferentes agentes envolvidos nos distintos projetos de nação.

A partir desse referencial, Luciano Aronne de Abreu (2007, p. 173), partindo de Boris Fausto, aponta que “a Revolução de 3 de outubro não foi a expressão de uma

oposição radical entre os interesses agrários e industriais, pois havia uma complementaridade entre esses setores”. Logo, define o presente regime nos seguintes termos: “pode-se afirmar que a formação de um Estado de Compromisso não ocorreu durante o chamado Governo Provisório, mas se estendeu por toda a Era Vargas, sendo uma de suas principais marcas” (ABREU, 2007, p. 173-174). É possível relacionar o apoio de diferentes segmentos da sociedade, tais como o Exército, as oligarquias estaduais, as classes produtoras, a Igreja e os integralistas.

Não cabe aqui esmiuçar o processo revolucionário de 1930, as especificidades do golpe de 3 de outubro de 1930 e toda sua historiografia.⁵ Entendemos, conforme Ângela de Castro Gomes (2000), que a “Revolução de 1930” – trazendo grupos distintos de militares e oligarquias dissidentes – trouxe à cena política novos atores e sujeitos, entre os quais estava o próprio Getúlio Vargas. Após a tomada do poder, Vargas iniciou o processo de transformação político-institucional, redimensionando o poder intervencionista do Estado, ainda que rodeado de momentos de crise e tensões, como os movimentos do estado de São Paulo, em 1932, os embates na Assembleia Nacional Constituinte, em 1933, e, no período subsequente, a atuação e reformas da Aliança Nacional Libertadora, em 1935, e o Integralismo, em 1938.

Segundo Gomes (2000), a consolidação do governo teve como bases a “força militar e consciência político-ideológica” de “uma proposta de Estado autoritário e corporativo, cujo chefe acabou por ser Getúlio Vargas”. Nesse sentido, Gomes afirma que todos esses elementos permitem inferir de que a “Revolução de 1930 só foi o primeiro passo para o Estado Novo”, pois, assim o desejavam os ideólogos do regime que, nesses termos, “sagravam tanto o destino centralizador de nossa história política como a grandeza de sua liderança” (GOMES, 2000, p. 516). Portanto, o período que vai de outubro de 1930 a novembro de 1937 pode ser caracterizado por conflitos e negociações que culminaram com a supressão dos aparatos legais entre governo e povo com a instalação do Estado Novo. Um regime, que em essência, “negava a ideia de uma sociedade fundada no dissenso, postulando a tendência à unidade em todos os aspectos” (GOMES, 2000, p. 516).

O recorte de 1930 a 1945 também coincidiu com um conjunto de mudanças na forma de entender e conceber a educação. Os percursos inaugurados a partir da década de 20 fomentaram acirrado debate acerca do papel da educação. Envolvendo inúmeros agentes e projetos, o ideário de educação como propulsora do progresso agregou essa dimensão como elemento fundamental da reconstrução nacional e da promoção social de um novo homem. Nessa lógica, “todos esperavam, cada qual à sua maneira, que o

Ministério da Educação desempenhasse um papel central na formação profissional, moral e política da população brasileira, e na constituição do próprio Estado nacional” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 17).

É importante destacar que as primeiras décadas do século XX caracterizam-se por importantes definições no campo educacional. Assistiu-se uma série de eventos significativos, como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, evidenciando as disputas em torno da educação pelos educadores, a organização do Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública, em 1931; e a promulgação da Constituição de 1934, instituindo o Plano Nacional de Educação, garantindo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar; e a proposição de inúmeras reformas nesse sentido.

Nesse percurso, testemunhou-se a organização de um movimento denominado de *Escola Nova*, em favor de ideais liberais, como escola pública para todos, gratuita e laica, em colisão com o tradicionalismo pedagógico defendido pela Igreja Católica. Portanto, temos elementos de aproximações do campo religioso com o educacional. Seriam essas duas vertentes de pensamento que estariam presentes nos debates sobre a educação na década de 1930, e dimensionam a pluralidade de interesses e disputas em torno da educação institucionalizada.

Em artigo intitulado *A Política da Igreja e a Educação: o sentido de um pacto*, Simon Schwartzman (1986) evidencia a presença da religião e o pacto firmando durante a Era Vargas. Ao discutir o sentido da expressão “educação nova”, estabelece a dicotomia e as disputas pedagógicas entre reformadores e católicos. Nesse sentido, ressalta que os reformistas traziam como os princípios pedagógicos a liberdade, a atividade e originalidade no processo de ensino, em oposição ao modelo tradicional respaldado na memorização. Os renovadores, como ficaram conhecidos os educadores que aderiram ao movimento escola novista, trouxeram suas reivindicações, em 1932, em documento que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, tendo como liderança Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. Entre suas propostas, o *Manifesto* defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, como forma de reivindicação a um plano nacional de educação, redefinindo os debates no campo educacional e influenciando várias regulamentações educacionais. Saviani (2004, p. 35) ressalta importância do manifesto, devido sua influência na teoria da educação, na política educacional e na prática pedagógica.

Já os grupos católicos asseveravam o ensino da doutrina religiosa na escola, a separação entre os sexos nos espaços escolares, o ensino particular e a responsabilidade

da família quanto à educação. O que levou à ruptura dos chamados grupos conservadores. Nesse sentido, é possível relacionar a emergência de grupos e instituições gerenciadas pelo laicato católico com o objetivo de auxiliar na ação político-religiosa da Igreja rumo à sua “restauração” no seio da sociedade brasileira, viabilizando novos atores e espaços sociais. Assim, surgiam no Rio de Janeiro o *Centro Dom Vital*, a revista *A Ordem* e na década de trinta a *Liga Eleitoral Católica* e a *Confederação Católica Brasileira de Educação* (CCBE). Essas instituições tinham o objetivo de combater os anticlericais e de divulgar aos brasileiros as ideias advindas do clero, inaugurando a militância dos grupos católicos.

Sobre esse contexto temos uma produção vasta. Destacamos as reflexões de Sérgio Miceli (2001), que revelam as ações da Igreja Católica no intuito de ampliar sua influência na sociedade, particularmente através da “criação de uma rede de organizações paralelas à hierarquia eclesiástica e geridas por intelectuais leigos”, elegendo como ponto primordial a educação e a cultura. No mesmo sentido, no livro intitulado *Catolicismo e Autoritarismo no Rio Grande do Sul*, Artur Isaia (1998) corrobora ao afirmar que a igreja ao priorizar como alvo os detentores do poder, ou seja, as elites, será a educação o campo de concentração e esforço, capaz de orientar uma geração em torno de suas causas e lutas.

Além disso, no já citado trabalho, Artur Isaia (1998) ressalta que o apoio concedido por Dom João Becker configurou-se a partir de questões comuns em relação à construção da nacionalidade, combate às influências ideológicas externas e controle sobre as classes trabalhadoras. Logo, o cerne do apoio da Arquidiocese de Porto Alegre ao governo varguista inseria-se em um universo complexo, respaldando-se na ideia de que o estadista seria o único capaz de conduzir a regeneração social do povo brasileiro. Dessas conexões entre política e expectativa religiosas, Isaia faz menção a esse elogio ao corporativismo e autoritarismo harmônico por parte de Dom João Becker.

Alcir Lenharo (1986) também evidencia que o projeto de Vargas estabeleceu a religião como instrumento de dominação. O ideário de nação católica, nessa lógica, atendia o pressuposto de construção do Pai da nação em uma perspectiva cristã. Logo, segundo Lenharo:

O chefe encaminha o seu povo, preservando-o da dissolução e evitando modificações na sua estrutura. Do amor a esse chefe derivam todas as exigências e objetivos do indivíduo. O chefe, por sua vez, seria o pai, que ama igualmente a todos os seus. E a Pátria, a mãe comum. (LENHARO, 1986, p. 46).

Sob a liderança dos mineiros Francisco Campos (1931-1934) e Gustavo Capanema (1934-1945), no Ministério da Educação ocorreram reformas de ordem organizacional, buscando conciliar diferentes projetos educativos, oriundos de grupos sociais diversos (Igreja, exército, burguesia, elite agrária e os intelectuais). Em 1931, ocorreram algumas rupturas, como a adoção do regime universitário; o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos e outro complementar, de dois anos para determinadas carreiras, e condição obrigatória para o ingresso no ensino superior; também verificou-se a criação do ensino comercial (ensino médio profissionalizante). O ensino primário elementar e o ensino normal, por sua vez, ficaram sob a tutela dos Estados.

Segundo Andreotti (2006), a reforma do ensino secundário responderia a demanda de procura das camadas médias em expansão e era o canal de acesso ao ensino superior. Por outro lado, o cenário de oferta ainda era irregular, a maioria das escolas secundárias, destinadas a crianças e jovens de 12 a 18 anos, até meados dos anos 40, estava vinculado à iniciativa privada e seu programa apresentava vasta abrangência de conteúdos, um sistema rígido de avaliação e a obrigatoriedade de um exame de admissão, afastando boa parte da população que não se via representada nessa escola, o que não deixava dúvidas sobre o caráter elitista desse grau de ensino e o aspecto seletivo da trajetória escolar.

Ainda Andreotti (2006) afirma que, nos anos da década de 40, Gustavo Capanema, Ministro da Educação entre 1934 e 1945, empreendeu reformas significativas denominadas *Leis Orgânicas do Ensino*, inserindo o ensino industrial, reformando o ensino comercial e criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, desencadeando também, mudanças no ensino secundário, estruturado em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginásial, com quatro séries e o segundo, ao curso clássico, científico e normal.

Por outro lado, o investimento na educação trazia o princípio central do Estado Vargasista, logo a estrutura educacional atrelava-se à “formação de almas cidadãos e patrióticas”, o que Carlos Monarcha (1999) define como “Getulização” do ensino. Segundo Alves (2010), essa identidade ocorreria com um grupo de indivíduos que habitam um mesmo território, falam a mesma língua, têm histórias e tradições comuns e que, sob a tutela do Estado, almejam a defesa, a unidade nacional, a ordem, a civilização e o progresso.

Xavier (2005) aponta que durante o Estado Novo a educação nacional foi submetida ao mais alto grau de centralização, sobretudo de caráter normativo,

exacerbando os dispositivos e tendências já presentes na Carta de 1934, tornando-os, ao longo do tempo, extremamente burocráticos e formais. Assim, segundo a autora, a carta constitucional de 1937 atribuía ao Estado uma função supletiva, determinando a este o dever de suprir a demanda por educação apenas onde faltassem os recursos necessários à educação em instituições particulares.

Assim, o projeto de integração nacional e de reconstrução de uma nova ordem política e econômica convergia para a construção de um Brasil moderno. Logo, ressaltava-se a emergência de estratégias no sentido de controle e disciplinarização. Segundo Alves (2010), a estrutura de poder em suas instâncias, como por exemplo, o Ministério da Educação e da Saúde Pública e de seus departamentos almejavam uma política pública educacional estatal com o intuito de ordenar e disciplinar a juventude brasileira. Nas palavras de Schwartzman (2000, p. 83), o sucesso de tal política relacionava-se à “adoção de símbolos a serem cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos”.

A educação assumiu a incumbência de educar e de “formar o homem brasileiro”, logo, a educação funcionava como instrumento para imprimir a “unidade espiritual” e promover a formação do novo homem brasileiro e da nacionalidade. Nessa lógica, a escola pública brasileira inseriu a moral e cívica com o intuito de atender tal perspectiva educacional. Para Horta (1994), tais mudanças representaram uma estrutura educacional peculiar vinculada à postura autoritária do governo.

No mesmo sentido, Bomeny (1999) destaca a importância do desenvolvimento do campo educacional, sobretudo, após Gustavo Capanema assumir o Ministério da Educação. Assim, a autora afirma:

Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fieis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outro, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos aos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados (BOMENY, 1999, p. 139).

O interesse de Fernando do Ó por questões relativas à Educação pode ser constatado a partir de suas proposições de ensino gratuito, público e laico por ocasião da constituinte de 1934.⁶ Uma primeira interpretação estabeleceria tal relação como um projeto complementar de sua atuação como propagandista do Espiritismo e de crenças liberais, porém a questão do ensino, tratado somente a partir da dicotomia católica

versus grupos liberais, revela um elemento delimitador. Nesse sentido, é preciso problematizar a abordagem da história da educação acerca de quem compunham esses grupos liberais, já que, apesar de nuances e contradições, a campanha em favor do ensino leigo acabou congregando diferentes tendências filosóficas e religiosas como maçons, positivistas, espíritas e protestantes. Dessa forma, nossa análise pretende pensar as proposições assumidas por Fernando do Ó enquanto voz e agente de espaços de socialização bastante diversificados e inseri-lo nas discussões do presente contexto, de modo a perceber uma proposta de política de educação enunciado em seu discurso.

Assim, em texto escrito em 1931, vemos o significado que tal perspectiva assume:

A grandeza de um paiz não se infere apenas de suas potencialidades economicas mas também pelo grau de instrução já o dizia o conselheiro de Acacio. O Brasil tem um dos maiores recursos materiais do mundo, entretanto é um Estado pobre, inculto, onde se morre de fome e sede. Sem cultura, sem instrução não há povo feliz – há nações desgraçadas (Ó, 1931, p. 3).

Fernando do Ó tem uma leitura acerca de garantias que o Estado oferece e considera inadequada a prática dos agentes políticos. No mesmo texto, por sua vez, o autor enfatiza as possibilidades engendradas pela educação como forma de promoção e ascensão social na vida das pessoas oriundas das classes menos abastadas:

De uns tempos pra cá, o estado benemerito tem encaminhado o problema para uma solução mais justa e equitativa. É uma verdade. Mas acontece que aquela, que o pobre recebe, que lhe poderia dar acessos a posições mais altas, colaborando assim com a administração publica como acontece nas verdadeiras democracias, onde o povo tem contato direto com os negócios públicos, morre, na sua gratuidade, no termo de um curso elementar, após ingentes trabalhos, sacrifícios de toda sorte (Ó, 1931, p. 3).

Por outro lado, detecta as limitações de acesso a cultura letrada ao povo operário:

Si o pobre quizer seguir uma carreira científica, ingressar numa escola Superior, onde os horizontes se dilatam e o espirito tem as sensações das descobertas que o torturaram o gênio da humanidade, - o Estado assalta-lhe a bolsa vasia, embarga-lhe o passo, exigindo-lhe uma contribuição desanimadora que o infeliz jamais conseguirá satisfazer. Em consequência, o filho do povo, aquele que tem só a seu recurso os seus braços, está, ipso facto, condenado a uma instrução elementar. (Ó, 1931, p. 3).

E complementa tais posicionamentos quando escreve:

Um povo só é digno de si mesmo quando se integrou na própria consciência de sua liberdade e de seus direitos. E essa integração não se dá onde a massa é inculta, incapaz e lhe falta estímulo ou lhe escasseia o incentivo para realizações superiores. Instrução, cultura e justiça são os alicerces onde assenta a grandeza de um povo. Deem Justiça ao povo e deem instrução ás massas, e nada, embargará, o progresso da nacionalidade (Ó, 1931, p. 3).

Temos uma leitura sobre harmonia e conflito, os condicionantes de descontentamentos, de revolta e da anarquia. Segundo o autor, a sociedade deveria primar pelos que anseiam a promoção social pela educação de modo a evitar a tensão social, como constatamos:

Sejamos, pois, pelos que nada teem, mas que querem subir dignificando a sua terra e sua gente. Ademais, os interesses da coletividade devem se sobrepor aos interesses da maioria, de uma insignificante minoria. Desgraçada a sociedade aquela em que na distribuição do direito fique cherando de fome e sede por justiça (Ó, 1931, p. 3).

A conclusão de Fernando do Ó, por ocasião do surgimento das Escolas Complementares, e sua manifestação a favor da equiparação das avaliações propostas, atrela-se a uma cultura desprivilegiada e distante de suprir as necessidades básicas. A sua visão sobre direitos fundamentais revela-se um interessante tempo de expectativa em relação às reformas de 1931:

É uma era da paz, de amor e de fraternidade, de justiça, e de equidade que desponta no horizonte da pátria para a felicidade daqueles que tiveram seus direitos espezinhados e suas liberdades conspurcadas. E, não será, numa hora como a que vive a nacionalidade, em que a justiça se faz sentir em todos os quadrantes do Brasil, que o Governante do Rio Grande do Sul cerre os ouvidos aos reclamos daqueles que querem justiça, pela inteligência e pela cultura, uteis a família, a sociedade e ao paiz (Ó, 1931, p. 3).

Nesse conjunto de textos é possível inferir suas propostas em torno da gratuidade, incentivo, acesso e compromisso do estado acerca de ensino secundário e universitário, e deu sequência a suas posturas laicistas e letradas. Nesse percurso, percebemos as inquietações ao contexto anterior da constituinte de 1934 e a necessidade de construção de uma política de governo em relação aos assuntos educacionais.

Uma nova cruzada educacional inicia-se a partir de 1935, em que se consolidam críticas à gestão de Capanema. Nesse sentido, o autor propõe uma alternativa para as dificuldades enfrentadas pelos municípios e o estado nacional. Fernando do Ó relata, em artigo de 12 de dezembro de 1935, que, em conversa com Dilerman do Porto, teve a ideia de um projeto educacional para a cidade: “Ocorreu-me revelar o sonho que há muito venho alimentando, qual o de fundar, com o auxílio dos que se prestam pelo progresso Cultural de Santa Maria, uma faculdade de Educação, Ciências e Letras” (Ó, 1935, p. 1).

Em seu discurso, o advogado argumenta que sua posição sobre a criação da instituição em ascensão em todo o país decorre de dois pontos fundamentais. Em primeiro lugar, considerando a posição estratégica da cidade, e por outro, ao amor que carrega pela terra de seus filhos. Por fim, apresenta o programa das disciplinas e a duração de três anos do curso, sendo o ingresso a partir das Escolas Complementares:

- Sociologia Geral e particular;
 - Sociologia Pedagógica formal e aplicada;
 - Sociologia Educacional formal e aplicada
 - Psicologia – fenômenos basilares, funções gerais da consciência, factos representativos, a atividade representativa espontânea, factos affectivos, actos affectivos espontaneos e actos affectivos elaborados;
 - Lógica Formal, aplicada e criotorologia
 - História da Literatura
- (Ó, 1935, p. 1).

Esse projeto ganhou proporções significativas a partir da própria atuação de Fernando do Ó, e tal propagação rompeu as fronteiras municipais e atingiu o estado quando o intelectual apresentou tais ideias no jornal *Correio do Povo*. Segundo o próprio Fernando do Ó, se num momento anterior tal proposta, “não logrou a ideia de se impor”, tal quadro modificou-se quando o benemérito governador cogitou fundar, na capital do Estado, uma faculdade de “Educação, Ciências e Letras” (Ó, 1935b, p. 1).

Fernando do Ó, dessa maneira, passou a argumentar a importância da instalação do que denominava Instituto de Ensino e Cultura, e enfatizou esse espaço capaz de propiciar a liberdade do sujeito e ampliar suas visões de mundo, portanto, não restrito a aspectos profissionais do magistério:

Fora daí não há endereços exactos, determinados na atividade intelectual do aluno, senão de tornar-lhe uma cultura sólida e brilhante, em que os maiores problemas da humanidade sejam tratados com a desenvoltura exigida. Nós nos felicitamos pela vitória da ideia que em primeira mão, lançamos no estado. Quizeramos que ella se tornasse realidade dentro dos muros desta cidade, mas basta-nos a

satisfação de vel-a em triunfo na capital do Rio Grande (Ó, 1936c, p. 1).

Essas propostas favoráveis, por outro lado, omitem uma posição extremamente incisiva e controvertida acerca das estratégias assumidas pelo governo, rompendo com o até então demonstrado. Isso fica claro quando o autor escreve:

Alphabetizar as massas já é uma grande cousa num paiz como o nosso em que o contingente de analfabetos é compacto e assustador. Mas limitar a actividade da crusada a esse único desiderato é fazer obra incompleta, imperfeita, defeituosa. O plano deve ser traçado de modo a ser atacado o problema em todas as suas faces. A medida que se iniciar o combate ao anaphabetismo, outras frentes da grande questão não podem ser despresadas (Ó, 1936b, p. 1).

Entre os pontos suscitados, presenciamos a sugestão acerca de investimentos de ensino no mundo rural, dessa forma, detectou a impossibilidade de êxito, tendo em vista o sistema caduco das escolas rurais. Apontando como cerne de tais problemas os aspectos pedagógicos: “Enquanto persistir a na applicação de methodos que a Pedagogia e os ensinamentos da sociologia condenam formalmente por obsoletos e inúteis, nem daqui a cem annos teremos dado cabo ao analphabetismo, mormente entre as populações do campo” (Ó, 1936b, p. 1).

O autor passou a demarcar as diferenças sociais entre campo e cidade. Defendendo a ideia de uma espécie de predisposição da cidade para os espaços institucionais da educação, podemos perceber o exagero de atribuição ao poder público no espaço rural:

Na zona rural é diferente o processo. O Estado é ahi é que vai buscar a população camponeza, é o inverso do que se passa nos centros urbanos. O poder publico chamma, congrega, coordena, orienta a massa, despertando-lhes faculdades adormecidas, provoca por todos os meios os contactos indirectos pelos múltiplos systemas de comunicação do pensamento (Ó, 1936b, p. 1).

Fernando do Ó apresenta uma leitura progressista da sociedade, vinculando a construção nacional de um novo homem aos moldes dos processos ocorridos no meio produtivo. Como podemos perceber:

Porque a escola Rural será uma causa onde as preocupações do trabalho braçal, como um castigo, se acabará para ahi nascer, a vontade do trabalho consciente e mil vezes mais produtivo, de vez que o trabalhador instruído produzira tanto quanto dez obreiros anaphabetos. Como o trabalho escravo no Brasil foi um entrave para o seu desenvolvimento economico, o trabalho analphabeto será, ainda, por muito tempo entre nós, deficiente, falho, imperfeito e retardado (Ó, 1936c).

Esses questionamentos tornam-se ainda mais elucidativos quando evidenciam a sua compreensão da relação sociedade e educação:

Si o homem só pode viver em sociedade, e quanto maior o âmbito de suas actividades, o meio social, mais se desenvolvem as suas faculdades e mais accessiveis se lhe tornam os conhecimentos, quanto mais desenvolvida for a organização escolar mais se accentuam no homem o desejo de nivelar-se a aqueles que attingiram postos elevados em todos os ramos do conhecimento (Ó, 1936c).

Reforçando sua ideia sobre a importância do ensino para o progresso humano, apresenta suas críticas nos seguintes termos:

A reforma do ensino secundário e universitário impõe-se tanto pela campanha contra o analfabetismo se impoe no meio camponez. A começar pelas Escolas fornecedoras de professores, de certificados de exames preparatórios, até as salas das Escolas Superiores. O Curso de Humanidades, hoje em dia, é um simples atestado de que os cidadãos estão apto a entrar na universidade (Ó, 1936c, p. 1).

É possível constatar, dessas palavras, importantes indagações lançadas por Fernando do Ó acerca das reformas colocadas em prática pelo poder público. Entre esses aspectos, um ponto destacado refere-se à padronização do curricular, elemento, segundo o autor, que ampliam as dificuldades enfrentadas diariamente. Como o autor enfatiza:

Ninguem sabe por que methodo ou autorhia de estudar esta ou aquella serie. Por que o pendantismo do autor nacional e também estrangeiro, para acabarmos com o feio vicio de affirmar que só o que é nosso é que não presta, acha que deve explicar esse phenomeno ou aquelle por meio desta ou aquella lei. E da divergência veem a paixões que empolgam professor alumno. E no fim ninguém se entende, e para não prejudicar o alumno, dá-se-lhe uma nota que dê, ao menos, para passar na tangente (Ó, 1936c, p. 1).

Ao perceber esses problemas que atingem a organização estrutural das escolas, Fernando do Ó sugere:

Alias já disse a S. Excia [Capanema] em carta, em resposta a um gentil telegrama que me dirigiu – ataque o problema simultaneamente na campanha – com integração da Escola Rural e nas escolas com reformas do ensino secundário e universitário, moralizando-os e fiscalizando-os, ao mesmo tempo que lançando nos Estados a ideia de Institutos de Educação (Ó, 1936c, p. 1).

Ainda nesse cenário, destacamos seus posicionamentos acerca da constituição de 1937 e o ensino no Rio Grande do Sul. Dessa maneira, afirma que a constituinte do Estado Novo é uma das mais adiantadas do mundo ao prever o amparo e acesso ao ensino das famílias que não tenham condições. Por outro lado, evidencia os problemas de gestão entre governo federal e estadual que dificultam a concretização de tais pressupostos. Logo, assevera seu tom de denúncia em torno do Estado do Rio Grande do Sul e sua omissão em atender uma das grandes finalidades do estado novo que “é o de cuidar do desenvolvimento físico, moral e intelectual e intelectual de sua infância e juventude, os homens com que a Pátria contará amanhã” (Ó, 1937, p. 1). Inserindo-se no discurso patriótico e de novo homem em voga, Fernando do Ó aponta a educação como maior problema do Brasil, dessa maneira, atribui a importância desse olhar sobre a infância e a juventude como forma de garantir o previsto em sua constituição.

Suas análises, a partir de então, assumem uma perspectiva sociológica. Partindo da teoria do advogado Pontes de Miranda, busca elementos para compreender a sociedade. Assim, para o entendimento do desenvolvimento de uma nação, deve-se considerar seu aspecto militar e educacional. Por isso, o tamanho geográfico não representa a grandiosidade de uma nação. Sustentando que a sociologia oferece leis inflexíveis, Fernando do Ó infere que o processo educacional assim precisa ser norteado por leis científicas como ocorre nas organizações militares. E conclui nos seguintes termos: “Dar ao povo o máximo de instrução na época oportuna e hábil mais representa que cuidar uma grandeza da dimensão social, um dos grandes fatores de eficiência das forças sociais de determinada nação” (Ó, 1938a, p. 4).

Essa postura torna-se incisiva em relação às políticas públicas quando o autor escreve: “O erro da directriz educacional, mormente no quadrante pedagógico, na fase escolar a quem elaborou programas de ensino, empíricos, anti científicos, sem o estudo prévio dessa dimensão social” (Ó, 1938a, p. 4).

A partir de então, passa a defender uma escola contextualizada à realidade da sociedade, que preparasse a criança para as lutas do dia a dia. Nesse sentido, cita o exemplo das Escolas Cooperativas, em que a prática pedagógica iria inserir o aluno na vida de material escolar. E enfatiza que: “Urge que saia da escola que preparada para vencer, conhecendo tantas coisas que não se aprende em quase todas as escolas do Brasil” (Ó, 1938a, p. 4).

Portanto, a educação ganharia uma dimensão peculiar de educação para vida, e resume nos seguintes pontos:

A criança precisa saber como se portar na rua, desviar-se de um veículo, tomar um bonde, sair do cinema, conservar sua saúde. É preciso que saiba de tantas outras coisas que desgraçadamente não se ensina na escola. E finaliza que os responsáveis pela educação dos brasileiros cumpram o seu dever (Ó, 1938a, p. 4).

Percebemos o peso atribuído por Fernando do Ó por parte da educação enquanto analista de políticas públicas criadas ao longo desse contexto. E que trazem a sua perspectiva de relação com o Estado. Tal visão assistencialista é reforçada em texto acerca da criação do Conselho Científico de Serviço Social. Nesse sentido, o mesmo apresenta tais posicionamentos: “Ao Estado cumpre reajustar aqueles que lançados na vida, não tiveram endereços exactos ou que o foram em condições precárias de tempo e meio. O Homem mal ajustado é positivamente um futuro mal ajustado” (Ó, 1938b, p. 3).

Fernando do Ó interpretou tais ações com entusiasmo e expectativa, inserindo-os numa lógica de processo evolutivo, de um caminho linear e progressista do Estado Brasileiro. E conclui que “É o paiz marchando para o estado Científico” (Ó, 1938b, p. 3). Percebemos o recorrente uso de conceitos racionalistas e cientificistas das escolas sociológicas, assim, deparamo-nos com outro aspecto recorrente em seu pensamento: o elogio à ciência como regeneração dos seres humanos. E como tal categoria assume interpretações da lógica de disputa religiosa.

Diante do apresentado, é possível inferir o embate de perspectiva de mundo, de alternativa frente ao mundo social. A indefinição de aspectos conceituais demonstra a conexão entre campos religioso, educacional e político. E interessa-nos o quanto Fernando do Ó passou a simbolizar essa tensão enquanto intérprete e agente dos conflitos no âmbito disputa, mesclando elementos de alternativa e uma concepção de nação. Nessa lógica, como elemento disciplinador e do progresso, insere a educação como parte integrante de sua atuação enquanto liderança espírita no âmbito das disputas religiosas do presente período.

Logo, é possível relacionar tal atuação ao contexto mais amplo quando maçons, espíritas, protestantes, livres-pensadores com sua originalidade e especificidade filosófico-doutrinária e religiosa, demonstraram a complexidade e peculiaridade do final do século XIX e meados do século XX. Defensores da racionalidade, do cientificismo, republicano tais agentes eram portadores de um projeto social em oposição ao tradicionalismo da Igreja Católica (SILVA, 2009). Sob essa ênfase modernizadora e liberal, questionaram certos conceitos em voga como Estado, os limites do público e do

privado, da religião, ciência e política, e apoio ao ensino laico, gratuito e de dever do Estado.

Fernando do Ó acreditava num Brasil diferente do que testemunhava. Tal prerrogativa implicava combater o materialismo, o egoísmo e o individualismo triunfante. Sua postura de política inseria o Estado enquanto elemento capaz de conceder leis que propiciassem a liberdade e o direito a todos. No mesmo sentido, a educação era base da construção desse novo homem. A distribuição da riqueza viria responder as abnegações históricas da política para com seu povo, legitimando uma postura de progresso, disciplinado da ignorância, traduzindo, assim, o patriotismo e o sentido da nação de Fernando do Ó em consonância com as discussões que presenciamos durante as reformas engendradas pela política Vargasista.

Fernando do Ó deixou-nos marcas de seu pensamento liberal, espírita, acadêmico da Faculdade de Direito de Pelotas. Assim, tais vestígios confirmam o lugar social de onde fala e seu combate ao projeto católico de reconquista da sociedade brasileira pós-1891. Buscamos, a partir disso, capturar as práticas culturais do sensível, as apreensões da realidade desses homens e mulheres (ISAIA, 2010), daqueles talvez silenciados frente a uniformização de nação brasileira católica.

Referências

- ABREU, Luciano Aronne de. *Um olhar regional sobre o Estado Novo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ALVES, Márcio Fagundes. *A reconstrução da identidade nacional na Era Vargas: práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura do grupo escolar José Rangel – Juiz de Fora, Minas Gerais (1930-1945)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. Administração Escolar na Era Vargas (1930-1945). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. Especial, p.102–123, ago. 2006.
- BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999. p. 137-166.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 3. Ed. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- _____. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial. Montessor, 2002
- BORIN, Marta Rosa. *Por um Brasil católico: tensão e conflito no campo religioso da República*. Tese (Doutorado em Estudos históricos latino-americanos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Históricos Latino-Americanos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.
- CARDOSO, Edmundo. *História da Comarca de Santa Maria*. Santa Maria: Imprensa da UFSM, 1978.
- CORRÊA, Fernando A. R. *Fernando do Ó: a caminho da luz*. Santa Maria: 2004.

- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Sumara Conde Sá. A crise dos anos 1920 e a Revolução de 1930. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de A. N. (Org.). *O Brasil republicano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Vol. 1
- GOMES, Ângela de Castro. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 489-558. Vol. 4.
- GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- ISAIA, Artur Cesar. *Catolicismo e autoritarismo no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- _____. Transe Mediúnico e Norma Médica na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro da Primeira Metade do Século XIX: o olhar de Xavier de Oliveira. *Esboços (UFSC)*, Florianópolis, v. 17, p. 31-50, 2010.
- LENHARO, Alcir. *A sacralização da política*. Campinas: Papirus, 1986.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MONARCHA, Carlos. Notas sobre a educação nacional na “Era Getuliana”. *História da Educação*, Pelotas, v. 3, n. 6, out. 1999.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.3, p. 3-15, 1989.
- SAVIANI, D. [et al]. *O Legado educacional do Século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena e COSTA, Vanda (orgs.). *Tempos de Capanema*. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SCHWARTZMAN, Simon. A Política da Igreja e a Educação: o sentido de um pacto. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 134, n. 1, p. 108-127, 1986.
- SILVA, Eliane Moura. Entre religião e política: maçons, espíritas, anarquistas e socialistas no Brasil por meio dos jornais “A Lanterna” e o “Livre Pensador” (1900-1909). In: ISAIA, Artur Cesar; MANOEL, Ivan Aparecido (Orgs.). *Espiritismo e religiões afro-brasileiras: história e ciências sociais*. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p. 87-101.
- SILVA, Marcos José Diniz. *Moderno-espiritualismo e espaço público republicano: maçons, espíritas e teosofistas no Ceará*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. *Os intelectuais e a política cultural no Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1987.
- XAVIER, L. N. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 30, n.2, p. 105-120, 2005.

Fontes Documentais

- PELO Espiritismo. *Diário do Interior*, Santa Maria, 2 abr 1933, ano XVII, n, 72, p.1.
- O FIM da Greve dos Ferroviários. *Diário do Interior*, Santa Maria, 5 dez. 1936, ano XX, n, 38, p. 2. AHMSM, Santa Maria.
- Ó, Fernando Souza do. Escolas Complementares. *Diário do Interior*, Santa Maria, 5 dez. 1931, ano XVI, n, 276, p. 3. Casa Edmundo Cardoso, Santa Maria.
- _____. Faculdade de Educação, Sciencia e letras. *Diário do Interior*, Santa Maria, 12 dez. 1935, ano XX, n, 272, p. 1. AHMSM, Santa Maria.

_____. Faculdade de Educação, Sciencia e letras – suas finalidade. *Diário do Interior*, Santa Maria, 14 dez. 1935, ano XX, n, 272, p. 1 AHMSM, Santa Maria.

_____. Crusada Nacional de Educação. *Diário do Interior*, Santa Maria, 31 mar. 1936a, ano XXI, n, 75, p. 1 AHMSM, Santa Maria.

_____. Crusada Nacional de Educação. *Diário do Interior*, Santa Maria, 1 abr. 1936b, ano XXI, n, 76, p. 1. AHMSM, Santa Maria.

_____. Faculdade de Educação, Sciencia e letras. *Diário do Interior*, Santa Maria, 18 dez. 1936c, ano XXI, n, 274, p. 1. AHMSM, Santa Maria.

_____. O maior problema. *Diário do Interior*, Santa Maria, 26 nov. 1937 ano XXVI, n, 262, p. 1. AHMSM, Santa Maria.

_____. Ensaio Sociológicos IV. *Diário do Interior*, Santa Maria, 26 set. 1938a, ano XXIII, n, 202, p. 4. AHMSM, Santa Maria.

_____. Ensaio Sociológicos VII. *Diário do Interior*, Santa Maria, 12 nov. 1938b, ano XXIII, n, 241, p. 3. AHMSM, Santa Maria.

Notas

¹ Entendemos como grupo organizado em torno da doutrina codificada por Alan Kardec.

² A coleção do jornal não está completa, usamos o que estava disponível no acervo do Arquivo Histórico de Santa Maria (1932-1939) e na Casa de Memória Edmundo Cardoso (1930-1932). Ainda sobre as fontes, mantivemos a escrita original. Segundo Marta Borin (2010), o *Diário do Interior* foi criado em 1911, sendo a primeira folha de propriedade do anglicano Alfredo Rodrigues da Costa. Era um jornal independente e sem cores políticas, e buscava reforçar a modernidade que chegara com o trem na cidade. Voltado para temas como política, sociedade e cena internacional, a Seção Telégrafo, por exemplo, veiculava notícias do estado e do país, ao mesmo tempo em que veiculava notícias de outros periódicos, como o *Diário Carioca* e o *Diário da Noite*. Assim, delineamos esse espaço como o lugar social de atuação de Fernando do Ó. Nele presenciamos análises de obras de arte, de filosofia, de literatura e política, isto é, o agente social falando do seu tempo histórico. Mantivemos a escrita original das fontes.

³ Sobre isso inferimos um conjunto de disputas de memória do movimento espírita, o que de certa forma remete a construção de defensor e intelectual espírita. Essa memória evoca silêncio e esquecimento, ou seja, lutas de representações sobre o sujeito espírita.

⁴ Participou da fundação da Escola de Teatro Leopoldo Fróes, em 1943, juntamente com Edmundo Cardoso. Atuou, inclusive, como crítico de peças teatrais. Ver Corrêa (2004).

⁵ Ver: (FERREIRA; PINTO, 2008).

⁶ Fernando do Ó foi candidato a deputado à Assembleia Nacional Constituinte de 1934 pela Liga Pró-Estado Leigo. Em nossa análise, confrontamos as disputas religiosas do presente momento. Nesse sentido, em oposição às elites católicas, a Liga Pró-Estado Laico defendia o estado laico e a liberdade religiosa. É a partir desse momento que Fernando do Ó é alçado à condição de inimigo católico na cidade de Santa Maria. O pleito ocorreu em 3 de maio de 1933, e o candidato obteve cerca de 1696 votos, sendo a Liga Pró-Estado Leigo a menos votada na cidade de Santa Maria.

Artigo recebido em: 08/10/2014. Aprovado em: 15/02/2015.

PAPÉIS ESQUECIDOS: O COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ATRAVÉS DO RELATÓRIO DE ATIVIDADE DE 1941¹

FORGOTTEN PAPERS: THE EVERYDAY LIFE OF A SCHOOL INSTITUTION THROUGH ACTIVITY REPORT OF 1941

Josineide Siqueira SANTANA*

Resumo: Este artigo investiga as práticas educativas e o cotidiano escolar no Orfanato de São Cristóvão (atual Lar da Imaculada Conceição), fundado em 1911 para amparar meninas órfãs. As concepções da Cultura Escolar inspiraram este trabalho que pretende conhecer aspectos dessa casa de educação e sua contribuição para a História da Educação Feminina em Sergipe. A partir do Relatório de Atividades enviado pelo Frei Eusébio Walter, diretor do Orfanato de São Cristóvão, ao Interventor Federal em Sergipe, Capitão Milton Pereira de Azevedo, em 1941, percebemos os aspectos da instituição: composição da diretoria, organização curricular e a instrução escolar, condições sanitárias, atividades extra curriculares, comemorações e lazer. Para a realização desta pesquisa foram consultados arquivos públicos e privados e algumas fontes, tais como: relatório de atividades de 1941, depoimento escrito e bibliografia especializada.

Palavras-chave: Relatório; orfanato; educação feminina.

Abstract: This study investigate the educational practices and school everyday at Orphanage of São Cristóvão (Current Home of the Imaculada Conceição), founded in 1911 to support orphans girls. Conceptions of School Culture inspired this work we want to know aspects of home education and its contribution to the History of Women's Education in Sergipe. From the Activity Report sent by religious Eusebio Walter, Director of the Orphanage of São Cristóvão, to the Federal Interventor in Sergipe, Captain Milton Pereira de Azevedo in 1941, we can see aspects of the institution: the composition of the board, organization of curriculum, organization of schooling, health conditions, extra curricular activities, celebrations, and leisure. For this research were consulted public and private archives and sources such as: Activity Report of 1941, written statements and specialized bibliography.

Keywords: Report; orphanage; feminine education.

Durante o desenvolvimento da pesquisa sobre o Orfanato de São Cristóvão (atual Lar Imaculada Conceição) e a Escola da Imaculada Conceição, no município de São Cristóvão, em Sergipe, encontramos esquecido dentro de um dos livros de “Ponto Diário” da instituição um relatório de atividades, datado do ano de 1941. Naquele momento, dado ao adiantado da hora não pudemos nos deter ao que realmente aquele papel gostaria de nos falar. Passado alguns dias, voltamos ao arquivo e conseqüentemente ao mesmo livro e então com mais tempo, resolvemos nos apresentar. Pronto! Começamos a ler aquele documento e percebemos que o mesmo trazia muitas

* Mestre em Educação – Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Jardim Rosa Elze, CEP: 49100-000 – São Cristóvão, SE, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisas em *História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições escolares e Práticas Escolares* (GEPHE). Professora da Rede Pública Estadual de Educação em Sergipe. E-mail: josi-siqueira2010@hotmail.com

informações e questões relacionadas à vida cotidiana do Orfanato de São Cristóvão. Então era só parar e vislumbrar o que esse relatório gostaria de nos dizer. Eis um bom começo!

Assim, nasceu esse artigo, com um recorte temporal curto, ou seja, o ano de 1941, e desejo de mostrar como um relatório esquecido entre livros de uma instituição centenária pode nos apontar tantos caminhos. Através de sua leitura, se a “sensibilidade nos permite”, percorremos cada corredor daquela casa de educação. Andamos pelo pátio, percebemos o barulho na hora da merenda, vimos as janelas abertas e sentimos o sol que sempre brilha forte em São Cristóvão. Pensamos como seriam resolvidos os problemas decorrentes da falta de subsídios econômicos, as mudanças advindas com as práticas higienistas e quanto aquela instituição teria que fazer para atender a muitas questões.

Pensamos nas meninas que ali viviam, algumas delas sem mãe, sem pai e outras tantas sem ninguém que as amparasse. O que elas desejavam? Aprender um curso de datilografia ou um curso de jardinagem? Uma coisa era certa, todas deveriam saber bordar. Não só bordarem em tecidos delicados, mas bordarem a delicadeza e dificuldades da própria vida. E assim, quando afinal chegasse o tempo de partir para construir sua própria história, quem sabe poderiam conseguir um marido que as acolhesse ou uma casa onde pudessem desenvolver ofícios domésticos, ou ainda, com um pouco de sorte, dar continuidade aos estudos das ditas profissões femininas, como enfermagem ou magistério.

Desse modo, refletindo sobre todas essas coisas, nos voltamos à historiografia educacional e suas possibilidades de pesquisa e assim levamos em consideração que muitas podem ser as formas para se estudar a História da Educação e muitas também podem ser as fontes para esse estudo, tais como: jornais, diários, anuários, periódicos, relatórios, dentre outros. Em nosso artigo, optamos pela análise dos relatórios, pois foram

Produzidos em cumprimento a determinações legais, professores, diretores de escolas, inspetores e secretários de educação registram descrições, muitas vezes minuciosas, da organização administrativa e didático-pedagógica das instituições educativas das ocorrências profissionais, os eventos comemorativos e os problemas do ensino público (SOUZA, 2000, p.11).

Vale ressaltar que, mesmo sendo fruto de “cumprimentos a determinações legais”, ou seja, uma produção dos órgãos estatais, os relatórios de ensino nos proporcionam um

excelente material para o entendimento da cultura escolar e das práticas educativas nas instituições de ensino. Tomando por base a importância dessa fonte e o olhar proporcionado por ela, objetivando apresentar os aspectos norteadores da educação de órfãs em Sergipe, bem como o cotidiano e as práticas educativas implementadas no Orfanato de São Cristóvão, a partir das informações apresentadas no Relatório de Atividades de 1941.

Orfanato de São Cristóvão: um breve histórico

No ano de 1911, por iniciativa da senhora Josefa Felizarda, enfermeira responsável pelo cuidado das últimas irmãs religiosas da Santa Casa de Misericórdia de São Cristóvão, foi fundado o Orfanato de São Cristóvão, cujo objetivo seria amparar crianças órfãs, preferencialmente meninas (MONTEIRO, 1993).

Em uma de suas viagens ao interior do Estado, como de costume, com o intuito de arrecadar donativos para a Santa Casa de Misericórdia, Dona Josefa Felizarda levou à presença do Frei Cornélio Neises da OFM (Ordem Franciscana Menor) duas órfãs² e, a partir de então, juntamente com os freis Elias Essafeld e Joaquim Benke, ambos da OFM (Ordem Franciscana Menor), o Orfanato deu os seus primeiros passos recebendo no ano de 1911 mais outras meninas.

Muitas destas órfãs eram “filhas de pais e mães viúvas” (MONTEIRO, 1993), mas devido à situação de seus responsáveis, eram entregues aos cuidados da referida instituição. Com a chegada das novas internas, Dona Josefa Felizarda comunicou ao frei Cornélio Neises sobre o seu desejo de se afastar do serviço, uma vez que já não se sentia inclinada ao trabalho. Diante da situação foi convidada para a administração da casa a Professora Maria Muniz, conhecida por Dona Mariquinhas que, juntamente com sua irmã Flora Muniz, passaram a cuidar das órfãs. As dificuldades eram inúmeras, por isso tinha-se a convicção de que o número de meninas não poderia ultrapassar 15. Apesar do pequeno número, o trabalho não era fácil, por isso um grupo de moças da cidade que formavam a Pia União das Filhas de Maria se uniu à causa, onde realizavam os mais diversos trabalhos, tais como: limpeza, costura, trabalhos manuais, dentre outros. Foi nesse período, que surgiu com o objetivo de angariar fundos para a entidade a “Sociedade Protetora”, que após ter elaborado o seu estatuto, deu o nome de Orfanato de São Cristóvão, para aquela casa de educação. Com a instituição da Sociedade Protetora, a Professora Maria Muniz, informou seu desejo de afastar-se dos trabalhos no orfanato, desse modo

Em 1922, com a saúde abalada e sentindo-se cansada, a então diretora Dona Mariquinhas solicitou ao vigário seu afastamento. Assim Frei Cornélio resolveu pedir ao seu confrade Frei Amando Bahlmann que lhes enviassem algumas irmãs da recém-criada Ordem das Irmãs Missionárias da Imaculada Mãe de Deus. Essa ordem foi criada pelo Frei Amando Bahlmann juntamente com a irmã Maria Imaculada de Jesus (Elisabeth Trombock).³

Atendendo ao pedido, Dom Amando Bahlmann enviou para continuar a missão de acolhimento às órfãs de São Cristóvão as seguintes religiosas: Irmã Maria Escolástica Hilmer, Irmã Joana Bodefelf, Irmã Úrsula Lutig e Irmã Batista da Silva, todas neo-professas. Desse modo, no ano de 1923, o Bispo Dom José Thomaz Gomes da Silva entregou a referida instituição aos cuidados da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, na pessoa da Reverenda Irmã Maria Escolástica Hilmer que na ocasião representava a Reverenda Geral da Congregação, Maria da Imaculada Conceição Trombock.

Foi ao domingo 17 de Dezembro de 1922, que chegaram no trem baiano, às 9 horas da manhã as primeiras Clarissas Missionárias da Imaculada Conceição em São Cristóvão. Irmã Escolástica Hilmer, Ir. Joanna Bodefelf, Ir. Úrsula Lutich, Ir. Baptista da Silva vieram destinadas pela ordem da Revm^a Madre Geral a tomarem conta do Orfanato aos pedidos insistentes do Exm^o Snr. Bispo D. José e do Vigário Frei Cornélio Neises, O.F.M. Foram mui respeitosa e recebidas na estação pelo Revm^o Snr. Vigário Frei Bernardino, Dona Maria Muniz diretora do Orfanato, D. Lucina digníssima Professora, 12 pequenas órfãs, muitas Filhas de Maria e outras pessoas interessadas [...] Terminada a Santa Missa seguiram a convite de D. Maria Muniz ao Lar destinado, a antiga Casa de Misericórdia[...] em que foi preparado para agradar as irmãs tanto quanto a mesa como as cellas. Depois d'uma festiva recepção com hinos e declamações manifestando sentimentos de agradecimento a Deus, de respeito e obediência.⁴

Após a recepção, as irmãs foram informadas pela diretora “de tudo que era preciso saberem, fazendo logo o contrato de trabalharem com firmeza para o progresso da casa e para o bem das pobres orfãzinhas”.⁵ A cidade de São Cristóvão,⁶ no momento da chegada das religiosas, contava com uma população extremamente pobre, o que certamente fazia do Orfanato um lugar de refúgio para as filhas dos mais necessitados.

Embora contasse com a benevolência de alguns benfeitores, a maior parte de tudo o quanto era consumido vinha da população carente do lugar, assim registra o Livro de Crônicas:

Passaram-se em seguida os dias de trabalho, em bastante pobreza [...] Sentiram-se as bênçãos do céu e nunca faltou o necessário, pois a população apesar de bastante pobre sentiam-se felizes em oferecerem pequenos presentinhos, como frutas, doces etc. Também com esmolas e donativos contribuíram para realizarem os projetos da transformação e do suplemento da Casa.⁷

Mesmo com tantas dificuldades as religiosas não se abateram e assumiram outro compromisso, bem mais desafiador: abrir uma escola para assim acolherem as órfãs da instituição, uma vez que essas meninas não poderiam sair para estudar em outro lugar. Estando todas sob a tutela da congregação se caracterizaria grande preocupação que as internas deixassem o recinto do orfanato para qualquer atividade senão acompanhadas pelas religiosas.

A solução para esse problema começou a despontar a partir do momento em que o Bispo de Aracaju, Dom José Thomaz Gomes da Silva, resolveu transferir de forma “perpétua” para a congregação, o prédio e os bens que faziam parte da antiga Santa Casa de Misericórdia, onde o Orfanato se estabeleceria.

Durante estes dias, D. Amando, visitando o Exm^o Snr. Bispo de Aracaju. D. Amando trouxe de lá o documento que fossem transferidas em perpétuos domínios da nossa congregação todos os bens da Santa Casa de Misericórdia incluso o patrimônio com a única condição de manter ai um orfanato.⁸

Ou ainda, como destacamos nos Estatutos do Orfanato de São Cristóvão, no qual se lê

No caso de dissolução do Orfanato, por desistência das Religiosas a que está entregue, o prédio em que funciona e que foi doado “INPERPÉTUO” para este fim, pela Autoridade Diocesana, voltará, com todas as benfeitorias à Entidade doadora, bem como as apólices da Santa Casa de Misericórdia e as existentes e por existir em nome do Orfanato e, ainda, todas as rendas que puderem ser transferidas,

isto é, subvenções e auxílios e, ainda, a casa onde funciona a Escola, e tudo enfim que constituía ou venha a constituir renda ou patrimônio.⁹

Mediante os relatos acima, o prédio do Orfanato de São Cristóvão passou aos cuidados da congregação religiosa que a partir daquele momento desenvolveria todo um trabalho em prol da infância feminina pobre e desvalida. Assim, tendo recebido os domínios patrimoniais da instituição, no início do ano 1923, foi aberto anexo ao prédio do Orfanato o Colégio da Imaculada Conceição, com o principal objetivo de “trabalhar pela educação religiosa das crianças” (MONTEIRO, 1993).

Começou no dia 15 de janeiro do ano de 1923 a aula para as órfãs em que a Irmã Superiora se incumbiu do ensino. Ajudando nas lições de português D. Lucina. Conferiu-se pela manhã o ensino científico das 8 as 11 e meia. Pela tarde as órfãs foram empreendidas nos trabalhos manuais, em que principalmente se dedicaram a ponto de marca, por chegar neste ramo sempre bastantes encomendas.¹⁰

Aliados aos objetivos propostos pelas religiosas sobre como deveriam proceder os ensinamentos naquela casa de educação, existiam ainda algumas questões que faziam parte do contexto vivido, a saber: “a feminização do catolicismo cada vez mais presente, principalmente nos manuais das congregações religiosas, ensinando a ensinar, propagando as virtudes e qualidades daquelas que irão ensinar” (LOPES; GALVÃO, 2001, p.72). Afinal, educação e fé eram ingredientes necessários à formação daquelas meninas.

De maneira célere as notícias sobre a educação dispensada às meninas órfãs correram todo o Estado de Sergipe, bem como a região norte do Brasil,¹¹ em especial os estados de Alagoas, Bahia e Pernambuco, que enviariam posteriormente grande número de meninas para essa instituição.

Do Frei-Diretor para o Capitão- Interventor: os problemas e o cotidiano do Orfanato de São Cristóvão através do Relatório de atividades de 1941¹²

Com o passar dos anos, o Colégio da Imaculada Conceição ou simplesmente Colégio do Orfanato, como era conhecido, se tornou uma instituição respeitada e consolidada, devendo cumprir com todas as exigências impostas pela instrução pública

para assim garantir não só seu funcionamento, mas o recebimento de subvenções dos órgãos públicos, uma vez que além do colégio a instituição era formada também pela casa de órfãs.

No ano 1941, o então diretor da instituição, Frei Eusébio Walter, apresentou Relatório das Atividades do Orfanato de São Cristóvão ao Interventor Federal do Estado de Sergipe, Capitão Milton Pereira de Azevedo. Neste relatório são apresentados diversos aspectos da instituição, tais como: composição da diretoria, matrículas, currículo, questões sanitárias, investimentos e rendas, gastos, arquitetura do prédio, dentre outras.

O terreno onde estava edificado o prédio do Orfanato de São Cristóvão tinha um total de 3.311 m², do qual 1.184 m² correspondiam à parte edificada que era composta por dois prédios, um deles com dois andares, dez compartimentos sanitários e duas salas de aulas.

A Diretoria Geral do Orfanato de São Cristóvão estava composta pelo Diretor – o Vigário da Paróquia de São Cristóvão; Diretora ou Provedora – Superiora da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, a quem é confiada à educação das órfãs; Tesoureiro, Secretário e quatro Vogais eleitos anualmente em sessão previamente convocada para esse fim.¹³

Naquele ano a matrícula apresentou um número de 68 alunas, sendo que 15 saíram em condições regulamentares¹⁴ e 12 novas internas foram acolhidas, perfazendo assim um total de 65 internas. Esse número acarretava despesas e problemas, tais como: “a falta de fazendas,¹⁵ calçados e sobretudo a escassez de espaço no dormitório” (WALTER, 1941). Devido à falta de espaço as irmãs passaram a recorrer à “enfermaria, quando desocupada ou juntar as camas” (WALTER, 1941, p.2). Atitude, essa, que ia de encontro a tudo o que pregava as práticas de higiene, visto que um dos principais objetivos das Práticas Higienistas era evitar doenças e criar hábitos saudáveis para a sociedade. O higienismo buscou a construção de uma nação brasileira, cabendo à mulher ser a peça fundamental nesse processo mediante a possibilidade de torna-se mãe. Essas práticas deviam ser cultivadas “desde a infância, por isso atribui-se à escola primária o papel de disseminação dos bons hábitos higiênicos” (AZEVEDO, 2004, p. 29). Tendo em vista o Orfanato ser uma instituição voltada à educação de meninas, a preocupação aumentava, pois existia todo um projeto que reservava “à mulher a responsabilidade pela higiene doméstica e aos cuidados com a saúde da prole” (ALMEIDA, 2007, p. 74). Logo, educar meninas seguindo essas práticas seria educar as futuras mães, para assim tornar melhores os homens.

No tocante ao Estado Sanitário, o relatório apresentou as muitas dificuldades quanto a esse item, pois ocorreram dois casos suspeitos de gripe e impaludismo,¹⁶ o que ocasionou muita apreensão a todas as moradoras do Orfanato. O relatório informa ainda que essas menores só foram aceitas porque a moléstia “não se tinha generalizado quando apresentaram atestados de saúde na data de entrada na instituição” (WALTER, 1941) Com o objetivo de sanar esse problema as portadoras da moléstia foram enviadas para Aracaju, onde se submeteram a exames, sendo que uma das internas apresentou resultado positivo e por esse motivo foi internada no isolamento do Hospital Santa Isabel, já a outra interna foi posta em tratamento rigoroso e uma vez recuperada voltou ao convívio das demais.

Temendo novos problemas de saúde entre as menores, a direção da casa solicitou ao Sr. Hormindo Menezes, diretor do Serviço de Luz e Força, uma “marinete para o transporte de todas as órfãs a Aracaju, onde no Palácio Serigí, o Dr. Lourival Bonfim prestou-se a atendê-las, examinando-as pelo Raio X” (WALTER, 1941, p. 2). Após uma série de exames e nada constatado, a direção da instituição permitiu às internas que fossem de férias à casa de parentes e protetores.

A Instrução e Educação das menores aconteciam através do Curso Primário Fundamental com quatro anos de duração, as aulas eram ministradas pela normalista diplomada, Maria Paiva Monteiro, professora primária de 1ª Entrância e contava com o auxílio da Irmã Religiosa Natália Vieira.¹⁷ Todos os trabalhos desenvolvidos na Instituição eram voluntários, exceto o da professora Maria Paiva Monteiro, que recebia seus rendimentos dos cofres do Estado.

Ainda sobre a Instrução, destacamos o Currículo Escolar, que seguia as determinações da Instrução Pública Estadual, sendo ministradas as disciplinas obrigatórias e cursos complementares:

Quadro I – Currículo Escolar e Cursos Complementares

Disciplinas Obrigatórias	Cursos Complementares
Português	Trabalhos Manuais
Matemática	Corte e costura
História de Sergipe	Bordado
Geografia	

Religião	Artes Domésticas
Noções de Ciências Físicas e Naturais	Lavagem de roupa
Educação Moral e Cívica	Goma
Desenho	Culinária
Geometria	Asseio da casa
Educação Física	Jardinagem
Canto Orfeônico	

Fonte: Relatório de Atividades de 1941. Arquivo do Lar da Imaculada Conceição

Além dessas disciplinas curriculares, também eram oferecidos dois cursos complementares: Trabalhos Manuais “que dura todo o tempo do internato e cujas lições vão sendo graduadas à medida do gosto e capacidade das alunas” (WALTER, 1941, p. 3) e Artes Domésticas no qual as meninas se “preparam para as atividades da vida futura por uma constante prática dos trabalhos caseiros assistidas pela direção das irmãs” (Walter, 1941, p. 3). Ambos os cursos eram ministrados por uma “irmã mestra diplomada em escola oficial do Estado da Bahia” (WALTER, 1941, p. 3).

A partir do currículo apresentado constatamos a preocupação com a educação feminina, principalmente, nas instituições ligadas à Igreja Católica, na qual se fazia “necessário que as mulheres fossem educadas para que o lar, marido e filhos se beneficiassem” (ALMEIDA, 2007, p. 82). As meninas eram educadas para se tornarem guardiãs da moral e dos bons costumes, especialmente no caso de órfãs, o rigor seria ainda maior, pois a educação oferecida pretendia prepará-las para as tarefas de cunho materno e doméstico, pois ao saírem do Orfanato essas meninas precisariam ser acolhidas por famílias ou pelos futuros maridos. Por isso, embora o currículo contasse com as chamadas disciplinas elementares “dedicavam-se, sobretudo às prendas domésticas e aprendizagem de boas maneiras” (ALMEIDA, 2007, p. 56). Vale lembrar que o Orfanato de São Cristóvão estava em sintonia com o que se pensava na época em relação à educação feminina, ou seja, prepará-las para os serviços domésticos, cuidados com o marido e os filhos e sem nenhuma perspectiva de trabalho assalariado, pois o trabalho de natureza intelectual poderia cansá-las. Educada assim, seria uma melhor companhia para o homem.

Apesar do cuidado com a aprendizagem dos afazeres domésticos, o Orfanato estava empenhado em adquirir uma máquina de escrever para que as meninas pudessem

aprender datilografia e mecanografia, aumentando assim o número de cursos complementares oferecidos pela instituição.

A atenção com o desenvolvimento da Língua Portuguesa serviu de incentivo para que as alunas do 2º, 3º e 4º ano criassem um jornal escolar intitulado “Memórias Infantis”. O periódico circulou mensalmente durante todo o ano letivo de 1941 e, segundo as informações apresentadas no documento analisado, tinha por objetivo “desenvolver-lhes a capacidade intelectual e o gosto pela leitura e escrita em nossa língua” (WALTER, 1941, p. 3).

O Orfanato de São Cristóvão apresentava como característica principal o regime de filantropia, e graças a ele conseguiu diversas subvenções. Neste item, observamos uma apresentação criteriosa por parte do relator que apresentou os dados de forma minuciosa. A movimentação financeira apontava um saldo de seis Contos e cinco mil réis (6:005\$000), “sendo cinco mil Réis (5\$00) no caixa e seis Contos (6:000\$000) em conta corrente” (WALTER, 1941, p.3).

Com o objetivo de sanar alguns problemas financeiros da instituição, Helena Azevedo, uma das amigas da casa, organizou um festival, que teve como saldo final a importância de dez Contos de Réis (10:000\$000), quatro Contos (4:000\$000) em dinheiro e seis Contos (6:000\$000) em conta corrente. Além da ajuda financeira a instituição foi agraciada com um bom provimento “de roupas de cama, fazendas, toalhas, biscoitos” (WALTER, 1941, p. 3) dentre outros itens. Sanadas as questões financeiras, o diretor informou que “o superávit indicado seria empregado nas realizações inadiáveis e de conforto para as pobres abrigadas” (WALTER, 1941, p. 3). Sobre as reformas implementadas no prédio, nos chama a atenção a ênfase dada para as que ocorreram nas salas de aula “carecidas que estavam de uma adaptação conveniente” (WALTER, 1941, p.3). Para isso, foram refeitos o piso em mosaico, abertas janelas cujo objetivo seria arejar o espaço, buscando assim cumprir os ideais higienistas que viam a educação como um “elixir responsável pela instalação de uma nova era” (GONDRA, 2003, p. 530). Assim, não só as reformas no prédio, mas a compra de novas carteiras podia proporcionar “às órfãs aprenderem com mais conforto e eficiência” (WALTER, 1941, p. 4).

As subvenções recebidas pelo Orfanato vinham de esferas diferentes do poder público, como a Subvenção Federal que foi recebida entre os anos de 1930 a 1940, subvenção Estadual, conseguida através do Decreto nº 931 de 27 de abril de 1926, durante o governo de Graccho Cardoso e que no de 1941 recebeu um aumento de cem mil Réis (100\$000), Subvenção do Município de Aracaju, Subvenção do Município de

São Cristóvão e um auxílio dos deputados. Além dessas subvenções, o Orfanato contava ainda com esmolas e contribuições particulares, juros obtidos através de apólices, vendas de trabalhos manuais e objetos de devoção. Tudo o que entrava financeiramente apresentava um destino certo: os gastos com as internas. Cada órfã era assistida nas seguintes despesas:

Quadro II – Despesas com as órfãs e com a manutenção da instituição

Despesas/Órfãs	Despesas/Manutenção da instituição
Asseio e higiene	Manutenção das camas, armários e bancos da igreja
Farmácia	Roupas de cama
Dentista	Talheres
Serviços Médicos	Pratos
Roupas em geral	Copos
	Lençóis

Fonte: Relatório de Atividades de 1941. Arquivo do Lar da Imaculada Conceição.

Tendo em vista as despesas relacionadas e visando contribuir para a economia da casa “as Irmãs Franciscanas Missionárias da Imaculada Conceição cujo carinho e cuidado esta entregue este abrigo, procuram atenuar as despesas incumbindo-se elas mesmas, quanto o possível, de vários trabalhos da casa” (WALTER, 1941, p. 4).

Como um balanço final, o diretor da instituição, Frei Eusébio Walter, conclui que o ano foi muito proveitoso para todos que faziam àquela casa de educação e solicitou do Interventor Federal que continuasse a ajudar o Orfanato, que desde a sua fundação vem acolhendo meninas pobres e desvalidas ajudando assim na educação de órfãs em Sergipe.

Considerações finais

Em suma, através da leitura do referido relatório, conseguimos entender de alguma forma a vida no interior daquela casa de educação, as aspirações, as mudanças, currículo, espaço e arquitetura, ou seja, todas essas coisas nos ajudam a contemplar e a

visualizar outras tantas formas de aprender e entender a História da Educação. Torna-se importante ressaltar que as práticas educativas realizadas no Orfanato de São Cristóvão, bem como no Lar da Imaculada Conceição, encontravam-se em total consonância com os modelos educacionais femininos existentes no período.

Faz-se necessário a percepção de que as informações e as reflexões apresentadas no relatório de atividades que tomamos por base para a construção do referido texto podem apresentar importantes contribuições para o estudo da História da Educação, tais como: a compreensão do processo higienista nas escolas primárias, as questões relacionadas à instrução e educação feminina, hábitos, convivência e cotidiano em instituições confessionais de ensino, percepção das questões relacionadas à saúde, inclusive informando sobre as moléstias mais frequentes. Enfim, muitas são as possibilidades vislumbradas mediante um “papel esquecido”.

Iniciamos esse texto falando sobre um relatório esquecido dentro de um livro, assim, antes de fechar o “Livro de Ponto Diário”, gostaríamos de registrar que tantos outros relatórios, cartas, recortes de jornais podem estar esquecidos dentro de algum outro livro. Às vezes, na correria de nossas pesquisas e por perseguimos “aquele objeto, aquela fonte que responderá a todas as nossas dúvidas”, perdemos boas oportunidades. É necessário parar, respirar e se entregar as novidades e descobertas que um papel esquecido dentro de um livro pode nos possibilitar, pois, neste caso, a fonte encontrada ou nosso pequeno “achado” nos oportunizou falar dessa história e compartilharmos com as meninas e as religiosas do Orfanato de São Cristóvão um pouco do vivido no ano de 1941.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* Campinas: Autores Associados, 2007.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Higienismo e Educação: Práticas Higienistas nas Escolas Primárias Graduadas de Aracaju no início do século XX. *Anais da VII Semana de História*. São Cristóvão, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- FRANÇA, Vera L. A.; CRUZ, Maria Tereza S. *Atlas Escolar de Sergipe: espaço geocultural*. João Pessoa: Editora Grafset, 2007.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. *Vestidas de azul e branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)*. São Cristóvão, 2003. (Coleção Educação é História).

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Eliane M.T; FARIA FILHO, Luciano M. de; Cinthya. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. Itinerário de Pesquisa e Cultura Escolar. In: CUNHA, Marcus Vinícius. *Ideário e imagem da Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000.

Fontes

Estatutos do Orfanato da Imaculada Conceição da Cidade de São Cristóvão – 1957. Livro de Crônicas da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus (1922-1958)

WALTER, Eusébio. *Relatório de Atividades do Orfanato da Imaculada Conceição (Antigo Orfanato de São Cristóvão)* s.n.t.1941.

MONTEIRO, Maria Paiva. *Relato escrito, datilografado e assinado pela professora*. São Cristóvão: s.n.t. 24 de novembro de 1993.

Notas

¹ O presente artigo trata de versão modificada do trabalho apresentado com o título de “As atividades e o cotidiano do Orfanato de São Cristóvão a partir do Relatório de Atividades de 1941” no V CBHE- Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Aracaju, Sergipe, de 09 a 12 de novembro de 2008.

² Não consta nos documentos do Lar da Imaculada Conceição (antigo Orfanato de São Cristóvão) nome ou procedência das referidas menores.

³ Livro de Crônicas da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus (1922-1958), p.01. Arquivo do Lar da Imaculada Conceição.

⁴ Livro de Crônicas da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus (1922-1958) p.01. Arquivo do Lar da Imaculada Conceição.

⁵ Livro de Crônicas da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus (1922-1958) p. 01. Arquivo do Lar da Imaculada Conceição.

⁶ A cidade de São Cristóvão está localizada na região geográfica Leste Sergipano que compreende a faixa costeira e áreas circunvizinhas e se caracteriza pela maior densidade populacional, resultante da presença da área metropolitana de Aracaju. Foi fundada em 1590 pelas tropas do português Cristóvão de Barros. A “Cidade de Sergipe” como ficou conhecida, mudou de lugar duas vezes, antes de fixar-se na atual localização. A cidade é marcada pela presença forte da religiosidade popular e de ordens religiosas como as ordens franciscanas, carmelitas entre outras (FRANÇA; CRUZ, 2007, p. 37).

⁷ Livro de Crônicas da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus (1922-1958) p. 02. Arquivo do Lar da Imaculada Conceição.

⁸ Livro de Crônicas da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus (1922-1958) p. 04. Arquivo do Lar da Imaculada Conceição.

⁹ Das Disposições Gerais e Transitórias - Art. 23 dos Estatutos do Orfanato da Imaculada Conceição da Cidade de São Cristóvão – 1957.p. 11. Arquivo do Lar da Imaculada Conceição.

¹⁰ Livro de Crônicas da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus (1922-1958) p. 02. Arquivo do Lar da Imaculada Conceição.

¹¹ O termo nordeste só será usado a partir dos anos de 1940.

¹² Embora o Orfanato de São Cristóvão tenha o nome alterado para Lar da Imaculada Conceição apenas em 1969, o relatório de atividades que serviu de base para a produção do nosso trabalho apresenta a instituição com o nome de Lar da Imaculada Conceição já em 1941. Por esse motivo conservaremos em nosso texto o nome apresentado no referido documento.

¹³ Segundo Ferreira, “Vogal” significa pessoa que tem voto em assembléia.

¹⁴ Condições regulamentares- atingir a idade de 18 anos.

¹⁵ O termo “fazenda”, aqui utilizado, refere-se a “tecido”.

¹⁶ Impaludismo correspondente a Malária.

¹⁷ Segundo Freitas, depois de formada, a normalista deveria iniciar a carreira no interior, primeiramente em uma escola de primeira entrância, situada em um povoado.

Artigo recebido em: 28/03/2014. Aprovado em: 01/12/2014.

O ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS EM JOHN DEWEY E DELGADO DE CARVALHO¹

THE TEACHING OF HISTORY AND SOCIAL STUDIES ON JOHN DEWEY AND DELGADO DE CARVALHO

Thiago Rodrigues NASCIMENTO¹

Resumo: A memória de muitos professores de História e historiadores, sobretudo a dos que atuaram na luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas no decorrer dos anos de 1970 e 1980, tende a associar fortemente os Estudos Sociais à política educacional adotada após a ascensão dos militares ao poder. No entanto, as primeiras discussões em torno do tema se remetem, no Brasil, aos anos de 1920 no contexto da introdução do movimento da Escola Nova no país. Nos anos antecedentes ao golpe civil-militar de 1964, constituiu-se no Brasil uma concepção de Estudos Sociais que teria longa vida, muitas leituras e releituras, cujo principal expoente foi Carlos Delgado de Carvalho. Nesse artigo, analisamos a influência da filosofia educacional de John Dewey para o ensino de Estudos Sociais e a obra de Delgado de Carvalho.

Palavras-chave: Ensino de História; Estudos Sociais; Escola Nova; Delgado de Carvalho.

Abstract: The memory of many history teachers and historians, especially those who served in the fight against the Social Studies and the graduate short over the years 1970 and 1980, tends to strongly associate the social studies with the education politics adopt after the rise of the military government. However, the early discussions about the topic are refers, in Brazil, to the year 1920 in connection with the introduction of the New School movement in the country. In the years before the 1964 military government in Brazil constructed of a conception social studies that would have long life and lots of reading and rereading, whose principal exponent was Carlos Delgado de Carvalho. In this article we analyze the influence of the educational philosophy of John Dewey for teaching social studies and the work of Delgado de Carvalho.

Keywords: Teaching of History; Social studies; New School; Delgado de Carvalho.

A memória de muitos professores de História e historiadores, sobretudo os que atuaram na luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas no decorrer dos anos de 1970 e 1980, tende a associar fortemente os Estudos Sociais à política educacional adotada após a ascensão dos militares ao poder. Ao escrever sobre a questão dos Estudos Sociais, Margarida Dias de Oliveira (2013, p. 232) argumentou que:

Quando se consolidam periodizações, às vezes, infelizmente, também se constroem generalizações que podem paralisar novos olhares sobre temáticas, por exemplo, quando se refere aos Estudos Sociais, raramente, se analisam experiências diferenciadas – inclusive, positivas – para além do modelo da ditadura militar, vivenciadas no Brasil.

¹Mestre em História Social – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
Doutorando em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – Rua Marquês de São Vicente, 225, CEP: 22451-900 – Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Bolsista CAPES. E-mail: thrnascimento@gmail.com

Nas periodizações traçadas, os Estudos Sociais são apresentados como um dos mecanismos de controle educacional utilizados pelos militares no poder, sendo portanto tratados como algo negativo, nocivo e, quase sempre, em oposição ao ensino de História. Tal abordagem tem caracterizado a literatura sobre o tema. Entretanto, a historiadora Elza Nadai (1988, p. 1) defendeu, em artigo publicado na revista *Em Aberto*, ainda na década de 1980, que reduzir “os Estudos Sociais a uma só modalidade ou então articular os Estudos Sociais, preferencialmente, à política educacional pós-64, não garante a totalidade necessária na qual a temática em questão deve ser abordada e explicitada”. Dessa forma, propôs uma perspectiva abrangente, objetivando captar a historicidade dos Estudos Sociais na escola brasileira a partir de quatro momentos principais:

- No início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões sobre o assunto.
- Nas décadas de 50/60, quando a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei número 4.024 de 20.12.1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial.
- Na década de 70, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e a criação da licenciatura curta.
- Nas décadas de 70/80, quando no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e luta contra sua implantação (NADAI, 1988).

A análise acerca dos Estudos Sociais após o evento político de 1964 e as inovações que as legislações educacionais, produzidas entre os anos de 1970 e de 1980, trouxeram para as discussões em torno da incorporação desta disciplina/área de estudos nos currículos escolares não é possível sem um retorno necessário às primeiras décadas do século XX, quando se iniciaram os primeiros debates sobre a temática. Nesse artigo, a partir de abordagem privilegiando a historicidade dos Estudos Sociais no pensamento pedagógico brasileiro, debruçar-nos-emos sobre as discussões e debates norteadores do histórico desta disciplina escolar no Brasil entre os anos de 1930 e 1960. Toma-se como ponto de partida as contribuições do educador norte-americano John Dewey na configuração dos Estudos Sociais, no Brasil e a obra de Carlos Delgado de Carvalho,

principal teórico e defensor da inclusão destes estudos nos currículos escolares brasileiros entre os anos de 1950 e 1960.

John Dewey: educação pela experiência e o ensino de História

De acordo com a historiografia educacional, as discussões e as primeiras propostas de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares surgiram, no Brasil, sob influência estadunidense (NADAI, 1988; MARTINS, 2000; FERNANDES, 2008; SANTOS, 2011a). Segundo Martins (2000, p. 93),

Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos [19]30, principalmente tentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas a excessiva “cientificidade” com que eram tratados os conteúdos de ensino. Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de “herança cultural”, dotando os alunos de erudição.

O estudo da “herança cultural” não teria sentido se não houvesse uma articulação entre o que era estudado e a realidade cotidiana dos alunos. Criticava-se o ensino puramente erudito. Propunha-se a “aprendizagem do aluno aliada ao seu meio ambiente físico e social”, ambiente onde este interagia (SANTOS, 2011b, p. 7). O grande influenciador e difusor desta nova perspectiva de ensino foi o filósofo estadunidense John Dewey². As ideias defendidas por ele, de que “educação é vida” e, portanto, se processa ao longo de toda a vida e de que a escola deve estar vinculada ao meio social, exerceram, nos Estados Unidos e no Brasil, significativa importância para as discussões acerca dos Estudos Sociais. A renovação educacional à qual se refere Martins (2000), iniciada nos Estados Unidos, inspirou educadores brasileiros preocupados com uma educação não distanciada da vida. Santos (2011a, p. 149) argumenta que “as ideias de John Dewey tiveram maior repercussão no Brasil a partir da divulgação, na década de 1930, da ‘Carta dos Estudos Sociais nas Escolas’, apresentada aos educadores norte-americanos em 1931”.

A Associação Nacional de Educação (*National Education Association*) dos Estados Unidos criou, em 1916, a “Comissão de Estudos Sociais”. Neste mesmo ano, a Comissão divulgou um relatório defendendo que a “educação para jovens possibilitasse apreciar a natureza e as leis da vida social, adquirir o senso de responsabilidade em uma sociedade, participar da promoção do bem-estar da população em geral e acreditar em

uma comunidade mundial que incluísse toda a humanidade” (FERNANDES, 2008, p.1). Em 1921, no âmbito da *National Education Association*, foi criado o “Conselho Nacional de Estudos Sociais”, com apoio da *American Historical Association*. Em 1929, novamente a “Comissão de Estudos Sociais” se reuniu e elaborou a “Carta dos Estudos Sociais nas Escolas”, “redigida por 16 historiadores, geógrafos e sociólogos norte-americanos de incontestável autoridade” (CARVALHO, 1970, p. 63). Quando esta Carta foi apresentada nos Estados Unidos, em 1931, ela formulou os princípios básicos dos Estudos Sociais. De acordo com Carvalho (1970, p. 63-64),

O propósito fundamental da instrução no referido setor é, segundo a Carta, “a formação de ricas e diversificadas personalidades, aparelhadas de conhecimento prático e inspiradas por ideais que lhe permitam fazer o seu caminho e desempenhar a sua missão numa sociedade em mudança que faz parte do complexo mundial”. *As finalidades individual e social se conjugam*: toda educação social é obtida por meio da educação individual; o indivíduo não é sacrificado à Sociedade, mas a sua educação e seu preparo visam a sua vida em sociedade. Se a Sociedade não é tida como um fim em si mesmo, são, entretanto, as qualidades que requerem as suas instituições que devem ser cultivadas no indivíduo.

Este documento reafirmou a finalidade social da educação. Educação individual e social se conjugam, formando a personalidade do indivíduo e inserindo-o na vida em sociedade a partir do estudo de questões ligadas à vida presente da criança ou discente. O ideal de ensino se aproxima e se inspira na concepção advogada por John Dewey de que “o ensino deve articular-se com a realidade em que vive o estudante” (SANTOS, 2011a, p. 149). Em quase um século de vida, este filósofo e educador foi responsável pela escrita de uma vasta bibliografia. No Brasil, Anísio Teixeira é considerado o maior representante e difusor do pensamento deweyano. Após entrar em contato com as ideias de John Dewey durante a pós-graduação em Educação na Universidade de Columbia (Nova York), atuou na divulgação e tradução das obras do mestre americano. Dentre os trabalhos traduzidos por Anísio Teixeira, destacam-se *Democracia e Educação* (1959)³ e *Vida e Educação* (1979).⁴

Os dois livros supracitados e *Experiência e Educação* (1998)⁵ apresentam os principais pontos da teoria educacional elaborada por John Dewey. Nas palavras de Santos (2011a, p. 150), “em sua obra *Vida e Educação*, apresentou novas metas para a Educação, propondo como objetivo do ensino, o desenvolvimento de uma maior

integração do educando com o seu meio social”. Para que isso ocorresse, os conteúdos escolares deveriam estar diretamente conectados a questões do presente. Daí decorre a sentença de “que educação é vida, e não preparação para a vida”,⁶ porque não se processa unicamente na escola, pois antes de haver escolas já havia educação. Há, portanto, no pensamento de John Dewey uma relação íntima entre experiência, entendida como prática de vida, e Educação. Anísio Teixeira (1979, p. 17), inspirado no conceito de educação cunhado pelo intelectual americano, apresenta a atividade educativa “como processo de reconstrução e organização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Educação é fenômeno direto da vida, já que “vive-se aprendendo e o que se aprende leva-nos a viver melhor” (TEIXEIRA, 1979, p.32).

De acordo com a referida vertente de pensamento, experiência “é uma forma de interação, pelas quais os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1979, p. 14). Portanto, a educação se processa a partir das experiências vividas. Para Teixeira (1979, p. 17), “enquanto vivo eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado desta educação”. A educação não é um processo externo à experiência, “mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (TEIXEIRA, 1979, p. 18). Ainda segundo Anísio Teixeira (1979, p. 17),

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber as relações e continuidades antes não percebidas [...].

[...] E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.

Educação é um processo ativo de construção, crescimento. Viver, experimentar e aprender são fases de um mesmo processo. Assim, a Educação é uma necessidade inerente ao ser humano. A vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, sendo ela própria educativa, já que “amplia e ilumina a experiência” (DEWEY, 1959, p. 6). Para o educador americano, “o que a nutrição e a reprodução são

para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (DEWEY, 1959, p. 10). A sociedade subsiste por meio da transmissão, sendo esta por intermédio de crenças, valores, objetivos, ideais e, até mesmo, de progresso material conquistado ao longo de séculos. A transmissão se efetua por meio da comunicação, que não ocorre apenas por difusão, mas por mudança. No processo de comunicação os agentes envolvidos têm uma nova experiência e se transformam. De acordo com Anísio Teixeira (1979, p. 19), “há assim uma troca, um mútuo dar e receber”. Neste cenário, “toda relação social que [é] realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham” (TEIXEIRA, 1979, p. 20).

Posto estes aspectos, poder-se-ia questionar a função da escola, haja vista o fato da Educação se processar em diferentes fases da vida, e não necessariamente apenas nos anos em que a criança ou adolescente frequentam os bancos escolares. John Dewey (1959, p. 6-7) estabelece uma distinção entre a “educação casual”, isto é, o aprendizado oriundo do convívio com outras pessoas, e a “educação formal” – “educação intencional dos mais jovens”. O meio social educa indiretamente, já a escola é “o meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que a frequentam” (DEWEY, 1959, p. 20). O autor defende que:

Não se pode efetuar pela transmissão direta de convicções, emoções e conhecimentos, o desenvolvimento, nos seres mais jovens, das atitudes e estados mentais necessários a continua e progressiva vida de uma sociedade. *Ela efetua-se por intermédio do meio.* O meio consiste na soma total das condições necessárias para a realização das atividades características de um ser vivo. Ele é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade conjunta.

A formação espiritual mais profunda e mais sólida se origina, sem intuito consciente, da co-participação, por parte dos elementos sociais mais novos, da atividade dos vários grupos a que possa pertencer. Todavia, ao tornar-se a sociedade mais complexa, cumpre proporcionar um ambiente social especial que se dedique a desenvolver as aptidões dos imaturos (DEWEY, 1959, p. 24, grifos nossos).

As relações sociais e as diferentes atividades que se processam na vida em sociedade apresentam qualidades educativas e indiretamente promovem a sua perpetuação. No entanto, no decorrer dos séculos, à medida que a “a civilização progride, aumenta a diferença entre a capacidade dos mais novos e os interesses dos

adultos” (DEWEY, 1959, p. 8). O autor cita um exemplo que cabe destacar. Nas sociedades selvagens ou primitivas não existe um lugar responsável unicamente por ensinar e aprender. As crianças são aos poucos introduzidas nas atividades dos adultos, isto é, os mais jovens adquirem o conhecimento, ou os costumes participando diretamente daquilo que fazem os mais velhos, servindo a elas como aprendizado. Conforme a vida em sociedade apresenta maior complexidade, “torna-se cada vez mais difícil aprender tomando parte direta na atividade dos mais velhos” (DEWEY, 1959, p. 8). Este aspecto, segundo John Dewey (1959, p. 8), justifica a educação formal.

Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais jovens, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos.

Ainda segundo John Dewey (1959, p. 20-21),

[...] elas [as escolas] começam a existir quando as tradições sociais são tão complexas que parte considerável do acervo social é confiada à escrita e transmitida por meio de símbolos escritos. Ora, os símbolos escritos são ainda mais artificiais ou convencionais do que os falados; não podem ser aprendidos nas relações casuais com outras pessoas. Demais disto, a linguagem escrita tende a selecionar e registrar matérias estranhas à nossa existência ordinária.

Com o desenvolvimento material das sociedades, as relações sociais se alteraram, gerando novas necessidades e formas de se ensinar e aprender. A sociedade escrita e de símbolos exige uma forma de se educar que vai além das “relações casuais com outras pessoas” e da experiência de vida mais direta do educando. Surgem as matérias de ensino, no ambiente escolar, responsáveis por explicar aspectos da vida ou da história da vida em sociedade. De acordo com Anísio Teixeira (1979, p. 32), matérias são um conjunto de “fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem”. Alguns destes fatos e princípios exercem algum tipo de influência ou importância para a sociedade atual, mas não necessariamente é possível seu aprendizado por meio do contato diário entre jovens e velhos. Acontecimentos importantes da história ou o desenvolvimento e herança de civilizações antigas são bons exemplos. Utilizando John Dewey (1959, p. 21), “a vida dos antigos gregos e romanos influencia profundamente a

nossa, e, apesar disso, o modo por que nos influencia não se patenteia na superfície de nossos atos habituais”. Esta incumbência é cumprida pela escola, as matérias, no caso específico de História ou Estudos Sociais, e a “um número especial de pessoas” (DEWEY, 1959, p. 8), os professores.

Há perigos nesta educação formal, afirmava John Dewey (1959, p. 8), podendo-se destacar um dano principal. O da escola se tornar “um mundo dentro mundo, sociedade dentro da sociedade”, como classificava Anísio Teixeira (1979, p. 21). A escola se afasta das questões da sociedade, “fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola, mas não da vida” (TEIXEIRA, 1979, p. 21). A educação assume um caráter exclusivamente livresco, compartimentando as matérias e se distanciando da própria realidade em que se insere. John Dewey (1959, p. 394) defendia que a vida na escola deve ocorrer como em uma sociedade, uma “sociedade em miniatura”, “na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum”.

Portanto, escola e sociedade não devem estar dissociadas. Levando-se em conta tais pressupostos, é possível, de acordo com o pensamento de John Dewey (1959, 1979, 1998), estabelecer alguns pontos que estarão presentes na constituição da defesa do ensino de Estudos Sociais: “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim, seu desenvolvimento, seu crescimento, o ideal” (DEWEY, 1979, p. 46), “o valor educacional não é abstrato, ele deve atender às necessidades do aprendiz”, “o ensino isolado não prepara para as experiências do mundo real” (1998, p. 48-49) e, conseqüentemente, “toda a aprendizagem deve ser integrada a vida” (TEIXEIRA, 1979, p. 36).

As matérias escolares, de acordo com o educador americano, devem ser dosadas segundo o estágio de desenvolvimento de quem aprende e o seu ensino não deve se processar de forma isolada ou compartimentada. Em *Democracia e Educação* (1959), dedica um capítulo, que exemplifica a sua defesa do não isolamento das matérias escolares, ao ensino de História e Geografia, intitulado *A significação da geografia e da história*. Neste capítulo, defende a complementaridade destas.

Pois o que chamamos geografia como estudo concatenado é simplesmente o conjunto de fatos e princípios descobertos pela experiência de outros homens acerca do meio natural em que vivemos, em conexão com o qual os atos particulares de nossa vida têm uma explicação. Do mesmo modo, a história como estudo coordenado é

unicamente o corpo de fatos conhecidos sobre as atividades e sofrimentos dos grupos sociais nos quais se insere, em perfeita continuidade, a nossa própria vida e com os quais se iluminam e se esclarecem os nossos próprios costumes e instituições (DEWEY, 1959, p. 231).

A História e a Geografia são, por excelência, estudos escolares informativos. No entanto, o autor estabelece uma distinção entre o ensino que se realizava destas matérias, como mero acúmulo de conhecimentos dispostos em “montes isolados” e sem conexão entre si, “estranhas à experiência cotidiana”, e o ensino que se propõe da História e da Geografia a partir da “experiência viva e atual”. Uma, a História, é responsável, pela explicação dos aspectos sociais, a outra, a Geografia, põe em relevo os aspectos físicos. As duas possuem o mesmo objeto: a vida do homem em sociedade, “pois esta vida social, com suas experiências, métodos e meios, suas realizações, e malogros, não é coisa que fique nas nuvens nem no vácuo. É na terra que ela se desenrola” (DEWEY, 1959, p. 232). Ainda de acordo com o autor, quando se esquece desta complementaridade, que deve guiar o ensino de História e Geografia, a primeira torna-se um conjunto de datas, ensino de acontecimentos considerados importantes, e a segunda se apresenta como um conjunto de “fragmentos desconexos” (DEWEY, 1959, p. 233).

A função do ensino de História e Geografia “é enriquecer e dar expansão aos contatos mais diretos e pessoais da vida fornecendo-lhes seu contexto, seus apoios ou fundamentos e sua perspectiva e horizonte” (DEWEY, 1959, p. 232). Portanto, para além de ressaltar a interdependência do conhecimento histórico e geográfico, John Dewey defende que o ensino das duas matérias ora estudadas deve ser mais do que pura erudição e conhecimentos pouco significativos em termos práticos, mas deve estar associado às questões diretas da vida presente. Neste ponto, a História tem um papel de destaque na obra do autor, o que pode ser observado a partir dos seguintes trechos.

A segregação que mata a vitalidade da história é o resultado de divorciá-la dos presentes aspectos e interesses da vida social. O passado em sua qualidade de passado é coisa que já não nos importa. Mas o conhecimento do passado é a chave para a compreensão do presente. A história trata do passado, mas esse passado é a história do presente.

[...]

O verdadeiro ponto de partida da história é sempre alguma situação atual com os seus problemas.

[...]

[o ensino de história] é um instrumento para analisar-se a urdidura da presente vida social, e para tornar conhecidas às forças que criaram os seus padrões. (DEWEY, 1959, p. 235, 236 e 239, respectivamente).

As condições ou questões do presente influem diretamente no estudo e no ensino do passado. Neste sentido, o autor critica fortemente a história política e o ensino pautado nas biografias de grandes homens. São informações, apenas. O verdadeiro ensino da História deveria se pautar na “história da indústria” ou história econômica, que se associa diretamente ao ensino da Geografia. A partir do ensino da história econômica é possível “conhecer as sucessivas invenções por meio da qual a ciência teórica foi aplicada ao domínio da natureza, em benefício da segurança e da prosperidade da vida social” (DEWEY, 1959, p. 237). Ganha relevo a atuação do homem na modificação da natureza e nas relações mantidas com o grupo social no qual está inserido, “a definição dos campos da História e da Geografia, com objetivos e metodologias bastante delimitados, poderia atender a demanda das pesquisas, mas não serviria bem ao ensino” (MARTINS, 2000, p. 94).

Na vida, os conhecimentos estão interligados, “diferentemente do que acontece na concepção de ensino nos estabelecimentos escolares, formados pela rigidez das grades curriculares por disciplinas” (SANTOS, 2011a, p. 151). Esta ideia fica patente no ensino da História e Geografia que deveriam ser realizados de forma complementar, já que a vida do homem em sociedade constitui o objeto destas disciplinas. No contexto dos anos de 1930, no Brasil, esta perspectiva de ensino se contrapõe ao modelo de ensino da História hegemônico e introduzido no país no século XIX. De inspiração francesa, este ensino, tinha caráter factual, descritivo e conteudista. De acordo com Martins (2000, p. 93), “a influência francesa cede espaço a influência americana [...] são as benesses do saber escolar, sua utilidade para a vida cotidiana que passam a preocupar os teóricos e administradores da educação, norteados a definição dos conteúdos de ensino”.

Sob inspiração dessa “nova perspectiva de ensino” foi incorporado, sob os auspícios da gestão de Anísio Teixeira a frente do Departamento de Educação do Distrito Federal, o ensino de Estudos Sociais nos cinco primeiros anos da escola elementar e como “matéria escolar” da Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela formação de docentes para o ensino primário (FERNANDES, 2008, p. 1). Ainda neste período de renovações educacionais do Distrito Federal, quando foi introduzido o ensino dos Estudos Sociais e criada a

Universidade do Distrito Federal, foi publicado Programa de Ciências Sociais, em 1934, organizado por Carlos Delgado de Carvalho. Neste documento o educador apresentava algumas das premissas que guiariam o seu pensamento nas décadas seguintes, tais como: “envolvimento da escola com a vida social e comunitária” e o papel dos Estudos Sociais na formação do cidadão (FERNANDES, 2008, p. 4).

“Os Estudos Sociais no Ensino Secundário” – A obra de Delgado de Carvalho

Nos anos antecedentes ao golpe civil-militar de 1964, constituiu-se no Brasil uma concepção de Estudos Sociais que teria longa vida e muitas leituras e releituras, seu principal expoente foi Carlos Delgado de Carvalho, professor do Colégio Pedro II e catedrático de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia (Universidade do Brasil). Carvalho propôs uma sistematização e significação das discussões sobre os Estudos Sociais em duas importantes obras: *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* (1953), artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), e o livro *Introdução metodológica aos Estudos Sociais* (1957),⁷ onde aprofunda as questões esboçadas no primeiro trabalho.

A partir de extrema erudição e influências de educadores brasileiros, americanos, ingleses, franceses e alemães, Delgado de Carvalho (1953, 1970) realizou um balanço da educação brasileira e mundial através dos séculos e construiu uma perspectiva de ensino interdisciplinar. Promoveu também uma forte crítica ao ensino dito tradicional baseado na divisão de “disciplinas isoladas”, aparentemente independentes, e na passividade dos alunos frente à construção do conhecimento. O termo Estudos Sociais se refere, de acordo com o autor, a um conjunto de matérias composto por História, Geografia, Política, Sociologia e Economia.⁸ Estas disciplinas “são proporcionadas ao educandos do grau secundário pelas Ciências Sociais” (CARVALHO, 1953, p. 54). Analisemos, pela ordem em que foram publicados, mais detalhadamente os dois trabalhos.

Os objetivos do professor no texto *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* consistem em esclarecer o que são os Estudos Sociais, os seus objetivos, conteúdos e métodos. Para tanto, o artigo divide-se em quatro partes: *I – O Campo dos Estudos Sociais*, *II – Os Objetivos dos Estudos Sociais*, *III – O que deve ser ensinado* e *IV – Como pode ser ensinado*. Ao caracterizar a inclusão das disciplinas de caráter social nos currículos modernos destaca a herança das épocas Clássicas da Antiguidade, na qual se

privilegiavam estudos como a Gramática, Lógica, Retórica e Matemática, perpassando os séculos e sendo adaptada às necessidades de cada época; assim, configurando um currículo humanista, erudito e sem se aproximar das reais necessidades dos alunos. Para o educador,

[...] é no campo dos Estudos Sociais que se fazem sentir de modo mais significativo estas falhas de nossos currículos e programas. O resultado é claro: a educação atual, em muitos países, não consegue prender o espírito dos educandos, nem despertar sua curiosidade e seu interesse pelas matérias do ensino secundário, porque lhes ministra ensinamentos tradicionais e antiquados que não refletem as preocupações do momento histórico em que vivemos (CARVALHO, 1953, p. 55).

Distante da realidade do discente, o ensino se tornava pouco atraente pelo fato de as matérias não despertarem a curiosidade e o desejo de aprender do estudante. Um problema também apontado por John Dewey (1979) e Anísio Teixeira (1979). Para este último, quando o aluno não vê relação entre a matéria estudada com sua vida presente ou situação em que esteja diretamente empenhado, acaba não se esforçando para aprender (TEIXEIRA, 1979, p. 36). Ao propor os Estudos Sociais, Carvalho (1953, p. 56) defende um “currículo funcional”, isto é, mais próximo da realidade dos alunos, que “restituíssem ao educando a complexidade, a realidade da vida social”. Tal como presente no Manifesto dos Pioneiros (1932) defende que em um momento de constantes transformações os currículos não poderiam permanecer presos a perspectivas e métodos que atendiam as necessidades de outros tempos. As disciplinas sem conexões e relações entre si não seriam capazes de abranger as explicações fundamentais ao processo de mudanças pelas quais passava o mundo pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Argumentava Carvalho (1953, p. 56) que:

A vida em sociedade é uma, complexa e formada de elementos interdependentes. A sua essência sociológica é “interação” e “inter-relação”; isto é, a vida social, em momento nenhum, é exclusivamente geográfica, exclusivamente histórica ou exclusivamente econômica. A sua variedade resulta, em grande parte, da dosagem destes elementos em cada caso, um só deles não é suficiente para explicá-la.

Em suas considerações, apresenta a sociedade enquanto organismo composto de partes interdependentes. Os progressos da humanidade são resultados da cooperação

entre os diferentes elementos que compõem ou dão corpo à sociedade humana. A vida social é composta por aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociológicos, culturais que não se processam separadamente, mas a partir das relações entre indivíduos e grupos sociais. Entretanto, as disciplinas escolares foram dispostas nos currículos de forma isolada e muitas vezes sem qualquer relação umas com as outras realizando apenas explicações parciais e sem dar conta das complexas relações entre estes aspectos (SANTOS, 2011a, p. 160). Desta forma, cada cientista social busca analisar a vida social a partir de uma perspectiva particular.

Para compreender a vida social, o geógrafo procura interpretar as relações entre o homem e seu meio; o antropólogo recolhe os resultados de sua experiência e cultura; o historiador nota as circunstâncias em que se deram os acontecimentos; o sociólogo investiga a natureza das inter-relações dos indivíduos e dos grupos; os economistas e os políticos registram os esforços organizados e os fins visados (CARVALHO, 1970, p. 21).

As disciplinas, em seu processo de constituição e afirmação no contexto escolar e universitário, haviam se diversificado e se delimitado quanto aos campos de atuação. Se esta delimitação era útil para fins de pesquisa, não o era para o ensino escolar. O objetivo moderno da educação seria, no viés de Carvalho (1953), a visão global dos fenômenos. De acordo com Santos (2011a, p. 160), “vale ressaltar que Carvalho já defendia, na década de 1950, os Estudos Sociais como disciplina no currículo do ensino secundário”. Tal constatação se justifica a partir da leitura do seguinte trecho do artigo: “Os Estudos Sociais, pois a eles cabe esta disciplina, deveriam, no currículo, constituir uma única matéria” (CARVALHO, 1953, p. 53). Somente assim os currículos se tornariam reflexo da sociedade e, portanto, funcionais. Para isso, os professores deveriam ser instruídos em novos termos e treinados na sua aplicabilidade à grade de ensino. Contudo, Carvalho (1953) não esclarece neste primeiro momento, as formas como se daria a inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares e como os professores seriam preparados para o ensino desta matéria no grau secundário.

Nas palavras de Carvalho (1953, p. 55), “no Brasil [...] os Estudos Sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheia aos interesses do momento histórico e às realidades sociais”. Mais do que uma defesa clara dos Estudos Sociais, são os “programas antiquados e métodos atrasados” os quais o professor visa combater. Neste trabalho, aponta vantagens na

divisão em disciplinas, destacando, porém, que elas só forneciam explicações parciais. Sem a formação adequada do professor, argumentava que seria mais prudente como solução temporária,

[...] observar a divisão por disciplinas que tem duas vantagens, no momento atual: a primeira de dividir e classificar os fenômenos para apreendê-los mais facilmente, a segunda de permitir um exame mais aprofundado de cada um deles. O fato de respeitarmos, por simples conveniência, estas disciplinas, Sociologia, Geografia, Economia, História e Política não nos deve levar a esquecer que cada uma delas só nos dá da vida social uma parte da explicação, uma visão parcial, um aspecto das cousas (CARVALHO, 1953, p. 56).

Assim, reconhecia, por exemplo, a dependência de um fato histórico, de aspectos geográficos e circunstâncias econômicas, bem como a falta de sintonia das disciplinas que compunham os Estudos Sociais, “que na orquestração em que se deveriam integrar como instrumentos complementares” tocavam harmonias diferentes. Destacava que “o ensino dos professores de estudos sociais, não consegue, na hora presente, explicar e interpretar claramente, por falta de elementos de informação, por deficiência de treino e preparo ou por pura rotina”. Deste modo, se propunha a “remediar esta situação”: “do conjunto dos Estudos Sociais, separemos, em primeiro lugar, a História” (CARVALHO, 1953, p. 57). Analisa o ensino de História, o crítica, apresenta os pontos que deveriam ser aprimorados e as formas para aprimorá-los.

A crítica não visava a um enfraquecimento ou mesmo esvaziamento da História enquanto disciplina escolar nos currículos primário e secundário, mas um aperfeiçoamento de tal ensino à medida que apontava possíveis soluções para os problemas destacados. As experiências do autor, como professor de História Moderna e Contemporânea, em relações internacionais e suas preocupações com as questões do mundo contemporâneo, contribuíram para a confecção de uma nova forma de ensinar História para crianças e adolescentes. A restituição do passado é impossível, salienta Carvalho (1953, p. 57), “nestas condições, o problema do que deve ser ensinado se reduz a uma questão de escolha dos temas históricos”. No quadro, que se segue, sintetiza-se, conforme leitura de Carvalho (1953, p. 57-58) as formas como os “temas históricos” deveriam ser selecionados.

Quadro 1: Delgado de Carvalho (1953) e o Ensino de História

O que deve ser ensinado	
<i>Crítica/ Problemas/ Questões</i>	<i>Sugestão do que ensinar</i>
a - Enciclopedismo dos programas.	Dosagem do conhecimento.
b - História exclusivamente descritiva.	Uma história que recorresse menos à descrição e que ampliasse as interpretações.
c - As tentações do historiador: “riqueza inesgotável das situações históricas do passado”.	Seleção dos momentos históricos a partir do valor educativo de certas fases da História da humanidade.
d - Ausência de conexões entre as cadeiras de Estudos Sociais.	A História deve e pode se aproximar de outras disciplinas lançando luz sob suas temáticas.
e - Programas Antiquados e acadêmicos que não correspondem aos avanços pelos quais havia passado o país.	Uma questão de dosagem. Os currículos de História deveriam consagrar mais tempo de estudos aos acontecimentos contemporâneos.

A preocupação principal na reformulação do ensino de História, proposto por Carvalho (1953), estava em atenuar o enciclopedismo dos programas. De forma semelhante a John Dewey (1959), aponta que o ensino de História deveria estar ligado às questões contemporâneas, e, portanto, nos currículos deveriam ser consagradas mais tempo aos aspectos atuais do desenvolvimento das sociedades. Segundo Carvalho (1953, p. 58), “no ensino de história deve ser observado o meio o qual se destina este ensino, o estado cultural desse meio e seus interesses”. Era uma questão de seleção e dosagem do que necessitava ser ensinado. Nesta concepção, alguns tópicos principais que norteariam o Ensino de História:

[...] no currículo secundário, a História do Brasil, além de um ano ginásial exclusivo, deve ser incluída na História Moderna e Contemporânea. O último ano do currículo colegial deve comportar um programa de Relações Internacionais incluindo os principais aspectos do Mundo Moderno como sejam: a evolução dos estados nestes últimos séculos; sua estrutura e segurança; a Diplomacia e o Direito; a Política Exterior das grandes potências; O Imperialismo e a Colonização; a Economia Internacional, Trabalho, Comércio e Comunicações e, por fim, as grandes Organizações Internacionais como o Pan-americanismo, a Liga Árabe, as Nações Unidas e os pactos diversos. Outros assuntos relativos à Ciência e à Arte de nossos dias podem completar a necessária visão do mundo atual (CARVALHO, 1953, p. 58-59).⁹

O currículo proposto por Carvalho (1953) enfatiza o ensino de História Contemporânea e História do Brasil Contemporâneo, em suas relações com as outras nações. Contudo o que caberia ao professor do ensino secundário nesta proposição de ensino de história e Estudos Sociais? O docente e a formação de professores aparecem

em diferentes passagens do artigo de forma indireta sem configurar como uma das questões centrais para o autor. Caberia ao mestre “com a sua habilidade, despertar interesse e atenção” (CARVALHO, 1953, p. 59) e desenvolver um ensino que motivasse os contatos dos alunos com a sociedade e fornecer um quadro das situações contemporâneas. Este ensino deveria ser formulado a partir de cinco pontos: *motivação* – estímulo dos alunos a partir de questionários com perguntas que engajassem os discentes, isto é, um ensino de história que começasse pelo que os estudantes já conheciam; *perspectiva histórica* – uma introdução geral do assunto a ser estudado, revelando sua importância e relações com outras situações; *método de bloco* – dosagem dos conhecimentos; as *relações concomitantes* – isto é, a interdependência entre os fatos; os *contatos com a realidade*. Podemos assinalar que, neste trabalho, Carvalho (1953) estava muito mais preocupado com a melhoria da qualidade de ensino, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, das disciplinas que compunham os Estudos Sociais, com destaque para o ensino da História, do que com uma afirmação dos Estudos Sociais enquanto disciplina escolar. Uma preocupação com os objetivos e métodos do ensino.

No Preâmbulo do livro *Introdução metodológica aos estudos sociais*, publicado cinco anos após o artigo, em 1957, tais preocupações foram novamente destacadas.

Mais uma vez, venho tentar a apresentação de métodos didáticos para os Estudos Sociais. Solicito novamente a atenção dos meus colegas que ainda não desanimei de convencer. Reconheço que muitas de minhas ideias são tidas por irrealizáveis ou, pelo menos, prematuras em nosso meio. Não desisto, entretanto, pois algumas são aprovadas por autoridades pedagógicas de primeira grandeza.

Neste mundo em perpétua mudança, onde minha idade me permitiu assistir a tantas inovações, estou convencido que estamos em vésperas de profundas transformações em matéria de processos de ensino, de currículos, de programas, de estudo-dirigido.

A publicação que aí se segue, sob o impulso animador de Anísio Teixeira, é a execução de um plano que num dia de 1953, me foi traçado, entre duas aulas, por Lourenço Filho. Não sei se foi isso que ele tinha em vista. Talvez venha eu trair o seu pensamento...

Tenho fé que meus colegas acolherão algumas destas sugestões e que suas críticas serão acertadas; por isso, comprometo-me a levá-los em conta se me for dado ainda tratar do assunto (CARVALHO, 1970).

Nesta pequena apresentação da obra fica patente a aproximação de Delgado de Carvalho com os expoentes da Escola Nova no Brasil e o conhecimento do autor sobre a não-aceitação dos Estudos Sociais, enquanto disciplina substitutiva das disciplinas tidas

como tradicionais, nos currículos escolares por muitos educadores do Brasil. A formulação de críticas, pelos opositores, é dada como certa pelo professor. Tal como no artigo *Os Estudos Sociais no Curso Secundário* promove uma forte defesa de seu modelo de ensino que deveria “aproximar o jovem da vida em sociedade, valorizar a ação individual, a consciência de cada um quanto à melhoria das condições da sociedade em que vive” (SANTOS, 2011a, p. 154-155). Em termos de organização, o livro se articula a partir de três partes: *I – Conceituação dos Estudos Sociais*, *II – Fundamentos Gerais dos Estudos Sociais* e *III – Técnica Geral para a integração dos Estudos Sociais*. Apresenta-se como um grande manual, altamente didático, sobre os Estudos Sociais. Interessam-nos principalmente as duas primeiras partes consagradas à caracterização e discussão teórica sobre os Estudos Sociais, seus objetivos, finalidades e o lugar reservado à figura do professor.

As primeiras páginas do livro recuperam aspectos sobre o atraso das “ciências morais” frente às ciências físicas e naturais. Uma defasagem entre o aparelhamento material (os diferentes avanços pelos quais passou a sociedade) e o comportamento social. “Ciências Morais” correspondiam “aos conhecimentos sistematizados relativos ao espírito humano e às relações sociais” (CARVALHO, 1970, p. 15). Estas se subdividiam em dois grupos, as “Ciências Psicológicas” e as “Ciências Sociais”. As Ciências Sociais seriam ensinadas sob a forma de Estudos Sociais. Portanto, segundo o autor, existem diferenças significativas entre as duas expressões.

As Ciências Sociais ocupam um campo bastante vasto, se não impreciso, pelo menos, suscetível de extensões e complexidades, à medida que vão evoluindo os conhecimentos. Como disciplinas especiais, elas são produtos de pensamento, de pesquisa, de experiência, de descoberta. Resultam de estudos científicos, desinteressados e elevados que contribuem para o progresso humano (CARVALHO, 1970).

Os Estudos Sociais tinham campo idêntico, mas seus objetivos não estariam na investigação, e sim no ensino ou vulgarização do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais que guiariam o ensino dos Estudos Sociais levando a conclusões práticas, úteis e instrutivas.¹⁰ Santos (2011a, p. 154) argumenta que “é importante destacar que Carvalho já considerava a distinção entre disciplina escolar e científica, mesmo que as pesquisas não se voltassem para esta diferenciação – o que é uma discussão mais recente do ponto de vista educacional”. Entretanto, apesar desta

distinção, os Estudos Sociais não atuariam como mero difusor do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais, haja vista que a função desta disciplina seria a de construir interpretações tanto sobre o material fornecido pela sua congênere científica quanto sobre as posturas do homem em sociedade. Para o autor os Estudos Sociais poderiam se constituir em matéria de ensino em quaisquer dos níveis de ensino, do primário ao superior (CARVALHO, 1953, p. 16).

No artigo publicado no início dos anos de 1950, Carvalho (1953) defendeu a incorporação dos Estudos Sociais ao currículo do ensino secundário sem apontar como esta inserção ocorreria, no livro apresenta uma proposta de inclusão dos Estudos Sociais nos Ensinos Ginasial e Colegial (CARVALHO, 1970, p. 208-214; SANTOS, 2011a, p. 271-276).¹¹ Esta proposta se articula em torno da interdependência natural entre as matérias. Cada uma delas “é como foco de luz que ilumina os mesmos fatos, os mesmos fenômenos”. A vida real, bem como a Ciência, é uma, ou seja, sem subdivisões. Estas ocorrem por conveniência, já que os fatos sociais são históricos, econômicos e geográficos, e se processam de forma integrada. A Educação deveria seguir o mesmo caminho. A substituição das disciplinas tradicionais pelos Estudos Sociais seria uma forma da Educação se adequar à realidade do educando (CARVALHO, 1970, p. 61).

Para o professor, a Educação escolar estava passando por uma crise em toda a sua estrutura. Era preciso abandonar ideias e práticas antiquadas em prol de novos métodos ditados por novas necessidades e questões. Para um mundo em perpétua mudança seria necessária uma nova filosofia educacional.

Cabe, em consequência, um papel de singular relevo aos Estudos Sociais. Estamos numa situação em que urge uma revisão dos valores de ensino, das disciplinas e de seus tópicos escolhidos, dos métodos didáticos e da própria aprendizagem. De fato, a Educação está em crise em todos os países: reina a mais profunda descrença. Os estudantes perderam a fé no ensino que lhes é ministrado, por não acharem nele o que procuravam; os docentes desanimaram de chegar a um resultado com os instrumentos de trabalho que lhes são prescritos (CARVALHO, 1970, p. 59).

A constatação de que o ensino não atendia às necessidades dos professores e alunos, perpassa a escrita de Carvalho (1970) ao longo de sua argumentação. A educação e o preparo do indivíduo visavam a sua vida em sociedade (p. 63). Nesta abordagem, destaca Santos (2011a, p. 163), “o ensino deveria privilegiar a construção das qualidades indispensáveis à vida em sociedade, de modo a conjugar finalidades

individuais e sociais”. Portanto, as finalidades da educação, tal como presente no Manifesto dos Pioneiros (1932), seriam produto de cada época. Assim, a Educação, segundo argumentação do autor, propunha alguns objetivos por meio dos Estudos Sociais que podem ser agrupados em cinco categorias:

I – Conhecimento e compreensão de conceitos sociais e sobre o valor das instituições.

II - Desenvolvimento, no indivíduo/aluno, da capacidade de ler, estudar e interpretar, com senso crítico, o que leu, ouviu e viu.

III – Desenvolvimento de interesses culturais e senso de responsabilidade, despertando e moldando a personalidade do educando.

IV – Integração do indivíduo na sociedade democrática em que vive promovendo a sua cooperação como bom cidadão.

V – Compreensão da interdependência entre nações, observando o respeito às particularidades e a cooperação internacional.¹²

Os Estudos Sociais, se bem orientados, levariam, na opinião de Carvalho (1970, p. 68), à “Educação para Identificação”. Utilizando-se da argumentação do educador inglês James Hemming, salienta que a função dos Estudos Sociais é despertar, nos alunos, a consciência da importância individual nas atividades desenvolvidas na sociedade. Em cada um dos objetivos formulados pelo professor e destacados acima, se articulariam “a função de auxiliar os jovens a identificar-se com a sociedade em que estão inseridos” (SANTOS, 2011a, p. 163). Em essência o fundamento básico dos Estudos Sociais é a compreensão da vida, das inter-relações humanas e “toda sociedade nada mais é do que um sistema de inter-relações e interdependências sociais” (CARVALHO, 1970, p. 79-80).

“Educação para Identificação” era sinônimo de “Educação para integração”, pois uma perfeita integração supõe identificação e socialização (Ibidem, p. 68). Para o autor, a Sociologia, “dedicada à interpretação da experiência humana”, era a chave dos Estudos Sociais, já que “o seu conteúdo representa o substractum das ciências do Homem e os seus objetivos abrangem as próprias bases dos conhecimentos sociais que, em última análise, ela condiciona” (Ibidem, p. 75). A ênfase no aspecto sociológico do ensino dos Estudos Sociais era decorrente, nas palavras de Nadai (1988, p. 08), da “ação escolar, como realizadora da mudança social, pela modificação do comportamento dos homens” e da necessidade de “formação da criança e do adolescente para viver em um

mundo em acelerado processo de mudança, no qual o progresso técnico é o seu motor”. Ao educador caberia despertar nos alunos as atitudes “em relação às pessoas e às coisas que o levem a ter consciência do lugar que ocupa na sociedade” (CARVALHO, 1970, p. 68). Para Santos (2011b, p. 7),

Cabe destacar que a proposta de trabalho dos Estudos Sociais era bem ampla, e que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados deveria atender às expectativas da aprendizagem, inseridas no projeto da escola para aquela disciplina. Nos Estudos Sociais entendia-se que qualquer conteúdo das ciências humanas poderia ser utilizado para o objetivo de levar o aluno ao conhecimento humano. O importante, nessa perspectiva, era a metodologia de trabalho, onde as experiências planejadas para o ensino valorizavam as iniciativas da criança e do professor.

A escola na qual os Estudos Sociais deveriam ser inseridos era a mesma defendida no *Manifesto dos Pioneiros*, em John Dewey (1959, 1979, 1998) e Anísio Teixeira (1979). Uma instituição não dissociada da sociedade e que representasse uma “sociedade em miniatura”. Uma escola capaz de atentar para as questões contemporâneas e não se isolasse da realidade do discente. O ensino deveria mediar a compreensão da sociedade na qual os alunos vivem e a compreensão de seu papel social (SANTOS, 2011a, p. 163). Nesta escola a passividade não seria admitida. Valorizar-se-ia a atividade criadora do aluno, a sua participação. O objetivo seria o crescimento do aluno, crescimento que atingiria além dos muros da escola, bem como a integração deste na sociedade e no meio em que vive. O ensino deveria estimular o estudante a querer aprender constantemente e o professor, embora não fosse o centro do ensino, teria um papel imprescindível a desempenhar.

Algumas considerações

Os anos de 1950 e de 1960 prenunciaram algumas das discussões que estariam em pauta após o golpe civil-militar de 1964. O curto período entre 1945-1964, que separou dois governos ditatoriais, o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985), foi fecundo para os debates educacionais. Em julho de 1959 veio à luz o *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados*, reafirmando alguns pontos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e defendendo o dever do Estado com a educação pública, laica, obrigatória e gratuita. Redigido por Fernando de

Azevedo, contou com signatários importantes no cenário educacional brasileiro, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Sérgio Buarque de Holanda. Após 13 anos de intensos debates no Congresso Nacional Brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada e sancionada em dezembro de 1961 pelo então Presidente João Goulart (1961-1964). Alguns de seus artigos formam a base das reformas educacionais realizadas entre anos de 1960 e de 1970.

O Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 estabeleceu que cada ciclo passaria a ser composto de disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. Ainda segundo este artigo “§ 1º ao CFE competia indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1961). A partir deste dispositivo, o CFE emitiu o Parecer nº 23, de 16 de março de 1962.

O Conselho Federal de Educação, tendo em vista a atribuição que lhe é conferida pelo pelo Art. 35 parágrafo 2 da Lei de Diretrizes e Bases e os estudos elaborados pela Comissão de Ensino Primário e Médio, resolve fazer as indicações que se seguem:

I- com o objetivo de alcançar um desenvolvimento integral da personalidade, prevê a LDB quatro componentes para organização do currículo de nível médio:

As disciplinas intelectuais;
As práticas educativas artísticas ou úteis;
As práticas educativas físicas;
Educação moral, cívica e religiosa.

II- os programas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, e o de atividades de Educação Física serão organizados pelas escolas de nível médio.

Ainda neste Parecer o CFE definiu a relação das disciplinas obrigatórias e séries as quais deveriam ser oferecidas e a relação das disciplinas optativas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino.

Como disciplinas obrigatórias em âmbito nacional, cobrindo 50% do total, o CFE fixou as seguintes: Português (7 séries), História (6), Geografia (5), Matemática (6) e Ciências (de 4 a 6) – como “Iniciação as Ciências Físicas e Biológicas” nas duas últimas; e mantendo esta forma ou desdobrada em Física, Química e Biologia, no 2º ciclo [...] Para escolha propriamente dita dos estabelecimentos, relacionou-se no ciclo ginasial – línguas estrangeiras modernas, Música, Artes

Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas; no ciclo colegial – línguas estrangeiras modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética.¹³

Os Estudos Sociais aparecem como proposta do CFE, e, portanto, do Ministério da Educação e do Governo Federal. Projetos de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares em âmbito estadual proliferaram ao longo dos anos de 1960. Nadai (1988) e Santos (2011a) apontam as experiências dos Estados de São Paulo e Minas Gerais como pioneiras neste sentido. Foi no ensino primário, sob a formação de professores em Escolas Normais, que, primeiramente, foram inseridos os Estudos Sociais. Neste nível de ensino, as possibilidades de inovação eram consideradas maiores, já que tradicionalmente não havia “o peso acadêmico das diversas disciplinas” (SANTOS, 2011a, p. 166). No ensino secundário, a implantação dos Estudos Sociais ocorreu, por exemplo, nos Ginásios Vocacionais os quais, nos anos de 1960, apresentaram diversas inovações no ensino secundário paulista (NADAI, 1988, p. 9). Neste contexto, livros de educadores americanos sobre os Estudos Sociais foram traduzidos e difundidos no Brasil.¹⁴ De acordo com Santos (2011a, p. 166), os Estudos Sociais surgiram neste momento “a partir de uma legislação indicativa, mas não obrigatória”. Nadai (1988, p. 05) assinala dois discursos que marcam a trajetória da implantação dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras. Para a autora, “há um discurso que, elaborado nos anos 1930, se repete tanto na argumentação utilizada como nas teses defendidas, até a década de 1960. Outro discurso completamente diferente surge na década de 1970”.

Tal análise, produzida no calor da hora, precisa ser relativizada. Trata-se de contextos distintos de inclusão dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras. No entanto, os discursos têm uma base comum, como tem demonstrado pesquisas recentes. Fernandes (2008) e Santos (2011a) assinalam a contribuição de Delgado de Carvalho para as discussões sobre os Estudos Sociais no Brasil. Este educador, pensando na questão desde os anos de 1930, vai ser fundamental nos dois momentos assinalados por Nadai (1988). Nos anos de 1930 participa diretamente do processo de Reformas realizado no Distrito Federal e nas décadas seguintes surge, através de suas publicações sobre os Estudos Sociais, como o grande influenciador do debate. A questão é de contexto. Se, entre os anos de 1930 e meados de 1960, tratam-se de propostas

indicativas e não obrigatórias (até mesmo experiências), a partir de 1970, no contexto ditatorial, os Estudos Sociais, durante anos defendidos como uma prática inovadora, aparecem como expressão “de uma política antidemocrática e autoritária” (NADAI, 1988, p. 05).

O foco também se modificou. No primeiro momento ocorreram o destaque, como salienta Nadai (1988, p. 05), “do papel dos Estudos Sociais na elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos”, a valorização da atividade criadora do aluno, da escola associada a vida em sociedade, já a partir de 1970, o eixo central é a cidadania. Uma cidadania, que é limitada e que, portanto, restringia a atividade criadora do aluno e do professor. A formação de professores para o ensino de Estudos Sociais, em cursos de licenciaturas e em universidades, não aparece como uma preocupação para os defensores dos Estudos Sociais entre os anos de 1930 e 1960. É uma criação do CFE em 1964.¹⁵ Destaca Martins (2000),

A questão dos Estudos Sociais restringia-se, como podemos perceber, aos educadores e professores do ensino fundamental que tivessem ligados aos debates educacionais. Não afetava diretamente os historiadores e geógrafos, que estavam nas universidades, e tampouco alterava-lhes o mercado de trabalho. Entretanto, quando a administração do Estado permitiu a criação de uma formação superior, capacitada a formar profissionais das ciências sociais voltados exclusivamente para a educação, os conflitos começaram a emergir (p. 95).

Assim, embora pensar na inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares passe pela capacitação docente, Estudos Sociais e formação de professores não eram sinônimos. Isso explica o longo período de discussão dos Estudos Sociais no cenário educacional brasileiro, sem que ocorresse uma efetiva crítica por parte da comunidade de historiadores a este projeto. O Regime Militar, instalado a partir de 1964, trouxe novos contornos ao ensino de Estudos Sociais.

Referências

AZEVEDO, Fernando de [1932]. A reconstrução educacional do Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GONDRA, José G.; MAGALDI, Ana Maria (Orgs.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos, manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 113-146.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

CARVALHO, Carlos Delgado de. Os Estudos Sociais no curso Secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XX, n. 52, p. 54-60, Out./Dez. 1953.

_____. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1970.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Vida e Educação*. 9. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

_____. *Democracia e Educação*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Antonia Terra. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA EXCLUSÃO, XIX, 2008, São Paulo. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. São Paulo: ANPUH/SP, 2008.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes*. 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no 1º grau. *Revista em Aberto*, Brasília, v.7, n. 37, Jan./Mar. 1988.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*. 2012. 263 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. Ensino de História: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). *Ensino de História, memórias e culturas*. Curitiba: CRV, 2013. p. 229-244.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II: a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011a.

_____. *A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970*. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH 50 anos: Comemorações*. São Paulo: ANPUH/SP, 2011b.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 9. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979. p. 13-41.

Notas

¹ Este artigo apresenta aspectos do primeiro capítulo de dissertação defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em julho de 2012, e contemplada com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

² John Dewey, estadunidense, nasceu em 1859 e faleceu em 1952. Graduou-se pela Universidade de Vermont, em 1879, e obteve o título de doutor em Filosofia pela Universidade Johns Hopkins. Atuou, como docente, no ensino secundário e nas Universidades de Michigan, Minnessota, Chicago e Columbia, onde se aposentou no início dos anos de 1930.

³ Editado originalmente, na cidade de Nova York, sob o título, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, em 1916. Utiliza-se como referência *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação* (3ª ed.), traduzido por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira e publicado, em 1959, pela Companhia Editora Nacional. Trata-se de edição comemorativa ao centenário de nascimento de John Dewey.

⁴ *Vida e Educação* contém dois ensaios de autoria de John Dewey: “A criança e o programa escolar” e “Interesse e esforço”, precedidos por um estudo introdutório de autoria de Anísio Teixeira intitulado “A Pedagogia de Dewey”. O livro tem Prefácio de Lourenço Filho e faz parte da Biblioteca de Educação da Editora Melhoramentos. Utiliza-se como referência a 9ª ed. publicada em 1979.

⁵ Publicado originalmente, em 1938, sob o título *Experience and Education*, foi traduzido por Anísio Teixeira e editado pela Companhia Editora Nacional em 1971. Utiliza-se como referência a 60ª ed. lançada pela Editora Vozes em 1998.

⁶ A frase é de Anísio Teixeira (1979, p. 37): “Educação é vida, e não preparação para a vida – Muito antes que houvesse escolas houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, quando a freqüentamos, e a que se recebe depois de deixar a escola, sem dúvida, são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares”.

⁷ Este livro foi reeditado em 1970, já sob o regime militar. Esta edição não possui alterações significativas em relação à primeira publicada em 1957. Neste trabalho, utiliza-se à edição de 1970.

⁸ Em *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, Carvalho (1970, p. 17) acrescenta outra disciplina, a Antropologia Cultural: “As diferentes matérias enumeradas como Estudos Sociais constituem tipos tradicionais de ensino. São seis apenas: História, Economia, Sociologia, Política, Geografia Humana e Antropologia Cultural. É verdade que os elementos que comportam nem sempre são dados sob seus respectivos nomes”.

⁹ Cumpre destacar que Delgado de Carvalho realiza as suas análises sobre os Estudos Sociais após duas Guerras Mundiais e em plena Guerra Fria, em meio a constantes tensões entre os diferentes países do globo. Da mesma forma, trata-se de um período de rápidos avanços tecnológicos que diminuíam a distância entre as nações integrando mercados e povos. O ensino das disciplinas de Estudos Sociais teria na perspectiva do autor, importante papel neste processo ao educar os jovens para se integrarem a esta nova realidade. Desta forma, se apropria de um Boletim da Unesco publicado em 1953: “Um dos objetivos principais da educação no plano internacional é de preparar os alunos a tomar parte na edificação da sociedade mundial”. Os professores deveriam ser preparados para tal: “é, pois, necessário que os mestres sejam familiarizados com as organizações internacionais. Deveriam ser incluídos no programa básico de formação de professores os ensinamentos relativos às Nações Unidas e outras instituições internacionais...” (CARVALHO, 1970, p. 117).

¹⁰ Sobre a distinção entre o cientista social e o professor de Estudos Sociais Carvalho (1970, p. 17) alerta que “quem ensina uma das matérias em apreço não é, em regra, um especialista da matéria. Os professores de História não são todos os historiadores, mesmo se tiverem ocasião de escrever compêndios de História. Os professores de Geografia poucas vezes têm tempo de ser geógrafos. É raro um professor de Sociologia ser sociólogo”. Ao professor não caberia ser especialista, mas este deveria possuir “uma cultura geral, vistas do conjunto, perspectiva, processos e métodos de ensino”.

¹¹ “Nas três primeiras séries do Curso Ginásial, a Geografia Geral do Brasil seria ensinada paralelamente à História do Brasil, Colônia, Império e República; a Geografia Física e Humana acompanharia a História Antiga e Medieval; por fim, a Geografia dos Continentes, na 3ª série, corresponderia à História Moderna e Contemporânea [...] Na 4ª série, última do curso ginásial, entrariam vários aspectos dos Estudos Sociais, ainda em cadeiras paralelas [...] com visão ampla das condições do mundo atual”. No curso colegial a integração dos Estudos Sociais se faria de forma completa. Em três séries as diferentes disciplinas se articulariam (CARVALHO, 1970, p. 209- 210).

¹² Adaptado de Carvalho (1953, p. 67-68).

¹³ Os dois trechos do Parecer nº 23/62 foram extraídos de Santos (2011, p. 168).

¹⁴ Duas obras ganharam destaque e tiveram várias reedições, são elas: *Estudos Sociais para crianças numa Democracia*, de John Michaelis, cuja primeira edição foi publicada em 1963. Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária, de Ralph Preston, editada nos Estados Unidos em 1958 e no Brasil em 1965.

¹⁵ Nesse ano foram criadas as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, Ciências e Letras (NASCIMENTO, 2012).

Artigo recebido em 29/10/2014. Aprovado em 15/02/2015.

O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SÃO PAULO E A INTERIORIZAÇÃO DOS PARQUES INFANTIS: O CASO DE RIBEIRÃO PRETO

THE DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION OF SÃO PAULO AND THE INTERIORIZATION OF CHILDREN PLAYGROUNDS: THE CASE OF RIBEIRÃO PRETO

Sérgio César da FONSECA*
Débora Menengotti FERREIRA**
Maria Beatriz Ribeiro PRANDI***

Resumo: A história da Educação Infantil no Brasil conta com políticas públicas voltadas para a assistência e a saúde das crianças pobres. Entre essas políticas, surge, em 1934, no Estado de São Paulo, o Parque Infantil, instituição híbrida que assumia responsabilidades não somente pela educação dos alunos que recebia, mas, também, pela assistência médica, dentária, alimentação e recreação dos mesmos. Gradativamente, a proposta da instituição se difundiu por algumas cidades do Estado e até mesmo da Federação e, em 1951, por intermédio do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, o projeto torna-se realidade também na cidade de Ribeirão Preto. O presente estudo se propõe a analisar o processo de interiorização dos referidos Parques Infantis.

Palavras-chave: História da Educação; Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo; Parque Infantil.

Abstract: The history of the Infatile Education in Brazil has public policies focused for the care and health of poor children. Among these policies, appears in 1934 in the state of São Paulo, the Children's Playground, hybrid institution that assumed responsibility not only for the education of students who received, but also for medical care and dental care, meals and recreation of them. Gradually, the proposal of the institution was spread by some cities in the state, and also of the Federation, and in 1951, through the Department of Physical Education of the State of São Paulo, the project becomes a reality in the city of Ribeirão Preto. This study aims to analyze the process of interiorization of these Children's Playgrounds.

Keywords: History of Education; Department of Physical Education of the State of São Paulo; Children's Playground.

Introdução

A partir de 1951, um tipo especial de escola foi implantado em Ribeirão Preto: o parque infantil. Em suas atividades, o parque praticava a proposta que o consagrou

* Doutor em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Professor Doutor – Departamento de Educação, Informação e Comunicação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (USP), Av. Bandeirantes, 390, CEP: 14040-901 – Ribeirão Preto, SP, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: sergiofonseca@usp.br

** Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Departamento de Educação, Informação e Comunicação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (USP), Av. Bandeirantes, 390, CEP: 14040-901 – Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: debora.ferreira@usp.br

*** Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Departamento de Educação, Informação e Comunicação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (USP), Av. Bandeirantes, 390, CEP: 14040-901 – Ribeirão Preto, SP, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: bia.prandi@usp.br

desde os anos 1930 sendo a prioridade à recreação, aos cuidados higiênicos e à educação física das crianças. Desde os primeiros exemplares surgidos na cidade de São Paulo, na década de 1930, o parque infantil constituiu um modelo forte o suficiente a ponto de encorpar projetos assumidos pelo governo estadual, no Departamento de Educação Física do Estado (DEF-SP),¹ chegando esse órgão a pautar a criação dos primeiros parques de Ribeirão Preto e de várias outras cidades no interior paulista durante as décadas de 1940 a 1960, pelo menos.

Ainda que a questão, à primeira vista, aparente ser local, a história dos parques infantis em Ribeirão Preto precisa ser reconstituída porque parte dela se relaciona ao legado dos similares originados desde os anos 1930 na cidade de São Paulo, cujo modelo, que fora tão expressivo de certa política de educação da infância, legou referências que indiretamente influenciaram a elaboração de uma ação estadual para implantar e gerir parques infantis por diversas cidades do interior paulista, a partir do final da década de 1940. Justamente nessa época, o projeto de parques infantis em processo de implantação em Ribeirão Preto foi orientado por um órgão do governo estadual, o DEF-SP, que, na década de 1930, teve vínculos formais com órgãos da Prefeitura Municipal de São Paulo, responsáveis por implantar na cidade os parques.

A partir destas questões, no presente artigo tratamos de um conjunto de fontes que levou a um percurso no qual partimos de um aspecto da história dos parques infantis no interior de São Paulo tomando por referência a sua chegada a Ribeirão Preto, a partir de fins da década de 1940. As fontes de estudo neste trabalho, por sua vez, compõe grupos significativos de acordo com sua autoria, uma vez que temos documentos de cunho oficial, produzidos pelo Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, sendo algumas de suas publicações e outros exemplares documentais originários da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Além dessas, há artigos provenientes dos periódicos de Ribeirão Preto, como também algumas imagens que selecionamos a partir de séries de fotografias sobre o cotidiano dos parques ribeirão-pretanos publicadas em álbuns comemorativos, além de relatórios das administrações municipais da década de 1950.

As cidades e a infância: os parques infantis como espaço educativo

Nicanor Miranda (1941) elabora uma considerável genealogia da origem dos parques infantis, situando sua origem na Alemanha do século XIX, à época da guerra franco-prussiana², tempo em que são enunciados os primeiros princípios acerca do seu

valor educativo. Segundo Miranda (1941), os professores de um colégio daquele país iniciaram uma experiência em que os alunos eram levados duas vezes por semana a uma praça para realizar jogos organizados. Com o tempo, convencidos dos benefícios dessa dinâmica no programa escolar, inauguraram uma campanha em prol dos jogos em espaços abertos por toda a Alemanha. Em pouco tempo, a Dinamarca, que já possuía a ginástica como parte integrante do currículo nas escolas públicas, também aderiu ao movimento e, em 1891, foi criada a Associação de Parques de Copenhague com a finalidade de estimular a instalação deles no país. Nos Estados Unidos, coincidentemente no mesmo século XIX, também haviam parques destinados à recreação infantil na forma de um tabuleiro de areia em jardins públicos, contando já em 1886 com três parques instalados por uma comunidade filantrópica da cidade de Boston. No século XX a ideia chega à França, comparado ao “playground” americano, tendo sido implantada graças à iniciativa de um médico otorrinolaringologista em 1930. Sobre parques franceses, Miranda (1941) esclarece:

A organização dos serviços dos “squares d’enfants” de Paris era relativamente precária [...]. As instalações modestas e exíguas. As áreas livres excessivamente limitadas. Não havia professores ou instrutores de educação física, não havia jogo organizado, as crianças se entregavam totalmente ao jogo livre, apenas assistidas pelas dirigentes. As meninas entretinham-se, algumas vezes, com pequenos trabalhos manuais, de preferência costura. Antes das refeições, ensinava-se às crianças a lavar as mãos e o rosto. Após os repastos dormiam a sesta. (MIRANDA, 1941, p. 7).

Segundo Pimenta (2008), os Parques Infantis de Paris serviram de inspiração para a implantação dessas instituições em Portugal no ano de 1933. Em Lisboa, entretanto, o atendimento parecia ser mais completo, pois contava com “comida, roupas, sapatos, remédios, vacinas, radiografias, regras de higiene, de moral e de religião.” (Pimenta, 2008, p. 278).

No início do século XX, as autoridades norte-americanas começaram a observar o valor social de um parque bem organizado e, procurando melhorar as suas instalações já existentes, criaram a *Playground Recreation Association* para arrecadar fundos em prol das instituições. Até o início dos anos 1940, segundo Miranda (1941), já eram 9.749 parques implantados em 1.204 cidades diferentes dos Estados Unidos. Os outros países que registraram a instalação de parques até 1941 foram Canadá, com 313 unidades, México, onde as *Missiones Culturales* realizaram estudos acerca das condições de vida das crianças do campo e defenderam a sobrevivência de jogos e danças da cultura nacional. A partir desse trabalho das *Missiones*, os parques se

difundiram não somente na área urbana como também na zona rural. O Chile também criou parques, com registros das primeiras movimentações para sua criação desde 1917, mas apenas em 1923 o primeiro entrou em atividade, sendo que mais 27 deles existiram país até o ano de 1941.

Além da simultaneidade entre Europa e América quanto à adoção do parque como lugar reservado à infância nas cidades, do ponto de vista das ideias pedagógicas que sustentaram o valor educativo da recreação, sem dúvida a pedagogia de Froebel (1782-1852) foi tomada por doutrina base dos propósitos educativos dos parques infantis. A grande similaridade entre os princípios froebelianos e a ideia de associar o uso de espaços abertos, porque menos ou nada murados que os da escola, e a recreação, princípios bases dos parques, explicariam o fato de o filósofo e pedagogo alemão ser influenciador da pedagogia dos parques infantis na Europa e na América. Para Froebel, conforme explica Kishimoto (2002), a brincadeira seria a chave para o desenvolvimento infantil integral e, por isso, parte essencial do trabalho pedagógico. Esses princípios, inclusive, são as bases do *Kindergarten*, de Froebel, cujo nome expressa uma metáfora na qual o contato com a natureza e a educação se traduzem como sendo as crianças pequenas plantas e o professor, o cultivador responsável pelo seu crescimento. As atividades propostas nesse jardim estavam relacionadas à percepção sensorial, à linguagem oral e à exploração de brinquedos e de diferentes materiais nas atividades de criação dos alunos (papel, argila e serragem, por exemplo). As narrativas também eram parte fundamental do projeto do *Kindergarten*, pois mitos, lendas e contos de fada serviam, segundo Froebel, para desenvolver a capacidade mental das crianças. (KISHIMOTO, 1996).

Em São Paulo, a proposta para os parques infantis adotada durante a gestão do prefeito Fábio Prado (1934-1938) apresentava semelhanças com os princípios de Froebel. Ainda que a pedagogia deste tenha origem no século XIX, ela já repercutia no Brasil desde os anos 1870, no Rio de Janeiro, e em São Paulo, onde os trabalhos das professoras do Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos, eram assumidamente inspirados pelas ideias e métodos do pedagogo alemão³. Desde sua criação, o Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos foi um centro de aplicação e divulgação de Froebel na capital paulista. Embora não existam ligações diretas entre o projeto parqueano da década de 1930 e o Jardim de Infância, é possível inferir que Froebel era uma referência circulante no meio pedagógico paulistano quando se tratava de fazer e pensar a educação de crianças pequenas.

Em termos formais, a concepção de Parque Infantil paulistana expressa no Ato Municipal n. 767, apresentava entre suas justificativas o propósito de intervir nas “más condições hygienicas e moraes” nas quais se desenvolviam as crianças dos bairros pobres, além de reconhecer que o crescimento da cidade cada vez mais subtraía das crianças “espaços ao ar livre, pateos, terreiros e jardins de que necessitam para seus jogos, exercícios e divertimentos”. A correlação entre desenvolvimento da criança e a necessidade de espaço para esse tivesse lugar é determinante na concepção arquitetônica dos parques que, apesar de enxuta, era projetada a fim permitir o lazer em espaços amplos e dotados de vegetação e *playground*, onde eram instalados os equipamentos de lazer.

Entre os anos de 1934 e 1938, enquanto esteve na gestão do município, o prefeito Fábio Prado entregou o Parque Infantil da Lapa, o do Parque D. Pedro II e o de Santo Amaro; além disso, construiu outros quatro que foram entregues na gestão de Prestes Maia, em 1938, no Tatuapé, na Barra Funda, no Catumbi e Vila Romana (NIEMEYER, 2001).

Além disso, do ponto de vista cultural, a proposta parqueana de São Paulo foi influenciada por Mário de Andrade, que, na função de chefe da Divisão de Expansão Cultural, então um dos braços do Departamento de Cultural, defendia os parques como meio de se resgatar a criança do espaço restrito que a sociedade industrial a colocava. Segundo ele, a infância não deveria mais ser submetida ao trabalho e à disciplinarização (subordinação ao adulto), mas deveria ser compreendida como etapa do desenvolvimento cultural do sujeito e da construção da identidade nacional por parte da coletividade. (FARIA, 1999a).

Ao lado do folclore, jogos e brincadeiras eram as atividades principais do Parque Infantil, fazendo com que as crianças participassem do projeto de construção da cultura nacional. MA acreditava que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso. (FARIA, 1999a, p. 48).

A originalidade do parque infantil proposto por Mário de Andrade e implementado a partir de sua gestão e influência diferia do uso circunstancial do parque como espaço livre para a infância dentro da cidade ocupada, como fora frequente até então por onde os parques foram concretizados mundo afora. Era fato comum à história dos parques infantis até a década de 1930, por onde havia surgido, que brincar fosse a ocupação precípua das crianças, com a diferença de o projeto parqueano de Mario de Andrade valer-se da centralidade dos jogos e brincadeiras para fazer deles o meio de

incluir entre as crianças a cultura nacional, suas manifestações, suas formas de divertimento, enfim, de brasilidade e, com isso, que a criança recebesse e reconstruísse a cultura. Embora autoral e marcante, essa concepção de parque e de criança como participante da produção da cultura marcou-se pela brevidade, uma vez que a administração municipal sucedânea à do prefeito Fábio Prado, tinha outros planos para os parques infantis da cidade. Em correspondências escritas por Mário de Andrade nessa ocasião, são relatadas as turbulências do período: “(...) aqui, um governo de vingança, acompanhado de um prefeito vesgo e um diretor burro e ignorante, acabam tudo!” (ANDRADE, 1981, p. 131).

A partir de 1938, o prefeito Prestes Maia determinou mudanças radicais nas políticas do município, o que inviabilizou a concretização do projeto que Mário de Andrade idealizou para os parques infantis. Isso fez com que o intelectual abandonasse o cargo seis meses após a posse de Prestes Maia. (NIEMEYER, 2001)

Por fim, a mudança capital ocorreu em 1950 com a publicação do “Relatório Moses” – encomendado pela prefeitura ao urbanista americano Robert Moses, com vistas as melhorias de tráfego e de serviço público na cidade – que classificou os parques infantis como instituição de alto custo e defendeu a implantação de programas de lazer menos dirigidos. (NIEMEYER, 2001). A partir das recomendações do Relatório, a década de 1950 é o tempo do esvaziamento dos princípios e práticas que caracterizaram os parques infantis da cidade desde as suas criações nos anos 1930. Junto do desinvestimento político nos parques, tal como foram concebidos, ainda em meados dos anos 1950 é instituído o ensino primário público no município, conforme o Decreto-lei Municipal n. 3.185, de 1956. É com este decreto que ficam organizadas as três novas tipologias desta etapa de ensino, quais são: ensino primário fundamental, ensino primário complementar vocacional e ensino primário supletivo-elementar – os quais seriam desenvolvidos em “escolas ou classes singulares ou agrupadas” com, no mínimo, 40 crianças em idade escolar (SÃO PAULO, 1956).

O DEF-SP: representante de um projeto de parques infantis centrado na educação física

O DEF-SP é o artífice dessa ligação entre o legado dos parques infantis paulistanos da década de 1930, tão reconhecidos pela influência de Mario de Andrade na sua concepção e a de outro modelo, ainda como parque infantil. Porém, ancorado inteiramente na educação física como mote de sua pedagogia. Coincidentemente, na década de 1930, época em que os parques infantis eram novidade na cidade de São

Paulo, era criado o DEF-SP e, logo no início de suas atividades, o Serviço Municipal de Jogos e Recreios da capital reservou a ele um assento na comissão que compunha esse serviço da Prefeitura Municipal. De acordo com o Ato Municipal nº 767, de 9 de janeiro de 1935, que, ao criar o Serviço Municipal de Jogos e de Recreios, determinou que, entre os membros Comissão Municipal de Recreio – órgão deliberativo e consultivo desse serviço - deveria haver um representante do Departamento de Educação Física do Estado. Mais tarde, o Ato Municipal nº 795, de 15 de fevereiro de 1935, mudou a denominação do Serviço Municipal de Jogos e Recreios para Serviço Municipal de Parques Infantis, reforçando com isso o seu papel na organização, instalação e orientação dos parques paulistanos.

Em 30 de maio de 1935, o Ato nº 861 criou o Departamento de Cultura e de Recreação da cidade de São Paulo e determinou que seu organograma fosse composto por quatro divisões, quais sejam: Divisão de Expansão Cultural; Divisão de Bibliotecas; Divisão da Documentação Histórica e Divisão de Educação e Recreios (responsável pelos Parques Infantis, pelos campos de atletismo e pelas diversões públicas). Sobre a Comissão Municipal de Parques, essa legislação reiterou o lugar reservado a um representante do Departamento de Educação Física do Estado na sua composição e, além disso, estreitou relações com esse departamento do estado, pois, entre as formações exigidas dos instrutores nomeados para trabalhar nos parques, o Ato 861 definiu que deveriam ter concluído o curso de educadores sanitários, à época oferecido pelo Instituto de Higiene, ou de educação física infantil, ministrado pelo mesmo DEF-SP.

Em 1938, o interventor federal Adhemar Pereira de Barros⁴ reorganizou o Departamento de Educação Física por meio do Decreto nº 9.605. A partir de então, subordinado à Secretaria da Educação e Saúde Pública, o DEF passou a trabalhar no interior do Estado através de Inspetorias Regionais, instaladas em determinadas cidades. Logo em seguida, o Decreto nº 10.243 de 1939, no artigo 2º, definiu que em “todos os municípios será instalada uma comissão do Departamento de Educação Física, sob a presidência do Prefeito Municipal, com as funções de organizar e dirigir, conforme as diretrizes gerais fixadas, os núcleos locais”. Além disso, o Artigo 8º criou o cargo de “inspetor geral dos Serviços de Parques Infantis”, subordinado ao Diretor Geral do DEF e responsável por “organizar e orientar os serviços de Parques Infantis”. Ribeirão Preto, segundo Dalben (2009), era uma das cidades onde havia uma Inspetoria Regional.

Todas essas medidas administrativas e legais sinalizam o movimento do DEF-SP rumo à posição de ascendência sobre os municípios e suas prefeituras quando o assunto

eram os parques infantis. Este era o órgão do estado com a autoridade e designação para realizar gestões junto aos municípios a fim de fazer instalar parques infantis, contando, ainda, com o fato de haver interiorizado suas inspetorias por diversas cidades paulistas. Por isso é compreensível que DEF-SP tenha sido o mobilizador da Prefeitura de Ribeirão Preto e tenha feito chegar à urbe interiorana um modelo de parque infantil em quase tudo definido. As plantas, os projetos arquitetônicos, as atividades, enfim, os elementos físicos e educativos definidos pelo DEF-SP modelaram os primeiros parques infantis de Ribeirão Preto que, com o passar do tempo, incorporou esse tipo peculiar de escola à sua rede própria.

E, para realizar ingerências dessa natureza sobre as prefeituras, o DEF-SP tinha claro o que entendia por parque infantil e assim apresentava às administrações municipais um projeto definido. Nesse projeto, do modo como o DEF-SP concebia o parque, a atividade física era um ponto essencial na formação da criança. Desse modo, a educação física capitaneava o previsto para ser o cotidiano do parque por meio de variados tipos de atividades que ela poderia comportar ou com as quais seria compatível, como por exemplo, jogos livres e organizados, exercícios físicos e ritmados, natação e dança, incluindo-se ainda ensaios de dramatização, aulas de música, de canto, bem como trabalhos manuais (marcenaria, modelagem, bordado e costura) e também palestras, festivais, excursões e materiais da biblioteca. Como citado antes, o DEF-SP tinha quase tudo a oferecer às prefeituras, plantas, cursos e, principalmente, uma referência, a exemplo do que definia em seu manual: “[...] O Parque Infantil deve ser, portanto, um lugar aprazível, com espaço para correr e saltar, cheio de distrações, onde a criança sinta desejos de permanecer o maior tempo possível.” (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1950, p. 1). O manual previa, ainda, educadores especializados no acompanhamento das atividades desenvolvidas na instituição (jogos, exercícios físicos, trabalhos manuais artísticos, excursões) e profissionais voltados para o atendimento médico, dentário e alimentar das crianças.

Além do modelo com o qual contava, o parque infantil era um serviço inscrito no organograma do DEF-SP, cujo objetivo precípuo era contribuir com as administrações municipais na implantação e organização de locais de recreação capazes de oferecer educação física, atividades recreativas, assistência médica às crianças de 3 a 6 anos e, no período oposto ao da escola regular, também às crianças de 7 a 12 anos.

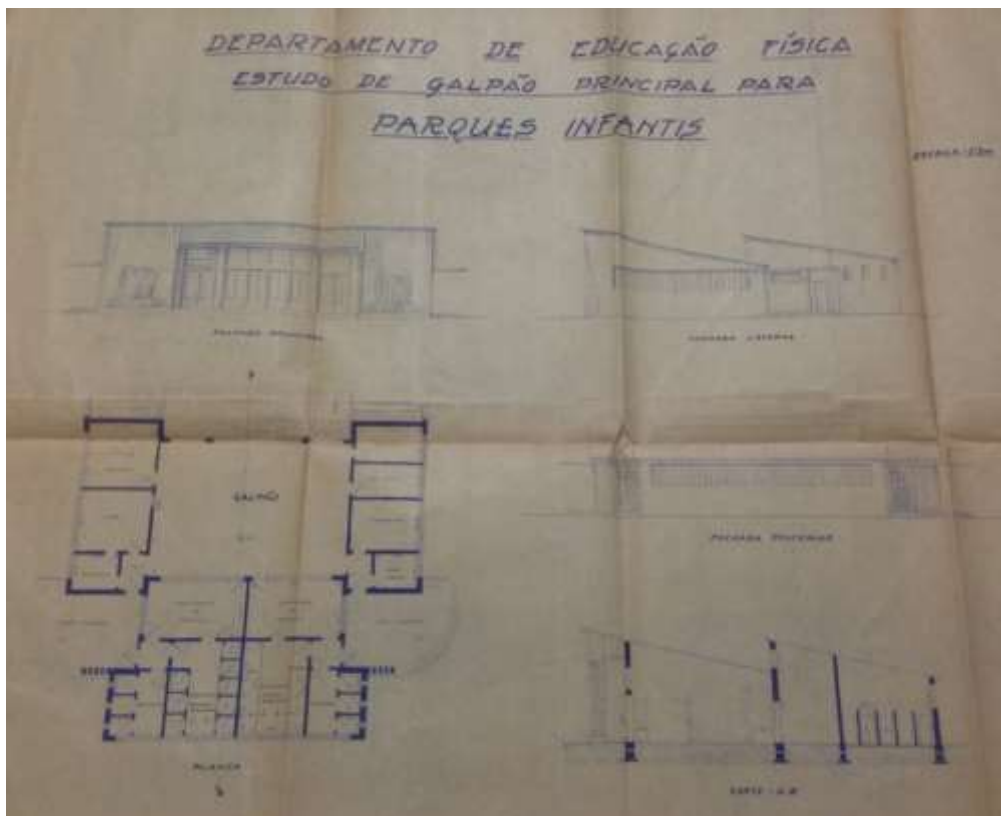


Figura 1 – Exemplo de planta padrão do DEF-SP fornecida a Ribeirão Preto⁵

O Serviço de Parques Infantis do DEF-SP indicava aos municípios e aos dirigentes locais dos parques todas as diretrizes, seja de ordem administrativa ou educacional, como também, desde o princípio, assessorava na organização, inspecionando seu funcionamento e auxiliando desde o estudo da escolha da localização, como na confecção de projetos de construção e instalação. Enfim, o DEF-SP fornecia aos municípios todas as informações e instruções para a construção de um parque infantil, desde a escolha do terreno, plantas do pavilhão, desenhos de aparelhos e móveis até instruções sobre escolha do material de Educação Física. Além disso, o DEF-SP enviava também para as prefeituras um manual, elaborado em 1950, que esclarecia passo a passo o funcionamento de um parque, bem como sua organização e objetivos, exemplificando seus benefícios a partir de fotos dos parques infantis em atividade até aquele momento.⁶

Os parques infantis chegam ao interior paulista

O *Relatório de Atividades do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo*⁷ publicado em 1942 mostra que o seu próprio Serviço de Parques Infantis, nesse mesmo ano, estava plenamente ativo. Passado o período pioneiro dos parques

infantis na cidade de São Paulo, o DEF-SP levava para todo o estado um projeto de instituição para a educação da infância, algo similar à da experiência da década de 1930 na capital paulista, e, por outro lado, fortemente diferente pelo motivo de não ser mais centrado sobre o encontro entre as brincadeiras infantis e a cultura brasileira, como fora nos tempos de Mario de Andrade. No entanto, orientando pelo dirigismo da educação física sobre as ações das crianças no espaço parqueano.

Não obstante a centralidade da educação física no projeto parqueano do DEF-SP, o dirigismo desse departamento era também de natureza política e administrativa, bem como pedagógico. A começar pelo desenho do parque, do ponto de vista físico e de como seria organizado o seu espaço, o DEF-SP tinha como certo, no relacionamento com as prefeituras, que a ele cabia oferecer a maior parte das diretrizes, incluindo as de ordem administrativa e até as orientações pedagógicas, como também, desde o princípio, inspecionar o funcionamento dos parques em cada cidade onde existiam. Desde as tratativas, antes de as cidades contarem com parques, ou quando da ocasião da abertura de novas unidades em municípios que já os possuíam, as primeiras questões a serem resolvidas entre o DEF-SP e as prefeituras começavam pelo estudo da localização do novo parque, passando então, uma vez definido o bairro ou região, à preparação do projeto, depois alcançando a construção e, por fim a instalação do parque. Em todo esse processo, o DEF-SP fornecia aos municípios todas as informações e instruções para a construção de um parque infantil, desde sugestões para a escolha do terreno, as plantas do pavilhão, os desenhos de aparelhos e móveis até instruções sobre escolha do material de Educação Física, os jogos e os livros, como pudemos observar na preparação para a instalação dos dois primeiros parques infantis de Ribeirão Preto e, também, conforme demonstrado pela pesquisa de Dalben (2009).

Os resultados desse dirigismo do DEF-SP e das gestões que realizara junto aos municípios haviam alcançado números relevantes até o início da década de 1950. Até 1952, era considerável o número de cidades com parques em atividade, algumas com mais de um, perfazendo um total de 15 municípios, muitos concentrados nas regiões Central, Noroeste, Oeste, alguns no litoral e outros na proximidade de São Paulo, conforme a tabela 1. Embora ainda não houvessem chegado a outras partes do estado, como as regiões do Vale do Ribeira, Vale do Paranapanema e ao Vale do Paraíba, os parques já desenhavam em 1952 um mapa que atesta sua interiorização pela via do dirigismo do DEF-SP. Esse resultado pode ser apurado de um evento promovido por esse departamento em 1952, ocasião em que ocorreu a 2ª reunião de Diretoras de

Parques Infantis, com a presença de representantes de todos os parques infantis do interior Estado de São Paulo.⁸

Participaram desse evento representantes dos parques infantis de 15 cidades do interior de São Paulo, sendo Araraquara, Santos, Marília, Pinhal, Campinas, Jundiaí, Ibitinga, Pirajuí, Piracicaba, Itu, Mogi das Cruzes, Tremembé, São Vicente, Franco da Rocha e Ribeirão Preto. Desde quando a experiência paulistana da década de 1930 lançou os parques como um espaço não escolar (ou semi-escolar) de educação da infância e, incluindo, ainda, a mudança de orientação e produção de um outro projeto parqueano pelo DEF-SP, a partir dos anos 1940, a lista de cidades participantes desse encontro desenha um mapa do deslocamento de um modelo para o interior. Não é o mesmo que foi pioneiro dos parques paulistanos, mas, é um modelo de espaço educativo para infância com referências próximas, a começar pela preferência por espaços amplos e não pelo confinamento em salas de aula, por associar parte da recreação com o uso de aparelhos do *playground* e pelo fato de as atividades visarem o período oposto ao da escola primária.

O encontro de 1952, além de sinalizar que interiorização dos parques estava em processo pelo fato de o DEF-SP influir junto às prefeituras e, ao mesmo tempo, destas também desejarem recebê-los, revela que em cada cidade já estava se formando contingentes regulares de crianças atendidas. Uma carta do então diretor geral do DEF-SP, Dr. Arthur Alcaide Valls, ao Prefeito Municipal de Ribeirão Preto, Cel. Alfredo Condeixa Filho, em 18 de março de 1952, ao comunicar sobre os resultados da 2ª reunião de Diretoras de Parques Infantis, mostrava que esse departamento apurava o movimento de frequência de crianças, conforme um documento com a classificação dos Parques Infantis do interior do Estado pela frequência média diária obtida em 1951 (Tabela 1).⁹

Classificação	Parque Infantil	Frequência média diária	Mês em que obteve maior frequência	Observações
1 ^a	Bairro São José - ARARAQUARA	681	Set. 878	Inaug. 8/51
2 ^a	L.M.Barros - ARARAQUARA	297	Dez. 590	-
3 ^a	Olivia Fernandes - SANTOS	289	Mar. 429	-
4 ^a	L.M.Barros - SANTOS	242	Abril 311	-
5 ^a	Monteiro Lobato - MARILIA	209	Dez. 287	-
6 ^a	F.A.Florence - PINHAL	61	Jul. 231	-
7 ^a	C.C.Amaral - CAMPINAS	159	Out. 199	Dados até 11/51
8 ^a	Prof. M.A.Marcondes - JUNDIAÍ	155	Jul. 215	
9 ^a	V.D.Lins - CAMPINAS	143	Abril 100	Dados até 11/51
10 ^a	L.M.Barros - IBITINGA	134	Jan. 222	-
11 ^a	Pirajuí - PIRAJUÍ	108	Fev. 133	-
12 ^a	Piracicaba - PIRACICABA	103	Jul. 200	-
13 ^a	Recanto Infantil - ITU	103	Out. 139	Inaug. 10/51
14 ^a	Monteiro Lobato - MOGI DAS CRUZES	82	Jul. 121	-
15 ^a	Frei Leonardo - TREMEMBÉ	76	Jan. 143	-
16 ^a	Recanto Infantil - SÃO VICENTE	74	Jul. 91	Inaug. 1/51
17 ^a	Menino Jesus - FRANCO DA ROCHA	69	Nov. 89	-
18 ^a	Recanto Infantil 1 - CAMPINAS	63,5	Jul. 74	Dados até 11/51
-	Ribeirão Preto - RIBEIRÃO PRETO	-	-	Inaug. 12/51

Tabela 1 - Classificação dos Parques Infantis do interior do Estado de São Paulo pela frequência média diária obtida em 1951

Como o processo de criação de parques pelo interior não se esgotou em 1952, até 1957, de acordo com o projeto de Lei nº 786/59 publicado no Diário Oficial de 7 de maio de 1959, havia 45 parques infantis no interior do Estado de São Paulo, figurando Campinas e Ribeirão Preto com as duas cidades com mais parques infantis, cada uma com o total de 6.

Porém, conforme Nicanor Miranda¹⁰ (1941), a partir de 1941, Campinas e Marília já possuíam parques ao passo que Araraquara, Pirajuí e Amparo estavam prestes a instalar suas instituições. Miranda destaca ainda a presença dos parques em São Vicente, Santos e em Mogi das Cruzes. No âmbito federal, o autor cita os já existentes parques infantis do Distrito Federal, do Rio Grande do Sul (com um deles em Porto Alegre e outros 26 no interior do Estado), da Bahia, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Amazonas.

Araraquara inaugurou o seu primeiro parque infantil em 1941, denominado “Leonor Mendes de Barros¹¹”. Dez anos depois, a cidade recebeu o segundo parque e, em 1969, o terceiro. Pereira (2008) afirma que, do mesmo modo como fora com Ribeirão Preto, a orientação técnica ficava a cargo do Departamento de Educação Física do Estado e que o objetivo da instituição era o de prestar assistência às crianças pobres

da cidade. A recreação e a preparação para a entrada no ensino primário também faziam parte do programa.

Em 1940, Campinas construiu o Parque Infantil “Violeta Dória Lins”, no bairro do Cambuí. Mais tarde, em 1942, inaugura o segundo parque, “Celisa Cardoso do Amaral¹²” na Vila Industrial. Khulmann Jr. e Ramos (2001) definem que no primeiro momento, a estrutura que as instituições campineiras apresentavam era muito semelhante aos parques infantis da época de Mário de Andrade e seu controle era realizado por parte da própria prefeitura; com o Decreto-lei nº 346 de 1946. Porém, suas ações passam a ser controladas pela Seção de Ensino e Difusão Cultural e o Departamento de Educação Física do Estado passa a orientar a formação dos professores por meio do oferecimento de Cursos de Especialização.

O primeiro parque infantil de Sorocaba (Parque Infantil “Antônio Carlos de Barros”), inaugurado em 14 de dezembro de 1954, também sofreu influência do DEF-SP. Oliveira (2010) demonstra que a iniciativa surgiu a partir de um estudante de Educação Física, morador da cidade, que, conhecendo o projeto paulistano, resolveu levar a proposta para Sorocaba. Sua iniciativa inicial foi a de escrever mensagens no rodapé dos jornais locais alertando “autoridades e a população sobre a necessidade e os benefícios que os parques infantis trariam principalmente para os bairros” (OLIVEIRA, 2010, p. 56). O prefeito à época, por sua vez, sabendo desses comentários, resolveu concretizar a obra. Enquanto a construção era realizada, um grupo de professoras da cidade foi enviado a Araraquara para conhecer o funcionamento do parque infantil que já estava instalado na cidade; com a obra finalizada, foi o DEF-SP que se responsabilizou pelos cursos aos professores. (OLIVEIRA, 2010, p. 56).

O ciclo de parques implantados pelo interior do estado segue com Americana inaugurando o seu primeiro em 1969. Há notícia também, como pudemos apurar no estudo de periódicos ribeirão-pretanos, que Orlândia e Ituverava tiveram parques infantis na mesma época, embora não tenha sido possível apurar se influenciados pelo DEF-SP. E, não bastasse o crescimento do número de cidades e parques pelo interior, o que surpreende por se tratar de uma instituição educativa para infância não exatamente integrada ao aparelho escolar paulista, muitos outros foram projetados e não concretizados, como esclarece Dalben (2009). Ainda segundo Dalben (2009), a vocação para prestar assistência a crianças foi sendo incorporada aos parques e por isso interessava aos municípios contar com uma escola que não era exatamente escola, mas que recebia crianças de bairros pobres.

Os parques infantis de Ribeirão Preto

Sobre o processo de criação dos parques infantis, entre os documentos levantados no acervo do Arquivo Público e Municipal de Ribeirão Preto, consta o primeiro registro acerca do seu processo de implantação na cidade: trata-se de uma correspondência de 29 de junho de 1947, na qual o diretor geral do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo solicita ao prefeito que informe o DEF-SP sobre o seu interesse na construção de um parque infantil na cidade. As correspondências que se seguem entre o prefeito e o Departamento compõem uma crônica sobre o processo de implantação do primeiro parque. De sua parte, o DEF-SP fazia a proposta de construção de um modelo específico de instituição, criado pelo próprio departamento, onde já estariam definidos o projeto arquitetônico, os equipamentos de lazer e, até mesmo, os gastos que seriam necessários.

Em determinada correspondência, datada em setembro de 1947, o diretor do departamento apresenta ao prefeito uma técnica de educação, funcionária do Departamento Nacional da Criança (DNCr, órgão da administração federal) que, em visita à cidade, seria responsável por fazer uma análise da estrutura da cidade para, assim, colaborar com a prefeitura na construção do seu primeiro parque infantil. Poucos dias depois, em 30/09/1947, o diretor agradeceu a acolhida do prefeito à técnica e informou que a planta do primeiro parque infantil da cidade estava sendo elaborada pelo seu departamento. No mês seguinte (24/10/1947), duas plantas foram enviadas para a cidade de Ribeirão Preto.

O suposto interesse da prefeitura pela realização da obra é questionado por uma correspondência de 1948 onde o chefe do DEF-SP afirma não ter recebido, até aquele momento, nenhuma resposta oficial do prefeito acerca dos projetos enviados anteriormente. Esse lapso se deve provavelmente à troca de prefeitos, ocorridos nas gestões entre 1947 e 1948. Em 1947, Rubem Aloysio Monteiro Moreyra recebeu os projetos do departamento; em 1948, José de Magalhães assumiu a prefeitura e, como informou em um telegrama datado de 15/07/1948, ainda não havia tomado conhecimento dos projetos e, apenas a partir da indicação do diretor do DEF-SP, encontrou os materiais entre os documentos da prefeitura. No mesmo telegrama, o prefeito José de Magalhães solicita os valores da implantação do projeto na cidade.

Em junho de 1950, a prefeitura define uma comissão que estudaria a viabilidade da construção do parque. Até 1951, entretanto, constam três correspondências enviadas

pelo DEF-SP com as orientações ao prefeito para a inauguração do primeiro parque infantil da cidade: a primeira trata das despesas mensais (salários da diretora, professora, “serviçais” e porteiro) e anuais (soma dos salários de funcionários, lanches e diversos); a segunda sistematiza os materiais necessários ao parque; e a última define as funções da diretora e da professora (com a especificação do gênero feminino como responsável por essas funções).

Percebe-se nessas correspondências que existia uma preocupação por parte do DEF-SP em relação a escolha dos funcionários para os parques. As orientações do Departamento indicavam que o número de funcionários deveria variar segundo a frequência média do parque, atentando-se ainda ao fato deste ter que ficar aberto o dia todo. Para o Departamento, o mínimo de pessoal técnico, para um trabalho eficiente, num parque com frequência de 200 crianças, num horário de 10h de funcionamento e de 5h de trabalho, deveria ser: 1 Diretora; 2 Professoras de educação física; 2 Professoras de educação infantil; 2 Professoras de recreação; 1 Educadora sanitária (também visitadora social); 1 Zelador; e 4 Vigilantes. O médico e o dentista poderiam ser designados para um só Parque Infantil ou haver colaboração, entre o serviço médico e o dentário e outros serviços médicos e dentários municipais e estaduais (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1950, p. 9).

A diretora teria função de grande responsabilidade, pois estaria a seu cargo toda a parte administrativa e técnica do parque, devendo, portanto, ter conhecimento de psicologia infantil, a par de uma cultura pedagógica geral, afim de orientar os professores no seu trabalho educativo e acompanhar o desenvolvimento das crianças nas inúmeras atividades do Parque (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1950, p. 9).

As professoras deveriam ser especializadas em educação infantil, educação física e recreação, devendo ter conhecimentos básicos de psicologia infantil, que auxiliariam seu trabalho. As professoras de educação infantil (com diploma de especialista em educação pré-primária) deveriam atender a seção dos pequenos. As professoras de educação física (com diploma de Escola Oficial de Educação Física) teriam como função específica a educação física nos seus diversos aspectos e as professoras de recreação deveriam cuidar da recreação como elemento de educação.

O zelador tinha como responsabilidade a guarda do Parque, de todo o material nele contido e de documentar o comparecimento diário das crianças. Os vigilantes tinham como dever o serviço de todas instalações do parque, auxiliando também no serviço de higiene das crianças e preparação do lanche.

Havia demasiada preocupação, por parte do DEF-SP, com o espaço e os equipamentos destinados para os parques infantis. No Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, podemos encontrar plantas e diversos estudos para parques infantis que foram enviados pelo DEF-SP para a Prefeitura de Ribeirão Preto. Há também projetos de aparelhos indispensáveis para a recreação destes parques, como também, catálogo de aparelhos para campos de recreio e ginásios, organizados por técnicos estadunidenses. Nota-se então a preocupação com a influência do espaço e equipamentos na pedagogia dos parques infantis.

Contudo, essa estrutura e planejamento não foi, necessariamente, concretizada, pela prefeitura de Ribeirão Preto, da maneira que o DEF-SP estabelecia. Podemos notar, por exemplo, essa alteração no planejamento do DEF-SP pela prefeitura, na figura 1, que apresenta a fachada do galpão principal do Parque Infantil Dr. Anita Procópio Junqueira (Vila Tibério) e a planta que o DEF-SP enviou para a prefeitura em março de 1952. Percebe-se que a construção realizada pela prefeitura apropriou-se do conceito da planta enviada pelo DEF-SP, mas edificou a construção conforme sua conveniência.

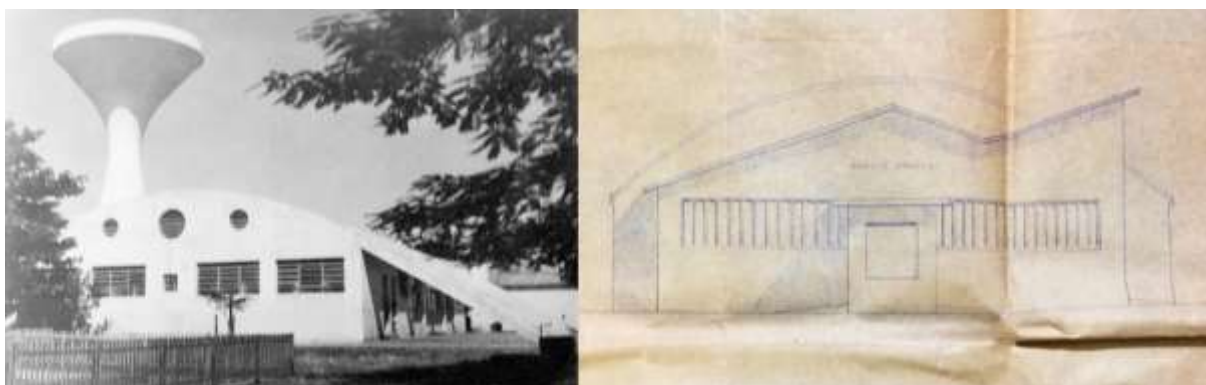


Figura 2 - Fachada do galpão principal do Parque Infantil da Vila Tibério e planta elaborada pelo DEF-SP¹³

Quando inaugurados os parques também não seguiam todos os pontos que o DEF-SP estabelecia. Os parques de Ribeirão Preto se tornaram locais e proporcionavam às crianças não só recreação, mas a maior assistência possível, tanto que eram realizados *in loco*, exames médicos e odontológicos periódicos, distribuição diária de merenda e transporte, para facilitar às crianças o acesso aos parques. Não há especificações do DEF-SP sobre como deveria ser feito esse transporte, nem se o mesmo era realizado nos parques de outras cidades. Entretanto, Ribeirão Preto tinha esse serviço como destaque de seus parques. De acordo com o jornal “A Tarde” (1953, p. 6), o transporte era um meio indispensável para a educação daquelas crianças, pois ocorria “diariamente por meio de caminhões da prefeitura, passando elas o dia todo no

aprazível logradouro. Sem dúvida de que se trata de medida digna de destaque, dado o caráter humanitário de que se reveste”. (A TARDE, 1953, p. 6). Até 1958 esse serviço era realizado através de caminhões adaptados com bancos de madeira e cobertos por lona, até ser aperfeiçoado em 1958, quando o então prefeito Costábile Romano autorizou, a partir da Lei Municipal nº 721, a aquisição de um ônibus para as crianças dos parques infantis.

Além do transporte, a rede de serviços médicos e odontológicos dos parques de Ribeirão Preto também era destaque. De acordo com o *Álbum histórico e fotográfico dos postos odontológicos do serviço dentário municipal de Ribeirão Preto*, elaborado em 1963 por Augusta Aguiar, então chefe da seção médico social-odontológica da cidade, com esses serviços realizados nos parques, segundo ela, não havia em Ribeirão Preto um município, reconhecidamente pobre, que não se beneficiou desta assistência, recebendo tratamento dentário completamente gratuito.



Figura 3 – Consultório dentário do Parque Infantil do Barracão em setembro de 1961. Foto: Miyasaka¹⁴

Dessa maneira, os parques de Ribeirão Preto se caracterizavam e diferenciavam pelo seu caráter escolar assistencialista, pois associavam os trabalhos recreativos com serviços de saúde, transporte e alimentação. Assim, se tornaram vitrine das administrações municipais. O *Álbum comemorativo do 1º centenário da fundação da cidade do Ribeirão Preto*, por exemplo, organizado por João Emboaba da Costa a pedido da Prefeitura, em 1956, apresenta, sob o ponto de vista de Maria José Sampaio de Souza, a concepção que os jornalistas da época e a sociedade, em geral, possuíam sobre os Parques:

[...] Não pensem os menos avisados que os PIs sejam fornalhas onde ardem os ensinamentos de cultura geral, para enriquecer o intelecto das crianças, cravando-lhe a semente basilar para os grandes conhecimentos futuros. Isto não, porque este papel compete aos Grupos Escolares! Aos PIs cabe preparar o desenvolvimento físico e mental das crianças através de recreações apropriadas, cuidando, também, do lado cívico, através de comemorações das principais datas da nossa História. Por outro lado, o convívio das crianças desde a mais tenra idade, com outros meninos, proporciona-lhe grande desembaraço social, tornando mais firme a sua atenção, elucidando a sua capacidade visio-motora, imprimindo maior confiança no seu auto-domínio, propiciando-lhe esclarecida iniciativa própria e, por tudo, fecundando a sua inteligência embrionária.

Fôra estas vantagens, existe a da alimentação, a da assistência odonto-médica sob a orientação bem concatenada de Diretores e Professoras especializadas no assunto.

Como nos entusiasmos quando temos a oportunidade de acompanhar a uma criança que ingressa nestas utilíssimas Instituições da Municipalidade: muitas vezes tímida e acanhada, cresce física e mentalmente, sofrendo tão rápida transformação que, se não a houvéssemos observado antes, não a identificaríamos como o mesmo serzinho que se abre para um mais risonho porvir. (RIBEIRÃO PRETO, 1956).



Figura 4 - Aula de ginástica no Parque Infantil do Bosque em setembro de 1961. Foto: Miyasaka¹⁵

A parte da educação escolar pública que cumpria ao município muito deve ao DEF-SP e aos seus parques infantis para crianças de 3 a 12 anos. Curiosamente, a territorialidade dos parques pela cidade e o fato de serem tão peculiares do ponto de vista educacional – não eram caracterizadas como escolas, não possuíam semelhança com a proposta de pré-escola, mas, reconhecendo a criança como produtora e consumidora de cultura, tinham um projeto pedagógico voltado para os jogos

organizados e a brincadeira – dotaram Ribeirão Preto de uma rede de espaços educativos municipais que, ao longo dos anos que sucederam as décadas de 1950 e 1960, serviram como bases para a rede municipal de pré-escolas.

Antes, porém, os parques infantis começaram a sua história em Ribeirão Preto, primeiro devido à ingerência do DEF-SP, quando da gestão do prefeito José de Magalhães no ano de 1951. A partir daí, duas gestões municipais fizeram dos parques a marca das realizações do governo em matéria de assistência e educação da infância. Primeiro, quando Alfredo Condeixa Filho assumiu o governo municipal, tomou frente das inaugurações até 1955. Entre 1955 e 1959, Costábile Romano assumiu a prefeitura e fez dos parques a instituição modelo de sua gestão quando se tratava de oferecer educação, assistência e cuidados aos filhos das classes populares. Tanto essas gestões como a década de 1950, portanto, são marcantes para o ingresso dos parques e a sua consequente apropriação e incorporação ao corpo de serviços públicos de assistência e educação do município. E o início desse ciclo ocorre com a inauguração do primeiro parque infantil ribeirão-pretano, em 8 de dezembro de 1951, no bairro do “Barracão” (atualmente conhecido como Ipiranga), batizado com o nome de “Peixe Abbade”. O segundo, chamado de “Parque Infantil do Bosque”, estava localizado no atual bairro Jardim Paulista e foi inaugurado em meados de 1952. Em 1954, é inaugurado o terceiro Parque da cidade (Parque Anita Procópio Junqueira), no bairro Vila Tibério.

Os bairros que receberam os três primeiros parques entre o fim da gestão de José de Magalhães e durante o governo de Condeixa Filho são considerados operários por Cione (1997). Em sua obra memorialística, Cione explica que o Barracão começou, como o próprio nome já diz, era um enorme barracão construído pelo governo para receber os imigrantes que chegavam à cidade após a abolição da escravatura para trabalhar na lavoura de café no final do século XIX. Tornou-se, ao longo do tempo, um bairro popular e majoritariamente formado pela classe trabalhadora, com características tanto da tradicional vila de cidade do interior quanto de periferia, possuindo áreas de ocupação irregular e algumas favelas nas partes mais distantes em relação ao centro. O segundo bairro a inaugurar seu parque infantil – Jardim Paulista – historicamente, era avaliado como um local abandonado e de terras desvalorizadas. Com a instalação do parque e a mobilização dos moradores locais, entretanto, foi conquistando obras de melhoramento público e, atualmente, é habitado pela classe média/alta da cidade. Já a Vila Tibério, possuidora do terceiro parque, é identificada como o bairro mais tradicional de Ribeirão Preto e tem sua história relacionada com a antiga estação ferroviária da Mogiana. Desde o começo do século XX, foi habitado por ferroviários,

agricultores e operários que vinham da Itália para o município em busca de ocupação. (CIONE, 1997).

Durante o governo de Costábile Romano (1955-1959), segundo a documentação obtida no Arquivo Municipal da cidade, foram criados mais quatro parques infantis: um no distrito de Guatapará (na época, pertencente à Ribeirão Preto), um no bairro dos Campos Elíseos (ambos em 1956) e os outros dois, inaugurados entre 1958 e 1959, no bairro Vila Virgínia e no distrito de Bonfim Paulista. Sobre a instituição do Distrito de Guatapará, tem-se uma nota, em um Relatório do Governo Municipal, que diz: “(...) atendendo às necessidades do Distrito de Guatapará, o prefeito Costábile Romano criou naquela localidade um amplo e bem instalado Parque Infantil, proporcionando às crianças daquele distrito um ambiente sadio e alegre, com um serviço de assistência à altura.” (RELATÓRIO, 1957, p. 9). Em relação ao Parque dos Campos Elíseos, consta que as crianças frequentadoras daquela instituição receberam, no ano de 1957, 71.549 refeições e que os Serviços realizaram 3.902 trabalhos diversos, enquanto o Serviço Médico registrou 556 consultas, 3.808 curativos e 140 exames biométricos. (RELATÓRIO, 1957, p. 9). Um outro bairro a receber um parque nesse período, o dos Campos Elíseos, era conhecido por seus antigos moradores como o “bairro-cidade” e este título é justificado em uma matéria de 8 de Junho de 1962 do Jornal “O Diário da Manhã”: “contando com vida própria, pouco dependendo do resto da cidade, com comércio e indústria pujante, atividades culturais intensas, atividades esportivas, sociais, de classe, assistenciais, se desenvolvendo em larga escala”. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1962, p. 3).

Na Vila Virgínia e no Distrito de Bomfim Paulista, as datas de inauguração dos Parques não estão definidas nos documentos oficiais. O que se pode dizer, entretanto, é que a denominação do primeiro Parque é “Vila Guanabara” devido ao fato que este seria o novo nome do bairro Vila Virgínia a partir de 1970, se um plebiscito estivesse sido aprovado. O nome do bairro permanece o mesmo até os dias de hoje. Em Bonfim Paulista, a aprovação da construção do Parque aconteceu em 1º de Julho de 1955 segundo uma reportagem do Jornal “Diário da Manhã” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1965).

Na década de 1960, Alfredo Condeixa Filho, reeleito, inaugura parques infantis do bairro Vila Paulista (em 1960), da Vila Recreio (em 1963), da Vila Abranches (1964), de Santa Cruz do Jacques (atual Jardim Irajá, em 1965) e dos Campos Elíseos (1967). Sobre o empenho do prefeito nessas obras, o Jornal “Diário da Manhã” de 30 de Setembro de 1962, publica: “Tem sido uma constante da administração Condeixa Filho

a atenção para com os Parques Infantis (...). Todos os Parques contam com assistência ampla de professores, dentistas, dietistas e com piscinas”.

Deve-se considerar que algumas instituições têm datas de inauguração indefinidas: na Vila Lobato (correspondente ao atual bairro Monte Alegre), o Parque Áurea Aparecida Braguetto Machado parece ter iniciado suas atividades em 1973; a antiga Vila Fraternidade (atual Parque Ribeirão Preto) teve seu parque inaugurado em meados de 1977 – supostamente, o mesmo ano da abertura do Parque no Jardim Independência. Em 1979, a Lapa inaugura o último Parque de que se tem notícia em Ribeirão (resultado de uma obra social da professora benemerita Neide Golfetto de Castro iniciada em 1967).

A primeira gestão municipal de Welson Gasparini representou uma mudança significativa nas atividades dos Parques Infantis Municipais: por meio das pesquisas nos Jornais da cidade, constatou-se que o prefeito foi, gradativamente, transformando as instituições nas denominadas “Escolas Parqueanas Vocacionais” e, mais tarde, “Escolas Primárias Vocacionais”. Era o início do processo de desmantelamento das instituições de atendimento educacional e assistencial à criança pobre em benefício da preparação das crianças para o ingresso no mundo do trabalho.

À medida que os parques foram distribuídos pelos bairros, junto com eles foram levadas a efeito práticas cotidianas que consistiam em atividades recreativas, alguma educação física na forma de jogos, reforço escolar, cuidados higiênicos e atenção à saúde das crianças. O fato de privilegiar o reforço escolar, a recreação e os jogos aproximavam os parques mais de uma posição de organização educativa formal paralela à escola. É certo que os parques estavam inscritos no organograma da educação municipal, porém, do ponto de visto educativo, suas ações e seu corpo de professores dirigiram seus esforços visando a oferecer experiências e conteúdos não inteiramente pautados pelas disciplinas escolares ou mesmo a fim de suprir aquilo que os alunos não aprendiam, no caso do reforço escolar, isto sim pautado pelo currículo da escola de primeiro grau à época.

Esse conjunto de atividades e práticas era ensejado desde a concepção do espaço físico dos parques. O projeto arquitetônico elaborado pelo Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, conforme desenhado nas plantas, previa um prédio, com uma – duas no máximo – sala de aula, cozinha, salão para as refeições e outras atividades, sala para professoras, um gabinete de odontologia, um consultório médico e brinquedos no estilo *playground* cercados por bem ampla área livre. E, em todos os parques infantis de Ribeirão Preto, esta é a estrutura física que os definiu. Por isso, o

espaço e a pedagogia dos parques faziam dele um centro de recreação, uma quase pré-escola (faltando apenas a nomenclatura para tanto), um difusor de práticas higiênicas, tudo em parte apoiado nas possibilidades que a concepção física do projeto proporcionava.

Considerações finais: de parques infantis a escolas vocacionais

O “Diário da Manhã” de 8 de Março de 1966 traz uma notícia acerca de uma palestra ministrada pelo então Diretor do Departamento de Educação e Cultura, Dr. Alpheu Gasparini, às Diretoras dos Parques Infantis da cidade. O objetivo do encontro foi apresentar a nova modalidade de ensino (criada por este Departamento) para as Diretoras, salientando que representava “uma inovação moderníssima no setor educacional, visto não existir similares em todo o Estado e até mesmo no país.” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1966, p. 3). Em 11 de abril do mesmo ano, é inaugurada a Escola Vocacional dos Bandeirantes; em 23 de abril, é a vez da Escola Vocacional Anita Procópio Junqueira; em 29 de abril, a do Barracão; e, por último, em 3 de maio, a Escola Vocacional da Vila Virgínia – todas em substituição ao Parque Infantil.

Na ocasião da inauguração da Escola do Barracão, a notícia do “Diário da Manhã” (29/4/1966) explicita a organização da nova instituição: com um regime de tempo integral e professoras especializadas, os currículos contavam com práticas de “enfermagem, datilografia, noções elementares de eletricidade, pintura em tecido, arte culinária, horticultura, canto, musica, línguas (...) a fim de desenvolver vocações, bem como o espírito criador da criança.” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1966, p. 5).

Em 19 de fevereiro de 1967, o primeiro Parque Infantil dos Campos Elíseos, que havia sido inaugurado em 1956, é transformado na primeira Escola Primária Vocacional da cidade. A finalidade da instituição seria proporcionar oportunidades para que a criança aprendesse a profissão para a qual tinha vocação (DIÁRIO DA MANHÃ, 1966). O processo de seleção dos alunos ingressantes era realizado por meio de testes com psicólogos especializados do Estado – vale considerar que, a esta altura, o Estado de São Paulo já possuía um “Serviço do Ensino Vocacional” que realizava Conferências nas cidades a fim de divulgar esta nova modalidade de ensino. (DIÁRIO DA MANHÃ, 1967).

No início dos anos 1980, o então prefeito de Ribeirão João Gilberto Sampaio, promulgou a Lei 3839/80, que alterou a denominação dos parques infantis que ainda estavam em atividade para escolas básicas de 1º grau. Os parques contemplados nesta

lei continuaram com os mesmos Patronos e, dessa madeira, foram criadas três Escolas Básicas de 1º Grau: Euclides Castilhano, em Guatapar; Santa Terezinha, em Vila Santa Terezinha; e Núcleo Residencial Presidente Kennedy, desmembrado administrativamente da E.M.P.S.G. Dom Luiz de Amaral Mousinho.

Com isso, observa-se que as instituies foram, gradativamente, perdendo o caráter assistencialista e a relação com a educação sanitária. Essa perda de caráter educacional assistencialista dos parques incidiu devido as mudanças de Leis e novas formas de educação, assistência e amparo a criança. Dessa maneira, os anos continuados da existência e atividade dos parques parecem ter caído no esquecimento e toda benfeitoria que eles proporcionaram a população de Ribeirão Preto parece ter sido obliterada. Entretanto, a memória de ex-alunos, professores e funcionários, bem como toda a documentação depositada no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto não permitem que tal instituição fique sem vestígios na história. Resta então o estudo detalhado destas fontes orais e escritas para quem sabe um dia, entender o porquê de apagamento de uma instituição que um dia foi a joia rara da educação ribeirão-pretana.

Referências

- A TARDE. Ribeirão Preto. São Paulo, 1952-1955.
- ANDRADE, Mário de. *Cartas de Trabalho: correspondência com Rodrigo Mello Franco de Andrade*. Brasília: MEC/SPHAN, 1981.
- BASTOS, Maria Helena C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da infância brasileira (1875-1983)*. Campinas, SP: Autores Associados; FAPESP, 2001. p. 31-80.
- BRASIL. Projeto de Lei n.é 786, de 7 de maio de 1959. Dispõe sobre a criação do serviço de recreação. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 7 maio 1959. Ano LXIX, n. 100, p. 64.
- DALBEN, André. *Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930 – 1945)*. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: [s.n], 2009.
- DIÁRIO DA MANHÃ. Ribeirão Preto, São Paulo, 1956-1957.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Relatório de 1942. 1942.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Parque infantil. 1950.
- FARIA, Ana Lúcia G. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999a.
- _____. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 69, p. 60-91, 1999b.
- FONSECA, Sérgio César. A presença do público e do privado na assistência  infância: semelhanças e diferenças entre São Paulo e Ribeirão Preto (1903-1922). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.8, n.1, p. 203-220, 2009.

GUIMARÃES, Edvania. *Um breve histórico sobre a educação infantil na cidade de Americana*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés; RAMOS, Maria. Martha. Silvestre. Políticas e organização do Parque Infantil no município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950. In: *24ª Reunião Anual da ANPED*, 2001, Caxambu. Programas e Resumos, 2001. p. 134-148.

LEME, Fernanda de Lucca. *Memórias de um Parque Infantil em Campinas: vestígios do pensamento de Mário de Andrade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

NIEMEYER, Carlos. Augusto. *A criação de espaços públicos de lazer organizado como expressão de cidadania: o caso dos Parques Infantis de São Paulo (1934-1954)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Suad A. R. de. *A história do primeiro parque infantil municipal de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola*. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, set/dez. 2010.

PEREIRA, Mônica. *O Parque Infantil “Leonor Mendes de Barros” da cidade de Araraquara (1941-1971)*. 2008. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

PIMENTA, Jussara Santos. *As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRÃO PRETO – ARQUIVO PÚBLICO E HISTÓRICO. Álbum comemorativo do 1º centenário da fundação da cidade do Ribeirão Preto. Ribeirão Preto. 1956.

RIBEIRÃO PRETO – ARQUIVO PÚBLICO E HISTÓRICO. Álbum histórico e fotográfico dos postos odontológicos do serviço dentário municipal de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto. 1963.

SANTOS, Maria Walburga dos. *Educadoras de parques infantis em São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955*. 2005. 299 f. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SÃO PAULO. Acto nº 767, de 9 de janeiro de 1935. In: *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, v. IX, 1935.

SÃO PAULO. Acto nº 795, de 15 de fevereiro de 1935. In: *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, v. X, 1935.

SÃO PAULO. Acto nº 861, de 30 de maio de 1935. In: *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, v. XII, 1935.

SÃO PAULO. Decreto nº 3.185, de 2 de agosto de 1956. Regulamenta o disposto no artigo 22 do Decreto-lei nº 430 e dá outras providências. *Diário Oficial*, São Paulo, SP, 2 ago. 1956.

¹ Sigla utilizada nos documentos oficiais e nas correspondências entre o Departamento e a prefeitura de Ribeirão Preto.

² A guerra franco-prussiana ocorreu entre os anos de 1870-1871 e foi a responsável pela unificação da Alemanha e pelo início da Terceira República na França.

³ Segundo Maria Helena Camara Bastos (2001) o médico carioca, Menezes Vieira, na década de 1870, era reconhecido como precursor do jardim de infância no Brasil, sendo lembrado também como divulgador da obra de Froebel no Brasil. Menezes Vieira criou em 1875 um jardim de infância anexo ao colégio que já dirigia e que era de sua propriedade. Quanto à São Paulo, em 1896 foi criado o primeiro jardim de infância público na capital do estado, anexo à Escola Normal. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

⁴ Nomeado pelo presidente Getúlio Vargas, ocupou o cargo de Interventor federal de abril de 1938 a junho de 1941.

⁵ A planta pode ser encontrada no mesmo Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, na Pasta 229 - caixa 43 - setor de protocolo - dossiês - parque infantil.

⁶ O documento pode ser encontrado no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, na Pasta 229 - caixa 43 - setor de protocolo - dossiês - parque infantil.

⁷ O documento pode ser encontrado no Centro de Memória da Unicamp no Fundo Otília Foster.

⁸ O documento pode ser encontrado no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, na Pasta 229 - caixa 43 - setor de protocolo - dossiês - parque infantil.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Nicanor Miranda foi o chefe da Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura durante a gestão do Prefeito Fábio Prado, em São Paulo.

¹¹ Homenagem à esposa do ex-governador Adhemar Pereira de Barros. (PEREIRA, 2008).

¹² Homenagem a uma Educadora Sanitária conhecida na cidade por suas obras de caridade. (LEME, 2008).

¹³ A fotografia da fachada do Parque Infantil da Vila Tibério pode ser encontrada no Álbum histórico e fotográfico dos postos odontológicos do serviço dentário municipal de Ribeirão Preto, de 1963, organizado por Augusta Aguiar (Chefe da seção médico social-odontológica), depositado no Fundo Condeixa do Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto; A planta pode ser encontrada no mesmo Arquivo, na Pasta 229 - caixa 43 - setor de protocolo - dossiês - parque infantil.

¹⁴ A fotografia pode ser encontrada no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, no fundo Coronel Alfredo Condeixa Filho, na Pasta 87, nº de registro 1078.

¹⁵ A fotografia pode ser encontrada no Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto, no fundo José Pedro Miranda, na Pasta 51, nº de registro 586.

Artigo recebido em: 26/09/2014. Aprovado em: 01/12/2014.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO-PEDAGÓGICAS

HISTORY OF ADULT EDUCATION IN BRAZIL: SOME HISTORICAL AND EDUCATIONAL CONSIDERATIONS

Hilda Maria Gonçalves da SILVA*

Resumo: Este estudo teve como objetivo compreender o percurso da educação de adultos no Brasil, principalmente, em relação aos seus aspectos políticos e pedagógicos. Entende-se aqui que a trajetória das políticas públicas voltadas para a educação de adultos em nosso país esteve, majoritariamente, voltada pela preocupação com a qualificação para o mercado de trabalho. Desse modo, as características pedagógicas dessa modalidade de educação estiveram, muitas vezes, mais comprometidas com a instrumentalização técnica do que com a formação do cidadão crítico.

Palavras-chave: Educação; Qualificação; Mercado de trabalho.

Abstract: This study aimed to understand the route of adult education in Brazil, mainly in relation to their political and pedagogical aspects. It is understood here that the trajectory of facing adult education in our country's public policy was, as a rule, marked by concern for the qualification for the labor market. Thus, the pedagogical characteristics of this type of education were often more committed to technical instrumentation than with the formation of the critical citizen.

Keywords: Education; Qualification; Labor market.

Introdução

As linhas a seguir refletem o esforço de construção de uma breve análise do percurso da educação de adultos no Brasil. Tal análise se faz por meio da abordagem de alguns de seus aspectos políticos e pedagógicos, contemplando rapidamente sua trajetória histórica, desde os primórdios, aos dias atuais.

Temática das mais relevantes e, contudo, pouco explorada a educação de adultos reclama a ampliação dos estudos voltados para as questões postas para essa área da educação, na medida em que a sociedade contemporânea assiste a um acelerado processo de desenvolvimento tecnológico, no qual os segmentos sociais que carecem de formação educacional encontram cada vez maior dificuldade de inserção no mundo do

* Doutora em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Professora Assistente – Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Franca – Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900, CEP: 14409-160 – Franca, SP, Brasil. E-mail: hilda_gs@yahoo.com.br

trabalho, sendo este um dos obstáculos essenciais para a ascensão social e para o exercício pleno da cidadania no Brasil.

Essa carência de formação, em nosso país tem como agravante o histórico processo de subescolarização das camadas populares, sistematicamente excluídas dos bancos escolares.

A observação de alguns dados da Pnad 2014 sobre a escolarização no Brasil é reveladora dessa situação: a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais é de 8,5%, alcançando 16,9% na região nordeste; 43,4% das pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído o ensino fundamental e 42,6% possuía 11 anos ou mais de escolaridade e, finalmente entre os jovens de 18 a 24 anos a média de estudos é de 9,8. Esse baixo índice de escolarização da população brasileira torna ainda mais legítima e urgente o estudo da temática da educação de jovens e adultos em nosso país.

O desenvolvimento da análise aqui proposta teve como opção metodológica a revisão bibliográfica, orientada por estudos que abordam a temática, com vistas a desvelar os entraves persistentes na efetivação de uma educação de adultos que atenda aos interesses e necessidades desses segmentos excluídos da educação regular. Buscou-se, assim, levantar a trajetória da educação de adultos em nosso país ao longo da história, desde os primórdios do processo de colonização portuguesa, a partir do ano de 1500, até a época atual. Procurou-se ainda compreender os aspectos políticos e pedagógicos que engendraram tal trajetória.

De modo geral, podemos afirmar que a trajetória da educação de adultos no Brasil foi marcada pelas políticas da ambigüidade, seja do ponto de vista pedagógico, seja em seus aspectos instrumentais.

Senão vejamos: de um lado está a preocupação em capacitar os adultos para o desenvolvimento de habilidades no exercício de uma profissão. De outro lado, para que o cidadão se aproprie verdadeiramente dessas habilidades, é necessário o estímulo ao surgimento de uma consciência crítica transformadora da realidade, desdobramento este nem sempre desejado pelos mentores das políticas educacionais no Brasil, ao longo de sua história.

Trajectoria histórico-pedagógica

No período colonial que vai de 1500 ao ano de 1822, a educação no Brasil esteve predominantemente nas mãos da Igreja católica, especialmente da ordem religiosa dos jesuítas, os quais chegaram na América já nos primeiros anos da

colonização. Desse modo, a introdução da educação formal em nosso país teve origem da parceria entre a Coroa e a ordem Jesuíta da Igreja Católica, as quais apresentavam interesses diferentes; a Coroa visava, em última instância, solidificar o domínio português na América, a Igreja, por sua vez, em baixa na Europa, buscava expandir seu poder doutrinador.

De acordo com Ribeiro (1982, p. 18-20), prevalece na educação colonial, especificamente em sua modalidade voltada aos adultos, uma efetiva política de conversão dos indígenas à fé católica. Isto se dava, tanto pela catequese, quanto pela instrução, estando toda a organização escolar voltada para a política colonizadora dos portugueses.

Durante o Império, entre os anos de 1822 até 1889, os estadistas que assumiram o poder estavam empenhados na construção do Estado brasileiro. Esses homens buscavam então solidificar as instituições, visando a assegurar a independência da antiga Colônia frente à metrópole portuguesa.

Naquele momento os responsáveis pelas políticas públicas educacionais não tiveram a educação de adultos, como alvo de suas preocupações político ideológicas. De um modo mais amplo, a modalidade educacional não chegou a exercer um papel de relevo na estrutura político social do Brasil Império. A educação permaneceu assim, como um privilégio da elite da nação. Ou seja, a educação formal, para as camadas populares não constava da pauta de preocupações dos dirigentes do país. Nessa tendência excludente, pouca, ou nenhuma, atenção foi dedicada à educação de adultos.

O advento da República, a partir de 1889, levou os dirigentes republicanos a promulgarem uma nova Constituição à nação, na qual foi definida a participação política da sociedade por meio do voto direto, com exclusão entre outros, ao segmento analfabeto.

Em razão disso surge, nesse momento, a discussão em torno das restrições impostas ao voto para a população não alfabetizada. Esse se constituía em um aspecto político relevante da questão, tendo em vista que o analfabetismo atingia índices consideráveis, mais de 80% (oitenta por cento) da população brasileira. Essa nova orientação política trouxe o interesse da ampliação do número de pessoas que fossem capazes de “assinar o nome”, numa preocupação voltada para o recrutamento de votantes.

Contudo, a escassa representatividade da participação social na vida política do país, não levou a um crescimento da demanda no sistema escolar. Dessa forma, a educação se manteve restrita às classes dominantes nas primeiras décadas republicanas

(PAIVA, 1983, p. 85). Nesse período, a exemplo do período anterior, permaneceu ausente um projeto mais efetivo de educação popular.

No período em que o mundo se debatia com a Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, o problema educacional do analfabetismo no país passou a ser considerado por alguns setores da intelectualidade brasileira como uma barreira aos avanços do país. Assim, tal entrave deveria ser superado, para que se colocasse o Brasil rumo ao desenvolvimento socioeconômico.

O ensino nessa época era, contudo, voltado somente para as crianças e, ainda assim a uma pequena parcela dessa população, conforme se observa pelo recenseamento escolar de 1920. Este banco de dados aponta para um índice de analfabetismo da ordem de 77% (setenta e sete por cento) da população. Senão vejamos: dentre as 656.114 crianças entre 6 (seis) e 14 (catorze) anos à época no Brasil, somente 187.314 ingressavam nos estudos. Como podemos observar, tais números indicam um percentual inferior a 30% (trinta por cento) do total.

Do ponto de vista econômico, assistia-se naquele momento a um processo de industrialização do país, cuja mão de obra empregada era majoritariamente proveniente dos imigrantes, principalmente italianos. Essa escolha ocorria em detrimento dos brasileiros, uma vez que estes eram considerados desqualificados para o exercício das atividades ligadas à indústria. Desse modo, restava aos trabalhadores brasileiros realizar as tarefas braçais e o trabalho rural, já que eram descartados para o exercício da atividade operária nas indústrias.

As políticas voltadas à educação desse período, embora tivessem cunho nacionalista, não chegaram a contemplar um projeto efetivo de combate ao analfabetismo, tampouco de educação de adultos. Salvo esparsas iniciativas independentes, a educação em nosso país, mesmo a elementar, permanece um privilégio das camadas privilegiadas da sociedade.

Por trás dessa realidade, observa-se uma constatação curiosa e bastante reveladora do modo como atuavam os mentores das políticas educacionais vigentes: temia-se que a alfabetização viesse a comprometer a estabilidade entre a mão de obra rural e urbana, pois os trabalhadores dos setores agrários, uma vez alfabetizados, poderiam almejar profissões de maior *status* social, levando à escassez de braços para a lavoura.

Apreende-se aqui um dos aspectos da ambiguidade constante nos interesses relativos às políticas educacionais da época. Se por um lado era importante alfabetizar a população, por outro lado, isso poderia ser “perigoso”, já que, de acordo com a

mentalidade que prevalecia entre os dirigentes governamentais, uma vez alfabetizadas, essas pessoas abandonariam o campo e os serviços mais rudes, comprometendo todo um setor econômico.

Como observa Paiva (1983, p. 92), “era preciso educar o povo, sem formar descontentes que pudessem constituir uma ameaça ao progresso e à harmonia social; os ideais de recomposição não incluíam, nesse período, ‘ameaças’ à estrutura social”.

No período que se inicia com o final da Segunda Guerra Mundial, a partir do ano de 1945, surge no âmbito das instituições mundiais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Essa instituição surgia inspirada nas ideologias do pós-guerra, com objetivos voltados para a implementação de uma dinâmica político-social mais justa entre os povos, tendo como escopo o desenvolvimento das políticas culturais e educacionais.

A Unesco, inicialmente, defendia a chamada “educação funcional” para a modalidade da educação de adultos, segundo a qual seria possível, por meio dessa forma de educar, tornar a população mais crítica, ativa e capaz de transformar condições adversas de existência em realidades mais justas. A atuação da Unesco, nos moldes da ideologia por ela adotada, exerceu forte influência nas iniciativas das políticas educacionais instituídas em diversos países da América Latina, inclusive o nosso. (BEISIEGEL, 1974, p. 82-4).

Durante esse período observa-se no Brasil, do ponto de vista econômico e social, um acelerado crescimento populacional das cidades e uma intensificação do processo de urbanização. Nesse ambiente ocorre uma maciça migração dos trabalhadores do campo para as cidades, foi o período do chamado êxodo rural. Essa população abandona o campo e busca nas cidades, o ingresso no trabalho nas indústrias e a conquista de melhores condições de vida.

Nesse momento, a educação de adultos no Brasil adquiriu características próprias, surgindo uma efetiva preocupação da administração pública para com programas relativos à educação, de modo que fossem contemplados especificamente os segmentos adultos.

Dessa forma há uma extensão dos serviços educacionais às populações adultas, como nos revela Celso Beisiegel (1974, p. 67): “postula-se agora uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não da necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola”. A educação, seja na faixa etária de crianças, adolescentes ou adultos passou a ser considerada, nessa nova fase, tarefa do Estado.

Não obstante a educação de adultos ter passado a compor a agenda das políticas públicas educacionais a partir do pós-Segunda Guerra, por volta da década de 1960 o Estado ainda mantinha uma visão conservadora no que tange a essa temática. Nesse sentido, essa modalidade de educação ocupava um espaço discriminado no âmbito das políticas educacionais, concebida, na maioria das vezes, como um apêndice, um paliativo às deficiências deixadas pela oferta de educação regular, vista sempre como algo provisório e, como um incômodo necessário.

Nessa perspectiva, observava-se a predominância do conservadorismo também no âmbito pedagógico da educação, a qual era concebida como a depositária de conteúdos que deveriam ser assimilados, distantes da realidade do seu público alvo, o qual tinha como tarefa primordial memorizar os conhecimentos transmitidos. Tal modelo educacional era severamente criticado por alguns intelectuais da época, por ser considerado alienante. Ademais, no que concerne à educação de adultos, não havia uma preocupação pedagógica específica voltada para essa modalidade de ensino, prevalecia aqui, a transposição dos procedimentos utilizados na educação das crianças.

Mudança de paradigma na educação de adultos

A década de 50 e início da década de 60 são marcados, no âmbito da sociedade civil, pelo fortalecimento dos segmentos ligados às ideologias de esquerda, entre eles encontram-se a União Nacional dos Estudantes – UNE, o Centro de Cultura Popular – CPC e a Educação Moderna. Todos esses segmentos apresentavam ao menos uma convicção em comum: acreditavam ser a educação um mecanismo de transformação social, capaz de levar a população à participação política, devendo influenciar especialmente sobre questões relativas ao percurso das políticas econômicas e sociais que o Brasil deveria adotar.

Tais grupos tinham como proposta uma educação popular que, por meio de recursos alternativos, levasse o cidadão a tomar consciência de seu papel social. Nesse contexto, a visão oficial de educação conservadora e alienante, propalada pelo Estado, não tinha espaço, o que conduziu alguns educadores a novas reflexões em torno da prática pedagógica.

Esse novo movimento, surgido espontaneamente no âmbito da sociedade, buscou o teatro de rua, a filosofia, a música e as artes em geral como formas de desenvolver uma cultura do cidadão ‘para si’. Tal processo culminou naquilo que seria uma revolução no que se refere à educação de adultos: o Método Paulo Freire.

Esse educador brasileiro, por meio de suas reflexões sobre educação de adultos, alcançou respeitabilidade mundial, ao adotar o diálogo como base para o desenvolvimento de uma educação crítica, por meio de um processo de aprendizagem que privilegiava a relação educador-educando.

De acordo com Paulo Freire, o adulto educando, integrante dos segmentos mais oprimidos da nossa sociedade, deveria apropriar-se do conhecimento para utilizá-lo na luta contra a opressão dominante das elites detentoras do poder, as quais submetiam os trabalhadores a um círculo vicioso de marginalização econômico-social.

Assim, de acordo com o Método Paulo Freire, caberia ao educador, por meio de pesquisas, abordar temáticas inerentes ao ambiente social do educando. As temáticas assim abordadas propiciariam discussões em salas de aula, por meio de debates que desenvolveriam a capacidade argumentativa de modo coerente.

Tal processo levaria à compreensão da engrenagem que movimentava as relações de trabalho e, em última instância, das relações de poder em geral. Dentro dessa concepção, revelava-se qual deveria ser o escopo da educação crítica: ela deveria ser capaz de transformar os pobres excluídos, em sujeitos aptos para o exercício da cidadania plena.

Esse efervescente movimento, iniciado nos primeiros anos da década de 1960, teve uma duração efêmera. Ocorre que no decorrer desse processo, o golpe político que conduziu os militares ao poder, ocorrido em 31 de março de 1964, levou à derrocada dos movimentos sociais, entre eles aqueles desenvolvidos em prol da educação de adultos acima referidos.

Isto porque, como se pode observar, as posturas revolucionárias adotadas pelos mentores da educação popular, nos moldes da ‘pedagogia do oprimido’, conflitavam totalmente com a ordem vigente implantada pelos militares, a partir daquele momento. Dessa forma, Paulo Freire, entre outros intelectuais brasileiros, foi preso e exilado do país. Encerrava-se assim, pela via repressora e autoritária, um importante capítulo da história da educação popular no Brasil.

No período compreendido como regime militar, notadamente em seus primeiros 15(quinze) anos (1964-1978), o Estado direcionou os programas oficiais de educação de adultos, no sentido de mantê-los afastados das questões políticas.

A metodologia adotada durante esse período promovia uma educação mecânica e tecnicista, tornando a educação de adultos fragmentária e alienante. Tais procedimentos adequavam-se aos moldes das políticas públicas educacionais mais amplas, vigentes naquele período. Cumpre destacar a analogia na distribuição das

disciplinas e conteúdos do EJA com os programas dos cursos, denominados à época, de primeiro e segundo graus, voltados para crianças e adolescentes. Ou seja, não se construiu uma identidade para essa modalidade específica da educação, a qual se configurou como um apêndice da educação “regular”.

Não obstante, alguns empreendimentos não oficiais, embora de modo irregular, ainda buscaram colocar em prática a orientação pedagógica de Paulo Freire. Entre eles citemos, como por exemplo, a “Associação Cristã de Moços”, organização ligada à Igreja católica. Essa entidade foi atuante na região norte do estado de São Paulo, a qual após sofrer perseguições políticas, extinguiu-se em 1968.

No contexto do regime militar, precisamente em 15 de dezembro de 1967, o governo publicou a Lei Federal nº. 5.379, a qual instituiu o Movimento Brasileiro de alfabetização – Mobral. Este órgão, a partir de então, passou a integrar os programas oficiais de educação de adultos em todo o Brasil.

Conforme descreve Beisiegel (1974, p. 173-4), a referida lei lançava as bases de um empreendimento de âmbito nacional nessa modalidade de educação. Ao adotar esse procedimento o governo mantinha o controle sobre as atividades educativas, a fim de evitar possíveis reações a sua política repressora. Vale lembrar que o Mobral, tinha como foco específico o analfabetismo, não estava presente nas ações de órgão a preocupação com uma formação para além do elementar.

Esse processo repressivo se estendeu até o ano de 1979, sendo que a partir daí, com a abertura política, surgiram novos projetos de educação para adultos, no âmbito da sociedade civil. Muitos deles buscaram retomar as orientações pedagógicas do educador Paulo Freire, delineadas em obras como “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática da Liberdade”.

Nesse contexto, no âmbito da sociedade civil, surgiu o projeto Telecurso, firmado por meio de um convênio entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta, com o ingresso, posteriormente, da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP.

O Telecurso 2000 se configurou como o mais relevante projeto voltado para educação de adultos, desde a redemocratização do país iniciada com a abertura política, a partir de 1979, graças ao alcance populacional que foi capaz de atingir.

O ingresso da FIESP, em um projeto dessa dimensão, apontava para um dado revelador, o qual consiste na preocupação dos setores empresariais para com a formação de mão de obra qualificada.

Isso ocorria em meio a um amplo processo de globalização, no qual os mercados externos, extremamente competitivos, não deixavam espaço para a desqualificação proveniente da baixa escolaridade, a qual ainda estava presente na realidade da maioria do segmento trabalhador brasileiro daquela época. Ademais, as empresas que buscavam selos de certificação internacional (ISO 9000, entre outros) tinham que atender às exigências dos órgãos certificadores, os quais, entre outros itens, avaliavam a formação básica dos funcionários.

Na esteira desse contexto está o atendimento ao modelo de qualidade total na gestão das empresas. Esse modelo surge no campo da engenharia e compreende a organização das empresas como a reprodução de um conjunto de técnicas passíveis de automatização, numa visão mecanizada de um processo que envolve sujeitos. No bojo do reconhecimento internacional da adoção desse modelo de qualidade está corrida pela conquista dos selos de certificação internacionais, que tiveram seu auge entre a segunda metade da década de 1990 e a primeira metade de 2000.

De acordo com Gaudêncio Frigotto (1996, p. 141), ao analisar essa questão, essa preocupação do empresariado brasileiro revela demandas dos homens de negócio por “um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reconstrução econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista”. A consciência empresarial dessa realidade pode ser explicitada nas palavras proferidas pelo presidente da FIESP, durante a cerimônia de implantação do Telecurso 2000, realizada em novembro de 1995: “Sem educação não pode haver trabalhadores, empresários, nem indústria; não pode haver país. A educação tem de ser efetivamente resgatada, pois é um direito do cidadão”. (FIESP, 1995, p. 38-39).

Atualmente, a legislação de nível constitucional atribui aos governos estaduais e municipais a responsabilidade pela educação básica como um todo – incluindo aí a educação de adultos. Assim fica o governo em âmbito federal desincumbido da tarefa educacional de adultos.

Há, portanto, uma infinidade de programas referentes a essa modalidade de educação, uma vez que os diferentes estados e municípios dispõem de autonomia para organizarem e normatizarem seus cursos, podendo inclusive o município compor com o estado um programa único para a educação de adultos. Contudo, em relação às matrizes curriculares e conteúdos, a maioria desses programas, reproduz as diretrizes destinadas à educação das crianças e adolescentes. Sobre essa questão Gadotti argumenta que:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI, 2014, p. 17).

As colocações desse pesquisador deixam clara a necessidade de se pensar uma proposta pedagógica direcionada a modalidade de ensino específica, qual seja, a educação dos jovens e adultos que foram alijados da oportunidade de estudar na idade regular. Faz-se necessário romper com os modelos engessados que estruturam essa modalidade de educação a imagem e semelhança dos padrões estabelecidos para a educação das crianças e adolescentes. Tal mudança deve abranger além dos aspectos pedagógicos a própria estrutura dos cursos – distribuição do tempo, espaço; rigidez na matriz curricular, recursos materiais etc.

No âmbito da educação estadual paulista, a Educação de Jovens e Adultos – EJA –, segmento da Secretaria Estadual de Educação voltado para educação de adultos, adotou até o ano de 2010 o projeto Telercurso 2000, como prática em telessalas espalhadas pelas escolas públicas paulistas. Essa se constituiu na alternativa estadual para os jovens e adultos que não encontraram mecanismos de inserção social, em função do baixo nível de escolaridade e saíram em busca de escolarização formal.

Em 2011, num esforço de aproximação da EJA do Estado de São Paulo com o “mundo do trabalho”, um novo programa foi idealizado sob a coordenação da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia - SDECT. A concretização desse programa pressupõe a parceria entre essa Secretaria e as Secretarias Municipais de Educação, sendo que a SDECT fica responsável pela elaboração e disponibilização do material didático, bem como pela capacitação dos docentes que atuarão no programa e ao município por sua vez, cabe a contratação dos professores e toda a organização estrutural. Esse programa já conta com a adesão da maioria dos municípios do Estado de São Paulo.

Nota-se nesse programa a preocupação em flexibilizar a organização do tempo-espaço na EJA, buscando promover uma política pública que atenda melhor às necessidades do estudante trabalhador. Mesmo em se tratando de um programa recente e, portanto difícil de ser avaliado em relação aos efeitos que possa vir a promover, a análise do material didático já permite notar que permanece a lógica da educação instrumental e fragmentada em disciplinas, voltada, essencialmente, para os conteúdos

tradicionais, apesar de possuir o mérito (observado também no material do Telecurso 2000) de construir um material específico para a EJA, o qual procura trazer uma linguagem e exemplificações mais próximas da realidade dos jovens e adultos aos quais se destina.

Acrescente-se a essa problemática o fato de esta modalidade de ensino se ressentir do despreparo dos professores em lidar com esse ambiente educacional e, com seu público alvo. Esse público é bastante diferente daquele a que a maioria dos docentes que assumem a tarefa de ministrar curso na EJA está habituada a encontrar, uma vez que esses professores são, majoritariamente, provenientes da rede oficial regular estadual ou municipal, constituída por crianças e adolescentes.

Cabe ressaltar ainda que a garantia mais ampla de acesso ao ingresso escolar, ocorrida a partir da década de 1970, não assegurou a erradicação do analfabetismo e, tampouco, garantiu educação de qualidade às camadas populares. O analfabetismo, conforme assinalado anteriormente, atinge 8,5% dos brasileiros com idade acima de 15 anos, chegando a 16,9% na região nordeste.

Uma medida oficial recente, na busca pela superação desse problema foi materializada na redação de meta nº 9 do Plano Nacional de Educação – PNE - aprovado em 2014, a qual prevê a erradicação do analfabetismo absoluto até 2020:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

Contudo, Moacir Gadotti alerta para o fato de que a concretização da meta é fundamental, bem como para o risco de mantermos essa característica lamentável de país incapaz de superar o analfabetismo. O pesquisador destaca o insucesso das tentativas mais recentes de erradicação:

Nossa história recente já nos deu lições que não podemos esquecer: primeiro, a Constituição de 1988, que previa, em suas “Disposições Transitórias”, o fim do analfabetismo em dez anos, meta não alcançada. Em 2003, o MEC se propôs a “abolir” o analfabetismo em quatro anos, criando a Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e o programa Brasil Alfabetizado. (GADOTTI, 2014, p. 11).

Para além da erradicação do analfabetismo, o PNE deixa bastante a desejar em relação à meta destinada à educação de jovens e adultos, muito embora, essa modalidade de ensino seja mencionada por diversas ocasiões ao longo da redação do Plano. Senão vejamos: “Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (BRASIL, 2014).

A reprodução da íntegra da meta 10 do PNE reforça a ideia recorrente de que a educação de adultos está hoje, majoritariamente, voltada para um público que almeja, antes de tudo, condições de ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais excludente e que a cada dia faz uso de equipamentos mais complexos. Esse público é formado por um conjunto de trabalhadores que necessitam desenvolver qualitativamente habilidades técnico-operacionais, visando a garantir assim seus postos de trabalho.

Não obstante, os almejados postos de trabalho diminuem a cada dia e as habilidades desenvolvidas ontem com eficácia, hoje se tornam obsoletas, tal a velocidade em que ocorrem os avanços da tecnologia microeletrônica (SEVCENKO, 2001, p. 28-9). As sepultadas escolas de datilografia, em pleno funcionamento há 30 anos atrás, são exemplo pitoresco dessa constatação, reveladora da lógica perversa contida na fórmula da educação para o trabalho.

Retomamos aqui a constatação já apontada acima, qual seja, a de que as ambiguidades inerentes às políticas educacionais voltadas para os adultos têm sido incapazes de romper o círculo vicioso em que esse segmento se encontra aprisionado. Uma vez que não há apropriação de conhecimento efetivo, mas apenas preocupação em desenvolver habilidades funcionais para um mercado em mutação acelerada. A permanência dessa lógica, não cria condições para transformação da realidade vigente, nem ao menos no âmbito da formação instrumental. Isto porque as habilidades desenvolvidas para o mercado de hoje, já serão obsoletas, para o mercado do dia seguinte.

Os conhecimentos exigidos pelo mercado globalizado não se referem ao exercício de funções específicas, voltadas para a produção em série, vigentes nos modelos fordistas e tayloristas, mas à capacidade de digerir uma ampla diversidade de informações de forma crítica e ativa. E para adquiri-las faz-se necessário não só atingir a escolarização básica, mas superá-la. Como afirma Aranha:

Diante das transformações vertiginosas da alta tecnologia [...] ninguém mais pode se formar em alguma profissão. Daí a necessidade de uma educação permanente, que permita a continuidade dos estudos e, portanto, de acesso às

informações mediante uma autoformação controlada. (ARANHA, 1996, p. 239-240).

Nesse sentido, a educação de adultos constitui ainda hoje um grande desafio, quando se aborda a questão das políticas educacionais do país, em suas diversas modalidades, uma vez que essas políticas, via de regra, insistem em focalizar ora a reprodução, por meio de uma educação tradicional conservadora, ora o profissionalismo por meio de uma formação puramente técnica. Ademais as políticas públicas educacionais relativas à educação de adultos permanecem marcadas pelo caráter fragmentário, descontinuado que as acompanhou desde os seus primórdios.

Atualmente ocorre, no âmbito da sociedade civil, a efetivação de inúmeros projetos alternativos de educação popular voltada para o segmento adulto, mas são ações pontuais, sem ressonância em nível nacional, incapazes de alterar o quadro atual.

Merece destaque nesse âmbito as ações e reflexões desenvolvidas, já de longa data, pelo Instituto Paulo Freire, o qual comemorou no ano de 2013 os cinquenta anos da experiência realizada por Paulo Freire em Angicos e no ano seguinte, cinquenta anos do Plano Nacional de Alfabetização, sonhos de erradicação do analfabetismo e emancipação da sociedade pela educação. Na oportunidade dessas comemorações, Moacir Gadotti (2014) escreveu acerca das perspectivas e caminhos que se deveria construir para a educação de jovens e adultos dessa conjuntura histórica. Para esse pesquisador:

Será preciso articular e potencializar tudo o que já existe nesse campo. Existem numerosas iniciativas sociais e populares que foram sistematicamente ignoradas. Falta planejamento governamental para mapear e colocar em rede essa enorme força social até agora desperdiçada e desconsiderada pelos governos. Falta retomar o diálogo e definir, de uma vez por todas, o marco regulatório das organizações não governamentais, para que estas possam retomar seu importante papel histórico na luta pelo fim do analfabetismo no país. Precisamos convocar e reunir a força que temos fora do sistema regular de ensino. (GADOTTI, 2014, p. 35).

Assim, como Gadotti acredita-se aqui que a articulação entre Estado e sociedade civil se constitui em uma saída com forte potencial de sucesso para a promoção de um projeto para a educação de jovens e adultos, o qual tenha como meta corrigir as distorções do acesso aos estudos e mais, promover uma educação emancipatória, livre das amarras do modelo voltado para o público dos cursos regulares.

Considerações finais

A exposição acima arrolada, acerca da trajetória da educação de adultos no Brasil, desde os seus primórdios até a atualidade, permite-nos, ainda que de modo sintético, elaborar algumas considerações finais, notadamente quanto às perspectivas que se apresentam nesse quadro geral.

Dessa forma, do ponto de vista pedagógico, podemos afirmar que a educação de adultos, assim como as políticas educacionais de um modo geral, necessita assumir o compromisso de proporcionar um ambiente favorável à apropriação do saber, o qual deve ser sempre um espaço de troca. Nesse contexto, professores e alunos devem atuar como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, verdadeiros construtores do saber.

Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual das massas populares, poderá ser vislumbrado como um meio de promoção da efetiva melhoria da qualidade de vida, rompendo com o modelo de formação fragmentada em disciplinas estanques ainda expresso nos materiais didáticos mais recentes, como é o caso do material utilizado na implementação no programa da EJA, instituído pelo governo do Estado de São Paulo a partir de 2011, mencionado acima. Além de superar a visão da educação de adultos como apêndice da educação básica, falta a esses programas focar mais nos processos e no atendimento às necessidades dos atores sociais envolvidos, que nos instrumentos e nos produtos. Faz-se necessário romper com essas permanências.

A educação assim concebida deixará de ser vista somente como um mecanismo de inserção de segmentos excluídos no mercado de trabalho, libertando-se da ambigüidade histórica que marcou essa modalidade educacional no país. Poderá assim ser considerada, acima de tudo, como instrumento eficaz de participação social, por meio do exercício dos direitos mais amplos, constantes da cidadania plena.

Para que isso ocorra faz-se necessário colocar a educação no centro das prioridades nacionais, a fim de que possamos assistir a uma efetiva mudança na realidade educacional do país. Dentro dessa nova perspectiva, as políticas públicas educacionais deverão estar entrelaçadas a um projeto mais amplo de reestruturação social, visando, entre outras prioridades, à melhoria da qualidade de vida das camadas populares. Como pondera Paulo Freire “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996. FIESP/CIESP, Sesi, Senai e Irs Assessoria de imprensa. A expansão do Telecurso 2000, um ano depois. *Revista Notícias*, n. 4, dez, p. 38-9.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10/05/2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna. Fundação Santillana. 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo. Cortez, 1992.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

Artigo recebido em: 04/12/2013. Aprovado em: 01/12/2014.

O BISPO E AS GREVES DO OPERARIADO NO ABC, DISPUTAS E TENSÕES ENTRE A IGREJA CATÓLICA E A DITADURA MILITAR

THE BISHOP AND THE WORKING CLASS STRIKES IN THE ABC, DISPUTES AND TENSIONS BETWEEN THE CATHOLIC CHURCH AND THE MILITARY DICTATORSHIP

Ney de SOUZA*

Resumo: O artigo apresenta um estudo sobre a atuação do bispo de Santo André, Cláudio Hummes, durante as greves dos operários de 1978, 1979, 1980 no ABC. Através do texto é possível verificar e suscitar discussões sobre a influência da teologia do Vaticano II e da teologia latino-americana nas práticas do bispo e, ao mesmo tempo, a aliança deste segmento do catolicismo com o operariado durante o regime militar.

Palavras-chave: Catolicismo, ABC, greves, operários, bispo

Abstract: This article presents a study on the performance of the St. Andrew Bishop, Claudio Hummes, during the strikes of 1978 workers, 1979, 1980 on ABC. Through the text you can check and raise discussions on the influence of Vatican II theology and Latin American theology in the bishop practices and at the same time, the alliance of this segment of Catholicism with the working class during the military regime

Keywords: Catholicism, ABC, strikes, workers, bishop

Introdução

As greves de 1978, 1979, 1980 no ABC paulista são fundamentais para a efetivação de um novo sindicalismo, para o fortalecimento da pastoral operária e do crescimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). O novo bispo de Santo André, D. Cláudio Hummes (1975-1996), encontra uma nova metodologia na relação da instituição eclesiástica com os desdobramentos da ditadura militar, o que tornam ainda mais incisivos seus posicionamentos críticos em relação ao regime autoritário até a posse de José Sarney (1985).

* Pós doutorado em Teologia, PUC RJ - Doutor em História eclesiástica, Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, registro USP. Professor do Departamento de Sistemática e do Programa de Pós-Graduação em Teologia da PUC SP – Rua Clemente Pereira, 148 ap. 264, CEP: 04216-060, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: nsouza@pucsp.br.

O início das atividades de D. Cláudio Hummes e os primeiros dez anos de sua ação pastoral em Santo André (1975-1985) estão situados num contexto totalmente diferenciado ao de seu predecessor, D. Jorge Marcos de Oliveira (1954-1975). Enquanto estrutura eclesial, a diocese estava organizada em 74 paróquias em funcionamento. A população da região do ABC no ano de sua posse somava 850 mil habitantes. A atividade pastoral estava na fase inicial de experimentação decorrente das decisões do Concílio Vaticano II (1962-1965). O tempo era de transição para a estruturação de uma igreja que crescia através das Comunidades Eclesiais de Base alicerçada na Teologia da Libertação. Na maioria das vezes as CEB's estavam localizadas nas numerosas favelas que se proliferavam rapidamente em grande parte do ABC paulista.

O presente estudo apresentará as disputas e tensões entre setores da instituição católica e a ditadura militar. A posição assumida por grande parte da Igreja católica no ABC paulista é mais um momento em que a instituição religiosa começa a abandonar a cegueira e se sensibilizar devido à grave situação da sociedade brasileira, e neste caso específico, com o operariado. Será a conscientização de parte da Igreja católica diante das atrocidades do regime em relação aos operários. A instituição católica no ABC optou por se afastar do Estado autoritário articulando-se com os movimentos sociais e garantindo espaço para a manifestação das lutas sociais da sociedade civil, com parte do clero se identificando com a luta dos operários e o mundo do trabalho. Para iniciar este percurso é fundamental lembrar em que fontes a Igreja se inspirou e, particularmente a Igreja católica no ABC paulista e seu bispo D. Cláudio Hummes, para tomar as grandes, polêmicas e importantes atitudes antes e durante as greves do operariado.

As fontes inspiradoras da ação eclesial

O discurso e as práticas de D. Cláudio e de um segmento da Igreja católica no Brasil estavam impregnados do pensamento do Vaticano II, especialmente das constituições *Lumen Gentium* e *Gaudium et Spes*, (SOUZA; GONÇALVES, 2013) das encíclicas do papa Paulo VI (1963-1978) especialmente da *Populorum Progressio* (1967), do documento de Medellín (1968) dos bispos da América Latina e dos diversos textos deste período referentes às questões sociais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esta documentação eclesial e eclesial é portadora de um arcabouço teológico que iniciará uma renovação da Igreja católica nas décadas finais do século XX. O Vaticano II e sua recepção na América Latina fazem emergir

um novo sujeito social deixando o sujeito pré-moderno e entrando, de fato, em diálogo com o sujeito da modernidade. Aqueles bispos, ou ao menos parte deles que participaram deste evento conciliar ou beberam desta fonte de colegialidade, diálogo e participação não aceitariam um regime autoritário, despótico, tirânico e, portanto, usurpador da dignidade da pessoa humana.

O Vaticano II tem a sua centralidade no documento *Lumen Gentium* - LG (COMPÊNDIO, 1968) que apresenta uma enorme mudança na eclesiologia: da Igreja verticalista para a Igreja Povo de Deus, em sua categoria bíblica. Os fiéis que formam a Igreja constituem este Povo de Deus. O texto é uma síntese do Concílio, representa a janela aberta para a sociedade contemporânea. Em seu número 8 a Igreja é apresentada como comunidade de fé, esperança e amor. A Igreja é, ao mesmo tempo, sociedade humana hierarquicamente organizada e comunidade ornada com os dons celestes. Como dons pertencentes à Igreja católica, eles impelem para a unidade católica. Assim como Jesus Cristo realizou sua missão na pobreza e na abnegação, também a Igreja é chamada a seguir o seu exemplo. Ela não foi constituída para alcançar poder e glória, mas para evangelizar os pobres, sarar os contritos de coração, procurar e salvar o que perecera. Do desdobramento desta constituição conciliar se constata que a Igreja tem uma missão transformadora do mundo, no sentido de tornar visível e operante os grandes valores do Reino de Deus que coincidem com as inspirações da humanidade por justiça, paz, fraternidade e plenitude da vida.

Na Constituição conciliar *Gaudium et Spes* – GS (COMPÊNDIO, 1968) o trabalho é entendido num sentido amplo, apresentando a vida econômica e social num patamar inferior em relação à centralidade na pessoa, “tendo em conta a ordem das suas necessidades materiais e as exigências da sua vida intelectual, moral, espiritual e religiosa; de qualquer homem ou grupo de homens, de qualquer raça ou região do mundo” (GS, n. 64). O documento propõe a eliminação das grandes e crescentes desigualdades econômicas e sociais, evitando “toda e qualquer espécie de discriminação quanto às condições de remuneração ou de trabalho com relação aos trabalhadores oriundos de outro país ou região, que contribuem com o seu trabalho para o desenvolvimento econômico da nação ou da província” (GS, n. 66).

De grande importância é a defesa que a *Gaudium et Spes* apresenta sobre o direito de associação dos trabalhadores como um direito fundamental, “criando livremente associações que os possam representar autenticamente e contribuir para a reta ordenação da vida econômica; e ainda o direito de participar, livremente, sem risco de represálias na atividade das mesmas”, sendo que, ao surgirem conflitos econômico-sociais, o direito de greve deve ser exercido como

último recurso “devem fazer-se esforços para que se chegue a uma solução pacífica dos mesmos” (GS, n. 68).

O papa Paulo VI na encíclica social *Populorum Progressio* – PP, publicada em 1967, retoma e reforça a ideia do Vaticano II em relação ao trabalho. O texto apresenta o trabalho como atividade criativa e organizada do homem, além de reafirmar a dignidade humana (PP n. 27). O foco principal da encíclica é o desenvolvimento dos povos, abrindo a Doutrina Social da Igreja para as questões internacionais num contexto histórico. A ideia central é que o desenvolvimento tem que abarcar todas as dimensões do homem e alcançar todas as pessoas (PP n. 17). A economia e o progresso devem estar a serviço da humanidade. O documento é uma tomada de consciência da Igreja católica em sua relação com a sociedade contemporânea e, devido a isto, teve uma acolhida bastante difícil em vários países industrializados e suscitou uma enorme discussão. Nestes países a encíclica foi acusada de apresentar um tom marxista (CÁRCEL, 2009, 395). Por outro lado, o texto foi a carta magna para vários movimentos, inspirou numerosas campanhas quaresmais, por exemplo no Brasil as temáticas das Campanhas da Fraternidade. E, ainda foi fundamental para o nascimento de muitos organismos de voluntariado. Permanece como um documento que manifestou a vitalidade e a clarividência precursora da Igreja, mesmo tendo ficado, em outras ocasiões, alienada em relação a temáticas similares. Manifesta sobretudo a confiança no ser humano que pode e deve mudar a história.

A recepção e o desdobramento do Vaticano II na América Latina se dá primeiramente através da II Conferência do Episcopado em Medellín. Os bispos latino-americanos afirmavam que “a organização sindical rural e operária deverá adquirir a força e a presença suficiente a que os trabalhadores têm direito” e ainda que “suas associações deverão ter uma força de solidariedade e responsabilidade capaz de fazer valer o direito de sua representação e participação nos meios de produção e no comércio nacional, continental e internacional” (MEDELLIN, III, n. 1). A Conferência tem um forte impacto em grande parte da Igreja latino-americana, de maneira especial em segmentos da Igreja católica no Brasil. O documento situa-se na linha das duas constituições conciliares apresentadas acima e está em conformidade com a *Populorum Progressio*. O episcopado latino-americano, neste documento, não pode ficar indiferente perante as tremendas injustiças sociais existentes na América Latina que mantêm a maioria da população numa dolorosa pobreza e miséria inumana. Os bispos afirmam que brota um surdo clamor de milhões de pessoas pedindo a seus pastores a libertação que não lhes chega de parte nenhuma (MEDELLIN, 14, 1-2). Assim, em várias dioceses do continente os bispos

souberam, tendo estas fontes, exercer sua atividade de maneira profética, na defesa dos direitos e na promoção da dignidade humana.

Na década de 1970 a CNBB assumirá uma linha fortemente social, trazendo para si enormes problemas com a ditadura militar, porém defendendo a dignidade da pessoa humana. A Conferência produz uma série de documentos objetivando fundamentar teologicamente as atividades sociais dos católicos. De imediato Medellín foi incorporado à pastoral social com o documento: *Problemas da realidade brasileira*. No texto os bispos afirmam a necessidade de aplicar as diretivas do CELAM (Conselho do Episcopado latino-americano). Outros documentos viriam. O regional Nordeste II lança o texto *Eu ouvi os clamores do meu povo* (1973) e o Centro Oeste analisa as situações de injustiça no fascículo *Marginalização de um Povo: um grito das Igrejas* (1973). Outros textos da CNBB (www.cnbb.org.br) e de alguns bispos serão publicados dentro desta mesma temática da justiça social. No entanto, os bispos não poderiam ficar somente no profetismo das palavras, do discurso. Era necessário colocar-se e colocar os católicos no ritmo de participação e do serviço. Os polos começam a ser ligados: crítica, denúncia e ação eficaz contra as injustiças. Neste sentido é que se dá a atividade da diocese de Santo André e do bispo local, aplicando o pensamento do Vaticano II, de Medellín e dos documentos da CNBB. Eis, portanto, o pensamento inspirador de D. Cláudio Hummes na ação durante seu bispado no ABC paulista.

Atividades iniciais do bispo de Santo André

A primeira preocupação do novo bispo de Santo André foi a reestruturação da ação evangelizadora a partir do pensamento da Igreja católica apresentado nestes seus documentos. A partir deste arcabouço documental e da realidade local foram elaborados os planos diocesanos de pastoral, e um novo projeto para a formação dos futuros presbíteros, uma vez que o seminário diocesano tivera suas atividades encerradas após o Concílio Vaticano II. Com a conferência de Medellín e de Puebla (1979) a opção preferencial pelos pobres foi enfatizada com novo ardor (PUEBLA, n. 382; 1143), incrementando ainda mais as bases do discurso-prática do bispo e, por consequência, de diversos grupos na ação evangelizadora.

Por sua vez o movimento operário passava por um momento de reestruturação por causa da perseguição do regime de ditadura militar (1964-1985). Em 1976 D. Cláudio começou a presenciar fatos que fariam com que ele e parte do clero da diocese de Santo André voltassem a se posicionar. Um novo modelo de sindicalismo se estabelecia e, diferentemente de D. Jorge

Marcos que no início de seu bispado desenvolveu seu trabalho social junto ao sindicato andreense, o segundo bispo do ABC se aproximará do movimento sindical nos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema. Novos movimentos grevistas no período de 1978-1980 marcaram a identidade da diocese no início desta segunda fase de sua história. A defesa por uma nova ordem constitucional, a anistia e a ansiedade por eleições diretas será o discurso de um segmento da igreja frente aos militares (MAINWARING, 2004 p. 175-177). A situação contextual e uma teologia criativa que nasce na América Latina impulsionaram a ação de D. Cláudio. Este texto não é uma hagiografia do citado bispo ou uma apologia de uma entidade religiosa, mas uma análise de suas atividades dentro desta situação tão difícil, polêmica e importante não só para o ABC paulista, mas para o Brasil em seu processo de redemocratização.

O ano de 1977 marca uma das primeiras denúncias de D. Cláudio através dos jornais da região do ABC. Uma mensagem sobre a Semana Estadual da Família fez com que o bispo denunciasse as estruturas injustas e desumanas do trabalho como principais responsáveis pela desagregação da família, atingindo a maioria dos brasileiros que constituem a população trabalhadora, mesmo sendo está a principal criadora do progresso material da sociedade (ADGABC, 1977).

A partir desta tomada de posição e em conjunto com alguns padres da diocese que possuíam forte influência no campo social, D. Cláudio, à luz da opção evangélica preferencial pelos pobres, começou a articular o novo trabalho evangelizador do bispado na organização das bases e nos grupos de reflexão, criando um verdadeiro *sindicato* de solidariedade para com seus diocesanos mais marginalizados.

O bispo e as greves, aproximação entre Igreja e operários

De 1978 a 1980, no ABC paulista, ocorreram as famosas greves dos trabalhadores por justas reivindicações. A população desta região operária (cerca de 1.800.000 habitantes) era vitimada pelo patronato que não concedia aumentos salariais de acordo com a inflação e o custo de vida. Por outro lado o crescente número de moradores de favelas, sinal latente das desigualdades sociais, confirmava o desenvolvimento do país através da exploração da massa trabalhadora (SEDOC, 1981, col. 827). Neste período não era suficiente exigir as tais liberdades democráticas, era sim necessário lutar pela justiça social efetiva e também pela participação dos assalariados na riqueza nacional (NAPOLITANO, 1998, p. 72).

A repressão era contestada neste momento por inúmeras manifestações pela anistia e o regime político era cobrado pelas inúmeras mortes nos porões das delegacias e nas ruas. Verdadeiros símbolos destes protestos são as manifestações pela morte do jornalista Vladimir Herzog em 1975 num ato ecumênico na Catedral Metropolitana de São Paulo, convocado com enorme bravura pelo então cardeal arcebispo de São Paulo D. Paulo Evaristo Arns (SOUZA, 2004, p. 552-553), e a dos estudantes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ambas as manifestações são recordadas até a atualidade. Sendo esta última “celebrada” todos os anos como ato de repúdio à força truculenta da Secretaria de Segurança do Estado de São Paulo tendo à frente o coronel Erasmo Dias, batendo e prendendo professores e alunos. Baluarte desta resistência foi a reitora Nadir Kfoury. Hoje a biblioteca central da Universidade leva seu nome. A geração dos anos 70 tomou as ruas numa rearticulação pela volta da democracia (GASPARI, 2004, p. 407-412).

A crise econômica dos governos dos generais Ernesto Geisel (1974-1978) e João Batista Figueiredo (1979-1985) desvalorizou a produção dos trabalhadores, que em 1977 realizam a campanha da reposição salarial por 34,1% de reajuste. Este posicionamento possibilitou o fortalecimento do sindicalismo, que desde 1964 sofria com intervenções e crises. Desse contexto surgem os movimentos grevistas no ABC paulista.

Em todas as greves é de se destacar a presença solidária dos padres Rubens Chasseraux e José Mahon. Porém, nesta nova etapa, o apoio fundamental foi do missionário scalabriniano (carlista), padre Adelino de Carli. Na época pároco da igreja Nossa Senhora da Boa Viagem em São Bernardo do Campo, este se torna o ícone da solidariedade do clero para com os trabalhadores. O templo religioso é o marco histórico da situação no ABC, uma vez que nos momentos de intervenção federal era o único espaço aberto para as assembleias dos operários.

A greve de 1978, rompimento com o sindicato atrelado ao Estado

Em 1978 o novo sindicalismo é confirmado pela realização da greve dos metalúrgicos iniciada em 12 de maio. É o início do rompimento com toda a legislação sindical repressiva, rompendo na prática a Lei Antigreve, seu objetivo era um sindicato não atrelado aos patrões e ao Estado. A reivindicação era um aumento definitivo de 20% dos salários sobre o reajuste anual do governo, e que esse aumento não fosse descontado na época dos reajustes oficiais. Duas semanas depois da primeira paralisação, 50.000 trabalhadores em dezenas de indústrias da região somavam a massa grevista. O movimento foi considerado ilegal pelo Tribunal

Regional do Trabalho (TRT). Um dos fatores importantes para a deflagração do movimento grevista foi a denúncia de que o regime militar, em 1973 e 1974, maquiara os índices de inflação, mascarando o verdadeiro patamar do custo de vida. Isso levou a uma penalização dos trabalhadores (SANTANA, 2014, p. 189).

A Pastoral Operária da diocese de Santo André junto à Ação Católica Operária, a Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo e a Frente Nacional do Trabalho divulgaram uma moção de apoio aos trabalhadores grevistas (SEDOC, 1978, col. 100-101; 103-105). Dom Cláudio publicou uma nota sobre sua preocupação com a greve e manifestou seu apoio, por ser o aumento salarial algo justo. Ao mesmo tempo, convidou os cristãos e todos os homens de boa vontade da região a refletir sobre a situação do mundo do trabalho. O bispo destaca o papel da Igreja nesta situação:

A Igreja não deve nem querer conduzir o processo [de greve] apesar de todas as tentações de poder que sempre a rondam e apesar de suas faltas e omissões em que tem incorrido e incorre, com relação aos operários. Mas ela quer solidarizar-se com o povo, ser povo e, neste momento, apoiar os operários em suas reivindicações, que considera justas, ao mesmo tempo que respeita a autonomia e finalidades das instituições intermediárias, como os sindicatos, sem esquecer sua missão de pregar o Evangelho a todos. Ela se alegra e apoia quando essas instituições intermediárias tentam recuperar no Brasil sua verdadeira natureza, como declarou o documento da CNBB “Exigências Cristãs de uma Ordem Política” (SEDOC, 1978, col. 102-103).

Refletindo sobre a situação local e nacional, diante da possibilidade de abertura política para uma transição de regime político, os bispos do Estado de São Paulo, reunidos em assembleia ordinária em Itaiçi, município de Indaiatuba-SP, nos dias 05 a 08 de novembro, debateram sobre a Lei de Segurança Nacional e a necessidade de uma discussão sobre o tema “A segurança como bem de uma nação” (ACDSA, 1978, p. 6-10).

O apoio inicial de D. Cláudio num movimento grevista revela sua plena adesão com a maioria dos bispos do Brasil que através da CNBB apoiaram manifestações com o objetivo do restabelecimento da democracia. Em decorrência deste apoio, a presença do bispo seria significativa para manter a paz nos eventos vindouros. Importante ressaltar que a CNBB não é uma entidade estática, ou seja, apoiou o golpe de 1964 (GOMES, 2014, p. 80), mas depois uma parte do episcopado mudou seu posicionamento em relação ao regime ditatorial, porém nada

era definitivo. É digno de nota que os bispos agiram de maneira distinta diante dos militares (SERBIN, 2001, p. 290) e suas posições mudavam muito. No entanto, o papel da CNBB foi fundamental para que a noção de direitos humanos passasse a fazer parte da democracia brasileira. Sua importância foi se concretizando no final dos anos 1970. Era reconhecida por entidades brasileiras como a OAB e, por outro lado seu contato com instituições internacionais como a Anistia Internacional fortalecia sua atividade no Brasil. A Igreja católica “se tornou um baluarte da luta contra a ditadura” (CARVALHO, 2011, p. 183).

A greve de 1979

O movimento grevista de 1979 no ABC começou a zero hora de 13 de março de 1979, quando os metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema deflagram a primeira greve geral de uma categoria trabalhista na recente história do sindicalismo (OLIVA, 1987, p. 162). Essa greve aconteceu logo após a posse do General João Baptista de Oliveira Figueiredo como presidente da República.

A declaração de ilegalidade da greve não demorou a ser oficializada pelos órgãos do governo e a falta de experiência na mobilização fez com que os operários ficassem expostos ao perigo da repressão militar. A Igreja toma parte do movimento no dia seguinte, 14 de março, quando D. Cláudio (*Diário*, 1979), assessorado pela Pastoral Operária da diocese de Santo André que lhe fizera convite, se dirigiu à assembleia dos metalúrgicos de Santo André que acontecia na sede do sindicato.

O bispo apresenta o pensamento da Igreja (SEDOC, 1979, col. 1331-1345) na paralisação daquele ano que durou 14 dias. Com detalhes relata toda a movimentação pastoral que a instituição eclesial realizava em cooperação com o movimento sindical. Uma das consequências deste serviço é a criação do Fundo de Greve com pleno apoio da diocese para as famílias que passavam necessidades em decorrência da greve. Muitos padres acolheram bem a proposta, o que ajudou na divulgação da medida e do sucesso da campanha depois da intervenção nos sindicatos.

A presença de D. Cláudio no piquete da Volkswagen na madrugada do dia 20 de março diante de um aparato policial ostensivo foi fundamental para evitar a violência contra os grevistas. Junto com parlamentares, metalúrgicos e membros da PO, o bispo permaneceu no portão da grande fábrica, na época com 38 mil funcionários, das 4h30m às 6h30m, dispersando inclusive carros da ROTA (Rondas Ostensivas Tobias Aguiar) e da tropa de choque.

No mesmo dia à tarde, o bispo de Santo André se dirigiu à assembleia dos metalúrgicos de São Bernardo no Estádio Costa e Silva (Vila Euclides), cedido pelo prefeito Tito Costa, para os trabalhadores. Atualmente o Estádio Municipal de São Bernardo tem como nome “Primeiro de Maio”. Foi nesta assembleia que D. Cláudio se encontrou pela primeira vez com o presidente do sindicato, Luiz Inácio da Silva (Lula). A formação religiosa de Lula facilitou a sua aproximação com a Pastoral Operária, integrada por metalúrgicos que se destacavam na ação sindical (BETTO, 2006, p. 58). Germinava neste contexto o que viria a ser o Partido dos Trabalhadores (PT), fundado em fevereiro de 1980. No entender de uma parte dos católicos era uma maneira de salvar os trabalhadores das influências trabalhistas e comunistas consideradas nefastas (REIS, 2014, p. 131).

Estavam presentes no estádio 70.000 operários e o bispo assistiu antes de sua fala uma cena diferente do que costumeiramente acontecia em atos similares: a esposa de um metalúrgico, sem saber da presença da autoridade eclesiástica, convidou a todos pelo microfone a rezar um Pai-Nosso, o que era para D. Cláudio um momento novo. A partir daí nos momentos de greve a oração e a celebração de atos religiosos seriam comuns e pedidos pelos próprios grevistas. No dia seguinte, durante a reunião extraordinária do Conselho Presbiteral (órgão máximo da diocese), o bispo recebeu a aprovação dos padres sobre sua participação na paralisação.

Devido à violência policial ocorrida durante a manhã do dia 21 de abril, D. Cláudio entra em contato com o Secretário de Segurança Pública pedindo que afaste o policiamento que estava a violentar a população nas ruas e nas portas das fábricas. A cidade de Santo André estava sitiada pela tropa de choque, policiais com cães e os grandes carros da ROTA com sirenes abertas. A ditadura queria amedrontar a população para o fim da greve.

A intervenção nos três sindicatos do ABC (Santo André, São Bernardo e São Caetano) foi decretada na madrugada do dia 23 de abril, decisão entregue para ser executada pelo governador do Estado, Paulo Salim Maluf. A polícia cercou o sindicato com operários e sindicalistas em seu interior. No caso de São Bernardo do Campo fora o cerco da unidade sindical, onde Lula era o presidente, o estádio municipal também estava rodeado pelos militares. Ao meio-dia os interventores federais tomavam posse dos três sindicatos e os 200.000 metalúrgicos do ABC estavam sem local de reunião. Nesta altura e no perigo de prisão para os operários o bispo decide abrir sua casa para todos os perseguidos para reuniões, refeições e até para ali descansarem, pois era um local mais seguro diante das várias ameaças.

Num clima de guerra entre tropa de choque e trabalhadores no Paço Municipal de São Bernardo, o bispo e o prefeito Tito Costa conseguem apaziguar a crise dos 40.000 metalúrgicos que queriam uma assembleia. Voltando a Santo André, a Catedral, a praça e a residência episcopal estavam cercadas pela polícia. Os metalúrgicos de Santo André, sem local para reunir-se, dirigem-se à Praça do Carmo e encontrando a igreja aberta entraram e realizaram seu objetivo, causando um ambiente de terror pela presença do “serviço de segurança pública”, que queria coibir toda atitude.

No dia 24, os trabalhadores de São Bernardo realizaram assembleia no paço municipal, enquanto representantes dos trabalhadores de Santo André estão na casa de D. Cláudio, para contar com a colaboração do bispo para a realização de sua reunião. Ele desaconselhou a realização da assembleia na Catedral pelo pequeno espaço e por não garantir nenhuma segurança aos trabalhadores. Orientou o presidente cassado do sindicato Benedito Marcílio que um grupo de representantes deveria se reunir no salão paroquial da Igreja Senhor do Bonfim, dos frades menores conventuais.

Os operários em vez disso vão rumo ao templo do Parque das Nações para uma assembleia e a polícia cerca o espaço, tentando arrombar o salão paroquial. D. Cláudio vai para a paróquia com dois advogados para acalmar a situação. Neste meio tempo ele recebe a notícia que embora a assembleia de São Bernardo tenha ocorrido bem, o paço se tornara um campo de batalha por uma passeata de estudantes. A repressão a ditadura militar atingiu com violência o grupo, prendendo e ferindo muitos civis.

Dom Cláudio trabalhou pacificamente para que tudo concorresse para o bem dos trabalhadores. Presidiu uma missa no dia 25, decidida na assembleia operária do dia anterior, onde Lula e Marcílio mesmo cassados assumem o comando da greve em São Bernardo e Santo André. Chamado pela CNBB, na pessoa de D. José Ivo Lorscheiter, secretário geral, foi à Brasília para uma audiência com o Ministro do Trabalho, Murilo Macedo, com o vice-presidente da Conferência dos bispos, D. Geraldo Fernandes.

Um encontro frustrante com o representante do governo fez com que o bispo continuasse seu apoio irrestrito à greve pacífica e justa dos operários. Um acordo no dia 27 de março, propondo uma trégua da paralisação por 45 dias para possíveis negociações foi aceito nos três sindicatos, sendo que dois dias depois os sindicalistas cassados passaram a trabalhar nos salões paroquiais de Nossa Senhora da Boa Viagem e Senhor do Bonfim. A solidariedade para com os grevistas e a indignação pela intervenção foi expressa por cartas de D. Waldir Calheiros

Novaes, bispo de Volta Redonda, Rio de Janeiro, e da Comissão da Pastoral Operária da Arquidiocese de São Paulo.

Dom Cláudio, na qualidade de bispo diocesano, lançou duas notas sobre o ocorrido para a imprensa e para a Câmara Federal, afirmando a presença da Igreja como instrumento de sociedade às justas reivindicações dos trabalhadores. Após o intenso apoio aos metalúrgicos, o bispo recebeu uma carta de agradecimento de Benedito Marcílio, que restituído da presidência do sindicato de Santo André, parabeniza o bispo por estar ao lado dos metalúrgicos (*ACDSA Boletim*, 1979, p. 10; *ADGABC Diário do Grande ABC*, 1979, sem paginação).

Depois da greve geral de 1979 os movimentos sindicais tomavam novo impulso na sua estruturação. A pastoral diocesana decidira que no primeiro plano de pastoral, a realidade de uma ação junto ao mundo do trabalho era prioridade (*ADGABC Diário*, 1979, sem paginação). Para D. Cláudio, o papel político da Igreja é denunciar as injustiças. A terceira Conferência Geral do Episcopado latino-americano realizada em Puebla de Los Angeles, México, sendo inaugurada pelo novo papa, João Paulo II, em janeiro de 1979, confirmava e sustentava, mesmo com certos apontamentos sobre a Teologia da Libertação, o trabalho das pastorais sociais (*PUEBLA*, n. 1134; 1138; 1139; 1146; 1188).

A greve de 1980: a resistência por 41 dias

Os protestos de 1979 não foram atendidos como deveriam. Devido a isto o início do ano de 1980 começa com uma campanha salarial. O operariado estava bem organizado e consciente de sua luta de classe. Em 1º de abril de 1980 teve início a maior greve da história do Brasil, que marcou o caminho de redemocratização do país (*OLIVA*, 1987, p. 180).

As reivindicações não se resumem a reajustes salariais como as greves anteriores. A garantia de uma estabilidade salarial era sinal que os trabalhadores desejavam mudanças quantitativas e qualitativas, solicitando a presença nas fábricas de um delegado sindical e a estabilidade de emprego por 12 meses, uma vez que a estabilidade no trabalho foi banida pela Golpe de 1964 (*SEDOC*, 1981, col. 828).

Participaram do movimento de greve 200.000 operários, que somados às suas famílias, envolviam pelo menos 800.000 pessoas na greve. A metade da população da diocese sofria com a insegurança no mundo do trabalho e com o aumento das injustiças aos trabalhadores (*SEDOC*, 1981, col. 827).

Uma das grandes atividades de D. Cláudio Hummes no ABC foi este seu apoio e presença junto aos operários. Esse fato se traduz de maneira especial no seu *Relatório aos bispos Presença da Igreja na greve dos metalúrgicos do ABC em 1980* (*Relatório* apud SOUZA, 2004). No texto, que tem 9 itens, o bispo explica os motivos do *Relatório* e principalmente o apoio da Igreja católica aos operários: o movimento grevista tinha seu apoio e de vários membros da diocese por ser justo e digno de fé.

Como poderia a Igreja ficar alheia? Todo seu povo estava envolvido. Este é o primeiro aspecto para compreender a presença da Igreja na greve. O que não significa que não deva estar presente eventualmente em greves de menor porte, já que o número não é o único nem o decisivo argumento de sua presença (*Relatório*, 2004, p. 602).

Os 41 dias de greve segundo o bispo foram de grande turbulência para todos os envolvidos, pois além do clima tenso do acontecimento, vários oportunistas tentavam incitar os trabalhadores a responder com violência as represálias da polícia (SEDOC, 1981, col. 829-830). Sobre o método da greve, afirmava que

...foram métodos pacíficos. Em primeiro lugar, os metalúrgicos, antes de recorrer ao extremo da greve, tentaram na mesa da negociação conseguir dos empresários o que reivindicavam. Mas nada. Nenhuma reivindicação foi aceita. Ainda no dia antes da declaração da greve, houve uma reunião de várias horas com os empresários (*Relatório*, 2004, p. 602).

O governo não tardou em decretar a ilegalidade da greve, que foi tratada como insurreição pelos militares. O Tribunal Regional do Trabalho (TRT) decretou para minar a greve um ajuste de 7% para o salário dos trabalhadores e se afirmou inapto para julgar a legalidade ou não da greve, o que não foi aceito pelos grevistas, pois por outro lado o mesmo órgão da justiça do trabalho reduziu o piso salarial sobre as horas extras.

A decisão de continuar a greve foi dos metalúrgicos e a Igreja somente manifestou solidariedade. Dom Cláudio sempre fez questão de afirmar que a instituição religiosa nunca incitou greves, sempre deixando isso por decisão dos trabalhadores. O direito de greve deveria ser legítimo e a Lei de Greve era de fato um mecanismo contra a defesa dos operários.

[a greve], que durou aqueles longos 42 dias, com repressão policial e militar nunca vista, apesar de toda parafernália dessa repressão, provocação e atos ilegais da parte das forças repressoras, em nenhum momento as lideranças incitaram os 200 mil trabalhadores metalúrgicos a usar da violência para ganhar a greve. Ao contrário, a pregação constante deles, como também minha na qualidade de bispo diocesano, era que não se aceitasse provocação, não se agredisse a propriedade de quem quer que seja, não se fizesse nenhuma desordem. E isso foi obedecido até o fim, com exceção de pequenos incidentes particulares, às vezes inclusive provocados por quem não era metalúrgico. Essa é a verdade. Essa é também a glória dos metalúrgicos, que mostraram dignidade, altura, coragem e responsabilidade patriótica. Só quem viveu esses 42 dias, sabe o que eles significaram (*Relatório*, 2004, p. 603).

No dia 31 de março, antes da paralisação, o bispo do ABC esteve presente na assembleia dos metalúrgicos de São Bernardo e apoiou a decisão dos trabalhadores pela greve. Comunicou que o conselho presbiteral da diocese decidiu que a “Igreja estará ao lado dos trabalhadores até o fim”. Falando de D. Oscar Romero, arcebispo de El Salvador assassinado no dia 24 de março enquanto presidia a Eucaristia, Dom Cláudio convidou os operários à reflexão: “Vamos pensar nele, por sua coragem. Ele foi uma pessoa que se colocou ao lado dos trabalhadores e do povo”. Por fim perguntou se os trabalhadores queriam rezar o Pai - Nosso e a resposta foi imediatamente confirmada. O bispo garantiu que as igrejas e os salões paroquiais estariam abertos aos trabalhadores, no caso de intervenção dos sindicatos. Em todas as paróquias da diocese foi distribuída uma mensagem de apoio aos metalúrgicos assinada pelo bispo diocesano (A GREVE DO ABC, 1980, p. 14-15).

O bispo de Santo André sempre afirmou que sua presença nas assembleias era devida à sua obrigação evangélica de pastor, não significava que ele se tornara um sindicalista porque não assumiu nenhuma liderança. Estava ali como pastor, pois o pastor deve estar presente onde está seu povo, sobretudo nos momentos de conflitos e tensões. Em 7 de abril, o bispo presente em assembleia no Estádio da Vila Euclides fala da relação entre a Igreja, a greve e a missão evangélica:

Cristo não veio ajeitar as coisas. Não veio harmonizar. Não veio fazer média entre a justiça e a injustiça... A Igreja nunca decidirá se vocês devem fazer ou parar a greve. Vocês é que devem decidir. A Igreja se põe a serviço de

vocês, mas esta decisão é de grande responsabilidade (A GREVE DO ABC, 1980, p. 21-22).

Sob esta argumentação a diocese ofereceu o serviço de reflexão e evangelização para que os trabalhadores compreendessem que a luta deles por justiça por maior justiça estava ligada à luta de Jesus Cristo e Seu mistério pascal, justificando as celebrações litúrgicas durante a greve (SEDOC, 1981, col. 831). Três salas de catequese da igreja Nossa Senhora da Boa Viagem em São Bernardo foram cedidas aos sindicalistas para a arrecadação do Fundo de Greve (A GREVE DO ABC, 1980, p. 24). Em 15 de abril o sindicato de São Bernardo lança um boletim para instruir os operários em suas ações.

1 - A greve continua. Se voltarmos a trabalhar perdemos tudo. Paralisados venceremos; 2 – Só saia de casa para nossas assembleias. Só confie na palavra dos membros da diretoria e da Comissão de Salários. Se membros da diretoria forem presos, mais firmeza ainda. Outros companheiros assumirão a direção da luta. Não aceite notícias em rádio, jornais e televisão, falando que a greve acabou; 3 – Se o sindicato for cercado pela polícia, procure a Matriz de São Bernardo onde funciona nosso fundo de greve; 4 – Se o Estádio da Vila Euclides for ocupado por tropas militares, nossas assembleias serão realizadas no Paço Municipal de São Bernardo. Se ocuparem o Paço, procure as igrejas [católicas] centrais do ABC. Faremos assembleias por bairros; 5 – Não aceite provocações. Agitadores da repressão vão se infiltrar em nosso meio para tentar quebrar o caráter pacífico da nossa luta. Eles querem que a gente jogue uma pedra para poderem jogar uma bomba na gente; 6 – Visite seus colegas metalúrgicos, mantenha-os firmes; 7 – Não tenha medo. Podem prender 10, mas somos 100 mil; não há prisão para tanto trabalhador e nem repressão capaz de vencer nossa decisão de lutar até a vitória (A GREVE DO ABC, 1980, p. 30).

Em seu *Relatório* D. Cláudio informa em que consistiu o apoio da Igreja à greve:

1) pronunciamentos declarando o apoio e suas razões; 2) oferecendo espaços para reuniões dos trabalhadores depois da intervenção federal dos sindicatos e a interdição dos locais públicos para assembleias dos metalúrgicos. Oferecia-se num primeiro momento as dependências das paróquias, exceto

templos. Só quando essas dependências não serviam, como último recurso ofereciam-se também os templos. Esse último recurso foi usado sobretudo em São Bernardo do Campo, onde também por sua vez os trabalhadores respeitaram com muita dignidade o interior do templo, sem qualquer abuso. Quem não respeitou foi a repressão, que invadiu a nave da igreja e acabou prendendo um sindicalista dentro da sacristia. Eu mesmo estive presente praticamente em todas as assembleias dentro da igreja, e posso testemunhar que os trabalhadores agiram dentro da igreja com suficiente respeito e dignidade; além do mais era um povo oprimido que clamava também diante de Deus por maior justiça e respeito (*Relatório*, 2004, p. 603).

O apoio da Igreja, ainda consistiu na presença constante do bispo que comunicou ao Secretário de Segurança de São Paulo que, ele, bispo, se fazia presente em todas as assembleias. O secretário respondeu que na sua opinião isso de fato deveria acontecer para evitar uma violência maior.

É claro que não estava presente porque o Secretário de Segurança julgava importante minha presença, mas porque via nisso minha obrigação evangélica de pastor. E isso não significava que me tornava um sindicalista, por que não assumi nenhuma liderança (*Relatório*, 2004, p. 603).

Suas afirmações no *Relatório* sobre o apoio ainda confirmam que a Igreja oferecia um serviço de reflexão e evangelização e abria as paróquias como postos de arrecadação de fundos e mantimentos para as famílias dos grevistas que passavam necessidades em consequência da greve (*Relatório*, 2004, p. 603). D. Cláudio afirmava que a igreja nunca incentivou a greve, o verdadeiro e único incentivador foi o baixo salário mínimo do governo, portanto a pobreza produzida pelo sistema.

Na metade do documento o bispo afirma que a greve foi recebendo um grande apoio de outros fora do ABC.

No que tange à greve, a repressão conseguiu que não houvesse em todo o país nenhuma greve de solidariedade, mas não conseguiu evitar que o todo país se movesse e se organizasse em solidariedade através de coleta de fundos e de pronunciamentos favoráveis à greve. No que tange à Igreja, tentou isola-la no

início declarando que não se tratava da Igreja no Brasil mas de uma ação isolada e ilegítima do bispo de Santo André. Tanto maior foi a irritação das áreas governamentais quando surgiu o apoio total e forte do Cardeal Arns, bem como da CNBB. Então o governo declarou que a CNBB não é a Igreja e que o cardeal incitava a greve (*Relatório*, 2004, p. 604).

Depois de decretada a intervenção da entidade sindical pelo Tribunal Regional do Trabalho em 18 de abril, a ajuda da Igreja é indispensável. Dom Cláudio afirma, em nota oficial, que lamenta profundamente a ingerência, protestando contra mais este ato de violação dos direitos dos trabalhadores de fazerem greve e de serem dirigidos pelas suas autênticas lideranças sindicais (*A GREVE DO ABC*, 1980, p. 32-34).

A prisão de líderes sindicais em 19 de abril, dentre eles Lula, e de membros da Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo causou protestos de parlamentares opositoristas ao governo.

Às 6h30m. da manhã de ontem [19 de abril], oito homens, dos quais pelo menos dois usavam metralhadoras, prenderam o dirigente sindical Lula em sua residência no bairro de Ferrazópolis, São Bernardo, exibindo ordem de prisão com base na Lei de Segurança Nacional. Pouco depois desse horário, mais catorze pessoas foram detidas em circunstâncias similares: Devanir Ribeiro e Djalma de Souza Bom, também diretores do Sindicato de São Bernardo; José Cicote, Ernesto Sencini, Isaias Urbano da Cunha, Orlando Francelino Mota, diretores do Sindicato de Santo André, José Ferreira da Silva, irmão de Lula e militante sindical; Arnaldo Gonçalves, presidente do Sindicato de Metal de Santos; Afonso Delelis, presidente, até 64, do Sindicato de Metal de São Paulo. Além deles, foram detidos José Carlos Dias, presidente da Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo; Dalmo Dallari, jurista e ex-presidente da mesma comissão; o engenheiro Ricardo Zaratini, militante político; o jornalista Antônio Roberto Espinosa; e José Timóteo da Silva, acusado de ser militante da Convergência Socialista (*A GREVE DO ABC*, 1980, p. 36).

No dia 20 de abril o DOPS emitiu nota proibindo qualquer manifestação ou assembleia nos estádios de Vila Euclides (São Bernardo) e Jaçatuba (Santo André), assim como no Paço Municipal de São Bernardo do Campo. Dom Cláudio informou no mesmo dia que a diocese assumiu o fundo de greve, recolhendo os donativos nas 75 paróquias do ABC e realizando a

distribuição nos templos e no posto localizado à Rua Centenário. Denunciou também que as pessoas que coordenavam esta atividade estavam sendo vítimas de represálias por parte de elementos que se apresentavam como policiais. As prisões continuavam e líderes sindicais eram indiciados como agitadores da paralisação e ameaçados de enquadramento na Lei de Segurança Nacional. O fundo de greve de São Bernardo denunciou que um caminhão de seis toneladas de gêneros alimentícios foi sequestrado por policiais, causando a interdição do posto da Igreja Matriz da cidade por perigo da violência armada (A GREVE DO ABC, 1980, p. 37-38).

A manutenção da greve em São Bernardo foi determinada por uma assembleia de 40 mil metalúrgicos que se encontravam no interior da Matriz da Boa Viagem e na praça contígua. Muitos fiéis se escandalizaram com a abertura da Igreja matriz de São Bernardo para as assembleias sindicais. O padre Arlindo de Carli, pároco da Igreja, afirmava: “De que vale prestar culto a Deus e dar as costas a quem luta pelo pão da vida?” (BETTO, 2006, p. 65). As negociações com os empresários continuavam paralisadas. Dom Cláudio discursou após os representantes dos trabalhadores:

Se a Igreja se coloca do lado dos trabalhadores, é porque existem dois lados: o da justiça e da injustiça, o da liberdade e da opressão, o da honestidade e da corrupção e o da verdade e da mentira. E a Igreja, como Jesus Cristo, está do lado da justiça, da liberdade e da honestidade. A Igreja continua achando justa e pacífica a luta dos metalúrgicos e, por isso, vai com eles até o fim. A decisão é dos metalúrgicos. Contem conosco até o fim, pois não temos medo de ameaças (A GREVE DO ABC, 1980, p. 42).

Em Santo André no dia 24 de abril, com o apoio da Paróquia Senhor do Bonfim, que abriu seu pátio para 2.500 metalúrgicos, a decisão é que a greve deveria continuar. Na mesma data a polícia restringe em São Bernardo a ocupação das ruas laterais e da Praça da Matriz para a assembleia, sendo que o templo só comporta duas mil pessoas. O bispo declara que isso é loucura e que provocaria mais confrontos. Pediu às emissoras de rádio e TV que divulgassem apelo para que os operários não fossem à Matriz e se dirigissem às igrejas dos bairros, evitando concentração e repressão. No dia seguinte a polícia desocupou a praça duas horas e vinte minutos antes da assembleia, que ocorreu num clima de tensão pelo sobrevoo de 17 helicópteros militares (A GREVE DO ABC, 1980, p. 43). O uso da violência, analisa Arendt, assinala a impotência dos governantes que não podem convencer a população através dos meios normais

da causa deles, e o surgimento da violência indica que o poder está em risco (ARENDR, 1972, p. 153).

O cardeal Arns, arcebispo de São Paulo, continuava envolvido com o movimento grevista do ABC. Por meio do semanário católico da arquidiocese confirma seu posicionamento contrário à política trabalhista do Governo militar:

Em entrevista coletiva, D. Paulo Evaristo Arns, o bispo de santo André, D. Cláudio Hummes e o bispo do Regional Sul I da CNBB, D. Mauro Morelli, situaram o problema da greve dos metalúrgicos do ABC. “Penso que o momento não é de ameaça, mas de busca de solução, disse D. Paulo a uma pergunta sobre as ameaças feitas pelo ministro Said Farhart, da Secretaria das Comunicações do Planalto, dizendo que os padres também são passíveis de enquadramento nas leis. Para D. Paulo os três passos seguintes seriam estes: 1) libertação dos presos (entre eles o líder sindical Lula); 2) deixar os trabalhadores se reunir; 3) negociação entre os trabalhadores e os patrões. Enquanto isso, a Igreja faz todo tipo de contato para tentar contornar a crise (ACMSP, O SÃO PAULO, 1980, p. 01).

Muitos bispos se manifestaram contrários ao apoio das Igrejas de São Paulo e Santo André à greve, segundo declarações do chefe de Estado. O presidente Figueiredo dizia que a Igreja estava dividida e que muitos membros do episcopado se posicionavam ao lado do governo. Essa é uma das tantas estratégias de regimes totalitários: desqualificar o outro, dividir para “reinar”. Na década de 1970 houve tentativas de amenizar a crise entre Igreja e Estado por meio da Comissão Bipartite (SERBIN, 2001). Dom Cláudio e o Cardeal Paulo Evaristo Arns, Arcebispo de São Paulo, reagiram ao pensamento dos militares e divulgaram uma nota intitulada “A Igreja, a greve e a lei”, explicando como a Igreja apoiava os grevistas e afirmando que não estava indo contra a disciplina canônica: “A Igreja não seria cristã se não desse apoio para trabalhadores poderem preservar sua dignidade, defender seus direitos, inclusive os trabalhistas, sem sofrer humilhações” (A GREVE DO ABC, 1980, p. 48). Este segmento do episcopado brasileiro constatava que reconstruir a cristandade era um projeto historicamente inviável e muito distante do pensamento da Conferência dos Bispos. Os militares tentariam outras vezes isolar esse setor da Igreja acusando-o de anticatólico e comunista.

O marco de todas as manifestações desta greve está na comemoração do dia 1º de maio. Com o sindicato sob intervenção e seus principais dirigentes encarcerados, o governo não

dispunha nenhuma trégua para uma resolução justa, proibindo a realização do evento na cidade. A solidariedade a esta crise está no apoio da Igreja que celebrou a Eucaristia na Matriz. Durante a missa D. Cláudio, presidente da celebração, auxiliado por D. Mauro Gomes Morelli, bispo auxiliar de São Paulo, e por mais 42 padres fez sua homilia na defesa do trabalho digno. Despertou a consciência dos presentes para que não se preocupassem com seu possível enquadramento na Lei de Segurança Nacional como agitador da greve. Pedia que contra esse desvio de pensamento que o regime militar desejava ocasionar na ação dos operários, todos pensassem na condição dos sindicalistas e demais presos (DOM CLÁUDIO, 1980).

Durante a missa muitos trabalhadores, vindos de diversos locais, foram se concentrando na praça da Igreja, totalizando cerca de 150 mil pessoas. A cidade estava sitiada pela polícia com aparato pesado para atacar os possíveis manifestantes, mas, diante da grande massa, o cerco recuou e foi embora de São Bernardo do Campo. Do templo católico os trabalhadores, o bispo, os padres, Frei Betto (assessor da Pastoral Operária) e as mulheres dos sindicalistas presos se dirigiram para o Estádio de Vila Euclides, onde realizaram um ato político contra o militarismo (OLIVA, 1980, p. 197). Dom Cláudio disse que, naquele momento, se concretizava “a justeza das reivindicações dos operários metalúrgicos” (A GREVE DO ABC, 1980, p. 57).

Uma revanche dos militares acontecerá em São Bernardo do Campo com esguichos de água contra os trabalhadores nas assembleias na Praça da Matriz. Com esta situação uma delegação formada por D. Cláudio, Jacó Bittar, João Vasconcelos e pelo presidente e vice-presidente da OAB do Brasil, Seabra Fagundes e José Paulo Pertence, tentou fazer contato com o presidente Figueiredo em 10 de maio para solucionar a greve que estava no seu 40º dia. Aceita a proposta pelos metalúrgicos a comissão foi para Brasília e na sede da CNBB revê suas posições para o diálogo. O resultado do encontro foi anunciado na assembleia da Matriz de São Bernardo no dia 11, que decidiu o fim da paralisação de 41 dias (A GREVE DO ABC, 1980, p. 71-72).

No *Relatório* dirigido aos bispos em 12 de setembro de 1980, D. Cláudio Hummes reafirmava a necessidade da Igreja em estar ao lado dos trabalhadores como postura de evangelização e coerência ao seu profetismo. O bispo advertia na introdução do relatório que quando ele usava o termo Igreja o restringia à diocese de Santo André. Aplicava o princípio de justiça e solidariedade quanto à má aplicação da LSN (Lei de Segurança Nacional), que vitima pessoas inocentes e totalmente oprimidas pela desordem social e pelo descaso nas relações entre capital e trabalho. Rebatia afirmações que sustentavam que o dinheiro de ajudas internacionais teria mantido o movimento, agradecia as diversas manifestações de solidariedade e apoio a

greve dos metalúrgicos e a Igreja do ABC no seu sofrimento em favor dos trabalhadores e encerrava o texto (SEDOC, 1981, col. 827; 834-835).

Minha pergunta é: como é possível indiciar na LSN homens (os diretores sindicais) que nunca fizeram ou comandaram violência, seja contra pessoas seja contra propriedade alheia, e cujo único crime é terem liderado uma greve (com respaldo na Constituição Brasileira) e terem lutado pelos direitos de quem sofre a pobreza, fome, a favela, a humilhação no trabalho? Pessoas que lutaram pacificamente pelos direitos dos outros, não podem ser criminosos! (*Relatório*, 2004, p. 604).

A Igreja e as instituições: posicionamentos sobre as greves

Das greves do período de 1978-1980, a última foi a mais comentada em toda a história recente do país. A presença das Igrejas Particulares de São Paulo e Santo André no movimento foi compreendida sob muitos aspectos, que revelam o ambiente de tensão no Brasil e na sua relação com a instituição católica além das opiniões heterogêneas no interior da própria instituição religiosa.

Quando D. Jorge Marcos de Oliveira esteve à frente da diocese de Santo André assumiu um sério posicionamento a favor dos perseguidos. Dom Cláudio Hummes, seu sucessor, foi um dos que abriu, com esta atuação, novos caminhos para a tão sonhada redemocratização brasileira. A presença de grande parte da diocese nas questões sociais tornou-se objeto de reflexão da imprensa mundial, merecendo a atenção de diversas autoridades, como a declaração do Núncio Apostólico no Brasil, D. Carmine Rocco (*A GREVE DO ABC*, 1980, p. 64-68), e considerações diretas de João Paulo II. O papa dizia a D. Cláudio: “Continuem a lutar pela justiça social” (*FOLHA DA DIOCESE*, 1979, 1980, capa).

Em 20 de abril de 1980, D. Jorge Marcos, bispo emérito do Grande ABC, envia uma carta ao presidente Figueiredo pedindo uma resolução para o problema operário na região, privilegiando a dignidade da pessoa humana.

O movimento de 1980 recebeu diversos apoios de bispos como o cardeal Paulo Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo (*A GREVE DO ABC*, 1980, p. 46; 48-49), D. Hélder Pessoa Câmara, arcebispo de Olinda e Recife (*IBIDEM*, p. 48), D. Fernando Gomes dos Santos, arcebispo de Goiânia (*IBIDEM*, p. 49), D. Luciano Pedro Mendes de Almeida (*IBIDEM*, p.

38), dos demais bispos auxiliares de São Paulo (IBIDEM, p. 39; 45) e da própria CNBB (IBIDEM, p. 47), cuja atuação foi definida por D. Cláudio como fundamental para o movimento operário (SEDOC, 1980, col. 834). As Igrejas cristãs (A GREVE DO ABC, 1980, p. 49) se manifestaram aprovando a atitude profética do bispo.

Atitudes mais cautelosas como a do cardeal Eugênio de Araújo Sales, arcebispo de São Sebastião do Rio de Janeiro (A GREVE..., 1980, p. 50), também foram sinais serenos de manifestação para com o fato. Críticas veladas de alguns dignitários como o cardeal Vicente Scherer, arcebispo de Porto Alegre (A GREVE..., 1980, p. 51), demonstram a pluralidade de posições que uma instituição pode possuir através de seus membros, demonstrando não ser estática e homogênea.

Das instituições civis, a greve de 1980 recebeu muita solidariedade. Empresas pararam seus turnos de trabalho. Houve a iniciativa de um show beneficente em São Bernardo, que foi barrado pela repressão, no Estádio da Vila Euclides (A GREVE..., 1980, p. 28; 46), manifestos do Sindicato Internacional dos Metalúrgicos, da Associação de Professores do Estado de São Paulo (APEOESP), Federação Geral da Metalurgia Francesa, dos trabalhadores rurais, da União Metalúrgica dos Estados Unidos e Canadá, da Central Latino-Americana dos Trabalhadores e da Conferência Sindical Mundial (A GREVE..., 1980, p. 15; 18; 41-43; 45).

Os relatórios de D. Cláudio sobre as greves de 1979-80 são justificados nestes apoios e refletem profunda sintonia com a atividade pastoral da Igreja latino-americana e brasileira em sua maioria, assim também como os posicionamentos da pastoral de conjunto da diocese do ABC. A ação do bispo junto aos trabalhadores começa à medida que um novo sindicalismo nasce e é perseguido injustamente pelos militares. O novo bispo teve de se posicionar pelo fato de no fim dos anos 70 a metade da população da diocese subsistir da vida operária. Os planos diocesanos de pastoral (1979-1981; 1983-1986) enfatizam a importância da ação social junto à evangelização, promovendo as CEB's e a pastoral do mundo do trabalho.

Considerações finais

O apoio da Igreja católica na vida sindical nunca teve como fim um partido político, embora muitos agentes de pastoral católicos abraçassem a ideia da formação de um partido político. A prática da solidariedade aos que sofrem é o que motiva o bispo e alguns membros do presbitério de Santo André a assumirem a defesa da redemocratização do Brasil.

A preocupação da diocese de Santo André e de seu bispo é uma questão de testemunho cristão. O pano de fundo é totalmente teológico. Um ambiente de desigualdade e opressão revela que a proposta de Jesus Cristo não foi assumida verdadeiramente pela humanidade. No caso desta Igreja local, dentro dos parâmetros da teologia e da justiça social, está certa e é respondida com entusiasmo, determinação e profetismo pela maioria do laicato e por uma parte significativa do clero. Entre acertos e momentos de inconstância se constata que a ação pastoral desta diocese paulista seguia uma espiritualidade libertadora e cristológica que iluminaram os passos da Igreja católica na América Latina na sua oficialidade, que no desenvolvimento de sua missão não pode ser compreendida sem um horizonte de fé. Portanto, são visualizados aspectos importantes da influência da teologia eclesiológica do Concílio Vaticano II e de seu desdobramento através das Conferências do Episcopado latino-americano, especialmente de Medellín.

Praticamente até o Concílio Vaticano II, a hierarquia fazia questão que as atividades concernentes à Igreja em relação aos problemas dos trabalhadores, especificamente a questão operária, fossem tratadas, programadas e conduzidas à parte dos movimentos acaso existentes (sindicalismo). Com isso, pensava a instituição católica, seria facilitado o controle, a orientação e a autenticidade confessional do trabalhismo cristão. Daí, para este tipo de pensamento, a importância e a necessidade da coordenação ou supervisão clerical, em se tratando de organizações católicas. Vagarosamente setores da Igreja configuraram e amadureceram uma espécie de maioria para os trabalhadores cristãos, escapando assim de movimentos operários inteiramente tutelados pelas elites do pensamento católico. Evidenciou-se na pesquisa apresentada neste artigo que a instituição religiosa age tendo como pressuposto uma teologia. Tendo essa base teológica delimitada a Igreja encarna o papel de intermediária entre os operários e os patrões (governo). O episcopado fala em nome dos desfavorecidos, em vez de deixá-los falar. A Igreja age como mediação entendendo que ela é a única capaz de realizar este papel em lugar dos operários. O intuito do texto é continuar discutindo a partir de memórias e, ao mesmo tempo, se for o caso, corrigi-las. Não pretendendo construir uma narrativa objetiva e definitiva sobre o passado e sim uma análise crítica sem paixões e que enfrente os estereótipos e mitos por aqueles envolvidos nestes processos históricos.

Referências

- ACDSA - Arquivo da Cúria Diocesana de Santo André.
Boletim Diocesano, novembro de 1978,
Boletim diocesano, abril – maio de 1979, p. 10.

- FOLHA DA DIOCESE, out. – nov. 1979, capa.
 FOLHA DA DIOCESE, jun. 1980, capa PAPA quer a luta pela Justiça;
 FOLHA DA DIOCESE, dez. 1980, capa PAPA apoia ação da Igreja no ABC.
 CARTA de dom Jorge Marcos de Oliveira ao presidente da República. 20 de abril de 1980.
- ACMSP - Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo.
 O SÃO PAULO. 25 abril 1980.
- ADGABC - Arquivo do *Diário do Grande ABC*.
 DOM CLÁUDIO denuncia a injustiça social. *DIÁRIO DO GRANDE ABC*, 11 de outubro de 1977 (cópia).
Diário do Grande ABC, 16 de março de 1979, sem paginação; 1º de abril de 1979, sem paginação.
Diário do Grande ABC, 22 de maio de 1979, sem paginação.
- Diário do Grande ABC*, 7 de dezembro de 1979, sem paginação
- A GREVE do ABC. *O dia – a – dia da greve*, s.i.t., mai. 1980.
- ARENDT, H. *Crises of the Republic*. New York: Harcourt/Brace Jovanovich, 1972.
- BETTO, F. *A mosca azul*. Reflexão sobre o poder. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CÁRCEL, V. *Historia de la Iglesia*. III. La Iglesia en la época contemporânea. Madrid: Ediciones Palabra, 2009.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil, o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- COMPÊNDIO DO VATICANO II. *Constituições, decretos e declarações*. Petrópolis: Vozes, 1968.
- DOM CLÁUDIO na missa: “Não temam por mim”. *Jornal da Tarde*, 2 de maio de 1980.
- GOMES, P. C. *Os bispos católicos e a ditadura militar brasileira*. A visão da espionagem. São Paulo – Rio de Janeiro: Record, 2014.
- GASPARI, E. *A ditadura encurralada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MAINWARING, S. *Igreja católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MEDELLIN. *Conclusões de Medellín*. São Paulo: Paulinas, 1984.
- NAPOLITANO, M. *O regime militar brasileiro: 1964-1985*. São Paulo: Atual Editora, 1998.
- OLIVA, A. M. (coord.). *Imagens da Luta (1905-1985)*. São Bernardo do Campo: CEDI, 1987.
- PUEBLA. *Conclusões da Conferência de Puebla*. Texto oficial. São Paulo: Paulinas, 1982.
- REIS, D. A. *Ditadura e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- Relatório aos bispos Presença da Igreja na greve dos metalúrgicos do ABC em 1980 (Relatório apud SOUZA, 2004)*.
- SANTANA, M. A. Trabalhadores, sindicatos e regime militar no Brasil. In: PINHEIRO, M. (org.). *Ditadura: o que resta da transição*. São Paulo: Boitempo editorial, 2014.
- SEDOC (Serviço de Documentação). Petrópolis: Vozes, v. 13, n. 139, mar. 1981, col. 827; 828; 829; 830; 831.
- SEDOC v. 11, n. 113, jul. – ago. de 1978, col. 100 – 101; 102; 103-105.
- SEDOC v. 11, n. 122, junho de 1979, col. 1331 – 1345.
- SERBIN, K. *Diálogos na sombra: bispos e militares, tortura e justiça social na ditadura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SOUZA, N. (org.). *Catolicismo em São Paulo: 450 anos de presença da Igreja Católica em São Paulo*. São Paulo: Paulinas, 2004.

SOUZA, N.; GONÇALVES, P. S. L. *Catolicismo e sociedade contemporânea. Do Concílio Vaticano I ao contexto histórico teológico do Concílio Vaticano II*. São Paulo: Paulus, 2013.

Artigo recebido em 22/12/2014. Aprovado em 14/04/2015.

O CAFÉ E A CIDADE
A EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES URBANAS EM RIBEIRÃO PRETO,
1890-1933.

EL CAFÉ Y LA CIUDAD
LA EVOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES URBANAS EN RIBEIRÃO
PRETO, 1890-1933.

Luciana Suarez LOPES •

Resumo: O texto considera a evolução das atividades urbanas em Ribeirão Preto – comércio, indústria e prestação de serviços – no período 1890-1933. Nessa época, diversos fatores contribuíram para o crescimento da população economicamente ativa em Ribeirão Preto, sendo o principal deles o início da atividade cafeeira durante a década de 1860. A ferrovia foi igualmente importante, tornando mais eficiente a comunicação com as demais cidades e com o porto de Santos, facilitando o transporte de mercadorias, a diversificação e a especialização dos negócios estabelecidos. A ferrovia promoveu também a chegada dos imigrantes, contribuindo com o aumento da população economicamente ativa e também com a expansão das atividades urbanas. Para analisar esse movimento, foram utilizadas como fontes de dados: almanaques, censos e publicações da época, além de material iconográfico.

Palavras-chave: cafeicultura, atividades urbanas, Ribeirão Preto.

Resumen: El texto considera la evolución de las actividades urbanas en *Ribeirão Preto* - comercio, industria y servicios - en el periodo 1890-1933. En esta época, diversos factores contribuyeron para el crecimiento de la población económicamente activa en *Ribeirão Preto*, siendo el principal el inicio de la actividad cafetalera en la década de 1860. El ferrocarril fue igualmente importante, haciendo mas eficiente la comunicación con las otras ciudades y con el puerto de *Santos*, facilitando el transporte de mercancías, la diversificación y la especialización de los negocios ya establecidos. El ferrocarril también facilitó la llegada de los inmigrantes, contribuyendo con el crecimiento de la población económicamente activa y también con la expansión de las actividades urbanas. A fin de analizar este movimiento, fueron considerados como fuentes de datos: almanaques, censos y publicaciones de época, además de algunos materiales iconográficos.

Palabras-llave: cafeicultura, actividades urbanas, Ribeirão Preto.

Legenda: APHRP - Arquivo Público e Histórico de Ribeirão Preto

Introdução

A atividade cafeeira alcançou a região nordeste da então província de São Paulo durante a segunda metade do século XIX. As modificações promovidas pelo café no cotidiano das vilas e freguesias existentes foram muitas. Apesar de ser uma atividade tipicamente rural, a cafeicultura não deixava de demandar produtos e serviços tipicamente

• Professora do Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, área de História Econômica. FEA/USP – Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 – Departamento de Economia – Prédio FEA 2 - 2o. andar - sala 250 – Cidade Universitária – CEP: 05508-910, São Paulo, SP, Brasil. Email: lslopes@usp.br.

urbanos tais como: roupas prontas, tecidos, ferramentas, serviços de ferreiros, carpinteiros e sapateiros. Ademais, as fazendas demandavam os gêneros alimentícios que não eram capazes de produzir ou que eram produzidos em quantidade insuficiente, fornecidos então pelo comércio local.

Considerando a dinâmica econômica brevemente descrita acima, o presente artigo trata da evolução das atividades urbanas em uma das maiores localidades cafeeiras do nordeste paulista, Ribeirão Preto, no período 1890-1933.

O município de Ribeirão Preto está localizado no nordeste do estado de São Paulo, distante aproximadamente 330 km da capital do Estado, como mostra o Mapa 1. A origem da antiga vila está ligada à formação do patrimônio eclesiástico de São Sebastião, na década de 1850.

A localidade foi elevada à categoria de freguesia em 1870 e, em 1871, pela lei nº. 67, a freguesia foi elevada à categoria de vila, com a denominação de “Villa da Capela de São Sebastião do Ribeirão Preto” (MIRANDA, 1971, p. 14), sendo oficialmente desmembrada da vila de São Simão. A Câmara Municipal foi criada em 1874 e as primeiras eleições ocorreram em 22 de fevereiro daquele ano. O início das atividades administrativas ocorreu em 13 de julho de 1874. A localidade contava então com quatro ruas, seis travessas e dois largos. (MIRANDA, 1971, p. 14)

Mapa 1 – Localização de Ribeirão Preto



Fonte: Modificado a partir de Milliet, 1938, p. 24.

O primeiro levantamento mais completo sobre a população ribeirãopretana e suas atividades econômicas ocorreu em 1874, como parte do Recenseamento Geral do Império de 1872.¹ Naquele ano, existiam 5.552 habitantes, dos quais 857 escravos. Essa população era composta basicamente por brasileiros brancos, solteiros, católicos e analfabetos. No

aspecto geral, trata-se de uma população jovem, já que mais da metade de seus habitantes tinha até quinze anos, com uma razão de sexo igual a 105.

A população escrava totalizava 15,5% do total da população em Ribeirão Preto. À primeira vista, esse número pode parecer pequeno, mas outros municípios, no mesmo ano, apresentavam porcentagem semelhante. No Vale do Paraíba, região em que a cafeicultura absorvia a maioria dos recursos, a porcentagem de cativos na população de Lorena e Cruzeiro era de 14,8%. Em Paraibuna e São José dos Campos as porcentagens eram, respectivamente 9,1% e 9,2%. (MARCONDES, 2001, p.9) Em Guaratinguetá, localidade que, “no decênio de 1870, caminhava vigorosamente para o auge de sua produção cafeeira”, a porcentagem de cativos na população era de 20,1% e, em Silveiras, os cativos eram 17,5% do total de habitantes. (MOTTA & MARCONDES, 2000, p. 269-270)

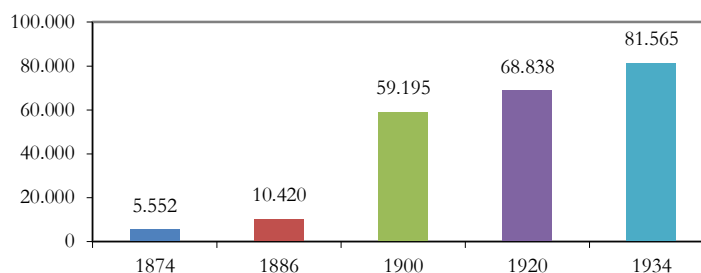
Com relação à origem, o censo mostra que a maioria dos habitantes era paulista. Dos 4.692 livres, 4.613 eram da província paulista. Entre 857 cativos, existiam 840 paulistas. Não obstante, foram encontrados três estrangeiros, de origem portuguesa, dois solteiros e um viúvo, todos católicos. Um dos portugueses solteiros era comerciante, guarda-livros ou caixeiro e os outros dois não tinham profissão declarada.

Tanto entre livres como entre cativos, a profissão mais comum era a de lavrador. Contudo, era grande o número de omissões, pois os indivíduos sem profissão somavam 2.165, excluindo-se aqui os estrangeiros. Em porcentagem, 42% dos livres nacionais e 24% dos cativos não tiveram sua atividade identificada pelos recenseadores.

O rápido desenvolvimento da cultura cafeeira, principalmente durante a década de 1890, foi o grande motivador do crescimento populacional observado no final do século XIX. Entre 1890 e 1900, a população brasileira cresceu a uma taxa anual de aproximadamente 2,5%, passando de 14.333.915 habitantes em 1890 para 17.438.434 em 1900.ⁱⁱ No mesmo período, a população ribeirãopretana passou de 12.033 habitantes, em 1890, para 100.185, em 1900, num crescimento anual calculado em 30,33%.ⁱⁱⁱ

Nas décadas iniciais do século XX a tendência continua e considerando agora apenas a população de Ribeirão Preto, sem manter a integridade territorial perdida com desmembramento dos municípios de Cravinhos e Sertãozinho, esta passa de 5.552 habitantes em 1874 para 81.565 em 1934, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Crescimento populacional
(Ribeirão Preto, 1874-1934)



Fonte: CAMARGO, 1981, pp. 10-27.

A evolução das atividades urbanas em Ribeirão Preto

Diversos fatores contribuíram para o crescimento da população urbana em Ribeirão Preto durante as últimas décadas do século XIX. Entre eles destacam-se o início da cultura cafeeira, a chegada da ferrovia e o início da imigração subvencionada pelo governo.

O desenvolvimento da cafeicultura atraiu fazendeiros de outras regiões, cafeicultores ou não, interessados em aproveitar as condições propícias da localidade e o bom momento vivido pela cafeicultura. Demandando produtos e serviços tipicamente urbanos, as fazendas cafeeiras acabaram por incentivar o estabelecimento de comerciantes e profissionais liberais na zona urbana ribeirãopretana.

A chegada da ferrovia em 1883 fez com que a ligação com outras regiões comercialmente mais ativas, tais como a capital e o porto de Santos, ficasse mais rápida e eficiente, incentivando mais uma vez as atividades urbanas. Além disso, a ferrovia favoreceu a diversificação dos produtos e serviços oferecidos, possibilitando, inclusive, certa especialização dos estabelecimentos comerciais já constituídos.

A vinda dos imigrantes em substituição aos escravos na expansão das lavouras de café propiciou o aumento da população economicamente ativa, e, em certa medida, também contribuiu com o incremento das atividades urbanas. Alguns imigrantes, depois de saldados os compromissos com os fazendeiros, deixavam as fazendas em direção das cidades, em muitos casos estabelecendo-se como comerciantes.

A fim de analisar os impactos desses fatores na diversificação das atividades urbanas em Ribeirão Preto no período 1890-1933, foram utilizadas seis fontes

documentais. Nem todas as fontes trazem as mesmas informações. Algumas tratam apenas da indústria, enquanto outras consideram também o comércio e os profissionais liberais. Algumas listam os estabelecimentos já divididos em setores, outras se limitam a apresentar apenas uma relação de atividades.

Figura 1 – Casa comercial *Au Bom Marché*
Ribeirão Preto, primeira década do século XX



Fonte: APHRP.

A primeira dessas fontes foi o *Almanach do Estado de São Paulo de 1890*, publicado por Jorge Seckler & Comp. A publicação, além de trazer uma breve descrição do município de Ribeirão Preto, lista os diversos estabelecimentos comerciais, industriais, profissionais liberais e prestadores de serviço presentes na localidade.

A segunda foi o *Recenseamento Agrícola* elaborado pela Prefeitura de Ribeirão Preto em 1902, constante do relatório apresentado pelo prefeito Manoel Aureliano de Gusmão à Câmara Municipal em 10 de janeiro de 1903. Tratando-se de um recenseamento agrícola, em princípio não deveria considerar as atividades urbanas. Contudo, o responsável pela elaboração do censo, João Fabrício de Alcântara Machado, “*organizou também por sua espontânea deliberação, a estatística das demais indústrias existentes no município*”.

A terceira fonte também foi um relatório elaborado pela Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, apresentado à Câmara pelo prefeito Floriano Leite Ribeiro na sessão de 7 de janeiro de 1905. O reporte, além de dar informações gerais sobre a situação do município, lista as atividades urbanas, destacando o tipo de atividade e o número de estabelecimentos localizados.

A quarta fonte de dados foi o *Almanach Illustrado de Ribeirão Preto de 1914*. Rico em informações, o almanaque traz uma longa lista de atividades. São tabelas bem completas, que dividem os profissionais e estabelecimentos em setores.

A quinta fonte foi a obra *Os municípios do Estado de São Paulo*, publicada em 1924, que traz apenas informações sobre estabelecimentos industriais.

A sexta e última fonte utilizada na análise das atividades urbanas do município é a publicação *Os Municípios do Estado de São Paulo*, de 1933, que traz apenas dados sobre o comércio e a prestação de serviços.

Algumas informações sobre os critérios para a organização dos dados devem ser mencionadas. Como nem sempre as fontes apresentavam os dados obedecendo-se a mesma classificação setorial, optou-se por utilizar como base a classificação apresentada pelo *Almanaque Illustrado de Ribeirão Preto de 1914*. A exceção fica por conta do setor financeiro, cujos estabelecimentos constavam no setor comercial no *Almanaque*. As tabelas dessa publicação, como já foi dito, encontravam-se completas e bem especificadas, um verdadeiro modelo para a reorganização dos outros dados disponíveis. Assim, os setores considerados pelo presente artigo serão: Comércio; Indústria; Profissionais Liberais e Prestadores de Serviços; Financeiro.

Ademais, as fontes não possibilitaram que a evolução dos setores fosse analisada considerando-se os mesmos intervalos temporais. Para o setor comercial, há dados para os anos de 1890, 1904, 1914 e 1933. Para a indústria, existem dados para os anos de 1890, 1902, 1904, 1914 e 1924. Para o setor de profissionais liberais e prestadores de serviço existem dados para os anos de 1890, 1902, 1904, 1914 e 1933. Tal irregularidade permitiu análises gerais, abarcando todos os setores, apenas para os anos de 1890, 1904 e 1914. Inicialmente, uma comparação geral entre os setores será feita. Em seguida, os setores comercial, industrial e os profissionais liberais e prestadores de serviço serão analisados separadamente. O setor financeiro, dada sua pouca expressão e considerando existirem informações sobre ele apenas para os anos de 1890, 1904 e 1914, será analisado na seção seguinte, *Atividades urbanas: comparação geral entre setores*.

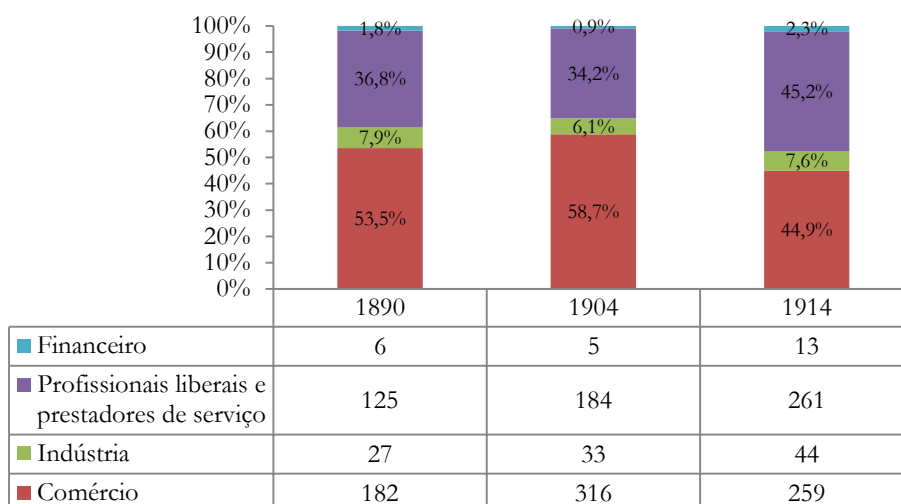
Atividades urbanas: comparação geral entre setores, 1890-1914

Considerando os anos para os quais existem informações para os três setores considerados, 1890, 1904 e 1914, percebe-se que o setor comercial desempenha um importante papel na economia urbana de Ribeirão Preto. Há que se ressaltar o aumento

nos números absolutos de todos os setores, o que demonstra o dinamismo econômico da zona urbana nesse período.

Como mostra o Gráfico 2, o percentual de estabelecimentos comerciais se mostra elevado, alcançando valores que vão de 47,1% a 59,5%. O segundo setor mais representativo é aquele que reúne os profissionais liberais e os prestadores de serviços, com porcentagens que vão de 34,4% até 45,2%. Juntos, esses dois setores respondem por mais de nove décimos dos estabelecimentos recenseados no período 1890-1914. Já a indústria é o menor dos três setores. Com pouca representatividade, sua participação não passa dos 7,9%.

Gráfico 2 – Evolução das atividades urbanas
(Ribeirão Preto, 1890-1914)



Fonte: Para o ano de 1890, utilizou-se os dados do *Almanaque do Estado de São Paulo de 1890*. Para o ano de 1904, foi utilizado o *Relatório da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto de 1905* e para o ano de 1914, foi utilizado o *Almanach Illustrado de Ribeirão Preto de 1914*.

Em números absolutos, no ano de 1890 existiam 340 estabelecimentos na cidade. Desses, 186 eram estabelecimentos comerciais, 127 eram profissionais liberais ou prestadores de serviços e 27 eram estabelecimentos industriais.

O ano de 1904 apresenta situação semelhante. Dos 538 estabelecimentos, 320 eram comerciais, 185 profissionais liberais ou prestadores de serviço e 33 indústrias. Comparando com os dados de 1890, o comércio ganha um pouco mais de importância enquanto as outras atividades perdem espaço. A indústria, que em 1890 tinha uma

participação de 7,9%, passa a ter 6,1% e os profissionais liberais/prestadores de serviço passam de 37,4% a 34,4%.

Em 1914, o setor dos profissionais liberais e prestadores de serviço ganha espaço. Em números absolutos, dos 577 estabelecimentos listados, 272 eram comerciais, 261 profissionais liberais e prestadores de serviços e apenas 44 industriais.

Por fim considera-se o setor financeiro. Os bancos, casas de câmbio e capitalistas foram originalmente classificados pelos recenseadores como sendo pertencentes ao setor comercial. Foram localizados, durante o período 1890-1914, 24 estabelecimentos financeiros, a saber: 4 bancos e 2 capitalistas em 1890; 3 bancos, 1 casa de câmbio e 1 capitalista em 1904; e 5 bancos e 8 capitalistas em 1914.

Em resumo, a cidade de Ribeirão Preto no período 1890-1914 experimenta um crescimento geral de 69,70% no total de estabelecimentos, independentemente do setor considerado. A atividade comercial é a mais representativa, seguida pelos profissionais liberais e prestadores de serviço. O setor industrial é o menor.

Como a principal atividade econômica era a cultura cafeeira, uma hipótese para o pequeno número de indústrias era a escassez de recursos, canalizados para o café. As indústrias existentes eram de pouca complexidade, geralmente ligadas à produção de alimentos, como massas, licores, cervejas, açúcar, doces e à atividade cafeeira, como torrefações, máquinas de beneficiar, moinhos e fábricas de peneiras. Ademais, o transporte facilitado pela ferrovia pode ter desestimulado o surgimento e a consolidação de uma indústria municipal. Os diversos bens comercializados vinham da capital ou diretamente de Santos, a fim de serem comercializados e distribuídos, tanto para os habitantes do município como para aqueles residentes em cidades circunvizinhas.

A análise do período 1890-1914 antecipa uma tendência do município de Ribeirão Preto, a predominância das atividades de comércio, prestação de serviços e profissionais liberais, em detrimento da indústria. Apesar de haver pequenas alterações na participação de cada um dos setores, a indústria nunca chega a ser a principal atividade.

Atividade comercial, 1890-1933

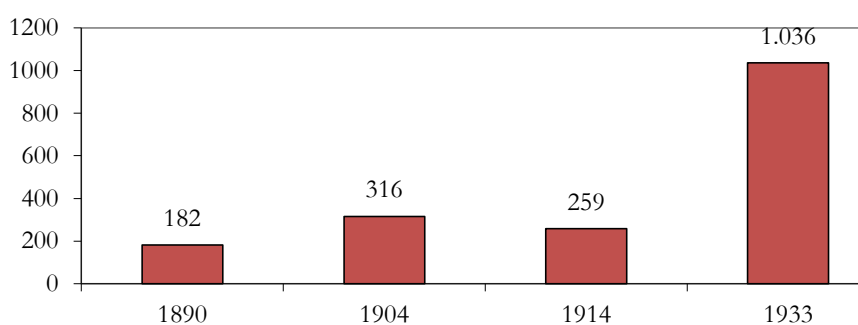
Como estabelecimentos comerciais foram classificados os armazéns de secos e molhados, bares, bilhares, botequins, charutarias, lojas em geral, agências, hotéis e hospedarias, tipografias, padarias, confeitarias, entre outros estabelecimentos que não produzem, mas comercializam mercadorias.

Como mostra o Gráfico 3, em 1890, o município possuía 182 estabelecimentos comerciais. Desses, 39,5% eram armazéns de secos e molhados, 14,8% eram açougues, outros 14,8% vendiam tecidos, armarinhos, calçados e chapéus. Juntos, esses três tipos de estabelecimentos somavam 69,2% dos estabelecimentos comerciais da cidade.

O município estava em franca expansão, no auge da formação das fazendas cafeeiras. Em 1890, o imigrante alemão Francisco Schmidt comprava a fazenda Monte Alegre, dando início ao que seria a maior companhia agrícola cafeeira de Ribeirão Preto. Ao mesmo tempo, a população crescia vertiginosamente. Em 1886 eram 10.420 habitantes e em 1900 já eram 59.195. Seguramente, o grande aumento da população contou com a ajuda dos imigrantes, principalmente de origem italiana, que chegavam para o trabalho nas lavouras de café.

Nesse contexto promissor, de expansão da cafeicultura e imigração, o número de estabelecimentos comerciais aumentou. De 1890 a 1904 o crescimento foi de 73,6%. Os armazéns de secos e molhados representam aproximadamente 38% do total, os botequins 16% e as lojas de fazendas, 9%. Pode-se destacar o crescimento no número de botequins, de 5, em 1890, para 50, em 1904.

Gráfico 3 – Evolução da atividade comercial
Ribeirão Preto, 1890-1933
(número de estabelecimentos)



Fonte: Para o ano de 1890, utilizou-se os dados do *Almanaque do Estado de São Paulo de 1890*. Para o ano de 1904, foi utilizado o *Relatório da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto de 1905*; para o ano de 1914, foi utilizado o *Almanach Illustrado de Ribeirão Preto de 1914*; e para o ano de 1933 utilizou-se *Os municípios do Estado de São Paulo*, publicado em 1933.

Em 1904 observa-se a existência de alguns tipos de estabelecimento que não foram localizados em 1890. Surge uma loja especializada em venda de calçados, casas de móveis, casas de armas e depósitos de cal, lenha e madeira. Deve-se destacar a existência de 5 hotéis e 18 hospedarias em 1904, contra apenas 5 hotéis em 1890, o que mostra que no início do século XX, Ribeirão Preto deveria ter um movimento constante de pessoas em trânsito na cidade, e um dos fatores que podem ter contribuído para isso são as estações da companhia Mogiana.

Figura 2 – Casa comercial *Au Louvre*
Ribeirão Preto, primeira década do século XX



Fonte: APHRP.

No ano de 1914, em termos absolutos o número de estabelecimentos comerciais diminuiu. De 316, em 1904, para 259, em 1914. Porém, apesar da queda, nota-se um aumento na diversificação. No período de 1904 a 1914 o comércio de Ribeirão Preto sofre um tipo de ajustamento. O número de armazéns de secos e molhados e o de botequins caiu substancialmente, dando espaço a novas atividades, como agências de jornais, chapelaria, casas de bicicleta, de máquina de costura, louças, brinquedos, livrarias e papelarias.

De 1914 até 1933 ocorre um aumento significativo. O período é longo, 19 anos, porém não foram encontrados dados intermediários para comparação. Mais uma vez os armazéns de secos e molhados ocupam posição de destaque, respondendo por 14,3% dos estabelecimentos, a maior concentração. Em seguida temos os bares e restaurantes, com 6,8% e as casas de fazendas e armarinhos, com 5,7%.

A cada novo período a diversificação continua, como é possível perceber observando-se a queda na concentração nos tipos de estabelecimento mais comuns: armazéns de secos e molhados, bares e restaurantes e casas de fazendas e armarinhos. Em 1890, essas atividades respondiam 67,70% dos estabelecimentos. Em 1904 essa mesma

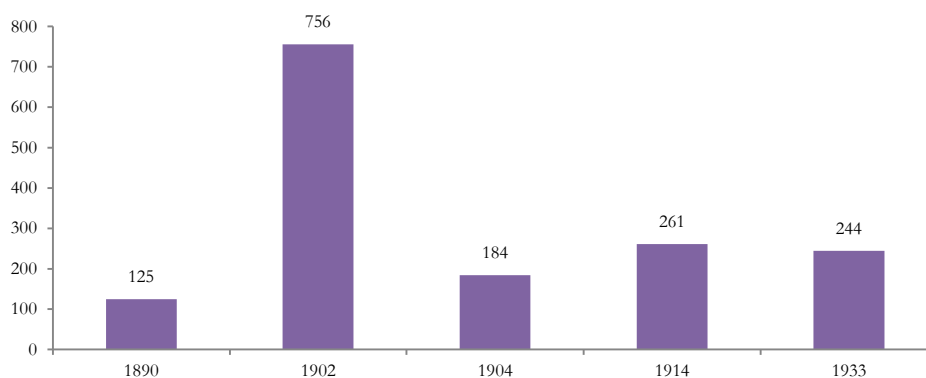
participação cai para 63,43% e em 1914, as mesmas atividades representam apenas 42,64%. Finalmente, em 1933 essa porcentagem foi calculada em 26,73%.

Profissionais liberais e prestadores de serviço, 1890-1933

Foram considerados profissionais liberais e prestadores de serviços, médicos, dentistas, advogados, proprietários de oficinas diversas, e todas as demais profissões classificadas desta maneira pelo *Almanach Illustrado de Ribeirão Preto de 1914*. O Gráfico 4 apresenta a evolução no número desses profissionais ao longo do período 1890-1933.

No ano de 1890, foram encontrados 125 indivíduos. Entre esses, destacam-se 16 carroceiros, dez empreiteiros, nove advogados, nove alfaiates, nove caldeireiros, nove médicos, quatro parteiras e nove sapateiros, além de engenheiros, barbeiros, ferradores, modistas, dentistas, e um fotógrafo.

Gráfico 3 – Profissionais Liberais e Prestadores de Serviço
Ribeirão Preto, 1890-1933
(número de profissionais)



Fonte: Para o ano de 1890, utilizaram-se os dados do Almanaque do Estado de São Paulo de 1890. Para o ano de 1902 foi utilizado o Relatório de 1902 apresentado à Câmara Municipal do Ribeirão Preto pelo prefeito Dr. Manoel Aureliano de Gusmão, na sessão de 10 de janeiro de 1903. Para o ano de 1904, foi utilizado o Relatório da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto de 1905, para o ano de 1914, foi utilizado o *Almanach Illustrado de Ribeirão Preto de 1914*, e para o ano de 1933 utilizou-se a publicação de 1933, *Os municípios do Estado de São Paulo*.

Entre 1890 e 1902 o número desses profissionais aumenta quase seis vezes, passando para 756. Assim como no caso das atividades comerciais, é possível perceber certa diversificação nas atividades desenvolvidas por esses autônomos. Em números

absolutos, a atividade com maior número de pessoas era a de maquinista, com 261 profissionais. Em seguida aparecem 37 costureiras, 32 carpinteiros e/ou marceneiros e 24 alfaiates. Em profissões diversas não especificadas aparecem 286 indivíduos. Alguns dados interessantes sobre algumas dessas atividades. Um número considerável desses profissionais era de origem estrangeira. Com exceção dos maquinistas, quase em quase todas as atividades os imigrantes eram maioria. Como exemplos pode-se citar o caso das costureiras, das parteiras, dos alfaiates e dos carpinteiros e/ou marceneiros. Das 37 costureiras, 28 eram estrangeiras. Das 11 parteiras, 10 eram estrangeiras. Das 48 pessoas empregadas nas oficinas de alfaiate, 38 eram estrangeiras e das 42 empregadas nas oficinas de carpintaria e marcenaria, 28 eram estrangeiras.

Apenas dois anos mais tarde, um novo recenseamento aponta queda drástica no número de profissionais liberais e prestadores de serviço na localidade. Uma hipótese para tal comportamento talvez seja a crise de superprodução cafeeira e a restrição à expansão das plantações em São Paulo a partir de 1902. De 756 profissionais em 1902, Ribeirão passa a ter apenas 184, uma queda de aproximadamente 75%. Contudo, apesar do número total ter caído, a tendência de diversificação continua.

As maiores concentrações são nas seguintes atividades: 19 alfaiates, 16 oficinas de sapateiro, 15 barbeiros, 15 escritórios de advogados e 14 oficinas de costura. Aparecem pela primeira vez: consertador de armas, construtores, empresários de pedreira, marmoristas, consertador de instrumentos musicais e ourives.

Com o plano de valorização do café e o aumento da atividade econômica no período imediatamente anterior a I Guerra Mundial, observa-se nova elevação no número dos profissionais analisados, que passam de 184 para 261 em 1914. Desses 261 pode-se destacar, 34 alfaiates, 24 costureiras, 23 barbeiros e 23 sapateiros. Em seguida, temos 19 médicos, 18 advogados, 15 funileiros e 14 dentistas.

O período 1914-1933 foi marcado por inúmeras crises econômicas e políticas, tanto nacionais como internacionais, a começar pela I Guerra Mundial. Além das dificuldades durante o conflito, seus impactos estenderam-se pela década de 1920, alterando a dinâmica do mercado internacional de café. Durante toda a década, observa-se tendência crescente nos preços internacionais. O aumento de preços aliado à política de defesa do café incentiva uma expansão sem precedentes, o que gerará nova crise de superprodução no final da década. Em meio a essa turbulenta realidade, era de se esperar certo desaquecimento das atividades, em especial aquelas dependentes da renda gerada no setor cafeeiro. Contudo, os números apresentados pela publicação *Os municípios do*

Estado de São Paulo mostram uma queda não muito acentuada no número de profissionais liberais e prestadores de serviços em Ribeirão Preto. O número desses profissionais, que era de 261 em 1914 passa a ser de 244. Tal redução pode ser considerada leve dado o contexto econômico, em especial tratando-se dos primeiros anos após a grande crise. É sabido que graças a política de compra de estoques de café por parte do governo a economia brasileira se recuperou rapidamente. No entanto, essa recuperação é sentida a partir de 1933, depois, portanto, do levantamento considerado.

Considerando agora os tipos de profissionais listados, nota-se um acentuado aumento no número de médicos e dentistas. Em 1914 foram listados 19 médicos e 14 dentistas. Em 1933, esses números são respectivamente 51 e 41. Aumento menos acentuado ocorre no caso dos advogados, que passam de 18 para 24.

Atividade industrial, 1890-1924

Das quatro atividades analisadas, o setor industrial é o terceiro em estabelecimentos durante o período analisado. Foram considerados estabelecimentos industriais pequenas fábricas, curtumes, moinhos, máquinas de beneficiar, serrarias, refinações e vidraçarias.^{iv} O Gráfico 4 mostra a evolução desse setor ao longo do período 1890-1924. Muitas das considerações feitas aos setores já analisados anteriormente aplicam-se também ao setor industrial, em especial aquelas relacionadas ao contexto econômico nacional e internacional, ao conflito iniciado em 1914 e ao mercado cafeeiro.

Retornando aos estabelecimentos industriais, em 1890 estes somavam apenas 27, dos quais oito eram fábricas de cerveja, quatro de móveis, quatro de colchões e três fábricas de carroças. Além dessas, havia também uma fábrica de café em pó, uma fábrica de água gasosa, uma fábrica de licores, uma máquina de beneficiar café, duas fábricas de massas alimentícias e uma serraria a vapor.

Figura 3 –Companhia Cervejaria Paulista
Ribeirão Preto, 1914



Fonte: APHRP.

O recenseamento de 1902 aponta um número de fábricas bem maior, somando 98, fato que pode estar relacionado com o aumento da imigração para o município. A inserção dos imigrantes no trabalho urbano pode ser constatada durante a análise dos profissionais liberais e prestadores de serviços. No mesmo ano de 1902, os estrangeiros eram maioria em diversas das atividades analisadas.

Dessas 98 fábricas, 25 eram fábricas de calçados, dez eram olarias e nove eram fábricas de carroças. Além dessas, havia uma fábrica de caramelos, três de charutos, um curtume, uma fábrica de espelhos, uma de fogos de artifício, duas de peneiras e uma de sabonetes.

Em 1890 havia duas fábricas de massas e uma máquina de beneficiar café. Em 1902 eram seis fábricas de massas e quatro máquinas de beneficiar café. Em 1890 não havia refinações de açúcar, e em 1902 essas já são quatro. O número das fábricas de calçados chama a atenção, e segundo o mesmo relatório da prefeitura municipal, nessas fábricas trabalhavam 80 pessoas, todas elas estrangeiras. Nas olarias, trabalhavam 23 pessoas, dessas, 20 estrangeiros e apenas três brasileiros. Nas fábricas de carroças, trabalhavam 32 pessoas, 25 estrangeiras e sete brasileiras. E era assim na maioria dos casos. Ou trabalhavam somente estrangeiros, ou alguns trabalhadores nacionais em meio a uma maioria imigrante. A questão que fica é, será que essas fábricas em que trabalhavam maioria estrangeira eram de imigrantes ou de brasileiros? Infelizmente o relatório não traz essa informação.

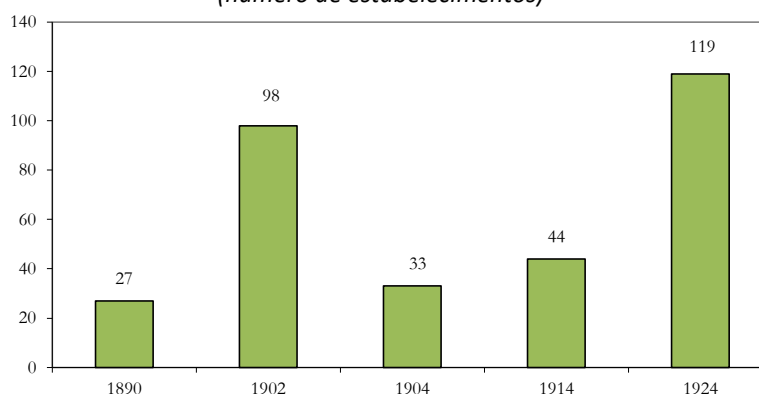
Considerando agora os números de 1904, observa-se uma queda expressiva no número de estabelecimentos industriais, que passam de 98 para apenas 33. Existem duas

hipóteses para essa queda. A primeira tem relação com o contexto econômico da cafeicultura, as grandes safras, a queda nos preços e a proibição da expansão das plantações a partir de 1902. A segunda relaciona-se com a metodologia de pesquisa. Os dados de 1902 são resultado de uma pesquisa encomendada e paga, e por isso podem estar mais completos, enquanto que não se sabe como se obteve os dados de 1904.

Sobre os tipos de fábricas relacionadas, de modo geral são os mesmos já existentes em 1902. Contudo, em 1904 não há dados sobre fábricas de calçados. O número de refinações de açúcar cai para três, assim como diminuem o número de fábricas de fogos, de massas, de sabão, de peneiras e de gelo. O número de máquinas de beneficiar café, que em 1902 era de quatro, passa a ser de três, mas em contrapartida surgem três torrefações de café.

Os dados de 1914 mostram certa recuperação da atividade. Diversos tipos de fábricas existentes em 1902 e que deixaram de aparecer em 1904 reaparecem em 1914. Por exemplo, das 25 fábricas de calçados em 1902, não há nenhuma em 1904, porém aparecem quatro em 1914. O mesmo ocorre com as fábricas de cerveja. Em 1902 eram oito, em 1904 nenhuma, e em 1914 são três. Fazem parte também da lista de 1914, quatro moinhos de café e três máquinas de beneficiar arroz e café.

Gráfico 4 – Evolução do Setor Industrial
Ribeirão Preto, 1890-1924
(número de estabelecimentos)



Fonte: Para o ano de 1890, utilizaram-se os dados do *Almanaque do Estado de São Paulo de 1890*. Para o ano de 1902 foi utilizado o *Relatório de 1902 apresentado à Câmara Municipal do Ribeirão Preto pelo prefeito Dr. Manoel Aureliano de Gusmão, na sessão de 10 de janeiro de 1903*. Para o ano de 1904, foi utilizado o *Relatório da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto de 1905* e para o ano de 1914, foi utilizado o *Almanach Ilustrado de Ribeirão Preto*, publicado em 1914 e para o ano de 1924 utilizou-se *Os municípios do Estado de São Paulo. Informações interessantes*. Coligidas por Marcello Piza, do departamento estadual do trabalho. Secretaria da Agricultura, indústria e comércio e obras públicas do Estado de São Paulo. São Paulo, 1924.

Finalmente temos os números de 1924. Novamente pode-se observar um aumento no número de estabelecimentos, que passam de 44 para 119. Foram localizadas dez fábricas de móveis e decorações, oito de carros e carroças e oito de sabão. Além dessas, temos cinco fábricas de massas, duas a mais do que em 1914, e quatro fábricas de produtos farmacêuticos, ramo que não existia em Ribeirão Preto em 1914. Contudo, um número elevado de estabelecimentos aparece classificado como *diversos*, o que dificulta um pouco a análise do grau de diversificação alcançado por esse ramo no município.

Ao que tudo indica, a indústria que se desenvolveu em Ribeirão Preto era de pouca monta, com um nível relativamente baixo de capital investido, além de ser pouco complexa do ponto de vista técnico. Em parte esse evoluir pode ser explicado pela presença muito forte da atividade cafeeira na localidade. As iniciativas industriais mais arrojadas ficaram a cargo de alguns poucos indivíduos com personalidade mais empreendedora de famílias influentes e/ou mais abastadas. Infelizmente, essas poucas iniciativas não vingaram, sendo encerradas precocemente.

Considerações finais

O desenvolvimento da cafeicultura em Ribeirão Preto veio acompanhado de um acentuado incremento populacional. Demandando bens e serviços tipicamente urbanos, a cafeicultura foi indiretamente responsável pelo crescimento e pela diversificação das atividades urbanas e do trabalho urbano em Ribeirão Preto.

Analisando-se os dados disponíveis nas seis fontes documentais consideradas pelo presente estudo foi possível observar que a atividade de maior expressão era o comércio, seguido pelos profissionais liberais e prestadores de serviço. A atividade industrial ocupava o terceiro lugar, seguida pelo setor financeiro, o segmento de menor expressividade.

Sobre o setor comercial foi possível verificar, além da diversificação das atividades, uma tendência crescente no número de estabelecimentos. O mesmo não pode ser dito sobre os profissionais liberais, série que apresente tendência decrescente ao longo do período estudado.

Sobre o setor industrial e sobre os profissionais liberais e prestadores de serviço, talvez o dado de maior relevância tenha sido o elevado número de estrangeiros, mostrando como a imigração foi importante para o desenvolvimento dessas atividades na área urbana do município.

Referências

- ALMANACH do Estado de São Paulo. São Paulo: Jorge Seckler & Comp., 1890.
- ALMANACH ILLUSTRADO DE RIBEIRÃO PRETO. Ribeirão Preto: Sá, Manaia & Cia, 1914, não pag.
- CAMARGO, J. F. de. *Crescimento da população do Estado de São Paulo e seus aspectos econômicos*. 3 volumes. São Paulo, 1952.
- MARCONDES, Renato Leite. *A propriedade escrava no vale do Paraíba paulista durante a década de 1870*. Anais do XXIX Encontro Nacional de Economia da ANPEC. Salvador (BA), dezembro de 2001. (CD-ROM)
- MILLIET, S. *Roteiro do Café*. São Paulo: s. n., 1938.
- MIRANDA, J. P. de. *Ribeirão Preto de ontem e de hoje*. Ribeirão Preto: El Dorado, 1971.
- MOTTA, J. F. & MARCONDES, R. L. O comércio de escravos no Vale do Paraíba paulista: Guaratinguetá e Silveiras na década de 1870. *Estudos Econômicos* 30 (2): 267-299, abr./jun. 2000.
- MUNICÍPIOS do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Agricultura, indústria e commercio do Estado de São Paulo, 1933.
- PIZA, M. *Os municípios do Estado de São Paulo*. Informações interessantes. Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Estado de São Paulo. Serviço de publicações. São Paulo, 1924.
- RELATÓRIO de 1902 apresentado à Câmara Municipal do Ribeirão Preto pelo prefeito Dr. Manoel Aureliano de Gusmão, na sessão de 10 de janeiro de 1903. São Paulo: Duprat & Comp., 1903.
- RELATÓRIO de 1904 apresentado à Câmara Municipal de Ribeirão Preto pelo prefeito Dr. Floriano Leite Ribeiro, na sessão de 7 de janeiro de 1905. Ribeirão Preto: Tipografia e Papelaria d “A Cidade”, 1905.

ⁱ Na província de São Paulo, esse levantamento ocorreu em 1874.

ⁱⁱ Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1872_1920.shtm#sub_download>. Acesso em: 13/12/2006.

ⁱⁱⁱ Caso mantida a integridade territorial desfeita pelo desmembramento dos municípios de Sertãozinho e Cravinhos, respectivamente em 1896 e 1897.

^{iv} A classificação das máquinas de beneficiar como pertencentes ao setor industrial pode gerar certa controvérsia. Contudo, essa foi a classificação dada pelo *Almanaque* publicado em 1914. Sendo assim, optou-se por respeitar essa categorização, utilizando esse mesmo critério a fim de normatizar os demais informes.

A “QUESTÃO COIMBRÃ” E A DEFINIÇÃO DOS PARÂMETROS PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DE PORTUGAL PELA GERAÇÃO DE 70 (1865-1866)

THE “COIMBRA CONTROVERSY” AND THE ESTABLISHMENT OF PARAMETERS FOR PROBLEMATIZE PORTUGAL BY THE 1870’S GENERATION (1865-1866)

Rômulo de Jesus Farias BRITO*

Resumo: Neste trabalho, traça-se uma análise de alguns textos envolvidos na polêmica literária conhecida como “Questão Coimbrã”, a fim de identificar as argumentações que embasavam a concepção de intelectuais ligados à chamada “Geração de 70” sobre a sociedade portuguesa oitocentista. Ocorrida entre os anos de 1865 e 1866 em Portugal, a querela opôs distintos posicionamentos sobre pontos nevrálgicos acerca da situação de Portugal ao final do século XIX. Pretende-se compreender quais os parâmetros e modelos empregados por estes intelectuais durante a “Questão Coimbrã” na interpretação e no projeto de transformação sociocultural em Portugal. Para tanto, serão analisados os principais textos envolvidos na polêmica literária, com ênfase nos escritos produzidos por Antero de Quental, Teófilo Braga e Ramalho Ortigão.

Palavras-Chave: Geração de 70, Polêmica Literária, História de Portugal.

Abstract: In this paper, we draw an analysis of some texts involved in literary controversy known as "Questão Coimbrã" (Coimbra Controversy) in order to identify the arguments that informed the ideas of intellectuals linked to the so-called "Geração de 70" (1870's generation) on the nineteenth-century Portuguese society. Occurred between 1865 and 1866 in Portugal, the quarrel opposed positions on different central points on the situation of Portugal in the late nineteenth century. The aim is to understand which parameters and models employed by these intellectuals during the "Coimbra Controversy" in the interpretation and the sociocultural transformation project in Portugal. Therefore, the main texts involved in literary controversy will be analyzed, with emphasis on the writings produced by Antero de Quental, Teófilo Braga and Ramalho Ortigão.

Keywords: 1870's Generation, Literary Controversy, History of Portugal

Introdução

As polêmicas entre escritores através da imprensa foram, conhecidamente, um dos principais instrumentos empregados na produção intelectual no século XIX. Para além das disputas pessoais, constituíam-se em uma poderosa ferramenta de promoção de uma obra, de divulgação de ideias e defesa de posicionamentos políticos. Neste sentido, uma disputa escrita pode tornar-se um interessante recorte para se pensar, dentre outras coisas, as distintas formas de se conceber a literatura ou interpretar a

* Mestre em História - Doutorando - Programa de Pós-graduação em História - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Campus Central, CEP: 90619-900, Porto Alegre, Rio Grande do Sul - Brasil. Email: romulojfbrito@hotmail.com

situação de uma nação em determinado período. Em Portugal ao final dos Oitocentos, talvez um dos melhores exemplos do potencial de análise das polémicas literárias como escopo para reflexões mais amplas seja a controvérsia travada em meados da década de 1860.

Deu-se o nome de “Questão Coimbrã” às querelas observadas entre intelectuais portugueses a partir de uma série de poemas, artigos em periódicos e cartas abertas publicadas nos anos de 1865 e 1866, que acabaram por expor divergências nas formas de se pensar a literatura portuguesa e, de forma mais ampla, a situação de Portugal ao final do século XIX. O adjetivo que a denominou está diretamente ligado à Universidade de Coimbra, local de formação dos principais envolvidos e da publicação de alguns de seus escritos.

A disputa orbitou sobre a temática da produção literária portuguesa em meados do século XIX. Apesar de ser o objeto desencadeador da polémica, no entanto, a literatura acabou por tornar-se um dentre outros temas que se apresentaram no decorrer da polémica. As necessidades morais e intelectuais do público, o estatuto do intelectual, a sua independência face aos poderes estabelecidos, o fundamento e estrutura de um “espírito crítico”, assim como de uma “reforma mental” em Portugal foram alguns dos temas diretos abordados pelos textos da “Questão Coimbrã” (FERREIRA e MARINHO, 1989, p.15).

Os principais envolvidos na controvérsia demarcaram em seus discursos posições que permitem, a título desta análise, pensá-los a partir de dois lados opostos. Em um, encontrava-se Antônio Feliciano de Castilho e escritores sob sua influência, como Manuel Joaquim Pinheiro Chagas, que representariam o que seria a forma instituída e dominante de produção literária portuguesa em meados do século XIX. Do outro, estavam Antero de Quental e Teófilo Braga, cujos escritos questionavam tal forma e apontavam para outro caminho de reflexão para a literatura portuguesa.

A posição destes últimos em relação à literatura se enquadra em um grande processo de problematização da cultura e sociedade portuguesa, e de Portugal enquanto nação, que apesar de preceder o Oitocentos, ganhou força durante o século XIX. Este questionamento ganhou contornos específicos na transição das décadas de 1860 para 1870, quando passou a ser realizado por um grupo de jovens intelectuais que viria a ser conhecido por sua atuação política, jornalística e literária.

No início da década de 1860, os nomes de Antero de Quental, Teófilo Braga, Ramalho Ortigão, Eça de Queiroz e Oliveira Martins, dentre outros, começavam a se

destacar através de suas obras literárias, publicações periódicas e engajamento político. Em seus escritos, eram tecidas diversas críticas à forma como a política, a economia e a produção do conhecimento eram conduzidas em Portugal, propondo uma revisão de como a realidade portuguesa deveria ser pensada em diversas esferas, da escrita de sua história à sua organização social.

Constantemente designados sob a alcunha de “Geração de 70” ou “Geração Nova”, estes indivíduos apresentaram, apesar da aparência uniforme de sua designação, uma heterogeneidade em relação às suas influências teóricas e aos caminhos que propunham para Portugal. Entretanto, suas ações eram ligadas por dois pontos comuns. O primeiro era o diagnóstico de que Portugal apresentava uma profunda decadência em várias esferas da sociedade, que se estendia de sua estruturação política e econômica até sua produção científica e artística¹. O segundo fundamento era de que quaisquer ações para modificar tal situação deveriam passar por uma reflexão da realidade portuguesa a partir das transformações observadas em outros países europeus. Tais concepções mobilizavam a produção destes intelectuais.

As críticas produzidas por Antero e Teófilo no âmbito da “Questão Coimbrã”, posteriormente reforçadas pela atuação de outros intelectuais, foram consideradas como a primeira oposição sistemática, aberta e contundente contra uma determinada estética literária que teria se instaurado em Portugal². Mais especificamente, o questionamento centrava-se em uma forma de produção literária de influência romântica que se seguiu após a produção de nomes como Alexandre Herculano e Almeida Garret, mas que não teria acompanhado a profundidade da obra de seus antecessores. Esta produção teria mistificado os temas centrais de inspiração romântica, tornando seus escritos em repositórios de alusões aos amores desesperados, às melancolias difusas, ao tédio da existência e ao historicismo por fatalidade (HOMEM, 2005, pp.27-28), constituindo o que Teófilo Braga chamou de “ultra-romantismo”.

Para além da literatura, as críticas de Antero e Teófilo recaíram sobre uma forma de se pensar acerca de Portugal que teria se enraizado não apenas na escrita literária, mas em todas as áreas da vida pública, em instituições e mesmo no comportamento do povo português em todo o território. Segundo seus julgamentos no caso específico da literatura, esta não conseguia refletir sobre os principais problemas do cotidiano português e não acompanhava as transformações técnicas e culturais observadas em outros países, pautando-se na reprodução, nos elogios mútuos e vazios entre literatos e

na falta de criticidade, o que representaria, em última instância, a situação de decadência do país.

Desta maneira, os argumentos empregados na “Questão Coimbrã” estão carregados de diversas referências sobre como estes intelectuais diagnosticavam a decadência portuguesa, quais eram os modelos de desenvolvimento que deveriam ser observados pelos portugueses e os possíveis caminhos para uma mudança. Como já demarcado anteriormente, muitos dos argumentos específicos não podem ser expandidos à totalidade dos indivíduos ligados à “Geração de 70” devido à sua heterogeneidade de influências teóricas e posicionamento políticos. Os textos em questão são representativos, portanto, das visões particulares dos intelectuais que nela se envolveram. Todavia, muitas das concepções expressadas podem certamente ser vinculadas à atuação pessoal de outros intelectuais e à ação conjunta destes indivíduos observada em eventos posteriores como as Conferências Democráticas do Casino Português (1871).

Quais eram os argumentos utilizados por estes intelectuais? Como percebiam a literatura portuguesa de então e quais as referências para tais percepções? Como a literatura era exponencial de suas concepções sobre a decadência de Portugal? Quais os parâmetros da transformação pretendida por eles em Portugal e, conseqüentemente, os problemas observados no país? É com base nestes questionamentos que este estudo foi desenvolvido.

A presente análise pretende compreender, a partir da polêmica literária, quais eram os fundamentos norteadores das interpretações de alguns membros da “Geração de 70”, notadamente Antero e Teófilo, sobre a sociedade portuguesa ao final do século XIX. Pretende entender, por conseguinte, qual o diagnóstico operado sobre a situação de Portugal e quais os possíveis caminhos de sua superação nos escritos destes intelectuais.

À medida em que narra o desenvolvimento da polêmica, este artigo se debruçará sobre os principais textos envolvidos na “Questão Coimbrã”, com grande ênfase nos escritos produzidos por Antero de Quental e Teófilo Braga. A fim de apontar também para a heterogeneidade da “Geração de 70” e ressaltar a complexidade de seus escritos, será brevemente analisado no segmento final um texto produzido por Ramalho Ortigão por ocasião do debate.

O preâmbulo da contenda

A crítica que levou ao início da polêmica se deu sobre alguns escritos poéticos de Antero de Quental e Teófilo Braga produzidos no início de sua atuação literária. Três deles tiveram maior repercussão devido às ideias que vinculavam sobre a função da poesia e, por extensão, da literatura em relação à sociedade. Apesar de tratarem preponderantemente da escrita literária, estas obras não podem ser desvinculadas dos projetos político-culturais de seus autores e da contestação que começava a se dar sobre a situação de Portugal neste momento.

Em 1864, Teófilo Braga publicou duas obras com composições poéticas intituladas *Visões dos Tempos* e *Tempestades Sonoras*. Nelas, o autor buscou a elaboração de uma história ideal da humanidade através da poesia, que a atrelasse diretamente a outras artes e esferas do conhecimento, acompanhando o desenvolvimento da sociedade onde fosse produzida. Através da composição poética e pensando a história da produção literária em estágios, Teófilo realizou uma abordagem que ia da Grécia antiga ao cristianismo contemporâneo, trazendo considerações sobre a estética literária, a relação entre sentimento e forma, dentre outros aspectos. Segundo o autor, “determinar as evoluções mais características da poesia para estudá-la também pela sua face ideal” era o principal objetivo de suas composições. (BRAGA, 1864, p.VIII)

Odes Modernas, por sua vez, foi publicada por Antero de Quental em agosto de 1865, reunindo poemas de sua autoria em que foram tratados temas como as monarquias, as instituições religiosas, a liberdade e a verdade, precedidos pela significativa epígrafe “l’idee...c’est dieu”³. A escolha destas temáticas não se deu por acaso, integrando pontos que o autor considerava basilares na reflexão sobre a sociedade portuguesa.

Entretanto, a repercussão dos versos foi igualada e mesmo superada por uma nota explicativa adicionada por Antero ao final da obra, na qual visou conferir um sentido para a produção de seu livro e expressiu parte de sua concepção acerca da função da literatura na sociedade. Neste segmento de sua obra, o autor afirmou inicialmente que:

Este livro é uma tentativa, em muitos pontos imperfeita, seguramente, mas sempre sincera, para dar à poesia contemporânea a cor moral, a

feição espiritual da sociedade moderna, fazendo-a assim corresponder à alta missão que foi sempre a da Poesia em todos os tempos (...) – isto é, a forma mais pura daquelas partes soberanas da alma coletiva de uma época, a crença e a aspiração. (QUENTAL, 1865b, p.151)

Neste trecho, destaca-se o papel atribuído por Antero à poesia, colocando-a como uma fundamental forma de expressão de uma coletividade, cuja escrita e análise não deveria ser desvinculada do local de onde partira. Deduz-se dessa posição, apesar de não explícito, a função e responsabilidade do “homem de letras”, poetas e romancistas, que seriam então os responsáveis por esta expressão e que se perpetuariam, portanto, como vozes de uma suposta “essência” dos povos ou nações.

Antero expressou, desde o início, seu desejo em colocar a poesia portuguesa a par da realidade que, segundo seu julgamento, caracterizaria a sociedade moderna. Evidencia-se então uma concepção de literatura que deveria deixar a busca por uma perfeição estética para focar em seu conteúdo e papel intrínseco enquanto possível agente tradutor e transformador de uma época.

O trecho a seguir toca mais especificamente em algumas das questões que o autor considerava como elementares em tal transformação. Neste, o autor manifestou sua concepção sobre os pontos com os quais a poesia moderna deveria estar ligada e quais deveria combater:

Reconstrução do mundo humano sobre as bases eternas da Justiça, da Razão e da Verdade, com exclusão dos Reis e dos Governos tirânicos, dos Deuses e das Religiões inúteis e ilusórias – é este o mais alto desejo, a aspiração mais santa desta sociedade tumultuosa que uma força irresistível vai arrastando, ainda contra vontade, em demanda do mistério tremendo do seu futuro.(...) A poesia que quiser corresponder ao sentir mais fundo do seu tempo, hoje, tem forçosamente de ser uma poesia revolucionária. Que importa que a palavra não pareça poética às vestais literárias do culto da arte pela arte? No ruído espantoso do desabar dos Impérios e das Religiões, há ainda uma harmonia grave e profunda para quem a escutar com a alma penetrada do terror santo deste mistério que é o destino das Sociedades! (QUENTAL, 1865b, pp.159-160)

Os ideais que Antero concebia como fins últimos aos que a sociedade contemporânea almejaria ficam claramente expressos neste segmento. Tendo como máximas a “justiça”, “razão” e “verdade”, as nações deveriam alcançar uma constituição social pautada no pensamento racional e na real igualdade entre os direitos dos homens, caminho que teria como obstáculos as monarquias e algumas instituições

religiosas. O combate ao poder centralizado da monarquia portuguesa e à Igreja Católica viria a se tornar uma constante na atuação literária e política do autor. Tendo em vista tal movimento, a poesia deveria adquirir uma postura “revolucionária” a fim de acompanhar e traduzir estas transformações.

O sentido do termo atribuído à poesia pelo autor não pode ser desvinculado de suas influências teóricas, dentre as quais a filosofia política de alguns intelectuais ligados às doutrinas do(s) socialismo(s), como Pierre-Joseph Proudhon⁴. A noção específica de “revolução” empregada por Antero em relação ao papel da expressão poética na sociedade portuguesa atrela à transformação política uma profunda mudança cultural. A literatura, representada neste texto pela poesia, seria apontada por alguns autores da “Geração de 70” como um dos caminhos para o desenvolvimento de uma visão crítica e racional da realidade, considerada por eles como um dos requisitos para a superação do estado de decadência em que Portugal se encontraria.

Estes escritos de Antero e Teófilo chamaram a atenção da imprensa e de intelectuais do período, começando a conferir destaque à atuação literária destes dois escritores ligados à “Geração de 70”. É especialmente com vistas sobre estes textos que críticas foram tecidas por alguns intelectuais já conhecidos no período, desencadeando a polêmica literária que prosseguiria pelos seguintes meses.

O estopim da polêmica

Posteriormente às publicações de *Odes Modernas* e *Visões dos Tempos*, Manuel Pinheiro Chagas⁵ escreveu diversos artigos no *Jornal do Comércio* e no *Comércio do Porto* sobre os caminhos adotados por Antero e Teófilo em sua crítica literária. Em alguns momentos, referências a seus nomes eram realizadas de forma mais branda. Em outros, Pinheiro Chagas atribuía aos autores uma tentativa excessiva de demonstrar erudição, especialmente no que se referia a Teófilo, e uma “superficialidade” de suas análises literárias. Na crítica de 11 de agosto no *Jornal do comércio*, Pinheiro Chagas apontou para as considerações de Antero e Teófilo como essencialmente formais e estilísticas, que se utilizariam de expressões vazias como recursos textuais⁶. As afirmações de Pinheiro Chagas geraram reações por parte de escritores como Germano Meireles, que defendeu o papel inovador de *Odes Modernas*, e de Olímpio de Freitas, defendendo a poesia de Teófilo Braga⁷. Entretanto, foram as palavras de Antônio Feliciano de Castilho que geraram maior comoção por parte de Antero e Teófilo.

Vindo a tornar-se figura central na Questão Coimbrã, Antônio Feliciano de Castilho era tido como referência entre os jovens escritores de influência romântica. Graduado pela Faculdade de Cânones na Universidade de Coimbra, foi autor de obras que apresentavam elementos estéticos do arcadismo e romantismo, sendo também um dos criadores e diretores da *Revista Universal Lisbonense*, um dos principais periódicos vinculados ao romantismo em Portugal. Sua imagem de gênio literário foi reforçada pelo fato de ter exercido toda sua formação e produção praticamente sem a visão, em grande parte perdida aos seis anos em decorrência de um surto de sarampo.

A contenda foi desencadeada a partir da publicação de *Poema da Mocidade*, de Manuel Joaquim Pinheiro Chagas, em outubro de 1865. Logo após a capa, a obra traz uma dedicatória a Antônio Feliciano de Castilho. Pinheiro Chagas dedicou sete páginas de agradecimento ao escritor, de quem se considerava um “admirador, amigo e discípulo obrigadíssimo” (CHAGAS, 1865, p.XIII). De certa forma, a recíproca a tais palavras já se encontrava presente na mesma obra, em um posfácio assinado pelo próprio Antônio Feliciano de Castilho.

O texto que sucedia a obra, escrito em forma de carta a Antônio Maria Pereira, proprietário da editora responsável pela publicação, foi intitulado *Carta do Ilustríssimo e Excelentíssimo Sr. Antônio Feliciano de Castilho ao Editor*. O objetivo principal do documento era a apreciação sobre Pinheiro Chagas, cuja produção literária recebeu diversos elogios de Castilho. Além disto, o autor sugeriu sua nomeação enquanto professor interino da cadeira de Literatura Moderna da Universidade de Coimbra antes da elaboração do concurso para a escolha do professor permanente, devido às qualidades que observara no escritor.

Para além de Pinheiro Chagas, Castilho realizou uma crítica literária sobre outros pontos, fazendo comentários acerca da escrita contemporânea em Portugal. Nestas reflexões, foram feitas referências indiretas a obras, mas citação direta a atitudes de alguns jovens escritores que começavam a ascender através de obras anteriormente publicadas. Os intelectuais em questão são Antero de Quental e Teófilo Braga, além da menção, com menor ênfase, a José Cardoso Vieira de Castro⁸.

O ponto central das críticas de Castilho era o que considerava como duras e desnecessárias palavras utilizadas pelos intelectuais em críticas literárias, direcionadas a nomes ligados à literatura e outras esferas públicas portuguesas. Tais posturas se originariam, segundo ele, em uma precipitação típica da imaturidade e juventude que a idade viria a corrigir. Vieira de Castro foi referido de forma mais branda e até elogiosa,

mas os nomes de Antero e Teófilo recebem críticas e são vistos com indiferença em relação a suas atuações literárias. Tratados como excessivamente idealistas, Castilho afirma em determinado momento que sobre “Braga e Quental, de quem, pelas alturas em que voam, confesso, humilde e envergonhado, que muito pouco enxergo, nem atino para onde vão, nem avento o que será deles afinal.” (CHAGAS, 1865, p.215)

Castilho adicionou em *Post Scriptum* um aviso aos que pudessem discordar de suas opiniões e viessem a manifestar-se em público de que ele não as responderia, tendo dito tudo o que pensava sobre as questões tratadas. Mas a ressalva, entretanto, não impediu que a resposta viesse de forma incisiva por parte de Antero e Teófilo, gerando os textos que demarcariam a ruptura entre as duas percepções sobre a produção intelectual em Portugal e definiriam a “Questão Coimbrã”.

As reações de Antero e Teófilo

Em resposta às opiniões de Castilho, Antero de Quental publicou em forma de carta aberta o folhetim chamado *Bom senso e bom gosto* em novembro de 1865. O título deste texto, um dos mais conhecidos da “Questão Coimbrã”, também é comumente utilizado em denominação à polêmica literária. Como uma réplica direta à “carta ao editor”, este texto passou a mencionar diretamente Antônio Feliciano de Castilho, apontando para sua produção literária e o que este representaria para a atual situação da literatura portuguesa.

Ao tratar do caso específico que desencadeou a polêmica, este texto fez várias citações do que seriam, para Antero de Quental, as referências em termos de produção de conhecimento, o oposto do caminho então seguido por Portugal. São mencionados autores, movimentos intelectuais e países que representariam para este autor o que de mais contemporâneo haveria sobre a reflexão da sociedade oitocentista. Desta forma, a análise de sua construção fornece vários argumentos do que seria o diagnóstico de Antero sobre Portugal e sua situação em várias áreas do conhecimento.

Dentre os pontos utilizados por Antero em suas críticas, está a relação da obra de Castilho com a poesia da antiguidade clássica, tanto na temática quanto na forma, além da sua posição central dentro do que considerava ser uma “escola de elogios mútuos” que teria se estabelecido na produção literária portuguesa.

Não é traduzindo os velhos poetas sensualistas da Grecia e de Roma; requentando fabulas insossas diluidas em milhares de versos semsabores; não é com idyllios grotescos sem expressão nem

originalidade, com allusões mitológicas que já faziam bocejar nossos avós; com frases e sentimentos postiços de academico e retórico; com visualidades infantis e puerilidades vãs; com prosas imitadas das algarvias místicas de frades estonteados; com banalidades; com ninharias; não é, sobre tudo, lisongeando o mau gosto e as pessimas ideias das maiorias, indo atrás delas, tomando por guia a ignorancia e a vulgaridade, que se hão de produzir as ideias, as sciencias, as crenças, os sentimentos de que a humanidade contemporanea precisa para se reformar como uma fogueira a que a lenha vai faltando. (QUENTAL, 1865a, p.11)

De forma direta, o questionamento de Antero recaiu sobre o que pensava ser a infertilidade de uma produção que retomava e repetia modelos clássicos na composição literária. Para o autor, nada de realmente inovador teria se apresentado nas últimas décadas, tendo a literatura estagnado em uma excessiva preocupação com a forma e exaltação dos sentimentos. A crítica e o diagnóstico, entretanto, expandem-se para além da situação da literatura portuguesa. Pensado de forma ampla, toda a produção intelectual em Portugal, que incluiria as artes e ciências, teria se prendido a uma reprodução acrítica de velhos modelos e no culto a determinados estilos.

Em Portugal, esta prática teria se institucionalizado, dentre outras causas, por uma ausência de debates acerca da produção literária, que se diluiria totalmente em meio à “escola de elogios mútuos” da qual Castilho seria o principal expoente. O caminho para a literatura portuguesa e, amplamente, para o desenvolvimento do país, seria, segundo Antero, a constante reflexão sobre as transformações que ocorreriam fora e dentro de Portugal, às quais a produção intelectual deveria corresponder, e a busca pela constante inovação técnica e artística, acompanhando o desenvolvimento da sociedade.

Esta defesa não estava ligada apenas às específicas críticas realizadas por Castilho ou à produção literária portuguesa, mas a toda liberdade da produção intelectual no país. Um dos principais pontos apontados como críticos no país e ligado à sua decadência seria uma ausência da livre expressão de posicionamento políticos, artísticos e científicos. Predominaria um cerceamento de opiniões que se opusessem às instituições públicas ou personalidades da política e literatura portuguesa. Algumas das palavras publicadas por Castilho representariam para Antero não apenas um ataque direto à sua produção, mas um exemplo de coerção ao “livre pensamento”, um dos principais suportes para a superação do estado em que se encontraria Portugal em sua concepção.

Posteriormente, Antero se deteve em outro ponto da crítica realizada por Antônio Feliciano de Castilho. Este afirmara que os escritos de Antero e Teófilo estariam totalmente deslocados da realidade da produção literária, encontrando-se em um plano completamente idealista. De forma irônica, o autor de *Odes Modernas* passou a descrever brevemente a situação da produção em outros países, dando fundamentais exemplos dos modelos que Portugal, em sua concepção, deveria seguir:

Todavia, quem pensa e sabe hoje na Europa não é Portugal, não é Lisboa, cuido eu: é Paris, é Londres, é Berlim. Não é a nossa divertida Academia das Ciências, que revolve, decompõe, classifica e explica o mundo dos factos e das ideias. É o Instituto de França, é a Academia Científica de Berlim, são as escolas de filosofia, de história, de matemática, de física, de biologia, de todas as ciências e de todas as artes, em França, em Inglaterra, em Alemanha. Pois bem: a Alemanha, a Inglaterra, a França, comprazem-se no nevoeiro, são incompreensíveis e ridículas, são metafísicas também. As três grandes nações pensantes são risíveis diante da crítica fradesca do sr. Castilho. Os grandes gênios modernos são grotescos e desprezíveis aos olhos baços do banal metrificador português. (QUENTAL, 1865a, p.11-12)

Logo no início, Antero demarcou os três países que estariam à frente de Portugal em diversas esferas e seriam os centros de referência no que tange à produção intelectual. França, Inglaterra e Alemanha deveriam ser os modelos a serem seguidos. Com suas instituições científicas e artísticas, estas nações teriam se destacado em várias áreas do conhecimento. A argumentação tecida pelo autor era de que, segundo os parâmetros estabelecidos por Castilho em sua crítica, a produção encontrada nestes países também teria aspirações “metafísicas” ou excessivamente idealistas, sendo ridicularmente descartadas pelo “metrificador”, adjetivo conferido para ressaltar novamente a excessiva preocupação com a forma.

Esta posição foi corroborada em afirmação posterior, quando Antero, ao seguir o tom irônico empregado, citou os exemplos de intelectuais e de correntes de pensamento que considerava como expoentes de uma moderna concepção de mundo e “tradutores” da experiência social contemporânea.

O grande espírito philosophico do nosso tempo, a grande criação original, immensa da nossa idade, não passa de confusão e embroglio desprezível para o professor de ninharias, que cuida que se fustiga Hegel, Stuart Mill, Augusto Comte, Herder, Wolff, Vico, Michelet, Proudhon, Littré, Feuerbach, Creuzer, Strauss, Taine, Renan, Buchner, Quinet, a philosophia allemã, a critica franceza, o positivismo, o naturalismo, a historia, a methaphysica, as immensas criações da alma moderna, o espirito mesmo da nossa civilização....

que se fustiga tudo isto e se ridicularisa e se derriba com a mesma sem-cerimonia com que elle dá palmatoadas nos seus meninos de 30, 40 e 50 annos, de Lisboa, do Gremio, da Revista Contemporanea! (QUENTAL, 1865a, p.12)

O grupo predominante na produção literária portuguesa, encabeçado por Castilho, refutaria algumas das principais obras científicas e literárias escritas no século XIX, cuja produção foi realizada especialmente na França, na Inglaterra e na Alemanha. A lista dos nomes elencados por Antero aponta, para além de suas influências particulares, uma grande pluralidade de posicionamentos teóricos e áreas de atuação, englobando filosofias políticas, teorias de interpretação social, movimentos estéticos, análises do mundo físico, escrita da história e além. Todos eles teriam em comum, no entanto, o ato de repensar as organizações sociais e o conhecimento a partir de uma perspectiva racional e alinhada às necessidades da sociedade, propondo constantemente novos caminhos de reflexão que seriam um dos fundamentos do saber moderno.

Antero seguiu sua linha narrativa, ironizando o que seria a posição contrária de Castilho a todos os modelos e inovações interpretativas modernas que discordassem de sua visão de mundo:

Quem seguir com tudo isso vai com o pensamento moderno; com as tendências da ciência; com o resultado de trinta annos de crítica; com a nova escola histórica; com a renovação filosófica; com os pensadores; com os sábios; com os gênios; vai com a França; vai com a Alemanha – mas que importa? Não vai com o sr. Castilho! Não vai com o novo método repentista! Não vai com o moderno folhetim português! (QUENTAL, 1865a, p.12)

Em suas considerações finais, Antero falou da dureza das palavras que empregou, transitando entre termos como “futilidade” e “pequenez”, cuja justificativa orbitava na atual situação da literatura que seria endossada pelas ações de Castilho. Sua carta se encerrava com sua assinatura, precedida das palavras “nem admirador, nem respeitador”, contrariamente às palavras usadas por Pinheiro Chagas na introdução da obra que desencadeou a polêmica.

De forma não menos combativa, Teófilo Braga também posicionou-se em resposta direta a Castilho, inserindo na contenda o texto *As Teocracias Literárias*, também em novembro de 1865, cujo título aponta para a concepção do autor sobre a atual situação da literatura portuguesa. Teófilo endossou a crítica realizada por Antero em *Bom senso e bom gosto*, cujo escrito julgava vir “a ser um capítulo da história da

literatura contemporânea” (BRAGA, 1865, p.8), e criticou arduamente a posição de Castilho frente às propostas de novos caminhos para a literatura portuguesa, ato que julgava ser a demonstração da tentativa de estabelecimento de uma “teocracia” na produção literária portuguesa:

A grande individualidade, resultado dos progressos deste século, vai tornando impossível todas as supremacias, tanto na religião, como no estado, como na arte. É para onde confluem todos os esforços, todas as lutas; é o móbil de ação na Europa moderna. (...) Contudo, entre nós, como se vê pelas suas obras, ou talvez por esta infância perpétua que lhe encontram os seus admiradores, que é essencialmente imitadora, procura também no último quartel da vida aclamar-se o árbitro supremo da literatura, e cobrir com os retalhos da sua púrpura as chagas e aleijões dos áulicos, decretando-lhes a admiração pública, e impondo-lhes à posteridade. (...) O aparecimento de um livro é uma das melhores tertúlias para o Sr. Castilho; aparece como estes homens que vão a todos os enterros. (BRAGA, 1865, pp.5-7)

A grande defesa de Teófilo recaiu sobre a liberdade e individualidade da produção intelectual em Portugal. O autor observou na pluralidade de posicionamentos políticos e intelectuais detectada em outros países europeus ao longo do século XIX uma total obsolescência e impraticabilidade da manutenção de qualquer soberania na vida pública em várias esferas, da política às artes. O trecho, notadamente, faz direta referência ao que seria a posição de Castilho frente a obras que divergissem do que ele e os escritores sob sua influência praticavam na literatura, como as de Antero e Teófilo, e ao pedido para que Pinheiro Chagas ocupasse a cadeira de Literatura Moderna interinamente.

Teófilo atacou diretamente a figura de Castilho, acusando-o de tentar exercer uma posição de “árbitro literário” devido ao destaque que possuía na literatura portuguesa nas últimas décadas. À juventude que o cegamente seguira, é atribuída uma postura essencialmente imitadora e reprodutiva, elemento considerado como um dos principais pontos de decadência da produção intelectual portuguesa. A defesa pela individualidade e igualdade da intelectualidade portuguesa segue:

Essa frase usual da república das letras significa mais do que se pensa; a inteligência não reconhece majestades, nem hierarquias, vive da igualdade plena, e tanto, que é este o dom maravilhoso da razão, a uniformidade de processos para uma igualdade de resultados – a verdade. (BRAGA, 1865, p.7)

O sentido de “república”, empregado em referência ao ideal almejado de produção intelectual, aparece atrelado à noção de igualdade e liberdade, fundamento do que deveria ser, na concepção de Teófilo, deveria ser a produção do conhecimento em Portugal, livre de qualquer censura ou favorecimento e baseada no mérito individual. Ligado ao sentido de liberdade e igualdade, a razão aparece como base deste conhecimento, cujo objetivo deveria ser a busca pela verdade. Teófilo observa em Portugal o quadro contrário, no qual um dos grandes empecilhos para o desenvolvimento seriam práticas como as de Castilho.

Posteriormente às respostas de Antero e Teófilo, outros textos foram publicados, ainda em 1865, pelos principais atores envolvidos na polêmica. Pinheiro Chagas responderia à carta de Antero ainda em novembro com *Bom senso e bom gosto, folhetim à propósito da carta que o senhor Antero de Quental Dirigiu a Antônio Feliciano de Castilho*. Em dezembro, o próprio Antero publicaria *A dignidade das letras e as literaturas oficiais*. Entretanto, para o fim proposto pela presente análise, cabe a atenção a um texto publicado por um outro intelectual ligado à “Geração de 70”, que acabou adotando uma postura “intermediária” em relação à querela literária.

A intervenção de Ramalho Ortigão

Entre 1865 e 1866, a querela contou com a intervenção de outros intelectuais que expuseram suas posições sobre os argumentos e posturas adotados em ambos os lados das querelas. Como já mencionado, ainda em seu início, Olímpio de Freitas e Germano Vieira Meireles publicaram textos na imprensa periódica defendendo as obras de Antero e Teófilo. Já em 1866, Camilo Castelo Branco, em *Vaidades irritadas e irritantes*, falou sobre os ataques realizados à obra e à pessoa de Antônio Feliciano de Castilho. Camilo tratou as considerações de Antero e Teófilo como desmedidas frente às afirmações realizadas por Castilho, reproduzidas em alguns trechos, e fez uma análise pontual das críticas realizadas em *Odes Modernas e Teocracias Literárias*, contrapondo-as com suas opiniões acerca da produção literária.

Entretanto, nem todas as opiniões publicadas sobre as temáticas e posturas adotadas na contenda escrita se limitaram à defesa das ideias defendidas por uma ou outra parte. Em janeiro de 1866, Ramalho Ortigão intercedeu na questão com o texto *Literatura de hoje*, no qual teceu críticas dirigidas tanto a Antônio Feliciano de Castilho e àqueles por ele inspirados quanto a Antero de Quental e Teófilo Braga. Ramalho

alinha-se a Antero e Teófilo em relação ao diagnóstico sobre o estado da literatura portuguesa no final do século XIX, mas discordava veementemente da forma como suas críticas foram realizadas e de alguns caminhos propostos para a mudança.

O texto de Ramalho⁹ é iniciado por uma breve consideração sobre a disputa literária que se dava através da imprensa, passando em seguida ao primeiro segmento de sua análise, dedicada à apreciação da obra *Poema da Mocidade* de Pinheiro Chagas, a quem considerava um potencial bom escritor, e ao posfácio da obra, texto que desencadeou a polêmica. Ramalho reconhece a importância que a figura e os escritos de Antônio Feliciano de Castilho teriam desempenhado na literatura portuguesa durante a primeira metade do século, mas considera muitas de suas afirmações realizadas sobre a literatura, o ensino e a sociedade como desconexas com a então atual realidade do país:

A verdade é que o Método repentino é inadapável nas escolas, donde fugiu há muito tempo; a verdade é que pouquíssimos lêem as soberbas traduções do Sr. Castilho (...) Não acordemos pois do seu pesado sono o sonhador da letra pequena, o sonhador da leitura ensinada com figurinhas e cantilemas, o sonhador das grandes edições largamente pagas e largamente derramadas num pequeníssimo país, onde a maior parte da gente não quer ou não sabe ler. (ORTIGÃO in FERREIRA e MARINHO, 1988, p.179)

O “método repentino” mencionado tratava-se de um processo de ensino da leitura e escrita desenvolvido por Castilho para aplicação na educação infantil. Este seria, segundo Ramalho, inadapável e totalmente desalinhado da real necessidade educacional do país, representando o desconhecimento em relação à sociedade portuguesa e o atraso de sua produção intelectual.

Posteriormente, o apelo realizado por Castilho para que Pinheiro Chagas fosse escolhido para a cadeira de Literatura Moderna é tomado por Ramalho como um insulto ao potencial do próprio escritor e a todos os literatos portugueses, sendo um exemplo claro da “escola de elogios mútuos” que teria se instaurado na produção literária portuguesa:

Sim, Sr Antonio Feliciano: converter um artigo de crítica em carta de empenho para um ministro, obrigar um poeta a figurar como um inválido amparado nos braços do seu editor e do seu crítico (...) é ofender, conspurcando-a, a dignidade da nobre profissão das letras (...). Aconselhar como professor dum curso superior de literatura (...), requerer que, para satisfação esse empenho, se sobresteja no concurso que há de abrir praça a todos os talentos e a todas as aptidões é ofender a equidade. Eu, que não tenho outro pão além do que me dá a minha humilde mas honrada posição no jornalismo, eu que também sou novo, e também sou marido e pai, em nome da dignidade e do

decoro da profissão das letras, em meu próprio nome, em nome do próprio Sr. Pinheiro Chagas, e no de quantos prezam a fidalguia intelectual, protesto aberta e declaradamente contra tão impuro, tão grosseiro e tão aviltante modo de patrocinar o talento independente e honrado. (ORTIGÃO in FERREIRA e MARINHO, pp.183-184)

A indicação ou apadrinhamento do escritor iria contra a noção do “mérito pessoal” da produção intelectual que era tão defendido pelos intelectuais ligados à “Geração de 70”. Ao aconselhar a ocupação da vaga sem a devida seleção, Castilho teria, para Ramalho, desrespeitado todos os escritores portugueses e exemplificado a estagnação instaurada na produção literária portuguesa.

Mesmo a posição de Castilho, entretanto, não justificaria, para Ramalho, as posturas de Antero de Quental e Teófilo Braga, que em resposta ao escritor, teriam atacado a figura pessoal do intelectual e utilizado de palavras consideradas por Ramalho como desrespeitosas. Em relação a Antero, a quem considerava “mau poeta” e “mau filósofo” pois “derriba em vez de edificar”, e sua *Bom senso e Bom gosto*, Ramalho demonstrou partilhar de algumas opiniões sobre o estado da produção literária em Portugal, mas não da forma como sua crítica era realizada:

Sou novo como o Sr. Antero de Quental; discordo como ele, e desafogadamente o tenho dito, das sentenças literárias lavradas pelo crítico do D.Jaime e do Poema da Mocidade; prezo como os que mais prezam a liberdade de opinião e o desnodo da verdade, mas repulso com tédio esse valor quando o vejo desenquadrado das questões de arte para se empregar sacriligamente na baixeza plebeia do insulto pessoal descaradamente arremessado à face venerada do decano dos escritores portugueses.(...) Se o Sr. Quental de antemão sabia, como afirma abrindo aí margem a novo insulto, que o Sr. Castilho é velho e cego, levará a bem dizer-lhe que maculou o Sr. Quental os vinte e cinco anos com a mais torpe das nódoas que um mancebo pode lançar no seu carácter: a covardia. (ORTIGÃO in FERREIRA e MARINHO, 1988, p.200)

O autor apresentava afinidades às opiniões de Antero no que tangia à defesa da liberdade de expressão, mas questionou claramente a maneira como este haveria se portado em alguns pontos de suas réplicas durante a “Questão Coimbrã”, ultrapassando a crítica dos posicionamentos literários para se referir diretamente à pessoa de Castilho. O alinhamento de Ramalho era claro em relação ao conteúdo da crítica, mas não no estilo de sua elaboração em determinados argumentos.

Sobre as considerações de Teófilo realizadas em *Teocracias literárias*, Ramalho também questionou o que seria uma postura ofensiva do autor e mostrou um

entendimento diferente acerca dos sentidos de república e da relação entre “igualdade” e “individualidade” na produção literária.

Assinando-se contra as teocracias literárias, liga o Sr. Teófilo Braga à velha designação de “república das letras” uma ideia de igualdade, contra a qual me assino eu, eu que nunca pude conciliar tal ideia com o princípio da individualidade e da liberdade. A igualdade de que se não pode sair é um cárcere horrível. O despotismo da igualdade é o mais insuportável e o mais feroz dos despotismos, porque tem a sua origem na vontade dos impotentes, dos estúpidos, e dos insignificantes. Por isso a igualdade não existe. A eliminação da soberania é um sonho irrealizável, enquanto a mão de Deus não reformar o mundo rasorando as preeminências intelectuais, República quer dizer coroa a concurso. O primeiro Bonaparte que existir entre a plebe mete essa coroa na cabeça, e à matula que se lhe for por de lado manda-a metralhar. No domínio das letras é então onde menos eu admito o princípio democrático. A primeira, a mais augusta e a mais inviolável das realezas, é a realeza do gênio. (ORTIGÃO in FERREIRA e MARINHO, 1988, pp.201-202)

Ramalho expôs neste trecho uma percepção da plena igualdade entre os indivíduos, especialmente na qualidade da produção literária, como uma utopia, inalcançável na realidade. Para ele, haveria uma distinção entre o respeito à individualidade, necessário à produção do conhecimento, e uma impossível igualdade entre as produções intelectuais, inexistente devido a uma inevitável superioridade em qualidade de alguns escritos sobre outros. Ramalho também observou perigos em algumas tentativas de estabelecer esta igualdade na prática e, apesar de não fazer menção direta a sua predileção de um regime político sobre outro, cita o exemplo da república instaurada na França, cujos eventos posteriores culminaram com a instauração de um Império sob o governo de Napoleão Bonaparte.

Literatura de hoje é um exemplo da pluralidade de opiniões existentes entre os intelectuais ligados à “Geração de 70”. Atuando muitas vezes em conjunto na defesa de uma livre reflexão e da instauração de uma urgente transformação em Portugal, alguns destes indivíduos por vezes discordaram sobre quais seriam as causas da decadência portuguesa e, conseqüentemente, sobre os melhores modelos para operar tal mudança. Tais divergências, que, apareciam apenas em poucos pontos no início de sua produção intelectual, ficaram mais nítidas nas seguintes décadas de suas atuações.

Considerações finais

Indubitavelmente, a polêmica literária analisada foi impulsionada, em primeira instância, por questões pessoais, sendo um palco utilizado para a pública defesa e ataque das imagens dos indivíduos envolvidos, assim como de suas obras literária. Mas através do estudo de alguns dos principais textos publicados em sua ocasião, torna-se claro seu emprego para a divulgação de interpretações sobre várias esferas da vida pública de Portugal. Apesar de seu caráter inicialmente estético-literário, acabaram por abordar questões mais amplas relacionadas à situação da sociedade portuguesa.

A partir da problemática literária e dos questionamentos pessoais realizados pelos envolvidos, derivaram problematizações que tocavam em pontos centrais da discussão sobre a produção do conhecimento, como a crítica à reprodução acrítica, uma preocupação maior com o conteúdo do que a forma, a valorização do mérito individual e a liberdade para a defesa de ideias e propostas divergentes às instituídas. Estes elementos transpassavam, por sua vez, outros pontos que seriam várias vezes questionados na atuação da “Geração de 70”, como a educação e a influência da Igreja no Estado e no comportamento do povo português.

Em suas intervenções, Teófilo Braga e, especialmente, Antero de Quental apontaram algumas referências dos caminhos que intelectuais e governantes portugueses deveriam seguir rumo à superação da decadência do país. Torna-se claro, especialmente através do folhetim *Bom senso e bom gosto*, que esta intelectualidade observava a França, Inglaterra e Alemanha como modelos a serem seguidos. Destes países advinham suas influências teóricas e modelos interpretativos que buscavam adaptar e aplicar na problematização de Portugal.

No que tange à produção literária portuguesa, objeto a partir do qual se desenvolve toda a querela, Antero e Teófilo defenderam a ideia de uma literatura que deveria estar diretamente ligada aos problemas e anseios da sociedade, alinhando-se assim ao que os autores observariam em outros países e atribuindo então uma “função social” à literatura portuguesa. A centralidade deste tema na “Questão Coimbrã”, assim como seus desdobramentos para questionamentos sobre outros aspectos da sociedade, expõe a importância da produção literária portuguesa não apenas como temática nas discussões destes autores, mas como instrumento para a reflexão e discussão sobre a decadência do país.

Partindo de iniciativas individuais, as controvérsias nas quais se envolveram estes intelectuais ganharam notoriedade e desencadearam o início de ações mais diretas no que tange a uma tentativa de mobilização pública para uma transformação sócio-

política do país, frente à situação de decadência detectada por eles em Portugal. Os escritos produzidos no âmbito da “Questão Coimbrã” representaram a primeira manifestação pública das discordâncias em relação à forma de se conceber a cultura portuguesa por parte de alguns intelectuais que comporiam a “Geração de 70”. A querela demarcou assim o início das atividades da “Geração nova”, que viriam posteriormente se desdobrar na publicação literária e periódica e na atuação política. Esta iniciativa teve desdobramentos quando, cinco anos depois, uma ação conjunta de vários intelectuais, incluindo alguns que se envolveram na “Questão Coimbrã”, resultou no evento que ficou conhecido como as Conferências Democráticas do Casino Lisboense.

Referências

BRAGA, Teófilo. *As teocracias literárias: relance sobre o estado atual da literatura portuguesa*. Lisboa: Tipografia Universal, 1865. Disponível em: <https://archive.org/details/bomsensoebomgos00castgoog>. Acesso em 18.11.2014

BRAGA, Teófilo. *Visão dos tempos*. Porto: Em Casa de Viúva Moré – Editora, 1864. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=rOQYAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gb_s&summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 18.11.2014.

CALAFATE, Pedro. *Portugal como problema*. Vol. III: Século XIX, A Decadência. Lisboa: Fundação Luso-Americana/Público S.A, 2006.

CHAGAS, M. Pinheiro. *Poema da mocidade seguido do Anjo do Lar*. Lisboa: Livraria de A.M. Pereira, 1865. Disponível em: <https://archive.org/details/poemadamocidades00pinh>. Acesso em 18.11.2014.

FERREIRA, Alberto; MARINHO, Maria José. *A questão coimbrã (Bom senso e Bom gosto)*. Coleção Textos Literários. Lisboa: Editoria Comunicações, 1988

HOMEM, Amadeu Carvalho. *Do romantismo ao realismo*. Temas da cultura portuguesa (Século XIX). Porto: Fund. Eng. Antônio de Almeida, 2005

LOPES, Oscar. SARAIVA, Antônio José. *História da literatura portuguesa*. 8ª Ed. Porto: Porto Editora, 1975.

MACHADO, Álvaro Manuel. *A Geração de 70 – uma revolução cultural e literária*. 3ª Ed. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura, 1986.

PAREDES, Marçal de Menezes. *Configurações luso-brasileiras. Fronteiras culturais, demarcações da história e escalas identitárias (1870-1910)*. [Saarbrücken]: Novas Edições Acadêmicas, 2013.

PIRES, Antônio Machado. *A ideia de decadência na geração de 70*. 2ª Ed. Lisboa: Vega, 1992

QUENTAL, Antero de. *Bom senso e bom gosto*: Carta ao Excelentíssimo Senhor Antônio Feliciano de Castilho por Antero de Quental. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1865. Disponível em: <https://archive.org/details/bomsensoebomgos00castgoog>. Acesso em 18.11.2014.

QUENTAL, Antero de. *Odes Modernas*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1865. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=mUMuAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 18.11.2014.

NOTAS

¹ Como afirma PIRES, a decadência apresenta-se mais como um “sentimento” ou noção que embasa a obra destes autores do que um conceito articulado e bem definido. (PIRES, 1992, p.23). CALAFATE, por outra via, afirma que a consciência de uma decadência se acentuou no século XIX e que uma distância cultural em relação à Europa “transpirinenaica” foi ainda mais ressaltada. (CALAFATE, 2006, p.13)

² LOPES e SARAIVA consideram a “Questão Coimbrã” como o primeiro sinal de renovação literária e ideológica em Portugal a partir de novos sistemas de ideias que passaram a circular na Europa em meados do séc. XIX, como o(s) positivismo(s), socialismo(s), a influência da obra de Darwin nas interpretações sociais, dentre outras (LOPES e SARAIVA, 1975, p.896). PAREDES também nota que é “pacífica a consideração da célebre Questão coimbrã como o marco inicial do movimento de contestação das ideias estabelecidas em Portugal” por parte da “geração de 70”. (PAREDES, 2013, p.141)

³ A expressão, atribuída a Hegel, pode ser traduzida como “A ideia é deus” e aponta para a importância que o livre e constante ato de reflexão sobre a sociedade, sem o julgo ou censura de qualquer instituição e indivíduo, possuía na concepção de Antero de Quental.

⁴ Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) foi um conhecido filósofo francês, ligado diretamente à filosofia política das interpretações socialistas e considerado como um dos principais teóricos do anarquismo. Vários pontos de sua obra influenciaram o início da atuação de intelectuais da “Geração de 70”, como Antero de Quental e Eça de Queiroz.

⁵ Manuel Joaquim Pinheiro Chagas (1842-1895) foi um escritor, jornalista e político português. Atuou em vários periódicos, além de ter exercido os cargos de deputado, par do reino e Ministro da Marinha e Ultramar.

⁶ “O estilo, leitor, é a grande preocupação da literatura contemporânea, ou antes, da literatura portuguesa. E quer saber, meu caro companheiro, qual é o verdadeiro nome dessa pedra filosofal literária, que deve transformar o cobre no ouro mais fino, que se possa aquilatar pelo padrão do que lampeja e reluz nas minas dos grandes escritores? Sabe qual é o verdadeiro nome disso a que se chama pomposamente estilo? Sabe qual é? Palavreado! (...) Nisso atualmente se está resumindo a nossa literatura! Tal é o velocínio de ouro, que tentam conquistar os escritores náveis que entram na arena armados de ponto em branco, e trazendo na mão, por lança que florescem garbosamente nestas justas de imprensa...um vocabulário” (FERREIRA e MARINHO. 1988, p.59)

⁷ O conteúdo dos documentos pode ser encontrado na mesma compilação realizada por Alberto Ferreira e Maria José Marinho. (FERREIRA e MARINHO, 1988)

⁸ José Cardoso Vieira de Castro (1837-1872) foi um escritor e político português, vereador pelo município de Fafe e deputado. Atuou como colaborador em diversos periódicos portugueses, com escritos voltados para a temática política em Portugal. Foi membro da Academia Real das Ciências de Lisboa e esteve envolvido em vários questionamentos às estruturas e condutas de diretores e professores da Universidade de Coimbra durante seu período de estudante.

⁹ Devido ao fato da publicação original de Ramalho Ortigão não ter sido obtida até o momento da redação deste texto, utiliza-se aqui a transcrição presente na obra de FERREIRA e MARINHO.

MOCIDADE AJUIZADA: HISTÓRIA E FUNÇÃO LITERÁRIA NO TEATRO REALISTA DE ALENCAR

EARNEST YOUTH: HISTORY AND LITERARY FUNCTION IN ALENCAR'S REALIST PLAYS

Rodrigo Soares de CERQUEIRA*

Resumo: O artigo analisa a mudança da função literária do *raisonneur* sob um ponto de vista histórico. Metodologicamente, esse trabalho está assentado nas premissas desenvolvidas por Franco Moretti, para quem forma literária é a maneira segundo a qual a ficção lida com contradições históricas reais. Nesse sentido, defende-se que a mudança na caracterização do *raisonneur* no teatro realista de José de Alencar, que se torna mais jovem e urbanizado, busca apaziguar as ansiedades de uma vertente tradicional e agrária do conservadorismo brasileiro frente às transformações modernizantes das formas de vida em meados do século XIX.

Palavras-chave: José de Alencar; Joaquim Manuel de Macedo; forma literária; conservadorismo

Abstract: This article investigates the change of the *raisonneur* literary function under a historical point of view. Methodologically, it is based on the premise developed by Franco Moretti, to whom literary form is the way by which fiction deals with actual historical contradictions. Thus, the aim is to show that new *raisonneur* created by José de Alencar in his realist plays, a young and urban one, seeks to appease the anxiety of a more traditional and agrarian branch of Brazilian conservatism, that was dealing with the transformations of the forms of life in the middle of nineteenth century.

Keywords: José de Alencar; Joaquim Manuel de Macedo; literary form; conservatism

Introdução e argumento

Os objetivos do livro de João Roberto Faria (1993, p. 261), *O teatro realista no Brasil*, são bastante claros: por um lado, “caracterizar a dimensão dessa dependência”, isto é, a da produção dramática produzida por aqui entre os anos de 1855 e 1865 em relação ao realismo dramático francês, que nos serviu de modelo; por outro, “ampliar as informações existentes em nossa historiografia literária” sobre esse assunto. No que se refere a esses dois objetivos, não resta dúvida de que ele os atinge com desenvoltura. O levantamento de peças francesas e brasileiras, muitas das quais esquecidas, é impressionante; e a vastíssima e cuidadosa pesquisa em jornais e revistas do período dão bem a dimensão do impacto da novidade estrangeira e da sua capacidade de mobilizar a imaginação dos nossos jornalistas e escritores.

Me parece haver, contudo, um terceiro objetivo, esse não explicitado, que é o de refutar a existência da comédia ideológica apontada por Roberto Schwarz como

* Doutor em Teoria e História Literária (IEL/Unicamp) — Pós-doutorando — Departamento de Sociologia — Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Bolsista Fapesp. Pesquisador visitante — Universidade da Califórnia, Davis – 524 J Street, P.O 95616, Davis, CA, EUA. E-mail: drigocerqueira@gmail.com.

sendo o *modus operandi* da nossa vida intelectual e, portanto, da produção literária brasileira. E a escolha do tema não poderia ser mais propícia para o debate. A comédia realista surge na França em resposta ao desregramento típico da poética romântica, de modo a pôr em cena as virtudes burguesas – mérito, trabalho, família, casamento –, ou pelo menos as virtudes incensadas pela inflexão apologética do ideário burguês pós-1848. A pergunta, incômoda, que João Roberto Faria deixa para a conclusão é: como pôde um teatro assentado em pressupostos estritamente burgueses fazer sucesso numa sociedade sustentada pelo trabalho escravo e regida por uma lógica senhorial? A resposta de Faria vai ao encontro do argumento de que se fazia cópia acrítica do modelo externo, a nossa única possibilidade de andar em linha com as nações centrais. Pelo contrário, a chave da condição de possibilidade da cena realista por aqui reside num momento histórico bastante preciso. A década de 1850 testemunha uma série de mudanças que reconfiguram a sociedade brasileira: “as personagens principais são médicos, advogados, engenheiros, negociantes, jornalistas, ou seja, profissionais liberais e intelectuais que constituem a classe média emergente no Rio de Janeiro”; isso sem contar que “a interrupção do tráfico de escravos, em 1850, trouxera dinamismo à vida urbana, em função dos investimentos financeiros no comércio e na indústria” (FARIA, 1993, p. 262). Noutras palavras, acanhado que seja, nosso capitalismo em desenvolvimento põe em movimento um novo conteúdo, mais liberal e burguês, que torna o retrato realista de certos costumes não só possível como necessário até.

Meu argumento, enfim. Pretendo acompanhar João Roberto Faria na premissa – ou ao menos em boa parte dela. Há mesmo um consenso de que a década de 1850 foi um período de mudanças acentuadas no século XIX, e é difícil negar que a produção dramática de José de Alencar estava de fato tentando lidar com elas. O que eu vou buscar demonstrar, contudo, se afasta de Faria no que se segue. Mesmo em contexto patriarcal, a defesa das virtudes burguesas não tem o sinal progressista que poderiam. A defesa desse ideário é levado adiante no sentido de demonstrar aos grupos dominantes que sua adoção não vai acarretar uma desorganização das velhas prerrogativas de mando.

A herança legada por Joaquim Manuel de Macedo

No dia 14 de novembro de 1857, uma semana depois que *O demônio familiar* subiu aos palcos, José de Alencar publica, no *Diário do Rio de Janeiro*, um texto intitulado “A comédia brasileira”. Nele, que é uma carta-aberta em resposta às palavras

elogiosas dedicadas à sua peça por Francisco Otaviano, um amigo dos tempos da Academia de Direito de São Paulo, Alencar (1965, p. 125, vol. I) explica o processo criativo do seu trabalho como dramaturgo e como ele está ligado, num movimento que lhe é típico, à necessidade de se fundar um “teatro brasileiro, que ainda não existe.” Não é que não houvesse produção anterior; é que, para Alencar, ela era menor, não lhe servindo de modelo. No campo da comédia, que era a que buscava escrever, havia, no cenário nacional, Martins Pena e Joaquim Manuel de Macedo. Nenhum dos dois, contudo, atendia às suas necessidades, as quais, segundo a linha da sua argumentação, se confundiam com as próprias necessidades de atualização do panorama teatral brasileiro, o que só poderia ser levado a cabo pela “escola moderna” (IDEM, p. 124), representada pelo realismo dramático francês. Daí que Pena, por mais caprichoso que fosse na pintura dos nossos costumes, não lhe era útil porque o fazia sem perspectiva crítica; e Macedo, por sua vez, porque produzia teatro sem a devida seriedade, levado que estava pelo gosto do público.

Alencar tinha ainda um adversário bem claro em mente. A oposição a João Caetano, o mais importante e prestigiado ator brasileiro do momento, tinha o intuito de validar uma cenografia mais moderna. A companhia do Teatro São Pedro de Alcântara, dirigida por João Caetano, ainda estava presa a um repertório passadista, cujo centro eram os dramas e melodramas portugueses e franceses. A técnica de interpretação tampouco inovava: exagerada, “distante do natural”, o modo de composição das personagens pela incorporação das “paixões violentas, emoções fortes, situações desesperadas, delírios, agitações, cóleras, tudo o que caracterizava, enfim, o *furor*” (FARIA, 1993, p. 74). Acrescente-se a isso o patrocínio oficial, e teremos o quadro completo: um teatro anacrônico que, além de desprezar a produção nacional, anda na contramão das tendências contemporâneas, modernas, seja em termos estéticos, seja em termos econômicos, subsidiado que era pelos cofres públicos.

A postura de Alencar, portanto, é a de quem está *pari passu* com o que há de mais avançado no assunto. Em linhas gerais, as modificações que se gaba de ter realizado, na esteira do influxo francês, visavam a “ser natural, a ser dramático” (ALENCAR, 1965, p. 127). A referência aqui é, digamos, meramente técnica. Naturalizar a cena implicava corrigir alguns procedimentos artísticos, como a supressão dos apartes e monólogos, ou ainda a maneira como se termina cada ato das peças. Se antes o recurso era folhetinesco, deixando, com uma frase de efeito ou com reviravolta surpreendente no enredo, o espectador em suspenso, agora “os mestres baniram semelhante extravagância; o ato termina quando a cena fica naturalmente deserta”

(IDEM, p. 128). Um novo procedimento artístico, sem dúvida, mas cujas consequências não se limitam à esfera estética. Superar a dramaticidade da encenação romântica, encarnada por João Caetano e sua companhia, é nada mais nada menos do que pôr em segundo plano o impulso irracional e o privilégio da paixão sobre a razão, elementos que são marca registrada do romantismo e lhe atribuem, em certo sentido, aquela dimensão contestatória pela qual também é conhecido. O problema é que essa impetuosidade, que lhe dá força em momento de contestação e transformação social, o vulnerabiliza quando a estabilidade passa a ser tida como um valor inquestionável. A atualização proposta por Alencar – exposta em termos literários em meados da década de 1850 – já pressupunha um ambiente social e político avesso à dimensão mais inconformada da retórica liberal, usada no processo de independência e revigorada após a abdicação do trono em 1831. Noutras palavras, a recusa da dinâmica farsesca da produção de Martins Pena e Joaquim Manuel de Macedo, assim como a crítica à dimensão exagerada da dramaturgia romântica, ambas têm uma chave extraliterária, que vai bem ao encontro do “espírito contemporâneo” descrito por Torres Homem (*apud* NABUCO, [1899], p. 175, t. I) em sessão da câmara desse mesmo 1857: “uma época sem physionomia, sem emoções, sem crenças entusiásticas”.¹

Até então, a produção ficcional brasileira estava assentada numa clivagem etária. As histórias, limitadas, em sua grande maioria, ao núcleo doméstico, opunham jovens, afeitos à vida na corte e vazados por uma sociabilidade mais de acordo com a de uma cidade grande, e velhos, roceiros na maior parte das vezes, estes bastante desconfiados dessas novas liberdades de que os bailes, festas e saraus são a principal metáfora. O obstáculo amoroso, pedra de toque do enredo romântico, reside dentro do próprio núcleo familiar. Cabe ao velho pôr ordem nas extravagâncias de uma mocidade inconsequente, que age de acordo com “os defeitos próprios de uma idade verde e ardente” (MACEDO, [1849], p. 204, t. II) antes de lhes permitir contrair o casamento.

A extravagância da juventude põe em cena, nos palcos e nos romances, de modos bastante parecidos, um certo anseio contestador, estofado de que são feitos os protagonistas românticos, tipicamente pouco afeitos às normas: “Minha mãe, póde fazer o que quizer, menos obrigar sua filha a casar contra a vontade, no tempo da Constituição” (MACEDO, 1863, p. 41-2). A fala é de Maria, uma das protagonistas de *O fantasma branco*, peça de Macedo, representada em 1850. Pondo-se deliberadamente contra o arbítrio dos pais, que, por uma birra entre eles, não permitem o casamento do casal, a frase tem seu quê crítico, ainda mais se tivermos em mente que a ação, segundo as indicações cênicas, se passa na roça, em algum momento depois de 1823. Trocando

em miúdos, o que *O fantasma branco* formaliza é uma certa ansiedade de classe: como ficam as prerrogativas de mando dos patriarcas depois de promulgada a Constituição?

Esse receio é típico da galeria dos velhos sensatos de Macedo, todos igualmente preocupados com o andar das novas carruagens.² Mas o sentido do enredo de *O fantasma branco* (como, na verdade, da grande maioria da produção do período) é cômico, o que pressupõe que, ao final, o protagonista desgarrado seja reincorporado à sociedade. Há dúvidas, ardis, brigas, mas, ao fim e ao cabo, os apaixonados se casam, e os irmãos birrentos, pais dos protagonistas, fazem as pazes, o que é uma situação melhor que a do começo da peça. Uma conciliação é o que a lógica da intriga parece querer propor. Cada lado cede um pouco naquilo que o caracteriza: os mais moços abandonam o rumo da extravagância, tornando-se, assim, aptos a contraírem matrimônio e se tornarem, eles próprios, um novo *pater familias*; e os mais velhos abdicam de suas prerrogativas de mando, que lhes permitiam escolher unilateralmente com quem os seus filhos se casariam, alargando o espaço de autonomia.

Uma conciliação, portanto, mas não uma conciliação que se dá em igualdade de termos. Das posições extremadas que tensionavam o enredo e prometiam, a todo momento, um conflito nunca desenvolvido entre os jovens – movidos por “novos princípios” e pelas “inspirações do seculo” – e os velhos, pelo menos os sérios – “arraigados nos costumes e idéas das passadas eras” (MACEDO, 1942, p. 223-4, t. II) –, aquela acaba sujeita a esta, que se torna hegemônica. Joaquim Nabuco ([1899], p. 32, t. I) reformularia, décadas depois, esse mesmo movimento em termos quase macedianos: “as loucuras da mocidade” até podem ser necessárias no encaminhamento de determinadas questões, o 7 de abril, no caso. Sua maior contribuição, contudo, não está na novidade que trouxe, mas na demonstração de que o “elemento dynastico” (IDEM, p. 42, t. I), a reposição da autoridade, era um imperativo para a produção da ordem. Em chave literária, o casamento com a escolhida só é permitido ao protagonista outrora extravagante após um gesto de submissão incondicional ao arbítrio paterno: “Ah! não senhor, eu não tenho vontades: farei tudo, que meu pai quizer [...]” (MACEDO, [1849], p. 261, t. II),³ declara outro Juca, também ele estudante de medicina, mas desta vez protagonista de *Rosa*. Contido o, digamos, radicalismo, escreve Marco Aurélio Nogueira (2010, p. 48), o “poder dos grandes proprietários rurais” pode ser reafirmado sem quaisquer maiores obstáculos.

Para Northrop Frye, duas são as principais características da nova comédia: uma é a oposição, mais das vezes paterna, às estripulias amorosas do casal de jovens apaixonados; a outra diz respeito ao desfecho do seu enredo:

No começo da peça, as forças que se opõem ao herói estão no controle da sociedade da peça, mas após uma descoberta em que ou o herói se torna rico ou a heroína respeitável, *uma nova sociedade se cristaliza no palco ao redor do herói e de sua noiva* (FRYE, 1990, p. 44, grifos meus).⁴

Por mais reformistas que tentem ser em seu impulso de estabelecer um certo espaço no qual uma nova sociabilidade, mais arejada, possa ser vivida pelos moços, as comédias de Macedo não chegam a instituir qualquer espécie de renovação. A sociedade que sai do desenrolar da história é mais sensata, mais ordeira, palavras cujo sentido está dado pela autoridade, roceira e passadista, capaz sustentá-las. Ao que parece, o nosso chão histórico era demasiadamente desestimulante para a emersão de uma nova comédia de peso – pelo menos até Alencar.

Um primeiro experimento

Machado de Assis publicou, em 1866, três artigos no *Diário do Rio de Janeiro* em que faz um balanço do teatro de José de Alencar. Sua posição crítica é muito semelhante à do próprio Alencar em “A comédia brasileira”. Aqui tampouco Martins Pena figura como modelo possível, pois que estava muito preso “às tradições da boa farsa portuguesa” (MACHADO, 2008, p. 411). Macedo, por sua vez, sequer é mencionado. Mais importante, porém – pelo menos para o que me proponho nesse artigo –, do que recolocar José de Alencar como o fundador da alta comédia brasileira, a conclusão óbvia da linha de raciocínio desenvolvida por Machado, é apontar o lugar de *Verso e reverso* nesse conjunto inicial. A peça se destaca tanto pelos seus próprios “merecimentos”, quanto pela “novidade da forma”; e, mesmo não sendo “ainda a alta comédia, [...] era comédia elegante” (IDEM, IBIDEM). “Novidade da forma” como elegância: Machado também considera que a entrada da “sociedade polida [...] no teatro” desacelera a ação, que, por sua “extrema simplicidade, não tem enredos complicados” (IDEM, p. 412). Contudo, não se pode afirmar que Alencar partiu do zero, e uma passada de olhos pelo universo da peça demonstra-o, possibilitando, inclusive, uma requalificação dessa novidade.

Ernesto, o protagonista, é também ele, como eram os de Macedo, um estudante.⁵ Depois de um tempo no Rio de Janeiro, onde fora passar as férias na casa de Teixeira, seu tio, se adapta à dinâmica da vida mais agitada na Corte, que, a princípio, estranhara. A peça, de apenas dois atos, está assentada numa estrutura antitética: no

primeiro, Ernesto expõe toda a sua rejeição à cidade grande, que é suja, movimentada, barulhenta, fútil. No segundo, o reverso da medalha: sob efeito do amor que sente pela prima, Júlia, mola de qualquer enredo romântico, o que antes era um inferno se torna um paraíso ao qual não vê a hora de voltar. Nos últimos momentos da peça, Ernesto toma conhecimento de uma carta do pai que, arrependido de tê-lo mandado para o Rio de Janeiro por causa dos seus gastos, frustra seu retorno ao término do próximo período letivo. Em linhas gerais, o que se apresenta é algo muito próximo do universo ficcional macediano. São os mesmos jovens apaixonados e sem juízo, boa parte deles estudantes que viviam ao máximo as novas possibilidades de um ambiente mais arejado como era o do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. Do mesmo modo, eles têm suas expectativas amorosas frustradas por decisões paternas, tão arbitrárias quanto necessárias para impor um certo limites às extravagâncias dos moços.

Mais importante, contudo, do que essa homologia estrutural, é apontar as diferenças; afinal, é uma novidade o que estou tentando caracterizar. A primeira delas diz respeito ao próprio protagonista. A graça da primeira parte de *Verso e reverso* deve ao fato de Ernesto ser um jovem estudante que está em descompasso com aquele que deveria ser, ao menos segundo uma certa tópica nacional já consolidada, seu elemento, que é para usar uma expressão cara a Macedo. Ernesto despreza todos os “muitos divertimentos que só na corte se podem gozar” e que fazem a cabeça dos outros moços:

Quaes são elles? Os passeios dos arrabaldes? – Um banho de poeira e de suor. Os bailes? – Um supplicio para os calos e um divertimento só para as modistas e os confeitores. O teatro lyrico? – Uma excellente collecção de medalhas dignas do museu. As moças?... Neste ponto bem vê que não posso ser franco, prima (ALENCAR, 1864, p. 33).⁶

Até agora, a extravagância é, principalmente, uma característica das personagens mais jovens, um certo deslumbre inconsequente com a sociabilidade mais liberal da corte, à qual se contrapõe o bom senso roceiro dos velhos. Em *Verso e reverso*, ao contrário – pelo menos no primeiro ato –, é Ernesto quem se surpreende com os hábitos fluminenses, disparando, após ser interpelado a comprar ações: “Que extravagante! Vê-se cada figura neste Rio de Janeiro!” (IDEM, p. 11). O tom carrega as marcas de um estranhamento nada elogioso. Vindo de quem vem, um estudante, a extravagância assume um sentido diferente do que tinha até então.

Adiantando um pouco o argumento, a solução encontrada por Alencar para superar a tensão intrafamiliar dos enredos mais movimentados Macedo será a eliminação do polo extravagante, que se apresentará, mesmo ainda jovem, mais maduro.

Ernesto é, em parte, uma primeira tentativa nesse sentido. Buscando um enredo que fizesse tanto rir quanto pudesse moralizar a sociedade, Alencar se vale de um tipo que já estava à mão: a seriedade da roça como contraponto à futilidade da corte. Mas, como bem nota João Roberto Faria (1993, p. 33), “não vemos nenhuma lição de moral” em *Verso e reverso*. E arremata, um pouco adiante: “Nesse sentido, Alencar se mostra menos moralista do que o próprio Martins Pena” (IDEM, IBIDEM). Isso porque o protagonista de *Verso e reverso* é ainda um jovem estudante, o que, na ficção brasileira do período, é bem o oposto de maturidade.⁷ Acrescente-se a isso a premissa da peça, que é bem romântica – “o feito do amor no resultado das impressões do homem” (MACHADO, 2008, p. 411). A soma final dessa equação é um mundo profundamente relativizado, em que o que era vício, impertinência e feiura se torna, no curso de três meses, virtude, oportunidade e beleza. Um movimento caro a uma proposta romântica, mas pouco tolerado em sociedades que valorizam a estabilidade.

Voltando ao segundo ato de *Verso e reverso* que antecede a reviravolta do desfecho, percebe-se, sem dificuldade, que estamos mais uma vez em pleno universo macediano: a cidade se torna linda, as moças da corte são as mais espirituosas, nada é “mais encantador do que um baile do Club”, do que as noites no “Theatro Lyrico, e mesmo no Gymnasio” (ALENCAR, 1864, p. 68-9). Ora, uma vez reposta a mesma dinâmica inconsequente da mocidade, faz-se necessário que a autoridade paterna entre em cena para evitar que a lógica do enredo fique submetida a essa inflexão.

TEIXEIRA (descendo) – Agora, Ernesto, tão cedo não te veremos por cá!

ERNESTO – Daqui a oito mezes estou de volta, meu tio.

TEIXEIRA – Pois não! Teu pai, na ultima carta que me escreveu, disse que estava arrependido depois que consentira em que viesses ao Rio, e que pelo gosto delle não voltarás tão cedo. Queixa-se porque tens gasto muito! (IDEM, p. 79).

O impedimento, contudo, é de outra natureza. A violência cômica e naturalizada de Macedo, que aprisiona e quebra a vontade autônoma dos filhos antes de lhes conceder a satisfação amorosa, ganha uma feição asséptica: corte no fluxo de dinheiro que alimenta as extravagâncias. Mais: como a reprimenda é feita à distância e por terceiros, o obstáculo posto ao sentimento amoroso não é um gesto intencional, mas antes uma inconsequência indesejada. Isso sem contar que, estando ausente o subenredo da imposição do casamento, temos mais nítido o alcance ideológico da reestruturação do desfecho: impõe-se a ordem da mesma maneira de sempre – através da condenação da extravagância –, mas de tal forma que a dimensão arbitrária fique em segundo plano.

Note-se que a reação de Ernesto, quando descobre tolhida a esperança de rever a prima, guarda muito da apatia dos protagonistas dos romances e peças de Macedo: “Paciência. Elle [seu pai] está no seu direito” (IDEM, p. 80). Contudo, suprimidos os ímpetos, digamos, emancipatórios daquelas obras, ímpetos legitimados pelo arbítrio paterno, a reação apática de Ernesto, se, por um lado, frustra uma certa expectativa romântica, por outro não chega a se constituir como um defeito de composição, porque não se havia criado nenhuma espécie de tensão entre as partes envolvidas que precisasse ser resolvida. Nesse contexto, o gesto de Ernesto guarda as marcas do respeito devido à figura de autoridade, mesmo ali onde ela não fora de fato questionada.

De qualquer maneira, ainda que frustrada, o sentido cômico do enredo promete a união amorosa no final. Tampouco importa se arbitrário ou não, o que se coloca como empecilho para a felicidade romântica é, novamente, a decisão do pai de Ernesto. Uma vez que o obstáculo amoroso foi financeiro, sua solução se dá no mesmo sentido, mas de maneira fortuita. No caso de *Verso e reverso*, um bilhete premiado: “Nove contos! Sou rico! Tenho dinheiro para vir ao Rio de Janeiro, *ainda que meu pai não consinta*” (IDEM, p. 82, grifos meus). Posto em cena, o dinheiro funciona em sentido bem burguês, dissolvendo a relação de dependência e subserviência que existia entre pai e filho. Sabe-se que, na estrutura social brasileira do século XIX, o dinheiro “não era, em si, traduzido em bens ou rendas, que explicassem a honra da supremacia. Esta existia fundada em outras bases – tradição, modo de vida, educação e origem fidalga” (FAORO, 2001, p. 15). O que o desfecho do bilhete premiado revela é o impacto real que a assunção de prerrogativas burguesas pode causar no conjunto de privilégios de mando de uma sociedade patriarcal. Uma vez que o obstáculo criado para a satisfação amorosa é dado apenas no corte do crédito, a sua posse o libera para tomar decisões autônomas, inclusive o de pedir – indiretamente, é verdade – a mão da prima em casamento sem a autorização prévia do pai, o que, salvo engano, é algo raro na produção literária do período.

Dizer que, ao contrário do que acontece nas comédias de Macedo, em *Verso e reverso*, um novo mundo é possível nos palcos pela união do casal (voltando a Frye) é forçar um pouco a nota. Porém, se não há um “um novo mundo”, há, certamente, uma novidade, ainda que, me parece, diferente da que Alencar e Machado descreveram. Afinal, como escreveu Nabuco, a década de 1850 é uma fase de “vida nova”, uma “época [...] caracterizada pela ancia de enriquecer de repente, por um golpe de audácia” (NABUCO, [1899], 255-6, t. I); dinamização que, na síntese de Angela Alonso (2002, p. 77, grifos meus), “gerou novas atividades econômicas, novos grupos sociais e *novas*

hierarquias.” Mas *Verso e reverso* é apenas um experimento na linha da comédia realista francesa com seu influxo burguês. Sabe-se que as duas próximas peças de Alencar – *O demônio familiar* e *O crédito* – são as mais bem acabadas da sua produção teatral.⁸ A tarefa a que Alencar se dedicou, contudo, não foi a de aprofundar essa dinâmica; foi, isso sim, a de propor uma renovação termos diferentes, mais conservadores. Para tanto, era preciso de um outro protagonista. Nesse novo contexto, as “loucuras da mocidade” (Nabuco novamente) não são mais necessárias.

Os novos da razão

Em um dos seus estudos mais bem acabados sobre a evolução das formas literárias, Franco Moretti (1996, p. 20, grifos meus), lançando mão de alguns postulados da teoria darwinista, afirma que as grandes inovações não surgem “pela invenção de novos temas ou novos métodos tirados do nada, mas justamente na descoberta de *uma nova função para aqueles que já existem.*” Tendo a hipótese de Moretti em vista, meu argumento será que a novidade de Alencar estará menos na adoção de um gênero novo, a comédia realista – e, nesse sentido, menos no peso do influxo externo –, do que na “refuncionalização” do protagonista, passo que lhe abre a possibilidade de reavaliar certos problemas literários

Como eu espero que tenha ficado claro do que foi exposto até aqui, o problema com o qual Alencar se depara era a natureza da conciliação propostas pela ficção brasileira até então. Na verdade, seu incômodo dizia respeito à dependência que a produção literária brasileira tinha de um enredo movimentado – dramático, diria Alencar –, o que era levado a cabo pelas estripulias inconsequentes de um protagonista extravagante, cujo tipo principal era o estudante. Desgarrado o protagonista, entrava em cena o tio, o avô, o amigo de longa data da família, todos mais velhos, em geral roceiros, cujo bom senso tradicional funcionava como contraponto e limite às liberdades das formas de vida da corte, que viam com maus olhos. Desse jogo de gato e rato, que fazia a graça dos enredos de Macedo, restava uma tensão, nunca de todo desenvolvida, entre o arbítrio e a violência através dos quais se repunha a ordem do desfecho e as novidades avançadas incorporadas pela juventude, que ficam em parte desvalorizadas.

Esse problema formal, como não podia deixar de ser, tinha fundo histórico. Se as “loucuras da mocidade” e o “elemento dynastico” (para ficarmos com Nabuco outra vez), se fizeram necessários nas décadas de 1830 e 1840, cada um a seu modo e a seu tempo, agora, em 1850, os “espíritos adiantados” podiam dormir o sono dos justos. A

força da autoridade, já consolidada, não precisava mais ser manifestada explicitamente. É que, como escreve Alencar (1957, p. 264) no “esboço biográfico” que dedica, em 1856, ao Marquês de Paraná – um dos principais engenheiros da hegemonia conservadora do período –, o influxo conciliatório, antes de ser programa de gabinete, “era [...] o eco mais ou menos remoto do pensamento de todos os homens da política; era o fato palpitante, a fase saliente da época.”

As mudanças no que Alencar chama de “movimento das ideias” valem menos como conteúdo concreto das obras em questão do que por sua capacidade de reorganizar as estratégias de composição literária. No contexto romântico mais do que legítimo das paixões juvenis, o travamento da autoridade, responsável pela reposição da ordem que leva ao desfecho – seja ele arbitrário, como em Macedo, seja não intencional, como acabamos de ver em *Verso e reverso* –, impõe à lógica do enredo uma postura ativa do protagonista (ainda que esta nunca tenha sido levada às últimas consequências). Daí que Juca, de *O fantasma branco*, possa se valer de uma retórica conflituosa ao saber dos desmandos da tia: “Querida Mariquinhas, se você se sujeitar a esse despotismo de minha tia... eu... eu sou capaz de fazer alguma asneira. Não tolere isso, prima; é prepotência, é contra a constituição, contra as garantias, contra a liberdade...” (MACEDO, 1863, p. 41-2). Ou, com o devido perdão pela repetição, como Ernesto, que, mesmo em chave menos radical, guarda um alto potencial de desorganização das estruturas de mando: “Nove contos! Sou rico! Tenho dinheiro para vir ao Rio de Janeiro, *ainda que meu pai não consinta*” (ALENCAR, 1864, p. 82, grifos meus).

Como, então, fechar essa equação? Como manter no centro da obra “[a] viveza, e o talento do moço accendidos nas chammas dos novos principios, nas inspirações do seculo” (MACEDO, 1942, p. 223, t. II), que dão o tom de inovação literária e social, sem que isso signifique um enredo pouco cristão e, portanto, sem a formação da tensão gerada pela necessária intervenção das figuras de autoridade construída em chave passadista? A saída de Alencar é das mais engenhosas, porque, para dar início ao novo gênero, mais natural e menos dramático, ele nada mais fez do que investir o jovem protagonista de sempre com uma nova função – o de *raisonneur* –, de modo a alterar-lhe a natureza. Um deslocamento pequeno, mas de grande consequência formal e ideológica.

Começemos com *O crédito*. Estranhamente, Pacheco, homem experiente, respeitado pai de família e *capitalista*, não sabe como funciona essa novidade chamada crédito, que tomou conta da praça comercial do Rio de Janeiro. Nesse momento, Rodrigo, um jovem engenheiro, faz sua primeira e mais longa defesa dessa ferramenta

econômica, à qual Pacheco responde com um misto de certeza adquirida pelo hábito e flexibilidade: “Ainda não cedo. Havemos de discutir esta questão com mais vagar” (ALENCAR, 1977, p. 114). E a dinâmica se repete outras tantas vezes: as mesma defesa apaixonada do crédito seguida da mesma reticência. Até que, no último ato, Pacheco chama Rodrigo à sua casa:

PACHECO – É verdade. Queria consultá-lo sobre uma negociação. O senhor neste objeto de crédito é entendido.

RODRIGO – Ah! É uma negociação de crédito?

[...]

PACHECO – Com efeito reconheço, e a prova é que vou pô-la em prática. Venha: quero explicar-lhe o meu plano (IDEM, p. 161).

Passemos, sem maiores comentários, para *O demônio familiar*. Agora já vamos adiantados na história. Estamos em meados do terceiro ato, quando Eduardo, um médico formado há pouco e chefe de família, chama a mãe, D. Maria, para conversar. O assunto é o interesse da irmã, Carlotinha, por Alfredo, um seu amigo. Frente à notícia, que a deixa espantada, D. Maria reage segundo as boas normas de comportamento do seu tempo, as mesmas que fizeram a segurança das famílias nas obras de Macedo: “E esse moço abriu-se contigo e pediu-te a mão de tua irmã?” Ou ainda: “E exigiste d'elle à promessa de casar-se com ella?” (ALENCAR, 1858, p. 96). As respostas de Eduardo são todas negativas, o que aumenta a ansiedade da mãe. Segue-se, então, uma longa explicação do moço, ao fim da qual encontramos D. Maria noutra estado:

Desculpa, Eduardo. Sou mulher, sou mãe, sei adorar meus filhos, viver para elles, mas *não conheço o mundo como tu*. Assustei-me vendo que um perigo ameaçava tua irmã; tuas palavras porém tranquillisarão-me completamente” (IDEM, IBIDEM, grifos meus).

As palavras de D. Maria que destaquei – “não conheço o mundo como tu” – contrastam radicalmente com as do Dr. Benedito, um respeitável ancião, médico, muito próximo à família núcleo de *Vicentina*, romance de Macedo escrito apenas quatro anos antes de *O demônio familiar*: “estou velho, sei o que é o mundo, não lhe dou satisfação; porque o desprezo, e faço o que entendo [...]” (MACEDO, [1853], p. 110, t. II). Benedito é desses velhos típicos de Macedo, daqueles que tomam as rédeas da situação. Nesse caso, a tal ponto que se intromete nas premissas paternas – cuja autoridade, afeitas às regras de sociabilidade afinadas com a da juventude, é frouxa – e se torna o locus de decisão do casamento dos protagonistas: “O que eu posso sómente dizer é, que

ainda não disse a ultima palavra sobre este casamento... e a ultima palavra heide dizel-a eu!” (IDEM, p. 126, t. II).

O leitor deste artigo pode estar estranhando, e com bastante razão, que eu não tenha comentado o *conteúdo* das explicações dadas pelos protagonistas aos veneráveis senhores, de modo a mudar-lhes a opinião. Volto a elas logo adiante, mas o farei de maneira bastante sucinta, porque o que mais me interessa, pelo menos para o rumo desta argumentação, é a sua *forma*; ou seja, *a inversão no sentido do bom senso*. Antes eram os velhos mais sérios, roceiros em boa parte, que sabiam como o mundo funcionava e ocupavam, portanto, a função de transmitir esse conhecimento para a mocidade. Por causa da idade ou da filiação ao universo tradicional do mundo rural, esses ensinamentos guardam ranços de tipo pré-moderno, os quais ainda gozam, na economia daquelas narrativas, de certa legitimidade. Para Anastácio, por exemplo, é preciso “educar a mocidade”, porque “a geração actual de facto está desgraçadamente pervertida [...]” (MACEDO, [1849], p. 12, t. I). Não se trata, contudo, de uma educação qualquer, dessas que se tomam em salas de aula, mas “da educação domestica e religiosa” (IDEM, p. 13, I). Essa é uma das maneiras vislumbradas pelo roceiro, além das ameaças de pancada e confinamento, para que seu receio não se concretize, o de que as “luzes do seculo” sigam “queimando, com muita cousa má, muita cousa boa” (IDEM, p. 14, I).

O que está em disputa, portanto, é saber quem deve ocupar o lugar de prestígio no enredo, ou, por outra, quem deve assumir a função literária do *raisonneur*. Em termos estritamente literários, o *raisonneur* não é dos recursos mais apreciados pela crítica. Cabe a essa personagem eliminar qualquer espécie de ambiguidade que acontecimentos ou ações de outras personagens podem suscitar, transmitindo uma lição moral unívoca. Por causa do seu caráter não mediado, de pura ação, são mais comuns no teatro⁹ do que no romance, que já conta com seu próprio polo avaliativo, o narrador. E mesmo assim, como vimos, essas personagens são moeda corrente na prosa de Macedo, o que dá bem a importância dessa função literária para a manutenção da estabilidade estrutural das nossas primeiras narrativas. Não seria de se estranhar que, sem eles, sem a possibilidade de reposição da ordem que eles incorporam, a extravagância da mocidade não pudesse figurar no centro do enredo. Em resumo: como função literária é esteticamente pobre, mas socialmente indispensável. Ocupar esse espaço significa instituir-se como “aquele que raciocina” (VASCONCELLOS, 1987, p. 165), que é a tradução literal de *raisonneur*. Não é coincidência, portanto, que a “superposição da Razão às Paixões, a qual permite apresentar os interesses de um segmento de classe

como os interesses de toda classe” (MATTOS, 1987, p. 179), seja uma das pedras de toque da inflexão conservadora do período e esteja bem afinada com o núcleo do ideário senhorial. Daí que, quando esta função era ocupada por uma personagem mais velha, proprietária de terras na roça, pouco afeita a discussões e às liberalidades da corte, as coisas pareciam estar no seu devido lugar. Nesse sentido, a refuncionalização proposta por Alencar, que passa o bastão da racionalização das condutas para os moços, é um passo importante. Tomada em abstrato, o deslocamento parece indicar que as estruturas tradicionais sobre as quais o edifício imperial foi construído encontraram um limite na emergência da “ordem social competitiva” (FERNANDES, 1976, p. 19).

O contraste é interessante. Embora prevalecesse o bom senso dos velhos sobre a inconsequência da juventude na ficção anterior a Alencar, não se pode dizer que Macedo tinha uma postura reacionária (assim como tampouco poderemos dizer, como logo se verá, que a postura de Alencar, a despeito das modificações estruturais, seja avançada). O propósito de ambos os escritores é conciliatório, no que estão em dia com o cerne da ficção oitocentista.¹⁰ A diferença reside antes na natureza da conciliação tencionada, na dosagem do que se deve aproveitar de cada um dos polos antitéticos. Como eu espero que tenha ficado claro, a de Macedo é feita com a régua de “outros tempos” (para usar uma expressão que lhe é cara), o que sempre dá um travo passadista ao seu reformismo; a de Alencar ainda resta especificar.

Se o leitor se lembra, a cena em que Eduardo tranquiliza a mãe começa com uma certa ansiedade da parte desta. Eduardo, sabendo das estripulias da irmã, que trocava cartas em segredo com Alfredo – por meio do escravo Pedro, um terceiro elemento, dos mais importantes para essa equação –, resolve tomar uma atitude inusitada: convida-o a frequentar a casa sem perguntar-lhe as intenções ou cobrar-lhe uma promessa de casamento. Aos olhos de D. Maria, quase um experimento social que a deixa tão insegura quanto as teorias extravagantes (e galhofeiras) de Augusto deixaram D. Ana: “Rogo-lhe que por um instante pense comigo: se o seu systema é bom, deve ser seguido por todos; e se assim acontecesse, onde iríamos assentar o socego das famílias [...]?” (MACEDO, [1844], p. 68). A preocupação de D. Ana era com a inconstância, um procedimento que Augusto se gabava de adotar; a de D. Maria é com a falta de compromisso assumido por Alfredo antes de lhe permitir frequentar a casa e cortejar a filha. Não é por menos que praticamente faça suas as palavras da matriarca de *A moreninha*: “não vejo que necessidade tinhas de aproximar de tua irmã, de trazeres para a tua casa, um homem que pode roubar o socego de tua família” (ALENCAR, 1858, p. 94). Para ambas, são as mudanças de comportamento que solapam as bases de duas das

mais importantes instituições sociais do nosso século XIX – o casamento e, conseqüentemente, a família –, pilares da ideologia senhorial.

Mas a fala de Eduardo pode ser tudo menos um experimento. Um *raisonneur* que se preze funciona noutra lógica, no bom senso assentado na experiência – no caso, o reconhecimento de que as coerções de tipo pré-modernas são incapazes de deter os impulsos juvenis. Joaquim Manuel de Macedo pode nos dar outra vez uma boa ideia dessa dinâmica. No capítulo XI de *Rosa*, a protagonista homônima e seu tio, o velho roceiro Anastácio, discutem sobre a moralidade dos bailes, das danças, das trocas de cartas. Para Rosa, é muito mais sensato que tudo ocorra às claras, em público, do que às escondidas, afinal, ninguém consegue “embaraçar a uma senhora de pouco juízo o escrever a um homem!” (MACEDO, [1849], p. 147, t. I). A resposta de seu tio vem de pronto e guarda muito do arbítrio que caracteriza a galeria de *raisonneurs* de Macedo: “Sim! bradou o velho; tenho a educação austera do outro tempo, sou tenaz; eu com austeridade, e com tenacidade faria minha filha obedecer-me” (IDEM, IBIDEM). Lançado o desafio, Rosa se propõe a escrever a um qualquer e mandar a carta na vista do tio. Se fosse pega, se submeteria à sua violência – “fechava os olhos, e dava-lhe de vára, e de véras” (IDEM, p. 148, t. I) – como se fosse sua filha. Resultado, em dois tempos ela escreve uma resposta a Juca e a envia escondida nas medidas de um sapato. O propósito da cena não é o de desqualificar a autoridade do tio (o que não significa que isso não aconteça, pois resta claro como um tipo de autoridade que se impõe pela força não tem, como gostaria, o total controle da situação). A sequencia da narrativa funciona antes no sentido de demonstrar como esse tipo de atitude de Rosa, essa recusa leviana e astuciosa da autoridade, pode levar à sua perdição:

Fiquei completamente louca [...]; meu pai acabava de deixar a sala; eu estava só... sem amparo... sem autoridade sobre mim... a paixão cegava-me... não vi nada... não vi ninguém... meu tio, esqueci-me do meu pudor, ou supitei-o [...] (IDEM, p. 106, II).

Feito o desvio, voltemos a *O demônio familiar*. Eduardo parte exatamente desse aprendizado:

O coração que ama de longe, que concentra o seu amor por não poder exprimi-lo; que vive separado pela distancia, irrita se com os obstáculos; e procura vence-los para aproximar-se. Nessa luta da paixão cega todos os meios são bons; o affecto puro muitas vezes degenera em desejo insensato, e recorre a esses ardis de que um homem calmo se envergonharia; corrompe os nossos escravos, introduz a immoralidade no seio das famílias, devassa o interior da

nossa casa, que deve ser sagrado como um templo [...] (ALENCAR, 1858, 94).

Na impossibilidade de se conter os impulsos juvenis pelos meios tradicionais, resta moralizá-los, o que se faz pela supressão do obstáculo. O movimento é, em certa medida, avançado, porque chega a atribuir, mesmo que sublimado pela retórica romântica, que não podia faltar, um espaço deliberativo para a própria mocidade: “Ninguém conhece melhor o homem que a ama, do que a própria mulher amada” (IDEM, p. 95). Eduardo toma, assim, a lição de Rosa e, ao aplicá-la, dissolve não só a tensão interna entre sobrinha desobediente e tio arbitrário, como impede que a ação da peça ganhe os ares dramáticos que a iminência da perdição da honra traz consigo. Noutras palavras, o avanço da proposta vem a calhar para a manutenção da mesma ordem deseja por Anastácio.

A dinâmica de *O crédito*, a despeito da mudança no assunto, é análoga. Quer dizer, muda-se o assunto apenas em parte. A crítica à “monetização do sentimento” (ALENCAR, 1977, p. 119) é o tema central da peça, no que vai ao encontro de *O demônio familiar*, pelo menos no sentido de salvaguardar o casamento e a família, isso sem contar o alinhamento com as premissas do cenário francês. Critica-se o uso especulativo do sentimento, que, em contexto mercantilizado, se torna um capital a ser explorado como qualquer outro. E Oliveira, o jovem negociante que quer se casar com Julieta para se valer do dote e do nome de Pacheco, pai da moça, dá bem a dimensão imoral de todo o processo: “É um belo casamento, mas sabem as minhas idéias a este respeito. Quero ser rico e livre, para poder gozar só da minha fortuna; para poder amar as mulheres que desejar e esquecer-las no dia seguinte [...]” (IDEM, p. 108). A parte que me interessa aqui, a educação do velho pelo moço, funciona como um subenredo dessa questão maior.

Como visto, o que assusta Pacheco, o velho e sensato capitalista, é a onipresença do tema do crédito. Debatem-no nas ruas, na câmara; até as moças e o jovem estudante de medicina têm alguma opinião sobre o assunto, ingênua ou pilhérica que seja. Para ele, ex-caixeiro, que conheceu “o côvado e a vara ainda menino” (IDEM, p. 113), as transações econômicas funcionam sob o signo duro da proibidade, que a volatilidade das letras de câmbio não podem assegurar. A metáfora que engloba e dá sentido a esse processo é a do “jogo”, que foi no que se tornou a Praça do Comércio segundo o ponto de vista de Pacheco, enfatizando seu caráter especulativo e imoral; razão da sua insegurança, enfim. De qualquer maneira, o que temos aqui é um

capitalista que não se envergonha em dizer com todas as letras: “confesso sinceramente que não sei o que quer dizer esta história de crédito” (IDEM, p. 112).

Rodrigo, o protagonista e *raisonneur* da peça, entra em cena, exatamente como Eduardo em *O demônio familiar*, para aplacar uma certa ansiedade das personagens mais velhas com as mudanças sociais. Sua fala, contudo, na qual explica o verdadeiro significado do crédito, parece funcionar em sinal invertido. O crédito não foi criado para que se possa investir em “empresas loucas”, mas para “nivelar os homens pelo trabalho e dar à atividade os meios de criar e produzir” (IDEM, p. 113). Rompe-se, assim, com o privilégio da riqueza, concentrada na mão de poucos e passada adiante para herdeiros, alguns dos quais sequer merecedores (como é, ao menos até sua conversão às boas virtudes, o caso de Hipólito, o filho de Pacheco, que, como bom tipo de estudante, mais vadia do que se dedica aos livros). Se um dos principais propósitos da comédia realista é avançar a ideologia burguesa, na qual a ética do trabalho e a valorização do indivíduo independentemente dos laços sanguíneos têm lugar central, Alencar seque à risca o modelo. E a “*regeneração do dinheiro*” posta em marcha pelo crédito implica a universalização das oportunidades e, portanto, o fim da “soberania bastarda e ridícula dos ricos” (IDEM, p. 114, grifos no original).

A retórica burguesa de Rodrigo tem, se levada a suas últimas consequências, forte poder desagregador das formas senhoriais de mando, especialmente porque seu conteúdo, ao centrar fogo nos privilégios adquiridos, ainda está vinculado à sua fase heroica. Mas, independentemente de qual seja o projeto de Alencar, a estrutura social, que é escravocrata e paternalista, cobra seu preço à imaginação estética. Se prestarmos atenção à narrativa que explica a gênese do crédito, algo dessa fantasmagoria começa a se revelar:

Um dia, porém, um homem de dinheiro compreendeu que o trabalho e a probidade eram melhor garantia do que a fortuna que o acaso pode destruir em um momento. Esse homem chamou os amigos pobres, mas honestos e empreendedores, e confiou-lhes os seus capitais para que eles realizassem as suas idéias. O crédito estava criado (IDEM, p. 113).

Sob esse prisma, o crédito funciona numa lógica que não deixa de guardar uma profunda homologia com a própria ideologia senhorial, que poderia vir a combater. É fruto de uma decisão individual, que liga homens numa relação personalista e economicamente desigual. Há algo aí da máquina de produção de dependentes, um dos principais pilares de sustentação dos rituais de dominação patriarcal.

E se olharmos aplicação do crédito no desenvolvimento do enredo, essa primeira impressão ganha mais força. Borges é um funcionário público que vive endividado, porque sua mulher, D. Olímpia, mantém um padrão de vida muito acima do seu ordenado. E a grande lição que Rodrigo dá a Pacheco sobre o real funcionamento do crédito – afinal, “o melhor meio de estudar estas coisas, é pela experiência” (IDEM, p. 137) –, diz respeito à quitação das dívidas de Borges, livrando-o dos juros escorchantes cobrados por Macedo, o usurário da peça. Mais interessante para a linha do meu argumento é apontar a racionalização de que Rodrigo se vale para convencer Pacheco: a libertação de Borges desse peso é uma “bela ação”, que “honra” seu nome. Isso sem contar o arremate: “um amigo não empresta dinheiro unicamente; dá a sua experiência e os seus conselhos” (IDEM, p. 153-4). O campo semântico não engana: aqui nada indica que aquele potencial do crédito, universalista e burguês, esteja em funcionamento, pelo contrário. O bom *pater familias*, do alto da sua moral e da sua experiência, ao qual se acrescenta o capital necessário, é quem toma as rédeas da situação. Não é de se estranhar que, remediado Borges, Cristina, sua filha, esteja liberada para se casar com Hipólito, filho de Pacheco, criando mais um núcleo que lhe esteja agregado.

Florestan Fernandes (1976, p. 27, grifo no original) vislumbra duas fases no processo de “transição para uma *sociedade nacional*”, na qual o Estado, recém criado, possibilita o desenvolvimento dos “móveis capitalistas”. Na primeira fase, rompe-se com a “hegemonia da ‘aristocracia agrária’”; na segunda, novos grupos sociais emergem e dão suporte ao “espírito burguês”, o qual, conclui Florestan (IDEM, p. 29)

se volta, específica e concentradamente, contra o que havia de “arcaico” e “colonial” tanto na superfície quanto no âmago da ordem social patrimonialista. [...] Contra o “antigo regime”, assim percebido e concebido, o “espírito burguês” era espontânea e substancialmente revolucionário.

O que Alencar está tentando fazer nas suas comédias realistas é, exatamente, dar forma a esse espírito burguês, mas de modo a, mantendo-se em dia com as exigências do gênero importado, elidir a sua contradição com a lógica de funcionamento da nossa sociedade, marcada esta pela constante reafirmação das diferenças “nos indivíduos que a compunham, distinguindo-os, hierarquizando-os e forçando-os a manter vínculos pessoais” (MATTOS, 1987, p. 125).¹¹

Rodrigo e Eduardo, profissionais liberais, são os novos atores sociais que, voltando a Florestan (1976, p. 28), “não estavam enraizados nem eram tolhidos pelo código ético senhorial.” Sua função literária, contudo, difere da sua função social.

Embora ainda sejam jovens, não lhes cabe mais o polo da desordem,¹² cujas afrontas aos costumes e à tradição movimentavam e davam a graça do andamento dos romances e peças de Joaquim Manuel de Macedo. Num giro que não me parece ser exagerado chamar de radical, os jovens de Alencar, agora ajuizados, encarnam a razão e o bom senso; uma razão e um bom senso de naturezas diferentes, claro, mais em dia com as ideias avançadas. Sua finalidade deixa de ser a de espezinhar os mais velhos com suas inconseqüências, e passa a ser a de mostrar-lhes que alguns desses novos impulsos não trazem risco às formas tradicionais de mando.

Rearranjos estruturais a título de considerações finais

Ainda tratando das mudanças formais na literatura, Moretti se coloca uma pergunta: o que se passa com a antiga função quando a nova entra em vigor? A resposta: “O que acontece algumas vezes é que ela é abandonada discretamente. Mas o que acontece com mais frequência é que a antiga função permanece em circulação e pode facilmente se torna um genuíno empecilho estrutural” (MORETTI, 1996, p. 21). E no caso de Alencar? O que se passa quando ele, para reduzir a tensão dramática do enredo, superpõe à do protagonista a função de *raisonneur*? João Roberto Faria (2003, p. 20) nos dá uma boa entrada para aprofundarmos o problema:

Enquanto personagem que representa o profissional liberal em ascensão, o jovem médico que vive do seu trabalho numa sociedade que começa a se transformar, o bom filho de uma família honesta, Eduardo poderia ser uma das “criaturas reais” do Rio de Janeiro. Ele é verossímil e convincente. Mas ao dar-lhe a função de *raisonneur*, uma convenção teatral que vem de longe e que dramaturgos franceses como Dumas Filho e Augier atualizaram, Alencar prejudica o realismo com o qual procurou criá-lo.

A crítica de Faria se dirige mais especificamente à quebra da convenção e à perda do efeito realista, mas me parece que há ainda uma outra questão que se pode derivar daqui. O acúmulo de funções dificulta a formação de “eventos, ocorrências, acontecimentos, incidentes” (BENTLEY, 1991, p. 4), material de que são construídos os enredos. Por mais que Alencar pretenda pôr em cena uma comédia que se queria natural, o próprio gênero dramático exige a “*percepção de elementos de conflito*” (IDEM, IBIDEM). O problema existe, porque é como se o protagonista estivesse, ao mesmo tempo, dentro da ação – afinal, é ao seu redor que gira a história – e fora dela,

posição privilegiada de que se valem os *raisonneurs* para julgar o que está acontecendo, o que dificulta o encaminhamento da intriga.

Com a reorganização estrutural da peça, a pergunta que resta responder é: onde passa a residir tanto o polo dinamizador do enredo, quanto o lócus do impedimento amoroso, as duas principais molas do enredo romântico? Em *O crédito*, nos planos de Macedo e Oliveira, que exploram o amor, “essa confiança ilimitada”, para “dispor de uma massa de capital enorme” (ALENCAR, 1977, p. 103). E em *O demônio familiar*, nas maquinações do escravo Pedro, que manipula as ações e o sentimento de todos de modo a conseguir um casamento vantajoso para Eduardo, a fim de que possa se tornar cocheiro. Resumidamente, um e outro estão *fora do núcleo familiar*, que fica assim preservado de qualquer tensionamento interno.

Duas comparações com *Rosa*, de Macedo, podem nos ajudar a compreender o sentido dessa mudança. Primeiro, a usura, que é um tema caro à imaginação romântica. Faustino, publicista a soldo, é o antagonista de Juca nesse romance. Sua função na narrativa, embora mais lúdica, é análoga à de Macedo (personagem da peça de Alencar): “o casamento é um negócio, como tantos outros” (MACEDO, [1849], p. 223, t. I). Justino, contudo, não é o grande obstáculo à união de Juca e Rosa. Ele até cria uma rusga aqui, outra ali, mas não oferece resistência o suficiente. Esta vem do pai de Juca, Mariano, que contrariado com as irresponsabilidades do filho, resolve ir à cidade colocá-lo na linha. Ou seja, mais da mesma tensão intrafamiliar, acrescida do fato de que ainda há um desentendimento com Anastácio, tio de Rosa, cuja razão é a incivilidade de ambos. Ao atribuir, em *O crédito*, mais importância ao usurário e seu comparsa, Alencar consegue dinamizar o enredo sem esgarçar o núcleo familiar, que fica preservado. Note-se ainda que Pacheco pertence a uma classe de velhos de outra natureza, mais distinta e tolerante: “[...] eu sempre entendi que a escolha do marido pertence à mulher que deve viver com ele, e sofrê-lo” (ALENCAR, 1977, p. 125). Uma mudança que não deixa de ter suas consequências.

Um procedimento semelhante ocorre em *O demônio familiar*. Antes, uma passada de vista por Macedo. Em cena já comentada anteriormente, a que Rosa embarça o tio e manda uma carta para Juca na medida de um sapato, há um escravo como suporte da imoralidade:

O misero escravo tinha os olhos no chão, e não se animava a levantar o rosto.

– Ouve [diz Rosa]: d’aqui ha pouco te chamarei, e irás comprar-me calçado. Depois que o fizeres, correrás a procurar a mesma pessoa, que te deu aquella carta, e lhe entregarás a medida dos sapatos: essa

Página | 358

medida é a carta, que ousaste trazer-me, e que ha de parar outra vez na mão desse homem que se atreveu a escrever-me, ou na de meu pai para que sejas castigado.

O pagem retirou-se confundido [...] (MACEDO, [1849], p. 149, D).

Outra vez, acréscimo de importância a um elemento já existente é a solução encontrada por Alencar. Da passividade do escravo de *Rosa*, Pedro não herda nada. E a lista de imbróglios produzida pelas suas ações é impressionante: é ele quem troca as cartas de Eduardo, dando a amorosa à viúva rica (com quem Pedro queria que seu senhor se casasse) e uma outra, sarcástica, a Henriqueta, indispondo os apaixonados. Depois, descoberto seus ardis, mente para Azevedo, que havia noivado a desiludida Henriqueta, e Vasconcelos, pai da moça, de modo a desfazer o compromisso assumido entre ambos. Isso sem contar que é ele o responsável pela aproximação entre Alfredo e Carlota, o que faz por artifícios que marcam bem a distância do romance de Macedo:

CARLOTINHA – [...] Vim te chamar [a Pedro] porque mamã quer te perguntar donde sahio esta carta que deitaste no meu bolso. (*Tira a carta.*) [...] Chego na sala: vou metter a mão no bolso, encontro um papel; abro-o, e é uma carta de namoro!” (ALENCAR, 1858, p. 31).

Aqui D. Carlota não é, como Rosa, uma personagem ativa no processo de contestação do bom senso, pelo contrário. Ela é vítima dos ardis de Pedro, que é o verdadeiro agente desorganizador do enredo. Lembremos de uma frase que dá a dimensão da sua capacidade deliberativa: “Pedro sabe o que faz” (IDEM, p. 126)

Manutenção do obstáculo amoroso, sem o qual o próprio gênero comédia sai prejudicado, mas com uma reestruturação dos seus elementos determinantes. Da tensão entre o um jovem irrequieto e desordeiro e um velho tão irascível quanto supostamente sensato, nada resta. O jovem já é um homem formado, aqui entendido tanto no sentido acadêmico quanto no pessoal, e os velhos, mais urbanos. É um outro lado, fora desse núcleo mais civilizado – do lado de fora da “boa sociedade” –, onde residem os problemas: no capital e na escravidão; melhor, na face usurária do capital e na proximidade da escravidão doméstica. Como aponta Mattos, a distinção entre as noções de ordem e desordem é fundamental para a organização hierarquizada da sociedade imperial.

Tendiam quase todos a ver tais manifestações [de desordem] como uma *anarquia*, somente conjurável pela ação daqueles que eram o governo. E, ao assim proceder, não faziam senão legitimar o lugar que ocupavam e o papel que se reservavam (MATTOS, 1987, p. 121).

A reorganização proposta por Alencar, portanto, tem o mérito de preservar, em um só movimento, a estrutura hierarquizada da sociedade e a integridade da família. De fato, uma formalização literária que não poderia mesmo ser censurada pelos “homens os mais severos em termos de moralidade” (ALENCAR, 1965, p. 124).

Resta, contudo, uma ponta solta. Ficam legitimados o papel e o lugar dos moços, que se provam ajuizados o suficiente para assumir o “monopólio do discurso” (MATTOS, 1987, p. 185). Mas se os jovens são agora protagonistas e donos da razão, o que acontece com os mais velhos? Ao tomarem seu lugar, mostrando-lhes que a sociedade estava mudando, mas que esse processo não afetaria a família e a produção de agregados, que se manteriam inalterados, os novos protagonistas esvaziam a função social dos homens e mulheres de outros tempos. Quando, em *O crédito*, por exemplo, Julieta chama a mãe, D. Antônia, e lhe comunica que tem um mau pressentimento em relação ao seu casamento com Oliveira, que lhe havia pedido para conseguir, junto a seu pai, umas letras, tem como resposta:

O amor desculpa tudo, Julieta. Eu também fui moça como tu e amei; nós somos ordinariamente muito exigentes; queremos que o homem a quem amamos seja um herói, a nossa imaginação os engrandece tanto que depois quando o vemos de perto, na intimidade, o achamos pequeno (ALENCAR, 1858, p. 127).

Impecável do ponto de vista da defesa dos lugares comuns da moralidade romântica, mas equivocado se pensarmos no que exige dessa galeria de personagens, que é a de proteger as filhas, mais das vezes ingênuas, das perversões do mundo. “Tranquiliza o teu espírito, e acredita-me” (IDEM, p. 127), ela ainda diz à filha antes do ato se encerrar. Compare-se esse gesto com o de Eduardo, em *O demônio familiar*, no qual a tranquilidade que transmite à mãe é real, e teremos bem mais clara a dimensão da obsolescência dessa personagem.

Pacheco não é muito diferente. Ele não é só um capitalista que não entende de crédito, mas também um pai que não consegue colocar o filho nos eixos. Hipólito é o típico personagem de Macedo: um estudante de medicina vadio, que acorda tarde, dá ponto nas aulas e prefere

passar na Rua do Ouvidor, fumar o seu charuto no Desmarais, freqüentar os bailes e os teatros, namorar as viúvas, ajudar por ano uma operação, fazer visitas para dar consumo aos cartões com o

competente *d-r*, e meter de vez em quando na conversa uma palavra técnica para chamar a atenção (ALENCAR, 1977, p. 128).

E a resposta de Pacheco, quando ouve a argumentação extravagante do filho? “Se ele começa com as suas teorias, estamos perdidos. (*Senta-se.*)” (IDEM, p. 134). Cabe a Rodrigo converter Hipólito ao bom caminho, através dos seus discursos sobre a ética do trabalho. A imposição da ordem não é mais tarefa dos velhos.

Colocando de outra maneira, percebe-se sem maiores dificuldades que o núcleo dinâmico do enredo das peças e romances de Macedo – a inconsequência apaixonada do estudante *vs.* o arbítrio travestido de bom senso do velho roceiro – foi marginalizado pelo aparecimento de um novo elemento mediatizador, que agrega, de um, a juventude, e, de outro, o bom senso. Noutras palavras, uma vez estabilizada a hegemonia conservadora, “o tema da Ordem passou a ser secundário, sendo suplantado pelo da necessidade de difusão da Civilização” (MATTOS, 1987, p. 201). Não havia mais razão de localizar o conflito no centro da “boa sociedade”, seja nas estripulias da mocidade, movidas pela irresponsabilidade do novo século; seja na imposição do bom senso passadista dos mais velhos, o qual se realizava de maneira violenta e arbitrária.

Um deslocamento de ênfase, portanto, se fazia necessário. As novidades introduzidas numa sociedade tradicional, novidades morais e econômicas, não precisavam necessariamente desorganizar as hierarquias consolidadas. Fazia-se urgente apenas a entrada em cena de um novo porta-voz, mais maduro e ajuizado, capaz de demonstrar que o impulso civilizatório não interfere no bom andamento da sociedade. Pelo contrário, reforça-o naquilo que lhe é mais caro: a salvaguarda da família e a produção de dependentes. O alívio da tensão interna e o deslocamento da desordem para fora do núcleo da “boa sociedade” são ambos frutos de uma mesma inovação formal: a maturidade do jovem protagonista.

Referências

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALENCAR, José de. *O demônio familiar*. Rio de Janeiro: Typ. de Soares & Irmão, 1858.
- _____. *Verso e reverso: comédia em dois actos*. Rio de Janeiro: Garnier, 1864.
- _____. O Marquês de Paraná: traços biográficos. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 236, p. 255-274, jul.-set. 1957.
- _____. Como e porque sou dramaturgo. In: ALENCAR, José de. *Ficção completa e outros escritos*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1965, vol. I.
- _____. *O crédito*. In: ALENCAR, José de. *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1977, p. 99-174, vol. II.

- ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ASSIS, Machado de. *Do teatro: textos críticos e escritos diversos*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- AZEVEDO, Álvares de. *Macário*. In: AZEVEDO, Álvares de. *Obras*. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1855, vol. II.
- BENTLEY, Eric. *The Life of the Drama*. New York: Applause Theatre Book, 1991.
- CASTRO, Alex. O escravo que Machado de Assis censurou e outros pareceres do Conservatório Dramático Brasileiro. *Afro-Hispanic Review*, Nashville, v. 29, n. 2, p. 25-38, out. 2010.
- CHALHOUB, Sidney. “Paternalismo e escravidão em *Helena*”. In: CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003, p. 17-57.
- FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. 4. ed. São Paulo: Globo, 2001.
- FARIA, João Roberto. *O teatro realista no Brasil: 1855-1865*. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1993.
- _____. “A comédia realista de José de Alencar”. In: ALENCAR, José de. *O demônio familiar: comédia em 4 atos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 7- 26.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FREY, Northrop. *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton: Princeton UP, 1990.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. *Rosa*. Rio de Janeiro, Paris: H. Garnier, s.d. [1849].
- _____. *Vicentina*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, s.d. [1853].
- _____. *O fantasma branco*, Rio de Janeiro: Garnier, 1863.
- _____. *O moço loiro*. Paris: Livraria Garnier, 1942.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1987.
- MORETTI, Franco. *Modern Epic: The World System from Goethe to García Marquez*. Londres: Verso, 1996.
- _____. The Soul and the Harpy: Reflections on the Aims and Methods of Literary Historiography. In: MORETTI, Franco. *Signs Taken for Wonder: on the Sociology of Literary Forms*. Londres: Verso, 2005, p. 1-41.
- NABUCO, Joaquim. *Um estadista do império: Nabuco de Araujo, sua vida, suas opiniões e sua época*. Rio de Janeiro: Garnier, s.d. [1899].
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *O encontro de Joaquim Nabuco com a política: as desventuras do liberalismo*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro. *História geral da medicina brasileira*. São Paulo: Hucitec; EDUSP, 1991.
- VASCONCELLOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

Notas

¹ Alguns dos livros que consultei de Joaquim Manuel de Macedo e *Um estadista no Império*, de Joaquim Nabuco, não tem data de publicação. Cito-as com as datas da primeira edição entre colchetes.

² A formulação de Anastácio, um velho de *Rosa*, nos dá uma boa idéia dessa postura: “Tenho assim meu receio dellas [das luzes do século], respondeu o roceiro, porque sinto que vão queimando, com muito cousa má, muita cousa boa” (MACEDO, [1849], p. 14, I).

³ Como o gesto de submissão de Juca é uma estratégia, tem sua ambivalência. Conhecedor das estruturas de mando que legitimam as ações do pai, ele sabe que não seria pelo confronto aberto que conseguiria fazer valer para si um espaço próprio de decisão, que nesse caso é amorosa. Daí que sua submissão não deixe de ser política: é uma maneira de conseguir uma certa autonomia sem contestar a ordem

paternalista. Quem descreve muito bem, noutra contexto, o funcionamento dessa dinâmica, é Sidney Chalhoub (2003) em “Paternalismo e escravidão em *Helena*”.

⁴ Todas as traduções de obras estrangeiras foram feitas por mim.

⁵ Na verdade, um estudante de direito e não mais medicina, como os de Macedo. Pelo visto, uma especificidade que não faz muita diferença na caracterização do estudante como um tipo social desordeiro. No seu *História geral da medicina brasileira*, Lycurgo de Castro Santos Filho (1991) menciona, aqui e ali, fatos sobre a indisciplina do corpo discente da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A agressividade dos estudantes era tamanha que se fazia “necessário atestado de bons costumes passado pelo Juiz de Paz da freguesia onde residia o candidato” (IDEM, p. 91) para que ele pudesse se matricular. Como dito, nada muito diferente do que acontecia na Academia de Direito de São Paulo, onde os estudantes “se prestavam a toda sorte de abusos e de escândalos, fatores que teriam forçado, logo nos primeiros anos de academia, o Ministro do Império Lino Coutinho, a expedir o aviso, de 05 de agosto de 1831, reclamando enérgico zelo quer por parte do corpo docente, quer por parte do corpo discente” (ADORNO, 1988, p. 110).

⁶ A título de exemplo, compare-se essa passagem com a felicidade de Juca, protagonista de Rosa, quando retorna para a corte depois de uma temporada na Bahia: “Este Rio de Janeiro, dizia elle; este Rio de Janeiro é o Paris da America!... as moças têm aqui um não sei que de bello e de gracioso, que debalde procura-se em qualquer outra parte: a agua da carioca tem o feitiço da formosura!” (MACEDO, [1849], p. 63, t. I).

⁷ Para citar outro escritor do período, Álvares de Azevedo (1855, p. 218, vol. II), de modo a deixar bem claro o alcance dessa tópica: “os estudantes são estudantes: para fallar mais claro: [...] os estudantes [são] vadios”.

⁸ A essa lista restrita pode-se acrescentar *As asas de um anjo* (1858). Analiso-a noutra momento da pesquisa por dois motivos em especial. Primeiro, a função literária do *raisonneur*, de que tratarei adiante, é desenvolvida de maneira habitual. Segundo, o que me interessa nela, quando lida ao lado de *Lucíola* (1862) e de *Expição* (1868), é constante reescrita do final.

⁹ Tampouco se pode negar que, num ambiente com de relativa liberdade de expressão como foi o Segundo Império brasileiro, o teatro foi mais vigiado do que o romance e a poesia. Alex Castro (2010) argumenta que isso tinha uma razão de ser. Os preços populares e o analfabetismo obscuro transformaram os palcos no lugar em que grande parcela da população tinha acesso a entretenimento – parcela que era vista, de modo geral, tanto como incapaz, quanto como perigosa. Daí o espírito civilizatório de que foi investido o teatro e a importância de uma função como a do *raisonneur*.

¹⁰ Se há um “grande tema da narrativa ficcional ‘realista’”, esse tema é, para Franco Moretti (2005, p. 34), o da “conciliação” (*compromise*).

¹¹ Na verdade, o próprio crédito, uma vez inserido na lógica patriarcal, que é a lógica do enredo da peça, perde o caráter nivelador e se torna um poderoso elemento distintivo. Numa de suas pregações, Rodrigo denuncia o alfaiate como “o ente mais perigoso da sociedade”, porque ele, “com sua tesoura e um pedaço de pano, nivela todos os indivíduos, e faz com que o homem de bem se confunda com o especulador” (ALENCAR, 1977, p.156). Nivelar, nessa passagem, volta à acepção pejorativa que a palavra possui em sociedades altamente hierarquizadas como a nossa. Uma das grandes conquistas moralizantes de Rodrigo é convencer a D. Olímpia a viver de acordo com a renda do marido, o que significa ir morar no Engenho Velho, andar de ônibus e costurar para fora. Sua regeneração passa, portanto, por uma hierarquização, que aceita livremente: “O bairro de S. Clemente é muito aristocrático, e não serve para mim que sou pobre.” (IDEM, p. 155.)

¹² Por sinal, há algo desse movimento – da desordem à ordem, da inconsequência à razão, que é típico da maturidade – na caracterização que Alencar (1957, p. 268, grifos meus) faz do Marquês de Paraná: “Aí [no seu último governo] revelou êle uma qualidade que todos lhe recusavam, a prudência; adquiriu-a talvez à custa de sacrifício e pela fôrça das circunstâncias; os tempos haviam mudado, e o parlamentar arrebatado de 1840, conservando a sua energia, transformara-se no ministro previdente.” Do arrebatamento à prudência parece ser o paradigma da década de 1850, que Nabuco ([1899], p. 346, vol. I) formaliza de maneira sincrônica: “Durante esse ministério o Imperador, então na flor da idade, tinha chegado á madureza do espirito político.” Madureza na flor da idade capta com uma precisão impressionante o deslocamento formal das peças de Alencar.

Artigo recebido em 12/03/2015. Aprovado em 14/04/2015.

BELO, André. *História & livro e leitura*. 2. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. 116 p. (Coleção História &... Reflexões, 3).

Everton Vieira BARBOSA*

A história do livro e da leitura vem ganhando uma atenção significativa em universidades europeias, norte-americanas e da América Latina, com eventos¹ e publicações² que possibilitam um diálogo consistente sobre as transformações que o meio editorial vivenciou e vivencia, com os recursos tecnológicos que foram criados ao longo do tempo, em especial nas últimas décadas.

Neste panorama encontra-se o livro *História & livro e leitura*. Lançado em 2013, ele foi escrito por André Belo, historiador português que atua na Universidade Rennes 2, Paris, França. Trabalhando com temas sobre a história da leitura e da informação, em Portugal nos séculos XVII e XVIII, Belo também pesquisa questões sobre identidade social e testemunho. O contato com a edição digital entre 1997 e 2001 possibilitou ao autor uma maior aproximação e reflexão sobre o livro e a leitura ao longo do tempo.

Com pouco mais de 100 páginas, “este livro é uma reflexão em torno da história do livro” (BELO, 2013, p. 15). Com estas palavras, o autor, em seus “180 mil caracteres”, divididos em três capítulos, busca refletir como este tema vem sendo estudado pelos historiadores, desde sua relação com a edição digital, a evolução da história da história do livro e o seu prolongamento na história da leitura, assim como o diálogo com outras áreas, e por fim os desdobramentos feitos numa perspectiva que supera os discursos tradicionais a respeito do livro impresso e da história moderna europeia, abordando outros territórios, tempos, suportes e meios de comunicação.

No primeiro capítulo, intitulado *Do livro digital ao livro impresso*, Belo inicia sua reflexão mapeando o campo de pesquisa que vem se desenvolvendo sobre a história do livro e da leitura. Para isso, ele destaca as transformações causadas pelo uso do computador e da internet, seja pela mudança no processo de elaboração de um livro, como na diferença das práticas de leitura do impresso para o digital. Porém, ao mesmo tempo em que a prática de leitura digital possibilitou mudanças, como uma liberdade na sequência da leitura, anotações e alterações, também trouxe consigo um sentimento de

* Mestrando em História – Programa de Pós-Graduação em História – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Assis) – Av. Dom Antonio, 2100, Parque Universitário, CEP: 19806-900 – Assis, SP, Brasil. Bolsista pelo processo 2013/15555-8 – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). E-mail: semusico@hotmail.com

ameaça em relação ao futuro do livro, além da ideia de diminuição de leitores, influenciada também por outros recursos tecnológicos, como a televisão.

Diante destes apontamentos, o autor volta no tempo para demonstrar que o livro já havia sofrido outro tipo de ameaça, como no século XIX, quando a popularização dos jornais, para alguns, ocasionaria a “morte do livro”.

E sobre a diminuição de leitores, Belo demonstra que, ainda no século XIX, houve uma tentativa de controle de leituras, relatando uma grande quantidade de livros desnecessários. Ironicamente, o autor comenta que, em uma sociedade com poucos alfabetizados, havia uma leitura em excesso, ao contrário da realidade do século XX e XXI, em que o discurso tende a afirmar a grande quantidade de alfabetizados, mas uma diminuição no interesse pela leitura. Tais contradições servem para refletir sobre a complexidade no estudo do livro e da leitura, além de demonstrar que certas premonições, como o “fim do livro” em seu formato tradicional, apenas caracterizam a falta de percepção nas mudanças sociais e culturais que vivemos.

Outro ponto levantado pelo autor, neste capítulo, refere-se às transformações que a imprensa passou e vem passando ao longo dos tempos. Não deixando de atentar para a importância que ela, a partir de Gutenberg, trouxe para a sociedade, Belo acrescenta a necessidade em olhar para outros meios de comunicação que existiam antes e tiveram continuidade com seu surgimento, como é o caso dos manuscritos e da leitura em voz alta. Não pensada na oposição, a “cultura do impresso”, tida por Roger Chartier, deve ser entendida como herdeira do manuscrito e em relação mútua com ela, possibilitando “adotar um olhar de longa duração sobre o livro” (BELO, 2013, p. 25).

Partindo da ideia de que “a palavra “livro” é uma metáfora que usamos para designar um suporte do texto” (BELO, 2013, p. 27), e identificando sua origem como parte de uma árvore utilizada para recebê-lo, o autor amplia sua atenção, ao pensar nos tipos de suportes existentes em diversos tempos e espaços, como no caso das antigas civilizações do Oriente Médio, Mediterrâneo e regiões da Ásia. Nestes lugares, diferente do uso do papel, constatou-se o uso de tabuinhas de argila, tecidos, conchas, cerâmica, marfim e folhas de palmeiras, contribuindo para ampliar a perspectiva no estudo do livro e da leitura. Desta forma, as diversas técnicas utilizadas nesta produção, demonstram as transformações sociais, conforme as necessidades do período, as disponibilidades de materiais, e os modos de leitura, que podem ser estudados numa perspectiva comparativa nos espaços, nas técnicas, nos suportes e nas formas de apropriação do texto, que tanto pode ser lido, como pode ser ouvido.

Após uma reflexão breve e ampla a respeito da história do livro e da leitura, o autor no segundo capítulo, intitulado *O que é a história do livro e da leitura?*, buscou algumas definições para esta disciplina.

Afirmando ser hoje uma área interdisciplinar, o autor expõe que a definição da revista *Book History* sobre a história do livro abrange “toda a história da comunicação escrita” (2013, p. 37). Para Robert Darnton, historiador norte-americano, o objetivo da história do livro está em compreender, através da palavra impressa, como se pensava e agia; porém o autor atenta ser esta uma definição limitada ao “texto impresso”, enquanto Donald Francis McKenzie, bibliógrafo neozelandês, entende que “estudar o passado do livro é estudar o seu conteúdo considerando toda a vasta gama de realidades sociais” (2013, p. 38). Já o *Institut d’Histoire du Livre*, órgão francês ligado ao livro, enxerga a comunicação escrita como o objeto da história do livro.

Com estas definições, o autor demonstra a necessidade de um diálogo interdisciplinar, ao nortear o caminho em que a história da história do livro foi percorrendo ao longo dos séculos, quando o saber bibliográfico tornou-se disciplina em meados do século XIX.

Nesta trajetória, o autor aponta como pontapé inicial a obra *O aparecimento do Livro*, publicada em 1958, inspirada por Lucien Febvre e redigida por Henri-Jean Martin, com o objetivo de mostrar a influência do livro e sua ação cultural ao longo dos trezentos anos de sua existência (2013, p. 43). A importância desta pesquisa não está apenas na evolução do livro enquanto tal, mas explora sua relação enquanto veículo de textos, em diálogo com o meio social em que esteve presente.

Tomando por base este estudo e os que o sucederam, em 1974, “Daniel Roche e Roger Chartier sublinham o papel desempenhado pela metodologia quantitativa” (BELO, 2013, p. 45), servindo, por exemplo, como recurso de indicador social. Assim, um estudo da posse do livro podia abarcar as leituras disponíveis e seu alcance, que podia ser dado pelo empréstimo, pela venda, pelo aluguel ou mesmo pela transmissão oral, identificando as desigualdades e os espaços sociais.

Se a metodologia quantitativa tem estas qualidades, o autor também indica algumas críticas a ela, usando, como exemplo, os estudos dos livros clandestinos feitos por Robert Darnton. Esta pesquisa permite uma revisão da posse de livros, assim como seu acesso entre as diversas camadas sociais, e mesmo a quantidade de impressos que circulavam em determinadas regiões e épocas. Além disso, a investigação quantitativa não dá conta da distância entre o texto e a recepção do mesmo.

Ao compreender que não temos o domínio e o controle sobre a leitura, percebemos que ela “é um objeto de estudo que escapa sempre um pouco do historiador que a quer agarrar” (BELO, 2013, p. 54). Deste modo, para identificar e entender as práticas da leitura são necessários outros métodos, que precisamos nos atentar, como a percepção das poucas marcas deixadas nas fontes, o tipo de discurso, o formato e a organização textual, os controles e os enquadramentos. A imagem é outro ponto que pode ser observado para uma melhor identificação das leituras, assim como as leituras acompanhadas e os espaços onde as mesmas eram realizadas.

Deste modo, o autor regressa ao livro, destacando a necessidade de estudar sua materialidade em relação com os processos sociais que dão sentido à sua produção, transmissão e recepção, associando-o com os demais recursos textuais existentes, neste caso, pensando na história da escrita e os suportes usados. Neste sentido, há a necessidade de uma relação dialética entre o autor, a obra e o público, como meio para superar as distinções existentes e aproximar as diversas áreas que estudam a história do livro e da leitura.

Já o terceiro capítulo, intitulado *Para além do livro impresso*, inicia com a escolha tida pelo autor na historiografia francesa, em que a história da leitura aparece “interessada em estudar o livro como veículo de ideias em relação com a economia e sociedade” (BELO, 2013, p. 71).

Devido à vastidão do campo, Belo reafirma a necessidade de aproximação entre os investigadores das diversas áreas, atentando para as fronteiras e os seus limites atuais, difíceis de definir. As diversas metodologias e correntes hoje nos ajudam a compreender as obras em relação com os mais variados aspectos do mundo social e cultural.

Se estas pesquisas contemplam um diálogo interdisciplinar, o autor também enxerga a necessidade de abolir as fronteiras nacionais, assim como modificar o âmbito geográfico e temporal estudado. Se antes tínhamos a era da imprensa, iniciada por Gutenberg, como período de maior atenção, e regiões da Europa como os espaços de difusão da imprensa e da cultura ocidental, o deslocamento para outras áreas e épocas proporcionará não apenas a ampliação dialógica, mas, também, a percepção de como os diferentes meios de comunicação se desenvolveram nestas sociedades e sua relação direta e indireta com os agentes históricos influenciados culturalmente por estes recursos.

Para atentarmos a estas necessidades, Belo desloca sua atenção aos textos de influência islâmica e judaica em regiões como Oriente Médio, norte da África e também

em regiões da Ásia, pontuando outros suportes que existiram, mesmo durante a época da imprensa, como os manuscritos, cartas, folhetins, partituras musicais, dentre outros. Este deslocamento, como já mencionado, tende a proporcionar um trabalho comparativo, enriquecendo assim a história do livro e da leitura.

Ao pontuar outros suportes textuais, o autor demonstra a importância na ampliação das fontes utilizadas para pesquisa, pois as fontes tradicionais, para o autor, são incompletas e estáticas, se comparadas a outros impressos, como, por exemplo, os folhetos, que percorriam diversos espaços de mão em mão ou afixados em paredes e espaços públicos, ganhando uma maior visibilidade.

Neste sentido, as pesquisas sobre a circulação e a recepção ganham a tarefa de tentar imaginar o que circulou o que o que foi lido para além do que dizem as fontes, ou seja, a posse não determina a leitura. Esta consciência, tida atualmente pelos historiadores e demais pesquisadores, permite repensar este tema.

Quando o autor menciona a necessidade de deslocamento dos estudos, no tempo de Gutenberg e das regiões estudadas, ele também entende a importância em pensar os impressos na contemporaneidade, com as novas dimensões em que as publicações são feitas.

Para pensar um pouco nesta margem de estudo, Belo observa a importância da escolarização e da urbanização na agregação de novos leitores, causando o fim da hegemonia do livro tradicional e o surgimento de novos impressos, para dar conta de atender a esta nova camada.

No caso do Brasil, os estudos sobre o livro didático possibilitam pensar esta nova perspectiva de estudo do livro e da leitura, assim como outros tipos de impressos, que permitem um novo modo de leitura e apropriação do texto, como, por exemplo, um livro de receitas que, devido sua praticidade, torna a leitura não linear.

Para concluir o capítulo, Belo destaca outros recursos que possibilitam uma leitura textual, como exemplo, as imagens. Como defende o autor ao longo do livro, “se a leitura é uma atividade de atribuição de sentidos, então existe também uma leitura dos sentidos transportados pela imagem e pelos recursos que ela dispõe” (BELO, 2013, p. 96). Assim, o autor exemplifica as adaptações textuais de romances para a televisão, englobando, além da imagem, o áudio e, neste caso, os recursos televisivos. Se o texto impresso contempla um público específico, sua adaptação para o meio televisivo possibilita novos públicos.

Assim, o autor entende que devemos estender o olhar a todo tipo de meio de comunicação, como CD-ROMs, DVDs, entre outros, mostrando que “os mais recentes

objetos do historiador do livro e da leitura são, portanto o computador e os arquivos digitais de todo tipo” (2013, p. 99).

Em sua conclusão, o autor demonstra que o livro e o texto não são a mesma coisa, pois existem outros elementos não verbais que dão sentido. Nesta lógica, caminham os estudos da história do livro e da leitura, não tendo o texto como algo abstrato e sem relação com o livro, mas sim em um constante diálogo e sua relação com o meio social.

Por fim, é imprescindível para o pesquisador que adentrar este campo de estudo pensar a relação entre o discurso e a forma, seu conjunto, os significados presentes, a relação interdisciplinar com outras áreas, as circularidades e as apropriações, as interferências textuais de máquinas e outros agentes, como impressores e livreiros, as comparações com os diversos meios de comunicação, seja em períodos e espaços próximos ou distantes, e, por fim, sua relação com o meio econômico, político, social e cultural em que foi criado. Estas reflexões, que se constituíram em 180 mil caracteres do livro e pouco mais de 14 mil caracteres desta resenha, nos permitiram refletir e dar continuidade aos estudos sobre a história do livro e da leitura.

Referências

- ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000.
- BELO, André. *História & livro e leitura*. 2. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- FURTADO, José Afonso. *O papel e o pixel: do impresso ao digital – continuidades e transformações*. Florianópolis: Escritório do Livro, 2006.

Notas

¹ O autor destaca como eventos interdisciplinares no Brasil o I e o II Congresso de História do Livro e da leitura do Brasil, respectivamente nos anos de 1998 e 2003, e em Portugal o Gabinete Interdisciplinar sobre o Livro e a Leitura.

² Dentre as sugestões de leituras feitas pelo autor, destaco Furtado (2006) e Marcia Abreu (2000).

Resenha recebida em: 20/10/2014. Aprovada em: 01/12/2014.