

História, Memória e Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmus Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduina Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro (UFPE)
Eliane P. Zamith Brito (FGV)
Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Manuel Domingos Neto (UFF)
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ)
Túlio Batista Franco (UFF)

Rui Martinho Rodrigues
Jeimes Mazza Correia Lima
Janote Pires Marques

Organizadores

História, Memória e Educação

Francisco Egberto de Melo
Janote Pires Marques
Jeimes Mazza Correia Lima
João Milton Cunha de Miranda
Raimundo Gomes Ribeiro Júnior
Regina Cláudia Oliveira da Silva
Rui Martinho Rodrigues
Sander Cruz Castelo
Wagner José Silva de Castro

(Autores)



HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

© 2013 RUI MARTINHO RODRIGUES • JEIMES MAZZA CORREIA LIMA • JANOTE
PIRES MARQUES (*Organizadores*)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmu Miessa Ruiz

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto Alexandre Dantas

Revisão de Texto

Leonora Vale de Albuquerque

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

PERPÉTUA SOCORRO TAVARES GUIMARÃES — C.R.B. /3 801-98

História, memória e educação / Francisco Egberto de Melo... [et al];
Organizado por Rui Martinho Rodrigues, Jeimes Mazza Correia Lima
e Janote Pires Marques. – Fortaleza: EDUECE, 2013

207p.: il.

ISBN: 978-85-7826-155-9

1. Educação – história política e cultural I. Martinho Rodrigues, Rui
II. Lima, Jeimes Mazza Correia III. Marques, Janote Pires IV. Título

CDD: 370

Sumário

APRESENTAÇÃO

Francisco Ari de Andrade ▪ 7

POR UMA HISTÓRIA POLÍTICA E CULTURAL DA EDUCAÇÃO: MÉTODOS, FONTES E CONCEITOS

Francisco Egberto de Melo ▪ 13

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MILITAR NO EXÉRCITO BRASILEIRO:

ESCOLAS MILITARES, SUAS DESTINAÇÕES E CURRÍCULOS (1889 a 1905)

Janote Pires Marques ▪ 37

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO É HISTÓRIA?

Jeimes Mazza Correia Lima ▪ 63

AS CONCEPÇÕES DO TEMPO DA HISTÓRIA DE FERNAND BRAUDEL

João Milton Cunha de Miranda ▪ 81

GÊNESE E COMPREENSÃO DAS ESCOLAS ELEMENTARES RURAIS NO CEARÁ, PELAS MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE UMA EDUCAÇÃO MARCADA POR AUSÊNCIAS

Raimundo Gomes Ribeiro Júnior ▪ 99

BATISMO DE FOGO: MEMÓRIAS DE UM ALUNO DO CMC QUE SERVIU À FEB

Regina Cláudia Oliveira da Silva ▪ 113

A DIFUSÃO DO SABER

Rui Martinho Rodrigues ▪ 137

A HISTORIOGRAFIA DE BARBARA TUCHMAN

Sander Cruz Castelo ▪ 157

DA ESCOLA À UNIVERSIDADE: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE INTELLECTUAIS E PROFESSORES E ARTISTAS (1955-1969)

Wagner José Silva de Castro ▪ 181

APRESENTAÇÃO

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira — PPGGE
Faculdade de Educação — UFC

A comunidade acadêmica tem em mãos, mais uma vez, uma coletânea de estudos acerca da difusão da pesquisa histórica. Trata-se do livro *História, Memória e Educação*.

A leitura do texto é um convite à reflexão ao ato historiográfico. Faz jus àquilo que se propõem seus organizadores em brindar os leitores com ideias e relatos de experiências investigativas no campo da história e da memória da educação.

Louvado é o empenho acadêmico do professor e pesquisador Dr. Rui Martinho Rodrigues, por alentar seus alunos e orientandos a se empenharem a apresentar, com motivação, com espírito acadêmico e compromisso ético, pontos de vista acerca da teoria e da pesquisa em história. Com maestria, a intenção dessa coletânea é o pensar investigativo, por via da produção de artigos, com abordagens múltiplas, decorrentes da atividade desempenhada em disciplinas ministradas no contexto da sala de aula, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da UFC.

A ideia original que pôs em relevo a ação do grupo na elaboração do referido volume está ancorada numa decisão coletiva, consubstanciada em ato livre e criativo dos estudiosos que enveredam pela hermenêutica da história, mesmo compreendendo a interdisciplinaridade cabível ao referido campo de conhecimento.

Se o estado da obra traduz as agruras dos seus interlocutores ao levantarem à grimpa as posições fadadas em preceitos ideológicos, epistemológicos e metodológicos, em nível de entendimento das Ciências Humanas, guiadas por certezas, ao mesmo tempo brindam com um conjunto de olhares que enlarguecem o conhecimento histórico além do imediatismo e do formalismo epistêmico, transpondo as barreiras demarcatórias de fronteiras, supostamente, exatas sem correr riscos de cair na esparrela de um discurso vazio, ausente de uma fundamentação teórico-metodológica coerente. Pelo contrário, o enredo esparge insultos latentes sobre o fazer historiográfico, sustentado em pilastras teóricas que abominam determinismos, mas que celebram percursos e itinerários condizentes com posturas investigativas guiadas pelo diálogo. Os textos encerram a história como um campo de possibilidade, cujo ato investigativo vem a definir a intenção historiadora.

O campo disciplinar história da educação vem, nas últimas décadas, afirmando-se no contexto da pesquisa em Ciência Humanas, embora não engessado numa especialidade investigativa. Tal assertiva não nega o papel que tal campo vem construindo com altivez, por meio da revisitação de fenômenos educacionais do passado, narrativas que dão conta da evolução da sociedade e do conhecimento.

Sem pertencimento a território definido e por não se nutrir pretensões de permanecer fechada no seu quadrante inquiridor, permeável ao diálogo com outros campos de saber, a pesquisa em História da Educação tem dado enorme contribuição à reflexão histórica educacional, a partir da ressignificação do passado, seja partindo de fontes de ce-

nário institucional ou de ambiente não escolar, da cultura humana.

Ao ser considerado um campo disciplinar em movimento, não cristalizado e indiferente às múltiplas abordagens metodológicas, a história da educação isenta-se de qualquer suposição que lhe arremeta ao espaço vazio, a gravitar sem destino em busca de abrigo imediato num universo amplo; ou que seja um barco num mar revolto, sem direção à mercê dos caprichos das correntes, à cata de um porto seguro para acontecer. Ao contrário, a história da educação segue o estatuto da pesquisa em Ciências Humanas e se orienta pelo percurso teórico-metodológico pertinente ao esse campo de estudo.

Tal entendimento aponta o esforço dos investigadores educacionais cearenses ao enunciar resultados de suas pesquisas nesta área, transformando tal acervo bibliográfico num conjunto de leituras, tão necessárias à formação acadêmica.

A escolha pela pesquisa em história da educação leva o investigador a não se sentir largado à própria sorte, mas que o trabalho investigativo busca nos tempos idos o fenômeno educativo seja no seu sentido formal, não formal e informal, sem perder o senso peculiar ao exercício da pesquisa historiográfica.

Consciente de tais questões, que permeiam o debate acadêmico em apreço, o referido grupo de investigadores lança nessa coletânea um brado, que ecoa da sala de aula e se dirige à comunidade, chamando atenção pela multiplicidade de olhares sobre o fenômeno histórico, reforçando a convicção de colaborar com a sistematização de tal campo disciplinar.

O texto intitulado **Por uma História política e cultural da educação: Métodos, fontes e conceitos**, de autoria de Francisco Egberto de Melo, propõe uma reflexão sobre a conciliação do desenvolvimentismo modernizador nacional aliado ao projeto intervencionista do estado brasileiro pós-30, marcado pelo clientelismo na relação público-privado; **A organização do ensino militar no exercito brasileiro: escolas militares e suas destinações e currículos (1889 a 1905)**, por Janote Pires Marques enfatiza a noção de modernidade nas fileiras do Exército Brasileiro, na ocasião em que ocorreu a expansão do ensino formal, no contexto das reformas educacionais que se anunciam no intervalo de 1889 a 1905; no artigo **História da educação é História?** Jeimes Mazza Correia Lima instiga o debate sobre tal campo disciplinar contemplado numa abordagem teórica e metodológica que anunciam limites e possibilidades ao ato historiador, num campo de produção diverso e multidisciplinar do conhecimento; o debate segue por meio do texto **As concepções do tempo da história de Fernando Braudel**, de autoria de João Milton Cunha de Miranda, ao anunciar a importância de estudar o referido pensador, referência para os estudos contemporâneos, devido esboçar uma concepção de história que pretende a ruptura com uma visão microscópica sobre o indivíduo na sua experiência no tempo e espaço; **Gênese e compreensão das escolas elementares rurais no Ceará, pelas memórias e histórias de uma educação marcada por ausências**, de autoria de Raimundo Gomes Ribeiro Junior, é resultado de um estudo investigativo sobre uma experiência de educação formal, desenvolvida numa escola rural cearense, na primeira metade do século XX; **Batis-**

mo de fogo: memórias de um aluno do CMC que serviu à FEB por Regina Cláudia Oliveira da Silva é um texto historiográfico que parte da literatura como fonte. Para compor tal enredo, a autora utiliza-se de um livreto de poesias de um ex-aluno do Colégio Militar do Ceará, que chegou ao posto de coronel, tecido por reminiscências acerca da sua educação escolar e formação militar; **A difusão do Saber**, produzido pelo professor Rui Martinho Rodrigues, é um convite que deve ser tomado como uma chamada de atenção sobre a importância a ser dispensada ao texto acadêmico estudado, no sentido de se aferir a sua validação, que se concretiza desde a sua produção, sua difusão e aplicabilidade ao processo de construção do conhecimento. **A historiografia de Barbara Tuchman** é uma reflexão trazida por Sander Cruz Castelo com intento de aproximar o leitor como uma concepção desenvolvida por uma historiadora norte-americana que aposta na construção historiográfica, cuja fidelidade nas fontes observadas pelo historiador. Finalmente, **Da escola à universidade: memórias e experiências de intelectuais e professores e artistas (1955-1969)** é o texto desenvolvido por Wagner José Silva de Castro. Trata-se de um olhar pertinente sobre um grupo de intelectuais artistas de meados de 1950 a 1969, na vanguarda dos movimentos culturais que adentram ao espaço acadêmico como alunos e, depois, como professores no cenário brasileiro.

Para concluir, deve-se admitir que o debate aqui se inicia. Fica assegurado àqueles que, por ventura, venham a se sentir incomodados com a ousadia de tais autores, por apresentarem pontos de vistas distantes de caminhos cristalizados, o direito de se contraporem, na mesma altura dessa

produção. No entanto, para aqueles apreciadores de leituras transgressoras de certezas postas, e, por conseguinte pactuam da convicção de previsibilidade da história, eis uma leitura que apontam horizontes, não digo novos, mas diferentes, capaz de conduzir ao pensamento crítico, sem a pretensão de fazer justiça com as próprias palavras.

POR UMA HISTÓRIA POLÍTICA E CULTURAL DA EDUCAÇÃO: MÉTODOS, FONTES E CONCEITOS

Francisco Egberto de Melo

egbertomelo13@yahoo.com.br

Mestre em História Social (UFC) e doutorando em Educação Brasileira (FACED/UFC).

Professor Assistente da Universidade Regional do Cariri (URCA)

A busca nos arquivos escolares públicos e privados brasileiros possibilita encontrar diversas propostas curriculares para a escola básica, ao longo do período republicano. Quase sempre estas propostas educacionais não são fatos isolados, pois vêm acompanhadas de políticas públicas modernizadas e reformas nas estruturas administrativas proponentes da federação, seja o Município, Estado ou União.

Estes projetos visam conciliar o desenvolvimento racional modernizador com a intervenção do Estado às práticas políticas tradicionais do patrimonialismo (SCHWARTZMAN, 1988; WEBER, 1999¹; FAORO, 2000) e clientelismo, na qual as relações entre o público e o privado tornam-se tênues. Nestas circunstâncias, estes projetos buscam a racionalidade desenvolvimentista da administração governamental aliada às forças conservadoras.² Ao mesmo tempo em que busca implantar uma administração e uma educação escolar pau-

¹ O conceito de patrimonialismo é fundamental na sociologia de Weber, tendo sido apropriado por Faoro e Schwartzman, se referindo “a formas de dominação política em que não existem divisões nítidas entre as esferas de atividade pública e privada.” (SCHWARTZMAN, 1988).

² Essa aliança recebeu a denominação de União pelo Ceará e congregava os dois grandes partidos do Estado, a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrata (PSD), com a participação do PTN (LINHARES, 1996).

tadas na técnica e na relação impessoal, mantém acultura política tradicional estabelecendo fronteiras delicadas, complementares e contraditórias entre modernidade planejada e práticas políticas conservadoras.

É este emaranhado de projetos políticos e educacionais disputados com vistas a um modelo nacional de sociedade que desperta o interesse em compreender as relações entre as políticas públicas educacionais, as estruturas curriculares e os interesses políticos que lhes são subjacentes. A procura por indícios que ajudem a identificar as relações culturais e políticas entre as políticas públicas educacionais e os projetos de sociedade e de Estado, suas aproximações e distanciamentos demonstram ser um desafio bastante promissor no campo da história da educação e suas implicações sociais e políticas.

Diante de tais desafios, o estudo das políticas educacionais republicanas brasileiras voltadas para a modernização e o desenvolvimento caracterizadas pela aparente dicotomia entre o desenvolvimentismo e o conservadorismo, deve considerar a educação escolar como uma “prática social e cultural que se articula a outras diferentes práticas.” (VEIGA, 2003, p.36), o que gera campos de tensões e disputas políticas e culturais condicionadoras dos projetos educacionais. Daí a opção por uma História Política e Cultural da Educação.

Pondere-se que a elaboração e execução de projetos educacionais públicos ou privados abrangem concepções de sociedade e expressam disputas de interesses dos diversos grupos sociais que protagonizam estes projetos, bem como os grupos sociais aos quais se destinam (FORQUIM, 1992; 1993), e que estes grupos sociais são detentores de culturas que estabelecem uma relação de reciprocidade e complexidade com a

educação, pois “a cultura é o conteúdo substancial da educação [...], a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua.” (FORQUIM, 1993, p.14).

Considere-se, ainda, que os projetos educacionais republicanos passaram, e passam, pelas disputas de projetos políticos, à medida que as ações intervencionistas estatais tornaram-se cada vez mais presentes no mundo ocidental ultrapassando os limites do econômico como fator determinante das demais esferas da convivência social. Como destaca René Remond,

O desenvolvimento das políticas públicas sugeriu que a relação entre economia e política não era de mão única: se não há dúvida de que a pressão dos interesses organizados às vezes altera a condução dos negócios públicos, a recíproca não é menos verdadeira: a decisão política pode modificar o curso da economia para melhor e para pior. (REMOND, 2010, p.23).

Ao longo do período republicano vivenciamos diversos momentos conturbados pelos debates e pelas incertezas políticas, teóricas e educacionais, quando se oscilou entre Inglaterra e Estados Unidos, Aliados ou países do Eixo, ou entre Washington e Moscou, entre nacionalismo e neoliberalismo, entre o desenvolvimento e subdesenvolvimento, quando muitos intelectuais conceberam estes momentos com um tempo possível para as mudanças históricas que deixassem o passado fechado em si.

Nestas ocasiões, quase sempre vieram novos projetos de sociedade e de educação. Assim, para estudá-los numa perspectiva de História Política Cultural da Educação deve-

se confrontar as contradições do momento à luz dos conceitos de mudanças no tempo de curta e de longa duração, no pensamento educacional brasileiro. Ou seja, uma análise que se reportando à

história não à dimensão do homem, mas do indivíduo, uma história de acontecimentos [...], isto é, a da agitação de superfície, as vagas levantadas pelo poderoso movimento das marés, uma história com oscilações breves, rápidas nervosas. (BRAUDEL, 1983, p.25).

Ao mesmo tempo, devemos identificar essa dimensão em sua interseção com uma história de permanências no ritmo arrastado, “caracterizada por um ritmo lento [...], história social, a história dos grupos e agrupamentos.” (Id. Ibid.). Assim como Braudel, buscar identificar as influências das vagas de fundo no conjunto da vida de superfície que se processa ao ritmo das marolas cotidianas. Fazê-lo a partir da comparação de tempos históricos que não se negam, mas que se cruzam e se confundem em épocas de fúrias, aspirações e utopias, quando passado e futuro se encontraram.

Partir do princípio, como salienta Bloch, ao responder “para que serve a História”, de que as fontes não podem ser reduzidas a uma “lista de cotas dos arquivos vasculhados.” (BLOCH, 2001, p.83) violadas, ou mesmo violentadas, mas, a partir delas, dar vozes aos sujeitos que as geraram.

Portanto, uma História Política da Educação parte do princípio de que a pesquisa em história da educação deve considerar os diversos lugares onde os processos de aprendizagem acontecem, compreendendo as “formas de como em tempos e espaços distintos, homens e mulheres organizaram

sua vida, seus afazeres e suas ideias, enfim, seu modo de ser e estar no mundo.” (FONSECA e VEIGA, 2003, p.8).

Essa constatação permite ampliar os horizontes da pesquisa em história da educação, indo ao encontro da diversidade de problemas, abordagens e objetos, ressaltados por Le Goff e Nora (1988), tornando o campo da pesquisa em história da educação rico e variado. Considera os sujeitos envolvidos nos diversos processos de aprendizagem em tempos e espaços diversos e socialmente vivenciados o que acarreta as mais variadas fontes e interpretações, e as mais variadas abordagens metodológicas.

Pondere-se que nos últimos anos tem se intensificado a desarticulação dos paradigmas (KHUN, 1970) da produção historiográfica considerada tradicional e entendida por Peter Burke como uma história Rankeana³ (BURKE, 1992, p.10), caracterizada pela narrativa dos acontecimentos políticos. Esta desarticulação permite uma abertura de possibilidades da pesquisa histórica. Dentre estes campos que se abrem encontram-se o da “Nova História Política” (FALCON, 1997; REMOND, 1999, 2003, 2006) e o da “Nova História Cultural” (BURKE, 2005; HUNT, 2006) o mesmo ocorrendo com o campo da “História da educação.”

Diante destas constatações, é possível identificar a complexidade da interseção fronteiriça entre a história da educação, da política e da cultura, a partir dos diversos projetos educacionais republicanos brasileiros em consonância

³ Leopold Ranke (1795-1886), historiador alemão do século XIX. Embora bastante criticado na atualidade, não há como deixar de reconhecer sua contribuição para a pesquisa em História a partir de um caráter científico e a crítica às fontes primárias de forma objetiva. Para Ranke, somente por meio das fontes primárias seria possível chegar a História como ela realmente aconteceu.

com os projetos de planejamento e de desenvolvimento de sociedade nos últimos 130 anos.

Para tanto, considere-se a política como as relações de disputas que se estabelecem entre grupos ou pessoas com o objetivo de ocupar e/ou manter o poder, e cultura como os elementos materiais e imateriais que estabelecem as relações de pertença entre os integrantes constitutivos de um grupo social ou de uma sociedade, o que torna possível estabelecer as relações entre um e outro, ou seja, cultura e poder, porém, sem constituir uma hierarquia de determinações entre ambas, tendo em vista que os elementos culturais são constantemente mobilizados nas disputas de poder. Política e cultura se interconectam e se confundem, sem determinantes ou determinados.

Nessa interseção, percebe-se a educação escolar como objeto da pesquisa histórica e como campo de investigação. Assim, ao abordar a história da educação a partir da história política e cultural, a história da educação é o campo, a educação é o objeto, e a História Política é o método utilizado, enquanto os espaços educacionais são considerados, por excelência, lugares de confrontos e encontros de culturas. Portanto, mais do que uma história das políticas educacionais, alvitra-se uma história política da educação que é, também, uma história cultural.

No século XIX, o século de Ranke, e início do século XX, a história política, surgida arvorando-se da condição de ser ciência, era caracterizada por uma história que, ao priorizar os registros oficiais, privilegiava os acontecimentos políticos relacionados ao Estado e à nação, às lutas pela emancipação e unificação, às revoluções, à formação das democracias e às disputas entre partidos e ideologias. A História

só tinha olhos para os acidentes e as circunstâncias mais superficiais: esgotando-se na análise das crises ministeriais e privilegiando as rupturas de continuidade, era a própria imagem e o exemplo perfeito da história factual, ou événementielle [...] que fica na superfície das coisas e esquece de vincular os acontecimentos às causas profundas. (RÉMOND, 2003, p.16).

Outras instituições como a Igreja ou a escola, não eram incluídas como lugares de história, ou, por outra, quando isso era feito, era considerado uma história menor ou periférica para os “interesses dos ‘verdadeiros’ historiadores.” (BURKE, 1992, p.11).

Naquele momento, a produção historiográfica estava aliada à formação dos Estados-Nacionais, tanto na Europa como na América. Os europeus tinham Ranke, o Brasil tinha Varnhagen, um historiador que se naturalizou brasileiro e escreveu sua *História Geral do Brasil* preocupado com a “exegese documental, a pesquisa arquivística e o método crítico que o século XIX redescobriu e aprimorou.” (REIS, 2003, p.24).

Firmada como a verdadeira História, a história política do século XIX impossibilitava o diálogo com outros campos do conhecimento, ao mesmo tempo em que assumia o seu caráter de cientificidade tendo como prova os documentos oficiais do Estado desembocando numa escrita da história, hegemônica até o primeiro quartel do século XX, das minorias privilegiadas que orbitavam em torno do Estado.

Segundo José Carlos Reis, esta hegemonia começou a ser quebrada a partir do momento em que outras abordagens passaram a identificar a História como fruto das mais diversas manifestações da ação humana, sejam elas artísticas, in-

telectuais, científicas, econômicas, todas, de uma forma ou de outra, relacionadas à cultura social, notadamente com o advento da *École des Annales* (REIS, 2003).

Isso significou avanço na pesquisa e produção historiográfica, ao mesmo tempo em que relegou a história política a um lugar menor, considerada superficial, particular, nacional, linear, personalista, anedótica, individualista, medíocre, factual, subjetivista, psicologizante, idealista e descritiva (RÉMOND, 1999), impondo um desafio à renovação dos historiadores.

De uma forma ou de outra, o fato é que, nos últimos trinta anos, tem-se uma reintrodução da história política na ordem do dia dos historiadores, não como uma volta ao século XIX, mas como uma renovação historiográfica do final do século XX e início do XXI.

Essa nova forma de perceber o fazer do historiador rompeu com as análises superficiais e passou a destacar as relações com uma história de longa duração fundamentada na cultura política. Irrompeu com a tradição marxista de que o político é determinado econômico infraestrutural, sendo o Estado o instrumento dos interesses da classe dominante. A nova história política analisa os acontecimentos políticos não como determinados nem como determinantes, nem como fatos autônomos de existência própria que se encadeiam ao longo de um tempo linear, mas como um campo de pluralidades dimensionais e temporais.

Esta se desenrola simultaneamente em registros desiguais: articula o contínuo e o descontínuo, combina o instantâneo e o extremamente lento. Há sem dúvida todo um conjunto de fatos que se sucedem num

ritmo rápido, e aos quais correspondem efetivamente datas precisas: golpes de Estado, dias de revolução, mudanças de regime, crises ministeriais, consultas eleitorais, decisões governamentais, adoção de textos legislativos[...] Outros se inscrevem numa duração média, cuja unidade é a década ou mais: longevidade dos regimes, período de aplicação dos tipos de escrutínio, existência dos partidos políticos. Outros, ainda têm por unidade de tempo a duração mais longa; se a história das formações políticas fica mais na duração média, em compensação a das ideologias que as inspiram está ligada à longa duração. (RÉMOND, 1999, p.34-35).

Além do que foi exposto sobre as fundamentações para uma nova história política, concorreram, ainda, os processos políticos ocorridos a partir dos anos de 1980, como o fim da bipolarização, a globalização e a ascensão dos nacionalismos, a expansão e crise do Estado do Bem-Estar Social. Por mais que se tenha proclamado o “fim da História” (FUKUIAMA, 1982), há uma caça por um novo pacto social que redimensione o Estado e suas relações com a sociedade. Busca-se uma dimensão metodológica que der conta das complexidades que envolvem a natureza da democracia, especialmente a ocidental.

Assim, a análise das políticas públicas educacionais desconsidera o caráter imparcial ou de árbitro soberano do Estado. Preferível identificá-las como lugar de disputas e de estratégias entre os diversos grupos sociais de pressão da sociedade. Pressões e disputas que perpassam os projetos de desenvolvimento e de educação.

Uma história política da educação e das políticas públicas educacionais voltadas para este fim deve, portanto, evitar

o caráter elitista e individual da ação política, armadilha comum da história política do século XIX. É preferível identificar as massas como o alvo a ser atingido pelos projetos educacionais não como tentativa de manipulação, mas como uma necessidade social a ser atendida, sob pena de se perderem os diálogos entre as camadas sociais envolvidas neste processo.

Assim, os elementos da história política se imbricam a outras esferas sociais, sem relações de determinações, mas como resultante da interpretação do “político e do social como indissolúveis, este derivando daquele seu significado, sua forma e sua realidade.” (ROSAVANLLON, 2010, p.41). Essa História Política da Educação procura identificar as constelações históricas em torno das quais novas racionalidades políticas e sociais se organizaram (ROSAVANLLON, 2010, p.44). Ou seja, identificar as relações estabelecidas entre os elementos que compõem a complexidade da cultura política que as propostas educacionais contêm a partir das propostas de planejamento com vistas a incentivar e controlar o desenvolvimentismo nacional por meio da intervenção do Estado.

Isso significa identificar como as transformações institucionais do Estado procuram novas formas racionais legais de controle social e de legitimidade.⁴ Para tanto, deve-se procurar bases, também na história cultural, considerando a história das instituições e das ideias, na perspectiva de uma Nova História Política.

O político aqui é entendido para além do Estado e identifica as relações de mudanças e permanências nas dimensões da história como frutos de todas as realizações hu-

⁴ Sobre legitimidade e racionalidade ver Weber (2008).

manas em um determinado espaço de convívio social e suas representações e em qualquer escala dimensional, seja nos macros ou micropoderes. Nesta perspectiva, ampliam-se as fronteiras dialógicas, nos métodos, fontes e conceitos, com outros campos como a Antropologia, a Sociologia, a Economia, a Demografia e a Geografia.

A História Política e Cultural da Educação considera as diversas formas de perceber e praticar a política enquanto ideias e sentimentos transferidos de geração a geração, modificados, ou não, ao longo dos tempos e em determinados espaços socialmente constituídos, no dizer de Pesavento,

uma História Cultural do Político, mobilizada pelos estudos que se centram em torno do imaginário do poder, sobre a performance de atores, sobre a eficácia de ritos e imagens produzidas segundo fins e usos do político, sobre os fenômenos que presidem a repartição da autoridade e do poder entre os homens a acreditar em alguém ou algo pautando a ação e a percepção da realidade sobre os mecanismos pelos quais se constroem identidades dotadas do poder simbólico de coesão social. (2003, p.74).

É necessário esquadriñar as relações dos diversos equipamentos educacionais com o social e o político como espaços de dominação e poder, uma vez que os setores educacionais não só transmitem e produzem saberes e conhecimentos, pois são espaços de exercício do poder, de intrigas, de exercício de pressão e medição de forças, de busca de prestígio socialmente reconhecido, como todo espaço socialmente elaborado.

Privilegia-se a escola como lugar de promoção de educação e as políticas públicas voltadas para este fim, sem des-

considerar os demais espaços tais como os rituais religiosos dentro e fora dos templos com todos os seus significados, a família, os partidos políticos, ou os namoros de esquina e as brincadeiras de criança.

Esta História é compreensiva, fundada em Weber, na qual as relações nos espaços educacionais são de dominação, entendidas como “um dos elementos mais importantes da ação social.” (WEBER, 1999, p.187). Assim, estes espaços são lugares de poder à medida que há os que mandam e os que reconhecem esse poder de mando. Portanto, a escola é um espaço de dominação, pois gera a “possibilidade de impor ao comportamento de terceiros a vontade própria.” (Op.cit., p.188).

Programas, currículos e as mais diversas práticas pedagógicas tornam-se frutos de uma dominação dos que o produzem à medida que são capazes de influenciar as ações das pessoas envolvidas nos processos educacionais escolares, ou não, como se todos, alunos, professores, gestores e demais envolvidos, tivessem elaborado seu próprio conteúdo, o que reforça a dominação, entendida como uma situação

em que uma vontade manifesta (‘mandado’) do dominador ou dos dominadores quer influenciar as ações de outras pessoas (do dominado ou dos dominados), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem de fato feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de ações (‘obediência’). (Op.cit., p.191).

As formulações aqui expostas partem do princípio de que os Estados Nacionais Modernos chamaram para si a responsabilidade pela educação formal na busca de torná-la impessoal

frente às relações pessoais de dominação, fossem “carismática”⁵, ou “tradicional”⁶ (2008, p.57-58). Assim, a forma escolar empreendida pelos Estados Nacionais Modernos buscou ser

uma relação pedagógica de submissão de mestres e alunos a regras e poderes impessoais, que, por sua vez, estão objetivados no escrito, na linguagem de sinais, enfim, num outro codificado. (FONSECA e VEI-GA, Op.cit., p.29).

Para os Estados Nacionais da “era das revoluções” (HOBSBAWM, 1994) esta educação deveria ser pública, laica e capaz de garantir o progresso humano (BOTO, 1996), por isso a burocratizaram para tornar as relações educacionais cada vez mais impessoais. O poder passou a ser exercido em nome da coletividade, um bem comum soberano, o que implicou no apelo ao nacionalismo vinculado aos laços emocionais estabelecidos entre os indivíduos e as coletividades. É neste estágio de formação que o Estado chamou para si o encargo pela universalização da educação escolar.

No entanto, este processo não ocorre de forma universal, uma vez que a obediência ao poder impessoal ocorre de forma individual, o que pode mover diversos interesses e motivações como “convicção de sua conformidade, sentimento de obrigação, medo, mero costume, ou por vantagens pessoais.” (WEBER, 2004, p.191).

⁵ “autoridade que se funda em dons pessoais e extraordinários de um indivíduo — devoção e confiança estritamente pessoais depositadas em alguém que se singulariza por qualidades prodigiosas, por heroísmo ou por outras qualidades exemplares que dele fazem o chefe.” (WEBER, 2008, p.57).

⁶ “Acima de tudo, a autoridade do ‘passado eterno’, isto é, dos costumes santificados pela validez imemorial e pelo hábito, enraizado nos homens de respeitá-los.” (Idem).

Neste sentido, as pesquisas relacionadas às políticas públicas educacionais devem buscar as diversas ações, dos diferentes sujeitos envolvidos na elaboração dos projetos educacionais republicanos, com vistas à compreensão dos mesmos como fenômenos coletivos a partir das ações individuais. Seguindo o entendimento de Weber (1971)⁷, dimensionar o conceito de relações sociais, a partir das ações individuais dos sujeitos que se orientam por uma rede de significados, reciprocamente compartilhados.

Os conceitos de Weber favorecem, portanto, a pesquisa das macrorrelações de poder postas a partir das ações individuais, uma vez que as relações de poder que se estabeleceram na modernidade é fruto da racionalização e burocratização da sociedade.⁸

Assim, a história da educação escolar deve considerá-la como um espaço de compartilhamento, de tensões e conflitos entre os diversos sujeitos, individuais e coletivos que a compõem o que envolve o Estado e suas políticas públicas, as elites intelectuais, as políticas nacionais, as relações com os órgãos internacionais, o corpo burocrático educacional como o Ministério, os Conselhos e Secretarias Educacionais e seus saberes escolares e extra escolares, num todo insepará-

⁷ Max Weber. In: GERTH, Hans H. e WRIGHT MILLS, C. (Org.). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

⁸ Já para Norbert Elias, as relações de poder na modernidade se dão a partir da intensificação do grau de complexidade diante da diversificação, divisão e subdivisão e, ao mesmo tempo, de interdependência, das funções das pessoas e dos grupos sociais, o que gerou tensões, autorregulação e autocontrole de forma individual e coletiva, dando origem ao *habitus* do homem civilizado, fazendo com que as tendências proibidas deixassem de ser externas e se internalizassem na própria consciência individual, gerando o controle interno do próprio ser (ELIAS, 1993). No entanto, considerando os objetivos da pesquisa preferi evitar esta abordagem, o que não significa desconsiderá-la.

vel entrelaçado nas relações sociopolíticas de acordo com os objetivos e os grupos sociais almejados.

Veja-se que a origem da educação escolar brasileira seguiu a tendência europeia do século XIX, ao entender que caberia ao Estado a responsabilidade pela universalização do ensino como forma de inclusão social e política, notadamente após o advento da República. Para tanto, estabeleceu-se que o saber escolar era o critério de cidadania⁹, enquanto a exclusão da participação política era vista como forma de forçar a busca pelo ensino, o que não se efetivou na prática. Diante do entendimento Liberal de República, criou-se uma unidade em torno da ideia de que o Estado era o responsável pela educação elementar, não significando, todavia, assumir o ônus financeiro da promoção.

Os grupos dominantes republicanos sempre acenaram com a necessidade de educação escolar, o problema sempre girou em torno de quem assume os custos. Se antes as divergências eram entre os centralistas monarquistas ou republicanos e os federalistas, republicanos ou monarquistas, hoje são entre o Governo Federal, Estaduais e Municipais; se antes era a elite agrária que não aceitava o déficit da educação, hoje fica entre as elites comerciais, industriais e financeiras. Todos falam em preparar melhor a mão de obra, mas ninguém quer pagar mais impostos para financiá-la.

Outras divergências são seculares, como a estruturação dos currículos, os conteúdos dos livros didáticos e sua distribuição, a formação de professores, a prioridade aos conteúdos locais ou nacionais, das ciências da natureza e/

⁹ Segundo a Constituição de 1891, os analfabetos não tinham o direito ao voto. Todas as constituições, exceto a de 1988, negavam o voto ao analfabeto.

ou humanas, a acumulação de conteúdos ou habilidades e competências. E quem define isso e quem serão os mentores da educação. O Estado torna-se o desaguadouro das indefinições, favorecendo a intrínseca relação entre as mudanças do Estado e as mudanças educacionais.

Resultado, cada vez que ocorrem abalos em um, significa reformas na outra. A ascensão de novos projetos de Estado, ou mesmo a simples troca de um governante é motivo para implantação de reformas na educação formal, gerando constantes discontinuidades e prejuízos aos muitos projetos que são abortados antes mesmo de seus resultados serem mensurados. Ao longo do período republicano, por exemplo, a história brasileira oscilou entre os golpes ditatoriais e a democracia¹⁰ impossibilitando o fortalecimento de uma educação cumpridora das funções que lhe compete dentro da ordem liberal democrática, qual seja a constituição da cidadania e de formação de pessoas qualificadas para atender às necessidades do desenvolvimento socioeconômico.

Essa inerente relação entre Estado e educação gerou, nos anos de 1960 e 1970, pesquisas sociológicas fundamentadas no paradigma da reprodução, segundo o qual a educação ao invés de emancipar o homem reproduz as desigualdades sociais nas quais o Estado representa os interesses da classe dominante ou é o árbitro dos conflitos sociais. Neste sentido, a ação pedagógica é uma violência simbólica com vistas a impor o poder dominante da classe dominante (BOURDIEU e PASSERON, 2011).

¹⁰ 1889, o golpe que deu origem à República; 1891, o golpe de Floriano Peixoto que depôs Deodoro da Fonseca, o primeiro presidente; 1930, o golpe conhecido popularmente como Revolução de 30, que depôs Washington Luis; 1945, o golpe que depôs Getúlio Vargas em nome de democracia; 1964, o golpe civil-militar.

Outro caminho seguido foi tratar a educação escolar como apêndice da história do Estado, ou da ação dos governantes. Tanto o reprodutivismo como o apêndice desconsiderava a análise dos processos educativos como prática social e cultural vinculada às outras práticas.

Não se trata de negar a importância do Estado em sua sensível presença no setor educacional. Pelo contrário, a análise da educação escolar brasileira passa necessariamente pela ação do Estado no seu papel em busca de controle da mesma, não podendo evidentemente ficar só nisso. Para ir além, necessário é identificar os projetos educacionais num espaço de interesses conflitantes e tensionados, percebidos à luz de uma história cultural de longa duração e não apenas como uma seção da história política do Brasil ao considerar as políticas do Estado como referência determinante.

A história da educação deve pensar os processos educacionais como componentes e produtores de regras, normas, decretos, notícias, leis, projetos e currículos, deve identificar até que ponto estas determinações foram aplicadas e digeridas nos espaços escolares pensados, ocupados e constituídos por culturas contraditórias e complementares, que se inter-cambiam entre governantes, assessores, professores, gestores e demais formadores da cultura escolar.

Trata-se de fazer uma história da educação como um ponto da teia que tece a história cultural das políticas educacionais e por ela é tecida. Uma história de cultura política e educacional, que envolva as disputas em torno do poder decisório e a ampliação de atuação dos atores políticos nele envolvidos como sujeitos individuais e coletivos. Seguir os postulados de Braudel (1983), sem, no entanto, estabelecê-los

como única possibilidade de pesquisa. Identificar três níveis de análise e de unidade de tempo para pensar a História da Educação no Brasil: a longa duração de uma cultura política arraigada nas práticas e representações¹¹ políticas brasileiras¹²; a média duração votada para a vida social, no que nos compete as relações de mandonismo local; e o evento, o efêmero, a política, os projetos educacionais, equiparados à espuma do mar.¹³

Não significa assimilar o modelo exato de Braudel. Não se trata de identificar o geográfico como fator determinante, mas seguir os passos de Emmanuel Le Roy Laduire e Pierre Goubert. Reduzir a escala de pesquisa para o espaço local, ao mesmo tempo em que se enfatiza a história social e econômica, a vida política, cultural e intelectual, todas interligadas pela experiência histórica e inseparáveis sem que haja um grau de determinação de qualquer um dos níveis.¹⁴ Ao

¹¹ Mais do que “as atitudes nos interessam as representações sociais do mundo da política, ou mais precisamente, como o campo de representações da política permite captar o sentido que têm, para indivíduos e grupos sociais, as grandes questões políticas contemporâneas.” (ANDRADE, 1999, p.22).

¹² Para Braudel, a longa duração é dominada pelo espaço geográfico, mas preferimos uma longa duração referenciada nas práticas políticas.

¹³ Braudel, Fernando. *La Méditerranéeeel Le monde méditerranéem à l'époque de Philipe II*. Paris, 1966. tradução brasileira: Lisboa, 1983.

¹⁴ Sobre a redução da escala espacial para estudos históricos podem-se referenciar os trabalho de Emmanuel Le Roy Laduire, como sua tese de doutorado *Paysans de Languedoc de Lese* publicada em livro com o título *Os Camponeses de Landedoc*, 1966. Segundo Le Roy Laduire, as ondas de crescimento e retração econômica entre os séculos XV e XVIII não trouxeram grandes transformações na região em face da cultura camponesa local. Le Roy Laduire preocupou-se com uma história dos eventos (*èvenementielle*) e com as biografias, enquanto Braudel as considerava irrelevantes. Também merece destaque a obra de Pierre Goubert sobre História Local, como *Beauvais et la Beauvaisis de 1600 à 1730*, Paris, SEVPEN, 1960 (thèse de doctorat) e Biografia, como *Mazarin*, Paris, Fayard, 1990.

mesmo tempo, priorizar as mediações da cultura política e escolar, não como um nível dependente, mas como componente determinante e determinado da e pela realidade social de *longuedurré*.

Assim como Bloch, investir “em uma história de longa duração, de períodos mais alargados e estruturas que se modificavam de maneira mais lenta e preguiçosa.” (SCHWARCZ, 2001, p.9). Identificar a cultura política a partir das “representações sociais e não, apenas, nas opiniões/atitudes a seu respeito.” (ANDRADE, 1999, p.145-146). Considerar que as representações sociais conjecturam a identidade do sujeito que representa o objeto e que estas representações são socialmente elaboradas e partilhadas, assim como as identidades. Desenvolver pesquisas que priorizam a seleção de indivíduos representativos dos grupos sociais envolvidos na elaboração das políticas educacionais. Grupos sociais que se inter-relacionavam naquele contexto sócio-histórico-cultural.

Por último, fazer uma análise das informações à luz de uma História Política da Educação, visando refletir, compreender e explicar as relações que se estabelecem entre as políticas educacionais e os projetos de modernização levados à frente pelo Estado Brasileiro. Procurar compreender a pesquisa histórica como uma construção sem cair na mera retórica do relativismo absoluto, pois, como destaca Ginzburg:

A ideia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade, me parece igualmente rudimentar. As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditaram os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no

máximo, poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo[...] O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível. (GINZBURG, 2002, p.44-45).

Portanto, explicitar o significado dos dados com relação aos interesses que perpassam as propostas de políticas educacionais inseridas em seu momento historicamente constituído.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Maria Antônia Alonso de. *Cultura Política, Identidade & Representações Sociais*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999.

BLOCH, Marc. *A Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

BOTO, Carlota. *A Escola do Homem Novo — entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

BOURDIEU Pierre e PASSERON Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 4. ed. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2011.

BRAUDEL, Fernand. *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Filipe II*. Lisboa: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1983.

BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1992.

- _____. *O que é história cultural*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993. v. 1 e 2.
- FALCON, “História e Poder”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder*. São Paulo: Globo, 2000. (Grandes nomes do Pensamento Brasileiro, 2vols).
- FONSECA, Tahis Nívia de Lima, VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FORQUIN, Jean-Claude. “saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. *Teoria & Educação*, n. 5, 1992.
- _____. *Estado e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOUBERT, Pierre. Paris, Fayard, 1990.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo : Cia. das Letras, 2002.
- FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1982.
- HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções (1789-1848)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (O homem e a História).
- KHUN, Thomas S. *A Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

- LADUIRE, Emmanuel Le Roy. *Os camponeses de Landedoc*. [s.l.: s.n], 1966.
- LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.
- LINHARES, Marcelo. *Virgílio Távora, sua época*. Fortaleza: UFC (Universidade Federal do Ceará) — Casa José de Alencar/Programa Editorial, 1996.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- RÉMOND, René. “O retorno do político”. In: CHAVEAU, Agnès e TÉTART, Philippe. *Questões para a história do tempo presente*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- _____. (Org.). *Por uma História Política*. Tradução Dora Rocha. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- _____. “Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução.” In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FVG, 2006.
- ROSANVALLON, Pierre. *Por uma história do político*. São Paulo: Alameda, 2010.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- VEIGA, Cynthia Greive. “História Política e História da Educação” In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEBER, Max In: GERTH, Hans H. e WRIGT MILLS, C (Org.). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília- DF: Editora da Universidade de Brasília, 1999. v.1 e 2.

_____. *A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo*. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MILITAR NO EXÉRCITO BRASILEIRO: ESCOLAS MILITARES, SUAS DESTINAÇÕES E CURRÍCULOS (1889 a 1905)

Janote Pires Marques

janotepires@hotmail.com

Mestre em História Social (UFC)

Doutorando em Educação Brasileira (FACED/UFC)

Professor do Colégio Militar de Fortaleza (CMF)

Introdução

Para que o Exercito seja, segundo a expressão moderna, a nação armada, isto é forças disciplinadas pelo sentimento nacional, mais do que pela subordinação hierarchica e pelo riggor dos regimentos, cumpre inocular no espirito da mocidade que se destina á profissão das armas o generoso sentimento da patria, a intuição dos deveres civicos e a comprehensão nitida da elevada e nobre missão que lhe incumbe. E só o conseguirá pela influencia moral da educação scientifica, dos estudos experimentaes, da disciplina intelectual. O soldado ignorante é o escravo e o instrumento da força; obedece á autoridade e não ao dever; procura na sua frente as dragonas do chefe e não as côres da bandeira; marcha contra a Grecia ás ordens de Xerxes, e deixa-o atravessar, sozinho, o Helesponto, á mercê dos ventos e dos infortunios. Engrossa batalhões; mas nunca se poderá chamar nação armada. No momento de crise social e politica que esta atravessando a nossa patria, é para o Exercito que se volvem nossos olhares. (*Jornal Gazeta do Norte*, Fortaleza, 2 maio, 1889, n. 93, p.1).

O texto acima é parte de artigo publicado por ocasião da inauguração da Escola Militar do Ceará, em 1889. Aquele

foi um ano marcante para a história do Brasil e, particularmente, para o Exército Brasileiro (EB) por causa de seu protagonismo na mudança na forma de governo do país.

Na iminência republicana, era para o Exército que se voltavam os olhares. Talvez, como se defende na fonte supracitada, porque a instituição de alguma forma expressava modernidade e gerava a expectativa de contribuir para a formação de militares esclarecidos e capazes de cumprir com seus “deveres civicos” sem se deixarem guiar por interesses outros que não os da “patria”.

A noção de modernidade a que nos referimos aqui supomos estar transpassada pela ideia de um soldado como cidadão armado e consciente de sua “missão” política nos destinos de um país que enfrentava a crise monárquica. Em outros termos, moderno teria sentido de um novo que rompe com o passado e que se apresenta como algo que lhe é superior (MARTINHO RODRIGUES, 2008; LE GOFF, 1992).

Ora, foi nesse ambiente que ocorreu uma expansão no ensino dentro do EB, por vezes tumultuada pelo excesso de reformas educacionais. De 1889 a 1905, foram quatro grandes mudanças na organização das escolas militares, cujos currículos eram marcados pelo embate entre o saber dito científico (formação intelectual e política) e o saber profissional (militar). No período em tela, o tipo de ensino (saber) constituído foi influenciado por vários fatores, como as correntes de pensamento que chegavam da Europa, principalmente o cientificismo; a transição para a República e o papel dos militares nesse processo; e a necessidade de “modernizar” a educação militar.

Destaque-se que um marco importante dessa expansão no ensino militar deu-se ainda na Monarquia. É bem verdade

que o governo de D. Pedro II cambaleava e os Regulamentos¹ de março de 1889, que criavam o Colégio Militar do Rio de Janeiro e a Escola Militar do Ceará, podem ter sido algumas das últimas cartadas do Imperador para manter o Exército ao seu lado. Investigar os motivos que levaram o governo imperial a aprovar tal regulamento é, certamente, relevante. Entretanto, o interesse nesse artigo foi analisar como estava organizado o ensino militar no Exército Brasileiro, no período de 1889 a 1905, destacando as escolas militares e suas destinações, bem como os currículos e suas interligações com o ambiente intelectual e político da época.

O recorte temporal justifica-se porque, em 1889, houve a ampliação nos estabelecimentos de ensino do Exército e descentralização do ensino superior (formação de oficiais), bem como a tentativa — frustrada — de constituir um currículo mais prático e que afastasse os alunos do campo político. Já o regulamento de 1905, influenciado pela revolta na Escola Militar da Praia Vermelha e pelo ativismo político dos seus alunos, balizou uma guinada para um ensino prático, efetivamente voltado para a formação profissional do militar.

Como metodologia, organizamos as informações trazidas pelas reformas educacionais ocorridas de 1889 a 1905, de acordo com as seguintes categorias: instalações, formas de acesso, estrutura organizacional, punições (aspectos disciplinares), currículos (ensino teórico e prático). Ao mesmo tempo, contrapomos a essas informações outros dados regis-

¹ Referimo-nos ao Decreto Nº 10.203, de 09 de março de 1889 (Regulamento para as Escolas do Exército) e ao Decreto Nº 10.202, de 09 de março de 1889 (Regulamento para o Imperial Collegio Militar). In: *Coleção das Leis do Imperio do Brasil do ano de 1889*. V. I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

trados em outros tipos de fontes com a finalidade de perceber em que medida esses regulamentos foram ou não aplicados. Considerando haver certa carência de conhecimentos sobre a história da educação militar no Brasil, optamos em elaborar um texto contemplando, também, descrições sobre o mundo acadêmico ligado à caserna, com o intuito de auxiliar a percepção de como se apresentava o ensino militar no recorte temporal em tela.

Por outro lado, essa metodologia está interligada a uma narrativa que buscamos construir a partir da contraposição dos dados levantados. Quanto à validade da narrativa (crônica), porém, fica o alerta de Rui Martinho Rodrigues (2009, p.431): “Não se confunda crônica com lista telefônica.” Assim, intencionamos também promover algumas discussões sobre as experiências intelectuais, políticas e sociais dos alunos das Escolas Militares, já que esses sujeitos foram protagonistas que tomaram decisões, influenciaram os destinos das Escolas e, de alguma forma, a reelaboração do projeto pedagógico do Exército no início dos tempos republicanos. Ainda quanto aos termos teóricos e metodológicos, pensamos que a multiplicidade de testemunhos (fontes) contribui para enriquecer o estudo das experiências humanas passadas. Não obstante, nosso olhar sobre esse passado é, apenas, um *conhecimento indireto*, nos termos propostos por Marc Bloch (1965).

Estabelecimentos Militares de Ensino e suas Destinações

Grosso modo, o ensino militar das primeiras décadas republicanas dividia-se em Escolas Regimentais, Preparatórios e Escolas Militares que, nos dias atuais, corresponderiam

respectivamente ao ensino fundamental, médio e superior. Além disso, outras instituições também constituíam o ensino no EB, como os depósitos de instrução, as companhias de aprendizes, a Escola de Aprendizes Artilheiros da Fortaleza de São João, as Escolas Táticas e de Tiro e, ainda, o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Neste trabalho, entretanto, abordaremos a organização do ensino superior (formação de oficiais), ou seja, as Escolas Militares, onde se ministravam os cursos de Infantaria e Cavalaria, e a Escola Superior de Guerra², onde se ministravam os cursos de Artilharia, Engenharia e Estado-Maior.

Pelo Regulamento de 1889, eram três as escolas militares no Brasil: Escola Militar da Corte (com sede na Praia Vermelha, Rio de Janeiro), Escola Militar do Rio Grande do Sul (com sede em Porto Alegre) e Escola Militar do Ceará (com sede em Fortaleza). Esta última era a novidade e marcava a ampliação e descentralização do ensino militar. A Escola Militar do Ceará (EMC) passou a receber não apenas alunos do Norte como também do Sul do país. Nos anos seguintes, essas escolas seriam fechadas, reabertas, reorganizadas ou extintas definitivamente. Essas instituições eram subordinadas diretamente ao Ministério da Guerra.

A finalidade das Escolas Militares era oferecer um ensino teórico, como era previsto nos currículos anteriores, mas também o ensino prático. De acordo com Jehovah Motta (1998), que estudou os trâmites do Regulamento de 1889 no Parlamento brasileiro, a proposta metodológica do

² Em 1898, essa escola foi unificada à Escola Militar, que passou a chamar-se Escola Militar do Brasil e que existiu de 1898 a 1905. Note-se, portanto, que a escola em tela foi diferente da sua homônima ESG (Escola Superior de Guerra) criada em 1949, também no Rio de Janeiro.

ensino prático foi uma “inovação revolucionária.” (MOTTA, 1998, p.171).

Segundo o Regulamento de 1889, o ensino prático nas Escolas Militares deveria, dentre outros aspectos, compreender:

Noções geraes sobre manipulações pyrothecnicas; diversos systemas de armas portáteis [...]; exercicios e pequenas acções de guerra, segundo temas dados e tendo em vista os accidentes do terreno; [...] esgrima de espada e de baioneta; marchas, acampamentos, passagens de rios, embarques e desembarques, quer em navios, quer em trens de via férrea; construcção de obras de campanha com todos os seus detalhes e accessorios; limpeza das armas portateis; maneira de as montar e desmontar; noções geraes sobre a fabricacão de seu cartuchame e das balas nelle empregadas; apreciação das distancias por diferentes methodos praticos, com instrumentos ou sem elles; nomenclatura de tiro e pratica deste com armas portateis, inclusive o revolver; [...] preceitos de subordinação, regimen e policia de corpos, quarteis, acampamentos e acantonamentos; serviço de guarnição das praças e povoações; honras e precedencias militares; detalhe do serviço diario e extraordinário [...] (*Decreto nº 10.203, de 09 de março de 1889. Op.cit; p.264-265*).

Ao que parece, entretanto, o ensino prático nas Escolas Militares não foi efetivo. Em geral, predominou a parte teórica, seja porque o Regulamento de 1889 vigorou por curto período de tempo, dada a proclamação da República e, por conseguinte, o advento de uma nova regulamentação; seja pela inexistência de uma estrutura física apropriada para o ensino prático nas Escolas Militares.

Já o Regulamento de 1890³ foi claramente voltado para a “educação científica” e estabeleceu um currículo no qual predominou bem mais o ensino teórico em detrimento do ensino prático. A ideia de soldado como um cidadão armado e com um “dever social” é marcante a ponto de esse regulamento ficar conhecido como “Regulamento Benjamin Constant” devido à influência do Ministro da Guerra na composição do novo estatuto, no qual se defendia a visão do soldado como “cooperador do progresso”. Os artigos do Regulamento de 1890 foram precedidos por várias considerações respaldadas no positivismo comtiano e que ressaltavam a importância de uma “suculenta” educação científica:

[...] Considerando que, para perfeita, compreensão deste elevado destino no seio da sociedade, como o mais solido apoio do bem, da moralidade e da felicidade da Patria, o militar precisa de uma succulenta e bem dirigida educação científica, que, preparando-o para com proveito tirar toda a vantagem e utilidade dos estudos especiais de sua profissão, o habilite [...] a bem conhecer os seus deveres, não só militares como, principalmente, sociaes [...] (*Decreto nº 330, de 12 abr. 1890 Op.cit., p.550*).

De acordo com o Regulamento de 1890, a Escola Militar do Ceará ficou reduzida ao ensino preparatório (e teórico). Por outro lado, seus alunos (também conhecidos como cadetes), via de regra, desconheciam saberes voltados para a

³ Referimo-nos aqui ao *Decreto Nº 330, de 12 de abril de 1890* (Regulamento que reorganiza o ensino nas Escolas do Exército). In: *Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. 4º Fascículo, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. p.550-599. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

guerra. Assim, quando havia instrução militar, por simples que fosse, tornava-se notícia na cidade.

ESCOLA MILITAR

Na tarde de sabbado fez exercicios a praça de Pelotas o brioso corpo de alunmos desta capital, sob o commando do respectivo instructor tenente Leitão da Cunha. A escola marchou com verdadeiro garbo e correcção militares, executando rapidamente todas as vozes de commando, que nas manobras d'arma, quer nas evoluções de guerra. (*Jornal A Republica*, Fortaleza. 26 out. 1896, p.3).

O registro acima se refere ao ensino prático. Na terminologia militar atual, o exercício executado pelos alunos seria a ordem unida com arma; atividade que, mesmo no século XIX, envolvia baixo grau de complexidade para execução. Entretanto, mesmo uma atividade prática simples raramente ocorria na Escola e quando ocorria era motivo de referência em jornal. Ao que parece, o que ocorreu na Praça de Pelotas, em Fortaleza, sábado, 26 de outubro de 1896, foi muito mais uma apresentação dos alunos da Escola Militar do que um exercício prático que deveria ocorrer corriqueiramente.

Ainda considerando o Regulamento de 1890, destaque-se que mudou a denominação de Escola Militar da Corte para Escola Militar da Capital Federal, mais conhecida como Escola Militar do Rio de Janeiro ou Escola Militar da Praia Vermelha, devido ao peculiar aspecto geográfico de sua localização.

O Regulamento de 1898 determinou a extinção das escolas militares existentes no Ceará e no Rio Grande do Sul, bem como a unificação das escolas militares existentes do Rio de Janeiro, originando assim a Escola Militar do Brasil

(funcionou de 1898 a 1905), ainda popularmente denominada Praia Vermelha.

A extinção da Escola Militar do Ceará pode estar ligada ao grande número de casos de indisciplina por parte dos discentes, seja no interior da escola, seja na cidade. Além disso, em 1897, houve dezenas de casos de quebra de hierarquia militar praticados por alunos que, em protesto solidário aos alunos da Escola Militar do Rio de Janeiro, dirigiram-se diretamente ao alto comando do Exército (MARQUES, 2009).

De qualquer modo, o Regulamento de 1898 determinou que a Escola Militar do Brasil destinar-se-ia a oferecer o curso das três armas combatentes (Infantaria, Cavalaria e Artilharia) mais os cursos de Engenharia Militar e de Estado-Maior. Iam para essa escola os alunos concludentes dos cursos nas escolas preparatórias do Realengo (RJ) e do Rio Pardo (RS). Os concludentes do Colégio Militar do Rio de Janeiro também tinham possibilidades de matrícula.

Segundo Lobato Filho (1992), que foi aluno na Escola Militar da Praia Vermelha, o novo regulamento conseguiu seu objetivo de desarticular a formação do clima político que predominava entre os discentes. Em nosso entendimento, entretanto, se isso ocorreu foi por breve período, pois o ambiente político do início do século XX afetou os alunos, que acabaram se envolvendo diretamente no movimento contra a lei da vacinação obrigatória e no levante contra o governo federal.

Devido à participação dos alunos no que viria a ser denominada Revolta da Vacina, houve nova reforma no ensino militar. Foi o Regulamento de 1905, que extinguiu a Escola Militar do Brasil, passando a formação de oficiais a ser feita em diversas escolas, tendo como única porta de entrada a Es-

cola de Guerra, sediada em Porto Alegre. Dali os alunos prosseguiriam a formação em outros estabelecimentos de ensino militar.

Essa nova regulamentação marcou uma tendência importante para a profissionalização do oficial do Exército. Os cursos das três armas e os cursos de Engenharia e Estado-Maior passaram a ser oferecidos de forma descentralizada, entretanto, com caráter marcadamente prático. Segundo Jeohvah Motta (1998), estudioso dos currículos dessas escolas, houve no período, forte propósito de profissionalizar a formação do militar. Em outros termos, a formação profissional começou a ser efetiva.

Tabela das Escolas Militares do Exército, no período de 1889 a 1905

NOME DA ESCOLA	criação/ REORGANIZAÇÃO	FECHA- MEN- TO / EXTIN- ÇÃO	LOCALI- ZAÇÃO	CURSOS OFERECIDOS	REGIME
Escola Militar do Rio de Janeiro (Praia Vermelha)	1889	1898	Rio de Janeiro (RJ)	Preparatório Infantaria Cavalaria	Inter-nato
Escola Superior de Guerra (Praia Vermelha)	1889	1898	Rio de Janeiro (RJ)	Artilharia Estado-Maior e Engenharia Militar	Exter-nato
Escola Militar do Rio Grande do Sul	1889	1898	Porto Alegre (RS)	Preparatório Infantaria Cavalaria	Inter-nato
Escola Militar do Ceará	1889	1898	Fortaleza (CE)	Preparatório Infantaria Cavalaria	Exter-nato
Escola Preparatória e de Tática do Rio Grande do Sul	1898	1905	Rio Pardo (RS)	Preparatório	Inter-nato

Escola Preparatória e de Tática do Realengo	1898	1905	Realengo (RJ)	Preparatório	Inter-nato
Escola Militar do Brasil (Praia Vermelha)	1898	1905	Rio de Janeiro (RJ)	Geral (Infantaria, Cavalaria, Artilharia) Especial (Estado-Maior, Engenharia Militar)	Inter-nato
Escola de Guerra	1905	1909	Porto Alegre (RS)	Instrução militar preliminar	Inter-nato
Escola de Aplicação de Infantaria e Cavalaria	1905	1907	Rio Pardo (RS)	Infantaria Cavalaria	Inter-nato
Escola de Aplicação de Infantaria e Cavalaria (Anexa à Escola de Guerra)	1908	1911	Porto Alegre (RS)	Infantaria Cavalaria	Inter-nato
Escola de Artilharia e Engenharia	1905	1911	Realengo (RJ)	Artilharia Engenharia Militar	Inter-nato
Escola de Aplicação de Artilharia e Engenharia	1905	1911	Curato de Santa Cruz (RJ)	Ensino prático de Artilharia e de Engenharia Militar	Inter-nato

Fonte: *Escolas Militares do Exército Brasileiro* (1889 a 1905), *Decreto Nº 10.203/1889*. In: Coleção das Leis do Império do Brasil do ano de 1889. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889; *Decreto Nº 330/1890*. In: Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890; *Decreto Nº 981/1890*. In: Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p.3474-3513. *Decreto Nº 2881/1898*. In: Coleção de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898; *Decreto Nº 5698/1905*. In: Coleção de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

Escolas Militares — Cursos de Infantaria e de Cavalaria (1889-1898)

Em geral, os regulamentos do período de 1889 a 1898 previam que as Escolas Militares deveriam ter gabinetes de física e de química, coleção de mineralogia, estrutura para

ginástica, natação e equitação e, além disso, equipamentos para trabalhos topográficos, telegráficos, telefônicos e aerostáticos, bem como um campo de exercícios e linha de tiro. Armamentos e munições de guerra deveriam existir para os exercícios militares das três armas, ou seja, Infantaria, Cavalaria e Artilharia. Ainda estavam previstas, nas dependências das escolas, alojamentos para os alunos, bem como oficinas de carpintaria, ferraria e armaria.

Quanto às bibliotecas, a orientação eram que contivessem livros, mapas, globos, cartas, revistas, coleções de leis e de regulamentos, além de outros trabalhos que pudessem interessar à instrução militar. Dava-se especial atenção às publicações que trouxessem assuntos previstos nos currículos e, também, memórias, descrições, relatórios, resultados de experiências, observações e estudos de assuntos militares ou sobre as “ciências” ensinadas nessas escolas.

Dever-se-ia ainda valorizar publicações sobre a história militar brasileira. O Regulamento de 1898 trazia uma novidade que era a previsão de uma sala para estudos geográficos militares, estratégicos, táticos, na qual seriam reunidos cartas, mapas, plantas, descrições, dados estatísticos e memórias, especialmente sobre a América do Sul e, particularmente, sobre o Brasil.

Ao que parece, entretanto, nem sempre as instalações das escolas militares eram tão completas assim. E isso, de alguma forma, influenciou as ações dos alunos (conhecidos, também, como “cadetes”). A Escola Militar do Ceará, por exemplo, não tinha alojamento para todos os alunos e funcionou em regime de externato. Essa condição ampliou em muito o contato dos alunos com os municípios, bem como os atritos en-

tre os dois grupos. O escritor cearense Raimundo de Menezes, na reveladora crônica “Diabruras dos cadetes”, conta-nos que, dentro do panorama provinciano de Fortaleza, a Escola Militar do Ceará proporcionou um crescimento material e intelectual. Mas, escreve também que os alunos eram “moços estudantes”, vindos de várias regiões do país, morando em “repúblicas” pela cidade, e que à noite “praticavam as estripulias mais incríveis e absurdas.” (MENEZES, 1977, p.67-69).

Normalmente, o acesso ao oficialato (ensino superior) era por meio do preparatório, curso de três anos oferecido nas próprias escolas militares. O candidato (civil ou militar) à matrícula no preparatório deveria ter entre 15 e 21 anos, assentar voluntariamente praça no Exército, saber ler e escrever corretamente em Português, dominar as quatro operações matemáticas, passar pela inspeção de saúde e apresentar atestados assinados por professores ou comandantes que comprovassem terem esses candidatos bom comportamento e aptidão para a vida militar. Por fim, após cumprir esses critérios, precisava-se obter licença do Ministério da Guerra para a matrícula.

O currículo do curso preparatório contemplava Aritmética, Álgebra, Geometria, Desenho, Francês e Inglês, no primeiro ano; Geometria, Trigonometria, Literatura brasileira, Francês, Geografia, História antiga e medieval, no segundo ano; e Álgebra, Geometria descritiva, Noções de Ciências (Física, Química, Mineralogia, Geologia, Zoologia, Botânica), Topografia, Legislação de terras, Geografia, História moderna e contemporânea, História do Brasil, no terceiro ano. Aprovados no curso preparatório e tendo obtido boas notas em determinadas matérias, os alunos recebiam o título de agrimensor.

Após obter aprovação no curso preparatório, o aluno podia automaticamente matricular-se nos cursos de Infantaria e Cavalaria. Não obstante, havia alternativas para ingressar diretamente nesses cursos. Uma delas era o candidato apresentar certificado que comprovasse aprovação para escolas superiores do Império. Nesse caso, porém, o candidato precisava submeter-se a alguns testes e enfrentar um ano de exercícios práticos na respectiva Escola Militar.

O currículo dos cursos de Infantaria e Cavalaria contemplava, no primeiro ano: Geometria geral, Noções de mecânica, Balística elementar, Física, Meteorologia, Geometria descritiva. O currículo do segundo ano previa: Tática, Estratégia, Castrametação, Fortificações, Entrincheiramento de praças de guerra, Hipologia, Higiene militar, Direito internacional e Direito militar, precedidos de direito natural, público e constitucional brasileiro. Ainda no segundo ano, os alunos deveriam estudar História militar, compreendendo os principais fatos referentes aos diversos ramos da guerra, bem como a análise das campanhas consideradas mais notáveis desde Aníbal até as batalhas contemporâneas, incluindo as guerras em que o Brasil se envolveu antes e depois da Independência. Especial atenção deveria ser dada à história da guerra contra o Paraguai.

O ano letivo nas Escolas Militares transcorria de março a outubro e as aulas, em geral, tinham a duração de uma hora a uma hora e meia, com exceção das aulas de Desenho, com duas horas. Exercícios físicos deveriam ser limitados a duas horas. Já os exercícios de topografia, marchas, atividades de campo e visitas a estabelecimentos militares deveriam ocorrer uma vez por semana, ocupando todo o dia.

Os alunos ficavam divididos em grupos chamados companhias, por sua vez, subordinadas diretamente ao comandante da escola. Cabia a um capitão o comando da companhia da qual também faziam parte dois tenentes, um sargento, dois corneteiros e seis alunos sargenteantes que tinham funções administrativas.

Nas Escolas Militares, destacava-se um tipo de aluno que recebia um soldo melhor e usava um distintivo diferenciado no uniforme. Era o alferes-aluno. Tinham direito a esse título os alunos aprovados “plenamente” no curso preparatório e no curso (de dois anos) de Infantaria e Cavalaria. Essa espécie de prêmio pelas boas notas era marcante no cotidiano estudantil. De acordo com Jehovah Motta (1998, p.188):

Era, pois, o galardão que os alunos-praças almejavam intensamente. Constituiu-se estímulo poderoso rumo aos estudos, fator importante na criação do clima de exasperada competição que celebrizou a Escola da Praia Vermelha como centro de lides intelectuais intensíssimas.

Celso Castro (1995), que estudou na Escola Militar do Rio de Janeiro (mais conhecida como Praia Vermelha), destaca que os soldos recebidos pelos alferes-aluno davam-lhes não apenas independência financeira, mas lhes permitiam, em muitos casos, auxiliar suas famílias. “A Escola Militar representou, no Império, uma rara possibilidade de ascensão social para pessoas que não pertenciam à elite tradicional e cujas famílias não podiam custear cursos superiores nas faculdades de direito e medicina.” (CASTRO, 1995, p.48).

Destaque-se, entretanto, que o título de alferes-aluno poderia ser cassado por má conduta civil e militar. E eis um

problema que afetava cotidianamente os alunos em geral: a (in)disciplina. Punições aparecem corriqueiramente na documentação⁴ produzida pelas escolas militares à época. As punições variavam de acordo com a gravidade das faltas e iam da repreensão, passando pela prisão de até trinta dias, até a exclusão. Os professores podiam impor diretamente penas menores, como repreensão particular, repreensão na presença dos demais alunos e retirada da aula.

Se houve partes dos regulamentos que foram mais aplicadas, certamente as punições estão entre as mais contempladas. Encontramos registros de transgressões disciplinares tanto na documentação institucional quanto nas publicações memorialistas de ex-alunos das Escolas Militares e de seus contemporâneos nas cidades onde esses estabelecimentos de ensino existiram.

Essas transgressões não se davam apenas dentro da escola. Boa parte delas eram extramuros, como nos hotéis das cidades. Foram os casos, por exemplo, do aluno da Escola Militar do Ceará, Antonio Vicente Murinelly⁵, preso por se comportar mal num hotel de Fortaleza; de alguns alunos da Escola Militar do Rio Grande do Sul, que não pagaram despesas feitas no Hotel La Minuta (em Porto Alegre)⁶; dos alu-

⁴ Referimo-nos aqui a duas extensas séries de documentos produzidos pelas escolas militares: as *Ordens do dia*, que registravam diariamente as atividades administrativas e pedagógicas da escola; e as *Escalas de serviço e alterações de alunos*, que registravam mais especificamente dados dos alunos, dentre eles os atos considerados de indisciplina. Esses documentos estão sob a guarda do Arquivo Histórico do Exército (AHEx), na cidade do Rio de Janeiro.

⁵ Cf. *Escalas de serviço e alterações de alunos*, Escola Militar do Ceará, mensal, ano de 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

⁶ Esta informação é registrada por: MEDEIROS, Laudelino T. *Escola Militar de Porto Alegre: significado cultural*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

nos Pedro Jansen da Costa Lima e Elias Cintra Barbosa Lima, expulsos da Escola Militar da Corte, por praticarem roubo no hotel Ravot, no Rio de Janeiro.⁷

Aliadas a essa questão da (in)disciplina, estavam as tentativas de controle governamental sobre as ideias no interior das Escolas Militares e que motivavam o envolvimento dos alunos nas questões políticas da época.

Art. 204. Sem permissão previa não poderá alumno algum introduzir na escola periodicos, livros, brochuras ou desenhos: alem das penas disciplinares em que incorrerem os infractores desta disposição, ser-lhes-hão apreendidos os ditos objetos. (*Decreto Nº 10.203, de 09 de março de 1889. Op.cit.; p.293*).

Em nosso entendimento, havia a intenção de coibir leituras que pudessem amparar posições republicanas. Segundo Celso Castro (1995), muitos assuntos discutidos pelos alunos não faziam parte do currículo nem eram ensinados pelos professores, por exemplo, as teorias cientificistas mais modernas, como as de Spencer e Haeckel. Nos escritos dos alunos da Escola Militar do final do Império, são explícitas as referências ao positivismo, ao evolucionismo, ao abolicionismo e ao republicanismo. (CASTRO, 1995, p.63).

A Escola Superior de Guerra — Cursos de Artilharia e de Engenharia (1889-1898)

A Escola Superior de Guerra⁸ funcionou no Rio de Janeiro, sob o regime de externato, e destinava-se a dar instru-

⁷ Cf. *Ordens do dia*, Escola Militar da Corte, diário, 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

⁸ Essa escola seria extinta em 1898. Observe-se, portanto, que foi diferente da sua homônima ESG (Escola Superior de Guerra) criada em 1949, também, no Rio de Janeiro.

ção teórica e prática dos cursos de Artilharia, Estado-Maior e Engenharia aos alunos concludentes das Escolas Militares. Não havia, portanto, exames de admissão.

As dependências deveriam ser similares às das Escolas Militares com algumas coisas a menos e alguns acréscimos, a saber: parque de artilharia; observatório astronômico; instrumentos para estudos geodésicos; material para estudos geográficos, particularmente sobre o Brasil e América do Sul; sala de modelos de construções civis e militares; material de campanha para uma pequena linha férrea e linha telegráfica; laboratório químico; gabinete mineralógico e geológico. Penas e recompensas estavam regularmente previstas nos mesmos moldes das Escolas Militares.

Os alunos que concluíssem o curso de Estado-Maior e de Engenharia Militar recebiam o grau de Bacharel em Matemáticas e Ciências Físicas, desde que comprovassem também aprovação em Latim, Filosofia e Retórica.

Para ser oficial de Artilharia, o aluno deveria primeiramente ter concluído o curso de Infantaria e Cavalaria numa das Escolas Militares. Na Escola Superior de Guerra cumpria um currículo estruturado em dois anos. No primeiro ano, os alunos deveriam estudar Cálculo diferencial e integral; Química geral e descritiva, orgânica e inorgânica; Metalurgia; Noções gerais de perspectiva e teoria das sombras.

No segundo ano, estavam previstos estudos de Mecânica geral e suas aplicações às máquinas de balística; Artilharia, compreendendo o estudo de “bocas de fogo”; armas de guerra portáteis; reparos; viaturas; projéteis e artifícios de guerra, incluindo o estudo de materiais empregados nesse fabrico; aplicação de eletricidade na guerra; telefones e telé-

grafos; minas militares e torpedos; aeróstatos; desenhos de fortificações de máquinas, principalmente as de guerra.

Após concluir o curso de Artilharia, os oficiais-alunos enfrentavam mais dois anos para concluir os cursos de Estado-Maior e Engenharia Militar. Assim, já no terceiro ano da Escola Superior de Guerra, o currículo compreendia Trigonometria esférica; Astronomia; Geodésica; Mineralogia; Geologia; Desenho, construção e redução de cartas geográficas; Alemão (gramática, leitura e tradução).

No quarto e último ano, Construções civis e militares; Hidráulica, compreendendo as principais noções sobre o regime de rios, encanamentos e motores de água; Estradas ordinárias e vias férreas, relacionadas à guerra; Biologia, compreendendo anatomia e fisiologia geral e comparada dos vegetais e animais; Botânica; Zoologia; Direito administrativo, com foco na administração militar; Economia política; Arquitetura civil e militar; Desenho de arquitetura; organização de projetos.

A Escola Militar do Brasil (1898-1905)

O ensino superior no Exército foi novamente reorganizado no ano de 1898. Em geral, os autores que estudaram o ensino militar no Exército apontam o ativismo político dos alunos das escolas militares como a principal motivação para mudanças no projeto pedagógico, em fins do século XIX (MOTTA, 1998; MAGALHÃES, 1998) .

De qualquer forma, o Regulamento de 1898 extinguiu as escolas militares anteriores e criou a Escola Militar do Brasil. Em outros termos, podemos dizer que a Escola Militar do Rio

de Janeiro e a Escola Superior de Guerra foram unificadas na Escola Militar do Brasil, com sede na já célebre Praia Vermelha.

A escola retrocitada funcionou em regime de internato e tinha dois cursos: o Geral, englobando as armas de Infantaria, Cavalaria e Artilharia; e o Especial, em que havia a formação nas áreas de Engenharia e de Estado-Maior. Os preparatórios de acesso à Escola Militar do Brasil seriam feitos, também em regime de internato, nas Escolas Preparatórias e de Tática do Rio Pardo (RS) e do Realengo (RS). Em termos gerais, os currículos permaneceram similares aos anteriores. Havia, entretanto, a ideia de que as partes práticas dos currículos fossem efetivamente levadas a termo e a intenção de afastar os alunos de movimentações políticas.

Para Tasso Fragoso apud Laudelino Medeiros (1992), a reforma no ensino militar promovida em 1898 surgiu como fruto da intenção de se promover uma formação prática, mas foi feita de forma apressada e que comprometeu seu êxito. Tal raciocínio apresenta coerência. Em 1905, a Escola Militar do Brasil foi extinta por causa do envolvimento político dos seus alunos na Revolta da Vacina.

O Regulamento de 1905 criou a Escola de Guerra, com sede em Porto Alegre (RS). Esta escola passou a ser a única forma de acesso ao ensino superior no Exército, dada a extinção das escolas preparatórias. Todos os pretendentes a oficialato teriam que assentar praça pelo menos seis meses, ou seja, os candidatos teriam que obrigatoriamente ter servido um mínimo de tempo em corpo de tropa.

A Escola de Guerra, em regime de internato, tinha por destinação ministrar instruções militares básicas, num curso que durava dois anos. Os aprovados seguiam, então, para os

cursos de Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia em outros estabelecimentos militares de ensino. Os estudos de Estado-Maior passaram a ser feitos em âmbito fora do ensino de formação e destinados a oficiais até o posto de Capitão.

Após concluírem a Escola de Guerra, os alunos seguiam para a Escola de Aplicação de Infantaria e Cavalaria, em Rio Pardo, no Rio Grande do Sul. Nesta, era ministrado o ensino prático, num curso com duração de dez meses. Concluído o curso de Infantaria e Cavalaria, os alunos eram classificados por meio de nota e declarados aspirantes-a-oficial. Em seguida, seriam distribuídos pelas armas, de acordo com as necessidades do serviço, tendo-se em vista não apenas o número de vagas do primeiro posto, abertas no ano anterior, em cada uma dessas armas, como também a aptidão revelada pelos mesmos aspirantes no curso e atestada pelo comandante da Escola de Aplicação.

Assim, outra inovação importante, a partir de 1905, foi a extinção do posto de alferes-aluno e a criação do posto de aspirante-a-oficial. Segundo Jehovah Motta (1998), era o fim da dualidade do aluno-oficial (ou alferes-aluno) e do aluno-praça, e

com a homogeneização do corpo discente, ao nível do simples soldado, melhor seriam aquilatadas as verdadeiras vocações para a carreira, e muito facilitada seria a criação, na Escola, de um regime militar severo. (MOTTA, 1998, p.237).

Conclusão

Analisando os regulamentos de 1889 a 1905, voltados para as Escolas Militares do Exército, percebe-se que houve

um movimento institucional para um ensino que tivesse uma base teórica, mas que também contemplasse consideravelmente a arte da guerra.

Entretanto, o ensino prático foi subsumido pelo ambiente intelectual e político da época, seja devido ao protagonismo do Exército no começo da República, seja pelas ideias de modernidade que influenciavam as ações dos alunos, seja pelo excesso de reformas educacionais do ensino militar num curto período.

No decorrer desse processo, percebe-se que a formação prevista nas Escolas Militares influenciou a forma de ser dos alunos. Por outro lado, observa-se que os alunos não foram sujeitos passivos. Suas ações, registradas em diversos tipos de fontes, nos mostram que eles foram protagonistas da história e, de alguma forma, influenciaram a constante reorganização no ensino militar das primeiras décadas republicanas.

Referências Bibliográficas

Fontes Primárias

Decreto nº 10.202, de 09 de março de 1889. *Regulamento para o Imperial Collegio Militar*. v. I. p.247-259. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx). (Coleção das Leis do Imperio do Brasil do ano de 1889).

Decreto nº 10.203, de 09 de março de 1889. *Regulamento para as Escolas do Exército*. v. I. p.259-309. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx). (Coleção das Leis do Imperio do Brasil do ano de 1889).

Decreto nº 330, de 12 de abril de 1890. *Regulamento que reorganiza o ensino nas Escolas do Exército*. 4º Fascículo, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p.550-599. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx). (Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil).

ESCALAS de serviço e alterações de alunos. Escola Militar do Ceará, mensal, ano de 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

JORNAL *A Republica*, Fortaleza. 26 out. 1896, p.3. Acervo da Academia Cearense de Imprensa (ACI).

JORNAL *Gazeta do Norte*, Fortaleza, 2 maio, 1889, n. 93, p.1. Acervo do Instituto do Ceará — Histórico, Geográfico e Antropológico (IC).

LOBATO FILHO, João Bernardo. *A última noite da Escola Militar da Praia Vermelha*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1992. (Coleção General Benício, v. 289).

MENEZES, Raimundo. *Coisas que o tempo levou: crônicas históricas da Fortaleza antiga*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

ORDENS do dia, Escola Militar da Corte, diário, 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

Fontes Secundárias

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CASTRO, Celso. *Os militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1995.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MAGALHÃES, João Baptista. *A evolução militar no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998. (Coleção General Benício, v. 343).

MARQUES, Janote Pires. A Escola Militar do Ceará. Primórdios da educação militar no Ceará (1889-1898). *Revista Educare — Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza*. Fortaleza, v.4, n.4, set. 2011, p.11-24.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, fontes e caminhos da educação e da cultura. In: CAVALCANTE, M. J. M.; QUEIROZ, Z. F. de; VASCONCELOS J.R, R. E. de P.; et al. (Org.). *Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.422-441. (Coleção Diálogos Intempestivos, 73).

_____. Teorias, fontes e períodos na pesquisa histórica. In: CAVALCANTE, M. J. M.; QUEIROZ, Z. F. de; VASCONCELOS JR, R. E. de P.(Org.); et al. *História da educação: vitrais da memória. Lugares, imagens e práticas culturais*. Fortaleza: Edições UFC, 2008, p.435-454. (Coleção Diálogos Intempestivos, 55).

_____. *Pesquisa Acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MEDEIROS, Laudelino T. *Escola Militar de Porto Alegre: significado cultural*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

MENEZES, Raimundo. *Coisas que o tempo levou: crônicas históricas da Fortaleza antiga*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

MOTTA, Jehovah. *Formação do oficial do exército: currículos e regimes na Academia Militar (1818-1944)*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1998.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da história do Brasil: introdução metodológica*. 5.ed. atual. São Paulo: Ed. Nacional / INEL, Brasília, 1978.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO É HISTÓRIA?

Jeimes Mazza Correia Lima

jmazza1969@yahoo.com.br

Doutorando em Educação Brasileira (FACED/UFC)

Professor da rede pública estadual de ensino

Introdução

A pretensão deste comunicado não é o de trazer alguma controvérsia que leve à desconfiança de que História da Educação não se trata de um campo consolidado dentro dos diversos domínios da História. O debate a ser contemplado, neste instante, tenta diluir alguns aspectos que possibilitem o reconhecimento de um campo de produção de conhecimento na diversidade que a Historiografia Brasileira possui.

O presente artigo traduz elementos pertinentes à produção específica que abrange teoria e metodologia na História da Educação buscando nexos, limites e possibilidades com relação à escrita do historiador que tem como referência, na composição de sua narrativa, o entrelaçamento de conceitos aparentemente dispostos em campos diferenciados.

Possibilidades para um Campo Consolidado

A iniciativa de estabelecer a relevância de um domínio¹ da Historiografia brasileira trata-se de uma tarefa que admite uma complexidade inicial, pelos interesses específicos de cada área de produção de conhecimento relacionado à

¹ Cf. Vainfas (1997).

temática, mas necessário, pela relevância das possibilidades e limites pertinentes a especificidade deste trabalho.

A presença da educação como um elemento cultural² inerente à formação de uma sociedade³, carrega componentes que eventualmente associam o termo às percepções e compreensões presentes na contemporaneidade.

Essas associações trazem um risco proeminente, que seria a apropriação como objeto de estudo de um “termo simples e unívoco capaz de definir e identificar o “objeto” do qual a história seria parcial ou completamente feita” Ragazzini (1999, p.20). Efeitos indesejáveis ou até mesmo imprevisíveis dessa característica devem ser resolvidos com o “uso controlado do termo educação” Ragazzini (Idem. Ibidem.).

Um outro elemento consorciado ao que está sendo posto e considerado de risco para pesquisadores, seria o anacronismo, “transferindo incontrolavelmente categorias presentes ao passado e ao não controlar as relações existentes entre terminologia indicante, seleção do indicado e recepção por parte do usuário.” Ragazzini (Idem.Ibidem.).

Essa relação entre presente e passado sugere uma preocupação constante dos pesquisadores, atentos a uma saída plausível para os eventuais descaminhos do anacronismo ou

² “consiste em padrões explícitos e implícitos de comportamento e para o comportamento, adquiridos e transmitidos por meio de símbolos, e que constituem as realizações características de grupos humanos, inclusive suas materializações em artefatos; a essência mesmo da cultura consiste em ideias tradicionais (i.e., derivados e selecionados historicamente) e especialmente nos valores vinculados a elas; os sistemas culturais podem, por um lado, ser considerados produtos de ação e, por outro, elementos condicionadores de ação posterior.” (KROEBER E KLUCKHOHN, 1987, p.290).

³ “não há, portanto, maiores problemas na compreensão do caráter de prática social da educação.” (BRANDÃO, 2000, p.100).

dos equívocos do uso inadequado do termo educação, dessa forma para Ragazzini.

O procedimento confiável do trabalho histórico, que deveria usar fontes analíticas do presente (criticamente usadas) para identificar e absorver de modo orientado campos e problemas de pesquisa a serem estudados no contexto e em referência ao período ou a situação histórica considerada, de tal modo relacionar significativamente o problema, ou o *explanandum*, histórico com a rede de relações explicativas de tal modo a submeter à tensão recíproca e ao confronto diferencial as categorias do presente e aquelas do passado. (1999, p.21).

As limitações identificadas e pontuadas anteriormente consorciavam-se a outro elemento próximo, de risco, a História da Educação:

Aquele de se assumir uma posição judicatória, mais ou menos implícita, em relação a se o trabalho de pesquisa e a sua utilização, ao invés de combinarem proficuamente competências históricas e educativas, sofrem um indevida prevaricação dos elementos de valor; isto é, se na reconstrução da rede histórica de relações explicativas, mesmo conduzida com a utilização de todas as contribuições das teorias contemporâneas, se substitui o confronto de fatos, idéias e processos estudados pelos valores pedagógicos assumidos; em suma, se o critério da compreensão e da explicação é substituído pelo critério de julgamento. (RAGAZZINI, 1999, p.20).

O caminho instável⁴ que segue a História da Educação, com seus desafios conceituais, preliminarmente sugeridos,

⁴ “Acho em contrapartida que, sendo um ofício, a história deve forjar ferramentas, isto é métodos, e submetê-los à reflexão e à discussão.” (LE GOFF, 1988, p.4).

não impede que soluções, posteriormente sejam indicadas. Os desafios devem ser pontuados para o entendimento dos limites, apontados como uma resposta, as dificuldades na compreensão dos termos utilizados na história da educação.

Como exemplificação pertinente à análise corrente, sugerimos o termo educação, que é “complexa e indefinida ao mesmo tempo.” (RAGAZZINI, 1999, p.22). Destacando que seu “campo semântico tem fronteiras instáveis e é pouco estruturado no seu interior.” (RAGAZZINI, 1999), como ainda observa Brandão (2000): “a identidade da Educação como campo de produção de conhecimento é muito mais problemático.” (p.100).

A educação é o objecto epistémico, objeto a conhecer e a construir no plano histórico — um objecto complexo, multidimensional, polissêmico: dução/ducação/instituição; educação/acção; educação/conteúdo; ducação /produto. Esta polissemia do conceito, se não for levada em atenção, dificulta o desenvolvimento de uma investigação conseqüente e aprofundada; torna erendosas a heurística e a hermenêutica, nos planos da informação e do discurso, torna a narrativa anacrônica e de difícil entendimento.

Reconhecendo as especificidades, dificuldades e soluções, pontuadas anteriormente admite-se que, a História da Educação, trata-se de um campo⁵ válido para atuação de pesquisadores, sem a inclinação para uma maior ou menor dependência.⁶ com relação a outra área de conhecimento, ad-

⁵ “Falar de certo conjunto de práticas, concepções e objetivos de estudo como um campo específico de conhecimento.” (BARROS, 2011, p.17).

⁶ Magalhães, 1999, p.50.

mitindo, parceria. Em alguns casos, essa dependência⁷ está associada à origem dos profissionais que elaboram pesquisas nesta área, sem formação específica como historiadores. Em outros casos, a finalidade tem fins de natureza política.

A História da Educação tem sido encarada pela historiografia tradicional como subproduto da história geral. Uma visão que, por outro lado, tem sido correspondida, no seio das ciências da educação, por uma relativa subalternidade, e por uma visão redutora, conferindo história da educação a função de “repositório/ilustração”, ou de “consagração” (mestra da vida), com base no passado humano. Uma historiografia que se tem revelado mais adequada à legitimação política e ideológica que à apreciação crítica e à participação na ação educativa.” (MAGALHÃES, 1999, p.50).

Como possibilidade é capaz, por outro lado, de permitir que:

seus objetos de estudo concernem indiretamente às instituições formais e mais diretamente aos usos e costumes sociais (o exército, a escola, os institutos assistenciais, a organização esportiva e tudo quanto contribui para os processos de socialização: as formas

⁷ “De qualquer modo, não se pode negar que a história da educação foi se firmando como um campo de estudo próprio dos pedagogos. De fato, enquanto era comum no caso das outras disciplinas da área de fundamentos da educação, como filosofia da educação, psicologia da educação e sociologia da educação, que fossem recrutados os professores a partir de sua formação nos cursos respectivos de filosofia, psicologia e sociologia, no caso da História da educação isso não ocorreria. À vista destes antecedentes, a história da educação configurou-se como um campo cultivado predominantemente por investigadores oriundos da área de educação, formados no curso de pedagogia. Assim, os historiadores, de um modo geral, acabam por não incluir a educação entre os domínios da investigação histórica.” (SAVIANI, 2005, p.20).

de devoção e penitência, os hábitos higiênicos, os costumes sexuais, os significados, as sugestões e os vínculos para comportamentos da paisagem agrária e do território urbano, os ritos e festas e assim por diante). (RAGAZZINI,1999, p.20).

Dessa forma é possível reconhecer os limites dentre os vários campos⁸ de investigação da área de História, com suas singularidades, como é o caso específico de Emile Durkheim, em *A Evolução Pedagógica*, onde insere uma percepção de uma Sociologia Pedagógica, quando, dentre outros objetos⁹ admite: “ a educação é o meio mais eficiente à disposição de uma sociedade para formar seus membros à sua imagem” (2002, p.6) , isto não impede a exclusão e o tratamento adequado dos objetos de investigação e dos períodos a eles relacionados. O que de fato há para a viabilidade de uma pesquisa na História da Educação é reconhecê-la, em um determinado momento como:

Um domínio do saber capaz de proporcionar uma compreensão simultânea das discontinuidades de cada tempo e das permanências e sobrevivências — a história é uma construção de relações, de interações complexas no tempo e no espaço. Uma superação das posições: presente/passado; individual/social; hetero educação/autoeducação; sistemas formais/sistemas informais; instrução/educação; teoria/prática. (MAGALHÃES, 1999, p.49).

No exercício de elaboração teórica que anuncia as possibilidades de atuação dos pesquisadores da História da

⁸ Ver: Vainfas (1997)

⁹ Ver: Durkheim (2002)

Educação, com o uso já especificado, controlado, dos termos que guardam relação com o campo de pesquisa em discussão, confere à educação, um lugar específico e privilegiado para a história.

Admite-se, portanto, uma necessidade de considerar, como parte inerente deste estudo, os caminhos a serem seguidos a fim de escolher um objeto de estudo associado à educação. Dessa forma, opta-se pelo “alargamento do objeto da história da educação.” (MAGALHÃES, 1999, p.51). A partir da definição do termo alargamento, o que se deseja de fato é pontuar o alcance da escolha feita, reconhecendo e admitindo o “mundo escolar” Magalhães (1999) e especificamente¹⁰, as instituições consorciadas ao seu funcionamento, legal e normativo, como parte a ser destacada neste trabalho.

Os aspectos teóricos que guardam pertinência a temática, melhor definidos posteriormente, ajudarão a uma melhor caracterização do objeto, permitindo, ainda, reconhecer a relevância das instituições: “é preciso não ignorar ou omitir os fatos e a atuação das pessoas, bem como das instituições que estão situadas, datadas, que não existem apartadas do tempo, nem da realidade social.” (FÁVERO 2005, p.50).

O reconhecimento de uma complexidade e seus desafios, que é o entendimento da constituição de um campo de pesquisa, como o da História da Educação, exigiria um esforço reconhecidamente controverso e longo¹¹, necessário de ser feito, com alguma regularidade, nos estudos relacionados à

¹⁰ Ver em Magalhães (1999, p.51) de forma detalhada, um maior número de objetos definidos, incluindo a opção feita.

¹¹ Ver Cavalcante (2000, p.15-63), Lombardi (1999, p.8-32), Nagle (2000, p 115-130), Gondra (2004, p.19-54).

temática. Neste momento, a necessidade é a da constatação da maturação¹² com o que as pesquisas nesta área guardam relação com a história, indicando de uma certa monta a maturação das pesquisas que envolvem o tema. Dois caminhos seriam obrigatórios, sem a rigidez que o termo sugere:

Por um lado ela remontaria ao momento que a referida disciplina constituiu-se uma parte do currículo de cursos de formação de professores das escolas normais e faculdades de educação no Brasil — e, assim, exigiria, logo de início, um levantamento e uma análise detalhada, pelo menos, do material programático e bibliográfico utilizado para ensino dessa área; por outro lado, tal investigação tenderia a buscar os primeiros esforços de edificação de uma história da educação, da pedagogia, ou da instrução no país responsáveis que foram pela manutenção de nossa memória, a começar pela ação fundante dos jesuítas. (CAVALCANTE, 2000, p.15).

A pretensão de estabelecer uma compreensão dos elementos presentes na história da educação sugere ao historiador a necessidade de reconhecer e constantemente reelaborar ou aprimorar seu estatuto epistêmico próprio, elaborada a partir de fontes de informação que o historiador organiza e interpreta, por forma a dar resposta às questões que ele próprio levanta e estrutura em hipóteses-problema. (MAGALHÃES, 1999, p.68).

Apreciável para a discussão em trânsito seria o reconhecimento da necessidade da existência do campo da História da Educação como uma área específica de pesquisa, além de anunciar as possibilidades dela advindas para a compreensão

¹² Ver Lombardi (1999, p.7-32).

das ações humanas. A definição de novos objetos, estando eles na educação, seria plausível como uma possibilidade, localizado na esfera institucional, como aqui se pretende expor. Dessa forma, garantem-se aspectos fundamentais para a consolidação de um campo fértil.

Para além disso, três aspectos fundamentais a serem considerados quando se fala da constituição de um “campo disciplinar” relaciona-se ao fato de que nenhuma disciplina adquire sentido sem que desenvolvam ou ponham em movimento certas teorias, metodologias e práticas discursivas. Mesmo que tome emprestados conceitos e aportes teóricos originários de outros campos do saber, que incorpora métodos e práticas já desenvolvidas por outras disciplinas, o que se utilize de vocabulário já existente para dar forma ao seu discurso, não existe disciplina que não combine de alguma maneira, Teoria, Método e discurso. (BARROS, 2011, p.28).

Aspectos Teóricos e Metodológicos Pertinentes a um Campo Consolidado

A evidência de elementos de natureza teórica e metodológica presentes em trabalhos de historiadores¹³ associados a diversas modalidades¹⁴, não relativizam a necessidade de reconhecer sua importância, bem como não há um interesse, pela natureza deste trabalho, de dedicar-se ao que tão bem sugere Le Goff: “não procuramos proporcionar uma fo-

¹³ Podem ser citados como exemplos: Barros (2011), Burke (1992), (2002), (1997), Carr (2002); Le Goff (2001), (2003); Reis (2000), (2005); Rodrigues (1978); Robsbawn (2001) Vainfas (1997).

¹⁴ Ver Barros (2011, p.27).

tografia completa do estado atual da ciência Histórica.” (1988, p.15). Em decorrência desta premissa, a anunciação de todas as obras associadas ao campo, sem relativizar sua importância, exigiria uma análise mais específica, no que se refere ao tempo e lugar onde são produzidas, num esforço pertinente aos trabalhos que possuem a pretensão de constituir-se em uma revisão bibliográfica.

Reconhecemos de fato que a discussão em si traz uma pertinência, se devidamente relacionada à especificidade deste trabalho, que leva em consideração as inclinações e propostas aqui defendidas respeitando-se a afirmação coerente de Reis: “Não há pesquisa histórica empírica sem o apoio implícito ou explícito da teoria e a teoria é estéril sem a pesquisa histórica” (2005, p.7). Preliminarmente sugeriu-se a constituição do campo, História da Educação, como portadora de suas especificidades, possibilidades, limites e produção consolidados.

A compreensão da constituição de um campo reafirma-se pela existência de uma produção, seu reconhecimento se faz necessário, na evidência, que não só destaca determinados objetos¹⁵ pertinentes a História da Educação, mas sugerem uma noção clara da existência de maturação nestas pesquisas, quando anunciadas, com um delineamento evidente das amplas possibilidades temáticas a ela sugeridas

Assim a metodologia histórica sofre por sua vez uma transformação radical: articula-se segundo muitos âmbitos de pesquisa, acolhe uma multiplicidade de fontes, organiza-se em setores especializados, e cada vez mais especializados, de modo a dar vida a sub-

¹⁵ Ver Cambi (1999).

setores de pesquisa doravante reconhecidas e reconhecíveis pela autonomia de objetos e métodos que os marca, assim como pela tradição de pesquisa que os une. Assim, aparece cada vez com maior clareza na pesquisa histórico-educativa a história das teorias e das instituições escolares e formativa, a história da didática ou do costume educativo, da infância e das mulheres ou do imaginário [adulto, juvenil ou infantil]. (CAMBI, 1999, p.24).

A busca por definições circunscritas ao tema acarreta na apropriação de elementos de pertinência, posteriormente analisados, que se associam ao objeto, a periodização e as fontes, reconhecendo alguma negligência, despropositada, que eventualmente possa ocorrer.

Quando das análises realizadas por pesquisadores sobre as discussões que envolvem aspectos teórico e metodológico, a uma percepção ainda presente, vinculada a dificuldades pontuais, significativas, nas pesquisas de natureza histórica educacional que

podem ser apreendidos em vários e múltiplos matizes. Originam-se, fundamentalmente, da filiação ideológica e do tipo de inserção social em que os investigadores estão posicionados. (TAMBARA, 2000, p.70).

Essa aparente limitação, em que denotam as inclinações e opções a serem defendidas por pesquisadores não impede reconhecer que as dificuldades preliminares trazem similaridade com o que ocorre em outros domínios da história.

Quero fechar minhas considerações argumentando que as questões teórico-metodológicas provocadas

pelas pesquisas em História da Educação hoje não se distinguem daquelas que se manifestam em qualquer outra pesquisa histórica; pelo menos, não encontro razões lógicas ou epistemológicas para sustentar algo diferente. (WARDE, 2000, p.97).

A percepção da constituição do campo pressupõe a existência de determinadas práticas e procedimentos relacionados à pesquisa desejada, portanto, a constatação da existência de referências teóricas e metodológicas, como parte inerente do trabalho de historiadores da educação, historicamente, revelam um processo em maturação no que diz respeito ao tema: “praticamente na metade da década de 1980, inexistia a discussão dos caminhos teóricos e metodológicos da historiografia da educação brasileira.” (SANFELICE, 1999, p.35).

Há uma caminhada a ser feita, ainda no princípio¹⁶, marcada por delimitações decorrentes das formulações associadas às pesquisas no âmbito da história da educação. Para isso, foram selecionados dois aspectos que devem ser declinados como parte inerente do reconhecimento do que elegemos como possibilidade a ser praticada em uma pesquisa na área de história da educação. Uma é a o que Gondra chama de: “devoção da historicidade da História da Educação.” (2005, p.33).

Isso indica uma necessidade emergencial do pesquisador de reabilitar “procedimentos e efeitos” Gondra (2005), conferindo responsabilidades nos nexos entre metodologia, teoria e o modo como fazemos história, a partir do que está sendo proposto.

¹⁶ “De qualquer modo, a discussão qualificada não pode ser postergada, em detrimento de uma historiografia educacional brasileira que ainda apresenta gritantes lacunas.” (SANFELICE, 1999, p.41).

Outro aspecto, ainda mais específico, seria a definição de procedimentos de pesquisa, que leve em consideração: “as tradições, os domínios e as conexões dos estudos da referida disciplina com outras áreas do conhecimento e a periodização histórica do objeto.” (MARTINHO RODRIGUES, 2008, p.435).

Admite-se uma plausibilidade de produção, mas, ainda em maturação e, “estilhaçada” (GONDRA, 2005, p.34) com riscos de uma eventual dispersão da produção, como sugere o autor, mantendo a história da educação no seu estado de dependência, e não parceira, na relação com outras áreas do conhecimento, pouco relacionadas aos domínios da História.

Devolução que também deve reconhecer que o que se produz em História da Educação funciona como um atestado de condições de produção muito diferenciadas, o que produz variação e dispersão da produção, o que pode ser lido como índice de sua pujança, mas também de seu estilhaçamento. (GONDRA, 2005, p.34).

As disputas pelo fazer História não se limitam as indefinições no campo da escrita, traduzem ainda conflitos mais amplos por apresentarem, em momentos específicos, um engajamento político¹⁷ que reflete bem as indefinições e falta de univocidade na forma como ela é escrita e, sua relação com seu tempo e interlocutores.¹⁸ Isso, sem dúvida, não

¹⁷ “os rescaldos da década de 1960 traziam a tendência à manipulação da História como uma bandeira de luta, um instrumento das mãos revolucionárias de todas as matizes para confirmar suas expectativas diante da transformação inevitável da sociedade de consumo.” (NEVES, 2003, p.69).

¹⁸ “Mannhein (1962, p.103-104) percebe o intelectual como elite; Karl Popper (1987) considera o intelectual como alguém que influencia enormemente a história por ser intérprete do saber, e por ser via deste, intérprete do mundo e formador de opinião. Max Weber (1963, p.476) descreve o letrado como alguém que redescobre, revisa e interpreta, originando cânones. Ainda que esta descrição se refira espe-

está à margem dos constantes embates em torno da escrita da história, que repercutem em fases posteriores fomentando outras mediações e permitindo uma maior flexibilidade para a inserção de novos objetos:

A ressaca desses debates trouxe uma serenidade estranha, que gera uma tranqüilidade teórica e metodológica, mas também uma inquietação permanente na busca de novas fontes, novos objetos, enfim novas linguagens. (NEVES, 2003, p.69).

Em transcurso, tão profundo quando as disputas pelo fazer História, trata-se do como fazer História, naquilo que Franco Cambi bem sinaliza:

No cruzamento dessas diversas posições (além de outras: como a etnohistória, por exemplo) realizaram-se as três revoluções cruciais da Historiografia contemporânea. A primeira referiu-se aos métodos e afirmou sua liberalização e seu radical pluralismo. A segunda tratou do tempo, dando vida a uma visão pluralista e dialética do tempo histórico. A terceira voltou-se para os documentos, ampliando-se esta noção, articulando-a e desenvolvendo uma nova percepção das fontes e uma nova organização dos arquivos. Dessas três revoluções, amadureceu uma imagem crítica da história, que trouxe à luz o pluralismo das abordagens e a complexidade de sua fisionomia, assim como a dialética do tipo de pesquisa que vem investigá-la. (1999, p. 25).

cificamente aos letrados chineses, há nela algo generalizável para todos quantos produzem, interpretam e divulgam saber.” (RODRIGUES, 2004, p.1-3).

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*. 2.ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *O Espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará*. Fortaleza: EUDFC, 2000.

DE MAGALHÃES, Justino Pereira. Linhas de Investigação em História da Educação e da Alfabetização em Portugal: um domínio do Conhecimento em Renovação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luis (Orgs.). *Historia da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDR, 1999.

_____. Breve apontamento para a História das Instituições Educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luis (Orgs.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDR, 1999.

DURKHEIM, Emile. *A Evolução Pedagógica*. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Reflexões Sobre o Ensino. In: JUNIOR DÉCIO, Gatti e FILHO INÁCIO, Geraldo (Orgs.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

LE GOFF, Jacques. *A História nova*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia educacional brasileira. In: _____. (Org). *Pesquisa em educação: história, fi-*

losofia e temas transversais. Campinas- SP: Autores Associados, 1999.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. Teorias, Fontes e Períodos na Pesquisa Histórica. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia, QUEIROZ, Zuleide Fernandes de, JUNIOR VASCONCELOS, Raimundo Elmo de Paula Araujo, COSTA, José Edvar (Orgs.). *História da educação vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

NAGLE, Jorge. *palestra de abertura do i encontro de historiadores da educação cearense*. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Mais Cavalcante. *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

NEVES, Frederico de Castro. *Para Futuros Historiadores: Teoria e História na Música de Chico Buarque de Holanda*. In: VASCONCELOS, Gerardo e JUNIOR MAGALHÃES, Antônio Germano (Orgs.). *Linguagens da história*. Fortaleza: Imprece, 2003.

RAGAZZINI, Dario. *Os Estudos histórico-educativos e a História da educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demeval, SANFELICE, José Luis. (Orgs.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SANFELICE, José Luís. A Pesquisa Histórico-Educacional. In: LOMBARDI, Claudinei José (Org). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

_____. Fontes e História das Políticas Educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Fontes, Historiografia da Educação*. Campinas- SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Breves Considerações sobre fontes para a história da Educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Fontes, Historiografia da Educação*. Campinas- SP: Autores Associados, 2004.

_____. Reflexões Sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação. In: JUNIOR GATTI, Décio e FILHO INÁCIO, Geraldo. (Orgs.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Benedicto (Coord.). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

TAMBARA, ELOMAR. Problemas Teórico- Metodológicos da História da Educação. In: SANFELICE, José Luís, LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *História e história da educação: o debate teórico- metodológico atual*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VAINFAS, Ronaldo e CARDOSO, Ciro Flamarion (Orgs.). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. In: VIDAL, Diana Gonçalves e FILHO FARIA, Luciano Mendes de (Orgs.). *As Lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

WARDE, Mirian Jorge. Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos Marcos de uma História das Disciplinas. In: SANFELICE, José Luís, LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *História e História da Educação: o debate teórico- metodológico atual*. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

ZAIA, Brandão. A Historiografia da Educação na Encruzilhada. In: SANFELICE, José Luís, LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, DERMEVAL (Orgs.). *História e História da Educação: o debate teórico- metodológico atual*. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

AS CONCEPÇÕES DO TEMPO DA HISTÓRIA DE FERNAND BRAUDEL

João Milton Cunha de Miranda

joaomiltoncunhademiranda@bol.com.br

Doutorando em Educação Brasileira (FACED/UFC).

Professor do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Milton Cunha da Secretaria da Educação do Estado do Ceará

Introdução

A utilidade da história é um debate que se instaurou na ordem das ciências do homem, despertando reflexões sobre o tipo de conhecimento que se produz com a História e suas relações com a realidade. A teoria e a metodologia da História são dimensões fundamentais do campo disciplinar da historiografia (BARROS, 2011, p.11).

Ao analisarmos as concepções teóricas e metodológicas formuladas pelo historiador Fernand Braudel é fundamental posicioná-lo no cenário da nova história, especialmente a historiografia francesa do século XX, para compreender pontos centrais do tema deste estudo,

O trabalho histórico decompõe o tempo decorrido, recorta suas realidades cronológicas segundo preferências e interesses de forma consciente ou não, de forma a reconhecer a importância da longa duração para a pluralidade do tempo.

A noção cada vez mais precisa de multiplicidade do tempo e o significado da longa duração são proposições relativamente recentes da história para se compreender as relações da História com o tempo e com o espaço.

A categoria central da concepção braudeliana de História é a temporalidade.

Que se trate do passado ou da atualidade, uma consciência clara dessa pluralidade do tempo social é indispensável a uma metodologia comum das ciências humanas. (BRAUDEL, 2009, p.43).

Assim, pretendemos, neste artigo, apresentar considerações quanto à concepção da longa duração do tempo histórico e as suas estruturas teóricas, contribuindo para a formulação temporal e a articulação com a geografia. A concepção braudeliana de espaço relaciona a História e a Geografia, interpretando o tempo como um elemento das ciências humanas.

A obra mais importante de Fernand Braudel é *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II*, que marca sua contribuição intelectual sobre a história geográfica ou Geo-história, desenvolvendo uma original concepção de tempo: a longa duração. Entretanto, no presente artigo analisaremos as concepções braudelianas a partir da obra *Escritos Sobre a História*, especialmente o artigo História e Ciências Sociais: A Longa Duração. Neste artigo, o autor afirma o valor da pluralidade do tempo como elemento teórico e metodológico das ciências do homem. O espaço é valorizado ao se articular com o tempo, relacionando História e Geografia como disciplinas pertinentes ao conjunto das ciências humanas.

O projeto intelectual de Braudel (2009, p.43) é afirmar que a duração social se caracteriza por tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, que não se relacionam exclusivamente com o passado, mas também com a vida social atual e que o tempo avança com diferentes velocidades.

Atualmente, a concepção de espaço de Fernand Braudel pouco tem motivado o seu aprofundamento no seio acadêmico dos historiadores e geógrafos, provavelmente pela compreensão dominante do afastamento teórico entre as disciplinas que estudam a sociedade e as disciplinas que estudam a natureza.

O objetivo do presente trabalho é analisar a temporalidade a partir da contribuição de Fernand Braudel para o campo da epistemologia do conhecimento histórico.

Ao final do artigo, pretendemos apresentar as relações da perspectiva histórica de longa duração com os seus elementos estruturais, sem pretender que essas reflexões teóricas sejam de uma certeza absoluta, esperamos ter incluído este trabalho na temática mais ampla da disciplina História e Memória da Educação II, qual seja: a relação indissociável entre tempo e história.

O homem, a Vida e a Obra

A concepção de história para Braudel supera a visão microscópica sobre o indivíduo para movimentos de mais longa duração no tempo e no espaço, para tal exercício, se faz necessário aprofundar informações relevantes sobre a vida e a obra do homem que se tornou uma referência nos estudos históricos a partir da segunda metade do século XX.

Fernand Paul Braudel (1902-1985), historiador francês que se tornou referência nos estudos históricos no século XX, foi professor na Argélia no período compreendido de 1923 a 1932, no Brasil na Universidade de São Paulo no período compreendido de 1935 a 1937 e no ano de 1947, foi diretor de estu-

dos na *École Pratique des Hautes Études* e presidente de sua IV Seção de 1956 a 1962, foi diretor dos *Annales: économies, sociétés, civilisations*, publicação da moderna historiografia francesa, no período compreendido de 1947 a 1968, sucessor de Lucien Febvre no *Collège de France* (1949), fundador da *Maison des Sciences de l'Homme* (1962) e membro da Academia Francesa (1984) (MARTINEZ, 2012, p.13).

Rojas Apud Roiz (2009, p.600) classifica a biografia intelectual de Fernand Braudel em fases, que eventualmente coexistem com outros períodos da sua vida.

A primeira fase da sua vida compreende o período da sua formação escolar e acadêmica de 1902 a 1927; a segunda fase é o período da sua experiência de magistério na Argélia e no Brasil que compreende o período de 1927 a 1937; a terceira fase compreende de 1937 a 1949, período de regresso à França até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em que esteve como prisioneiro de guerra num campo próximo a Lubeck, incluindo a defesa (1947) e a publicação (1949) de sua tese intitulada: *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Felipe II*; a quarta fase se estenderia de 1949 até 1963, quando escreveu artigos metodológicos e exerceu funções institucionais nas universidades francesas e Revista *Annales*.

A quinta fase compreende o período de 1963 a 1979, marcado pela segunda grande obra que foi *Civilização Material, Economia e Capitalismo*. (ROJAS apud ROIZ, 2009, p.600). Por fim, entre 1979 e o ano de seu falecimento, trabalhou no projeto que não conseguiu concluir sobre uma História da França.

A primeira obra importante de Braudel foi a sua tese, que começou a escrever em 1923 e publicou em 1949. Com-

posta por 3 (três) partes, cada uma dessas partes corresponde a uma temporalidade diferente. Inicialmente, o seu objeto era a política externa mediterrânica de Filipe II, personagem central da obra, indicando a forma clássica do paradigma da história tradicional. Posteriormente, no decorrer da pesquisa, Braudel transforma o próprio Mar Mediterrâneo em personagem da história, formulando as bases teóricas para o debate científico.

Martinez (2002, p.12) analisou a passagem de Fernand Braudel pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e sua influência na historiografia brasileira, interpretando suas contribuições teóricas e metodológicas que marcaram uma geração de historiadores a partir de 1940, como a organização da Sociedade de Estudos Históricos em 1942, e a criação de da Revista de História em 1950.

Outra referência importante da produção de Braudel foi o artigo “A Longa Duração”, publicado em 1958 na revista *Annales* e posteriormente na coletânea *Escritos sobre a História*, obra marcante para a historiografia contemporânea. O conjunto da obra de Fernand Braudel é reconhecido como uma referência para o desenvolvimento teórico da historiografia, apesar de se observar que sua obra ainda permite muitas possibilidades de interpretação.

Para Rojas *apud* Roiz (2009, p.601), a visão singular da história global e a coerência interna são elementos que marcam a produção intelectual e a reflexão do conhecimento histórico de Braudel, apontando como a sua principal contribuição a teoria das temporalidades na história, especialmente a longa duração.

Além de uma Nova História (Contexto)

O projeto intelectual da nova história ou *La nouvelle histoire* nasce associado à École des Annales, no qual Fernand Braudel é o personagem principal da segunda geração, como contraponto a história tradicional, propondo novas e diversas abordagens para uma história nova, história total ou história estrutural (BURKE, 2011, p.9 e10).

Segundo Burke (2011, p.10) o paradigma tradicional da história é a visão do senso comum da história, ressaltando desta abordagem de fazer história uma tipologia ou conjunto de características que o autor resume em 6 (seis) pontos: 1. hegemonia da política; 2. forma narrativa dos acontecimentos; 3. interesse nas ações das grandes personalidades; 4. exclusividade da fonte documental em registros oficiais; 5. explicação simplista da realidade; 6. tendência de objetividade dos fatos.

Em contraste com a tipologia de Burke da história tradicional, o movimento da nova história propõe como projeto a história total ou estrutural a partir do interesse histórico que contemplasse as mais diversas atividades humanas com significado cultural no tempo e no espaço da realidade social.

A rigor, a proposta da nova história é formulada a partir da negação da história tradicional, é um problema que nasce da confrontação do paradigma da história tradicional que, por sua vez, “atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto.” (BRAUDEL, 2009, p.44).

É importante ressaltar a análise estrutural como base do pensamento braudeliano para a explicação histórica,

mesmo que, em nossa visão, o princípio que deveria predominar na relação de análise dos acontecimentos com as estruturas é o de adequação ao objeto estudado, ou seja, a natureza do objeto ou do fenômeno histórico define a opção metodológica mais adequada para se compreender a sua realidade.

Se aceitarmos que essa superação do tempo curto foi o bem mais precioso, porque o mais raro, da historiografia dos últimos cem anos, compreenderemos o papel eminente da história das instituições, das religiões, das civilizações, e, graças à arqueologia, a qual necessita de vastos espaços cronológicos, o papel de vanguardados estudos consagrados à Antiguidade Clássica. (BRAUDEL, 2009, p.47).

No estudo da história, o tempo geográfico surge como eixo da análise de mais longa duração, contraponto ao estudo tradicional da história que aplicava predominantemente o tempo de menor duração nos seus estudos.

A intenção de Braudel, ao articular história e geografia, foi proporcionar um novo ritmo ao tempo histórico, no sentido de buscar verdades mais profundas, criando possibilidades para uma abordagem interdisciplinar do objeto da história através da opção metodológica da longa duração.

A contribuição teórica e metodológica da Escola dos *Annales* para a historiografia foi a proposta de estruturação de uma história global de longa duração conectada a evolução das mudanças e reversibilidade dos fenômenos das várias histórias desenvolvidas ao mesmo tempo, criando e recriando estruturas.

As Estruturas Teóricas de Fernand Braudel

No artigo “História e ciências sociais: a longa duração”, a intenção de Braudel é desenvolver um programa comum de pesquisa para a história e as ciências sociais, especialmente pela relação que descreve para análise da estrutura da história com a longa duração.

Para Cracco (2011, p.203) o artigo “História e ciências sociais: a longa duração” foi elaborado como manifesto do novo tempo da história e uma resposta às investidas da antropologia frente à história pela disputa da hegemonia teórico-metodológica das ciências humanas.

Sabemos da complexidade do caminho para visualizar o papel estrutural do tempo e sua ligação com os tempos da história, nossa pretensão passa distante de uma tentativa de esgotar o tema das estruturas em história, para o presente artigo, priorizamos algumas considerações relevantes sobre o tempo histórico.

O termo Estrutura é o que melhor designa os problemas de longa duração para Braudel, que admite que os espaços estão em movimento, mesmo na estrutura.

A longa duração é formada por ciclos, mas também por estruturas como base para as regularidades, permanências e resistências. A pesquisa sobre essas estruturas significa que a ciência histórica deve superar a superficialidade do evento político para a profundidade do tempo longo.

Em contrapartida ao tempo curto e médio dos acontecimentos com características factuais e conjunturais, Braudel propõe a pluralização do tempo que priorize a longa duração estrutural como tempo histórico.

Neste sentido, começamos com o elemento conceitual dos modelos, que são hipóteses e sistemas de explicação formulados a partir da observação empírica. O tempo da estrutura é um período temporal longo.

A pesquisa deve partir de uma realidade observável para formar o modelo de explicação, considerando que os elementos estruturais por mais tempo que se apresentem possuem uma duração.

É certo que o tempo está presente nas estruturas de longa duração, como também nos eventos de curta duração. Portanto, ao fazer uma opção por um modelo de explicação deve-se considerar a significação do objeto estudado a partir dos elementos de longa, média e curta duração.

Para Braudel (2009, p.61):

Os modelos não são mais do que hipóteses, sistemas de explicação solidamente ligados segundo a forma da equação ou da função: isso é igual aquilo ou determina aquilo.

A base da estrutura da história proposta por Braudel é fundamentada no tempo, elemento singular da própria história, que pode determinar o modelo mais adequado a cada tipo de pesquisa a partir das durações e das articulações temporais que formam os modelos.

Na temporalidade é que a história acontece, do passado mais distante ao mais próximo. A extensão do tempo contempla do começo ao fim o objeto observado, mesmo que por vezes desconsideramos a multiplicidade de durações da temporalidade.

A duração é relacionada ao tempo histórico do fenômeno observado, a sua reconstrução pode variar de forma

curta até de longa duração dos fatos registrados na realidade da temporalidade.

Se a geografia é encarregada por definir o ritmo histórico, a circulação é o centro da observação de Braudel. A unidade definiu o objeto da relação geográfica, justificando a relação do meio com o homem, através de unidades geográficas que permitem a possibilidade de circulação.

O pensamento braudeliano é situado em relação à geografia numa concepção histórica através de 2 (duas) interpretações teóricas: a determinista e a possibilista, opções realizadas de acordo com a relação que se infere do homem com a natureza na análise histórica.

Para Burke (2010, p.58 e 59) a crítica mais contundente a concepção de Fernandé relacionada ao “determinismo”, mesmo que complexo e plural nas suas explicações, predominam os “grandes espaços e os longos períodos” de permanência, ou seja, a percepção de um relativo imobilismo da geo-história como elemento determinante.

Predomina no meio acadêmico a concepção possibilista, em que o meio é reconhecido como cenário para o desenrolar da ação humana. É importante ressaltar nossa afinidade com a postura teórica de Lucien Febvre que, ao interpretar as conexões de estímulo e inibição que coexistem nas estruturas, desconsidera as unidades geográficas como capazes de determinar a história, mas como possibilidades (BURKE, 2010, p.59).

O Espaço da História

Braudel propõe a pluralização e divisão do tempo histórico em tempo geográfico, tempo social e tempo individual

(BURKE, 2010, p.60). O tempo geográfico se refere a relação do homem com o meio numa perspectiva histórica de muito longa duração, a observação geográfica revela as transformações lentas do espaço como um problema central da reflexão histórica.

O tempo social trata dos temas ligados tais como Estado, sociedade e civilizações e o tempo individual se refere à história tradicional. O artigo “História e ciências sociais: a longa duração” de Braudel reflete a teoria de pluralização do tempo histórico. Nesta perspectiva, o objeto da história tradicional é a curta duração, centrada na narrativa do evento, enquanto a longa duração é o objeto da nova história.

Cracco (2011) se propõe a distinguir os termos temporalidade e duração:

Utilizamos o termo “temporalidade” como categoria do tempo: linear, irreversível e constante. É nesta temporalidade que a história se passa, de forma ordinal, do passado mais distante ao mais próximo. Digamos que a temporalidade é a extensão do tempo, desde uma suposta gênese até o fim de determinada observação, não levando em conta a multiplicidade de durações contidas nesta temporalidade. Já o termo “duração”, consideramos ligado não a um tempo natural, mas ao tempo da reconstrução histórica, onde o historiador determina a duração de um dado fenômeno. Digamos que esta duração vale o tempo que vale a “realidade” que ela registra. Portanto, podemos falar das durações de fatos, tendências e estruturas de diferentes dimensões. Estas durações variam conforme a “realidade” observada pelo historiador destes mesmos fatos, tendências ou estruturas. Todavia, todas estas durações que podem variar de muito curtas até de longuíssima duração (nenhuma, enquanto objeto do historiador,

imóvel) estão inseridas na invariavelmente presente temporalidade. (CRACCO, 2011, p.207).

Ao que se denomina longa duração compreendemos a ideia de um tempo que muda de forma mais lenta, com uma duração mais prolongada que se articula com curtas e médias durações. Além de pluralizar o tempo histórico, a longa duração também pluraliza as fontes históricas, criando outras possibilidades metodológicas de investigação, que contribui para a comunicação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento humano. Por meio das fontes é que se pode produzir uma interpretação/reconstrução histórica.

O postulado introduzido e defendido por Braudel é a dimensão histórica do meio, considerando o valor imposto pelas suas características limitantes, que podem ser de ordem física, mas também humana. O meio em si não significa só a limitação geográfica, mas o significado histórico que o homem o atribui.

A concepção que Braudel estabeleceu é um campo de estudo sistemático da história com apropriação de elementos da geografia para compreensão do mundo, através da circulação como forma de observação e das permanências como ritmo histórico.

O Tempo da Geografia

A construção da história de um mar por Fernand Braudel representa uma concepção de espaço, quando relaciona História e Geografia, entendendo o tempo não mais como elemento exclusivo da história, mas também como elemento na construção do conhecimento das ciências humanas.

O enigma que Braudel se propõe a elucidar diz respeito a relevância de fatos geográficos que contemplem a compreensão de fatos sociais. A relação espaço-tempo é uma preocupação científica constante na vida e obra do autor, sua proposta intelectual parte do paradigma da geo-história. A conciliação do homem e dos espaços como sujeitos históricos e geográficos.

Se a História deve a Braudel a valorização do ambiente físico como elemento histórico, por outro lado, o homem foi capaz de modificá-lo por ações predatórias ao meio ambiente. A informação anterior significa inferir que o homem é produto e produtor do processo histórico. É fundamental reconhecer que o homem não é só sujeito, ele é objeto e resultado da própria história.

Segundo Burke (2011, p.20) o ambiente físico — terra, mar, montanhas e ilhas — descrito na obra de Braudel sobre o Mar Mediterrâneo, serviu de inspiração para o movimento ecológico, mesmo que o autor não tenha considerado a presença do homem como sujeito capaz de modificar o meio ambiente, principalmente no aspecto negativo de convivência do homem com a natureza. Se, para Braudel, a longa duração é a verdade mais profunda da história, que muitos compreendem como uma análise estática, o evento ao representar a abordagem mais curta da temporalidade não pode e nem deve ser desconsiderado como elemento caro à teoria e à metodologia da história.

Braudel empreende os conceitos de dicotomia e unidade em sua concepção espacial ao comparar as características contrastantes das montanhas e das planícies, expressa na sua interpretação do Mediterrâneo. A unidade é formada

pela circulação através de ciclos com maior amplitude, como descreve Lira:

Montanhas e planícies que se unem pela transumância; o deserto e o Mar, na escala do Mediterrâneo, que se unem pelas caravanas; O Mediterrâneo do Ocidente e do Oriente, que se tocam pela navegação de cabotagem de pequenos barcos; o Mediterrâneo e o Atlântico, na escala do mundo, unidos pelos grandes veleiros. São diferentes unidades de que se fala, construídas ao longo da história. (LIRA, 2008, p.9).

A diferença regional do meio produziu homens e culturas com interesses e necessidades as mais diversas possíveis, possibilitando o estabelecimento da circulação como estrutura das regiões. Cada elemento geográfico segue um ritmo mais ou menos lento de desenvolvimento de acordo com suas características físicas, para Braudel a estrutura dos espaços de diferentes unidades geográficas se diferenciam e se complementam num movimento frequente de repetição e de longa duração.

A história registra diferentes ritmos para o meio que, por sua vez, assegura as condições para as permanências, possibilitando os movimentos dos homens e das suas ações nos espaços natural ou construído, a ocupação do espaço físico pelo homem cria pontos de apoio a diversas atividades sociais e econômicas.

Ao estudar de forma original à montanha mediterrânica, discutir sobre as suas características, Braudel aponta a geografia como possibilidade de analisar a realidade, as unidades geográficas e sua relação com os fenômenos humanos. Ao colocar em evidência o valor da geografia na análise da re-

alidade e dos fenômenos humanos o autor expressa a ideia do fenômeno geográfico quanto à permanência e à circulação, considerando que os elementos geográficos se comunicam em seus respectivos espaços, incluindo uma concepção que supera o relativo isolamento com a possibilidade de permanecer a relação entre os elementos geográficos.

O autor se utiliza da relação oposta entre as montanhas e as planícies para fundamentar a diferença de circulações que as estruturas geográficas permitem, penso que a abordagem braudeliana da circulação seja uma das principais contribuições incorporadas na historiografia. A longa duração se apresenta como uma mudança lenta, muitas vezes até limitante da ação humana, como a própria geografia se apresenta com seus elementos.

Os espaços geográficos diferentes se complementam, mesmo admitindo que as características são distintas, compreensão que não impede as suas comunicações. Ressaltamos que a observação da geografia permite a valorização precisa do fenômeno histórico em qualquer tempo, especialmente o de longa duração.

Algumas Conclusões

Uma consideração se faz necessária antes de iniciarmos nossa conclusão. A identidade teórica construída pela revista *Annales*, do qual Fernand Braudel foi dirigente e uma referência da segunda geração, está associada à nova história, que aparece como uma reação ao paradigma da história tradicional.

Se o ofício do historiador é iluminar o passado, parte do seu trabalho é complementado pela interpretação do presen-

te que o remete a investigar o passado. A concepção da história como conhecimento do passado e do presente (BRAUDEL, 2009, p.236), que, por muitas vezes, se fundamenta desta relação do tempo o instrumental metodológico da pesquisa.

Esta reflexão se justifica não só como uma proposta dos *Annales*, que parte do interesse da nova história por toda atividade humana, como de questionamentos do presente para conhecer o passado, uma história que reconstrua o que está fora do alcance das mãos e que só pode ser conhecido por meio das diversas fontes históricas.

O que queremos compreender é de que forma a concepção braudeliana de espaço e de tempo se insere na teoria da nova história.

Para Braudel, o tempo cumpre funções importantes para as ciências do homem, inclusive quando decomposto, como se dão as diferentes formas de apresentar a orientação do tempo nas pesquisas históricas, mas o fato histórico deve ser analisado no contexto mais amplo da realidade.

As características físicas e humanas são partes da natureza e da cultura produzida, são partes que se complementam na perspectiva da criação de condições para a circulação rápida ou lenta. No passado, o homem era mais dependente do meio físico, consideração que leva a refletir sobre a capacidade dos elementos geográficos impactarem na história.

O meio físico proporciona limites a sua relação com o homem, mesmo que se admita a necessária busca de superação destes limites, cria situações de movimentos repetitivos ao longo do tempo que preencheria a evolução da história.

Se a história tradicional centraliza sua atenção nos grandes homens e nos monumentais acontecimentos, a pro-

posta braudeliana busca a compreensão coerente da história levando em consideração a natureza, pois a dinâmica espacial se relaciona com os movimentos que se repetem com frequência ao longo do tempo.

Na proposta do método de análise braudeliano predomina a diversidade de ritmos da história com base na relação temporal e estrutural, através da decomposição do tempo em estruturas, conjunturas e eventos para análise das estruturas geográficas e dos limites à ação humana, ou seja, da história do homem e suas relações com o meio, que é o eixo de sua teoria.

Afinal, a compreensão dos acontecimentos provocada pela história é fundamentada nas permanências promovidas pelos movimentos lentos e repetitivos no espaço, proporcionando modificações significativas na estrutura que são registradas na história de longa duração, ampliando o campo de análise dos acontecimentos e sua dimensão histórica.

A longa duração absorve os demais ritmos da história, como ritmo lento de produção do espaço. O evento e o tempo longo se correlacionam com a história total, criando relações de complementaridade.

Ao valorizar o meio para a história dos homens, Braudel fortalece a visão de unidade da terra, onde o homem e a natureza são compreendidos de forma integrada. Os meios não são elementos estáticos e o homem é capaz de se movimentar ao longo do tempo dando significado a esses elementos.

Por fim, reconheço as limitações deste artigo, ao apresentar o pensamento historiográfico de Fernand Braudel em pleno século XXI descontextualizado de outros autores contemporâneos. A intenção deste desprezioso artigo foi

apresentar, de forma resumida, o reconhecimento à contribuição de Fernand Braudel para sua época e para as ciências humanas, marcando o desenvolvimento da pesquisa histórica ao longo do século XX.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da Historia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: A Longa Duração. In:_____. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

_____. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Mesquita Filho: Assis, 2009.

LIRA, Larissa Alves. *Fernand Braudel e Vidal de La Blache: Geo-história e História da Geografia*, Confins [On-line], 2|2008, posto online em 28 Março 2008, Consultado o 06 Junho 2012. URL: <http://confins.revues.org/2592>; DOI: 10.4000/confins.2592.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Fernand Braudel e a primeira geração de historiadores universitários da USP (1935- 1956): notas para estudo. *Rev. Hist.*, São Paulo, n.146, jul. 2002. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092002000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2012.

GÊNESE E COMPREENSÃO DAS ESCOLAS ELEMENTARES RURAIS NO CEARÁ, PELAS MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE UMA EDUCAÇÃO MARCADA POR AUSÊNCIAS

Raimundo Gomes Ribeiro Júnior

rgribeirojr@yahoo.com.br

Licenciado em Filosofia pela UECE

Mestrando em Educação Brasileira (FACED/UFC)

Professor de História da rede pública municipal de Fortaleza

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo encontrar as origens das escolas elementares rurais cearenses e seu protagonismo em meio às paisagens do sertão cearense. Na referida pesquisa faremos um destaque especial para a região de Cariré, município da zona norte do Ceará. Tal percurso encontra ancoragem na reconstrução de tantos caminhos percorridos pelos alunos das escolas nas grandes fazendas, das afastadas vilas e distritos do nosso estado, quando tantas vezes tiveram que singrar rios, pinguelas e cercas, atoleiros no inverno e estradas secas no verão tórrido, para conquistar um punhado de saber que a rigor daria apenas a cada um deles uma singela habilidade na leitura, na escrita e na contagem dos números.

Portanto, aqui tentaremos apenas e somente percorrer os caminhos e veredas por onde existiram e resistiram as escolas elementares rurais, de modo algum queremos tratar de outro tipo de escola rural ou adentrar no universo que marcou a formação das professoras e tecer considerações sobre

suas práticas nas salas de aula que muitas vezes funcionavam em suas próprias casas. Não queremos aqui açambarcar o universo rural, mas exclusivamente reconstruir um pouco da memória daquela modalidade de escola que durante muito tempo acudiu o sertanejo cearense.

Desta maneira nossa pesquisa aponta para uma constatação, a de que a falta de escolarização no Brasil passa a ser reclamada desde o século XVIII, quando da necessidade de organizar espaços voltados para um ensino que permitisse dar respostas às novas ideias circulantes no mundo europeu e que se transcontinentalizavam. Temática discutida inclusive em diversas constituintes, porém sem grandes avanços, assim fizeram

Os deputados à Constituinte de 1823, já alertados com as ideias libertárias que sopravam renovadamente na Europa, e alarmados com a ignorância e a incultura generalizadas no país, desencadearam na Assembleia intermináveis discussões em torno da educação popular, sem conseguirem, não obstante, mais do que o divertimento estéril de floreios parlamentares. (LOPES, 1949, p.26-27).

Assim, entender a educação do século XVIII, é pensar nos primórdios da educação pública brasileira, já que os experimentos anteriores foram “particulares”, mesmo que os tenham sido consentidos pelo estado português, mas a bem da verdade, toda a educação havia sido entregue às instituições religiosas e que assim fizeram os jesuítas até 1759.

Outro traço marcante no percurso que compreende os quatro primeiros séculos de educação no Brasil é sua descontinuidade, fato que representa um problema para o

nascimento de um projeto de centralidade e de implantação de um sistema de ensino que naquela época permitisse um acolhimento às demandas de diversas regiões do nosso país.

O Nascimento da Escola Elementar Rural no Ceará

Se aos jesuítas devemos a implantação da escola primária no Brasil nos primórdios da história colonial, a eles também devemos a implantação do ensino no Ceará.

Pode-se constatar, como primeiras tentativas para a implantação de um sistema educacional no Ceará, os esforços dos padres da companhia de Jesus, iniciados em 1721. Ainda que não se disponha de dados a respeito do número de escolas que fundaram, é certo que, ao lado das tarefas de aldeamento, esses padres procuraram ministrar, aos índios, os primeiros ensinamentos da leitura e da escrita. (SOUSA, 1961, p.311).

Assim, precisamos reconhecer que, mesmo não tendo a travessia oceânica daqueles que participavam das fileiras de Santo Inácio uma intenção precipuamente educativa, já que o velho continente enfrentava a reforma, devemos atribuir-lhes o incontestável título de pioneiros e protagonistas dessa primeira parte da história educacional em nosso país.

Desta forma é que, em 1759, surgem no Ceará as duas primeiras escolas primárias [...] Uma na Caucaia, com 142 discípulos de ambos os sexos, alguns já casados. O mestre foi Manuel Félix de Azevedo. A segunda, na aldeia de Paia-cus, com 29 meninos e 34 meninas (MENEZES, 1966, p.352).

Em um novo cenário político, o governo brasileiro parece, mesmo que timidamente, querer reconhecer a importân-

cia estratégica da educação, apesar de nos primeiros momentos de independência protelar tais ações que dariam início a consolidação da sua publicização. Assim, se o Ato Adicional de 1834 incumbia cada governo provincial de organizar a instrução de primeiras letras, a Reforma Alencar procurava dar cabo dessas determinações, portanto, tentando dinamizar o processo de instrução primária em nosso estado, que a rigor já havia acontecido como mencionamos anteriormente.

É possível encontrar registro de escolas de primeiras letras, tanto na capital quanto em vilas e cidades do interior que se guiavam, pedagogicamente, sob os caprichos de mestres-escolas (ANDRADE, 2008).

O desenvolvimento de novas comunidades e a ampliação das que já existiam foi acontecendo, e infelizmente a escola não se capilarizou, tampouco atendeu a demanda pelo interior cearense. Identificamos, por todo o século XIX, a proliferação de povoamentos, especialmente no meio rural, desprovidos de escolas que atendessem as famílias, esse contexto de falta de investimento e de compromisso com a educação pública contribuiu muitíssimo para a organização simplória de escolas rurais.

Reconhecemos, portanto, que muitas escolas elementares surgiram como alternativa para a instrução das populações das localidades em que a falta de condições impossibilitava o deslocamento para outros centros onde se podia encontrar alguma escola reunida ou grupo escolar. Estes foram surgindo em 1893, elaborados para seguirem um modelo mais sistematizado da escola graduada, que se propagava em outros países da Europa e também nos Estados Unidos. Por esse modelo de escola, se pensava em dar maior agilidade nas

relações didático-pedagógicas que de forma mais racional e sistemática, obedecia-se a classificação dos alunos por níveis de aprendizagem, divisão de tarefas dos docentes e seriação. Assim, diante de tamanha carência podemos notar que as escolas elementares rurais encontravam muitas vezes na disposição e interesse das professoras, as razões para existirem.

De acordo com o professor Américo Barreira em seu livro *A Escola Primária no Ceará* (1949), existia, em nosso estado, cinco tipos de estabelecimentos de ensino: Grupo Escolar; Escolas Reunidas; Escolas Isoladas; Escolas elementares Rurais e Escolas Municipais. A escola de que trataremos no presente artigo é a escola elementar rural, que se embrenhou por diferentes territórios do semiárido cearense durante o século XX e deu, mesmo que precariamente, uma ancoragem em termos de educação às populações desassistidas e assim pode ser descrita com base no resumo fornecido pelos dados oficiais da Secretaria de Educação e Saúde em 22 de julho de 1949:

A Escola Elementar Rural é a cauda dessa escola estadual. Existem em algumas centenas pelos perdidos vilarejos do interior e margens de caminhos. São regidas por professoras absolutamente leigas que não chegam a ter mesmo curso primário.

Percebem vencimentos irrisórios, pelo que o cargo só pode ser aceito por pessoa do lugar. Assim, não é a escola localizada em função da necessidade coletiva, tendo em vista a densidade demográfica, mas em função da conveniência da professora [...]

A escola elementar funciona em simples saleta de casas modestas, muitas vezes de taipa e chão batido. Não tem mobiliário, visto como apenas tem a mesa da

professora, um quadro-negro já ruço e alguns caixões de sabão ou querosene [...] Nenhuma autoridade a assiste [...] (BARREIRA, 1949, p.43-44).

O Protagonismo em Meio aos “Determinismos” da Fisiografia Cearense

Nosso caminhar aponta para a construção de um saber que elucida a origem e o funcionamento das escolas elementares rurais no Ceará, entendidas como centros distantes não apenas geograficamente, mas longínquos das diretrizes que, na época, só existiam nos centros urbanos.

Assim é oportuno reconstruir o desenho físico da casa da professora, seus poucos recursos, o panorama humano-geográfico, revelado não só na fisiografia cearense, mas de um modo geral, no contexto da paisagem do nordeste com suas privações hídricas, e as consequências desses períodos infecundos que só acentuavam o quadro de subdesenvolvimento das populações rurais que resistiam até não poder mais carregar tamanho fardo de miséria.

Distribuídas por esses rincões quase ermos, famílias inteiras fincavam raízes algumas vezes próximas de rios e riachos intermitentes onde muitos cordões de umbigo foram enterrados. Assim iam, essas populações construindo, sabe-se lá como, a sobrevivência que estava sempre reclamando de políticas de assistência social. Era com este cenário que a população convivia, esta

[...] triste realidade duramente ainda recordava a seca. Passo a passo, na babugem macia, carcaças sujas maculavam a verdura.

Reses famintas, esqueléticas, magoavam o focinho no chão áspero, que o mato ainda tão curto ainda não cobria, procurando em vão apanhar nos dentes os brotos pequeninos.

E à porta das taperas, as criancinhas que brincavam e acoiriam em grupos curiosos, à vista da cadeirinha, ainda tinham a marca da fome tristemente gravada nos pequeninos rostos ossudos, dum amarelo de enxofre.

Carecia esperar que o feijão grelasse, enramasse, florasse, que o milho abrisse as palmas, estendes-se o pendão, bonecasse, e lentamente endurecesse o caroço; e que ainda por muitos meses a mandioca aprofundasse na terra as raízes negras [...] Tudo isso era vagaroso, e ainda tinha que sofrer vários meses de fome. (QUEIROZ, 1974. p.133-134).

Portanto, conhecer de perto o funcionamento daqueles estabelecimentos de ensino com tantas deficiências e fatores que concorriam para a evasão de matrículas, é uma pequena mostra de como era tratada a educação em nosso Estado. Paradoxalmente a todo esse clima de escassez, foi aquela modalidade de ensino que por muito tempo atendeu a demanda por educação da população sertaneja do Ceará. Por isso, é oportuno observar o resumo oficial fornecido pela Secretaria de Educação e Saúde em 22 de julho de 1949, da rede de ensino pública, distribuída pelos vários municípios do Ceará com exceção da Capital e os municípios de Acopiara e Acaraú, acerca da realidade escolar cearense na década de 1949.

Havia, no Estado, um total de 1.640 unidades de ensino, assim distribuídas: 40 grupos escolares, 1(um) grupo escolar modelo, 48 escolas reunidas, 314 escolas isoladas, 749 escolas elementares rurais (BARREIRA, 1959. p.55). Percebe-

mos a partir dessa descrição, que havia a preponderância das escolas elementares rurais sobre os demais estabelecimentos e, nesse sentido, há indícios de que foram estas escolas as protagonistas da educação primária no Ceará, a partir da segunda metade do século XX.

Uma Escola Marcada por Ausências

Percorrendo um pouco mais os caminhos que nos levam a encontrar a gênese das escolas elementares rurais em nosso Estado, percebemos que em muitas localidades aquelas escolas foram surgindo atendendo a diferentes intenções; em muitos casos, sua implantação podia encontrar raízes no ideário consentido da mulher rurícola com um pouco mais de formação.

*Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem [...] Nesse contexto, o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora. (ALMEIDA, 1998, p.33 *apud* MAGALHÃES, 2009).*

Dessa forma, constatamos que aquelas escolas não faziam parte de uma política de expansão da rede pública escolar, algumas iniciativas governamentais proporcionaram a expansão de outras modalidades de escolas entre os períodos de 1945 e 1964 em que se construiu de acordo com mensagem do governador Faustino de Albuquerque, 218 escolas primárias rurais. Porém, o fato é que na maioria das vezes as escolas elementares surgiam em função da atitude isolada de uma pessoa bem intencionada, de uma família, ou ainda como resultado

da vontade de uma liderança política da região, fato que colabora muitíssimo para a compreensão da marca da tradição brasileira que carrega, já faz um bom tempo, a figura de um Estado “[...] apropriado pelos titulares do poder, destituído de representatividade e baseado na cooptação pessoal, na dependência, na reciprocidade, no favoritismo e no clientelismo.” (RODRIGUES, 2010, p. 61).

Portanto, chegamos mesmo a nos perguntar como aquelas escolas conseguiram sobreviver. De um lado, amargavam os mais diferentes tipos de abandono, de outro a falta de uma política de educação que pudesse dar um suporte às professoras leigas, com programas voltados para atender às finalidades rurais. Podemos até encontrar na literatura pertinente outras modalidades de educação bem sucedidas, exemplos de educação rural que deixaram para os pesquisadores rastros de relativa eficiência, o que infelizmente não ocorreu com a modalidade em questão.

No meio rural, excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sociocultural especificamente campesinas (LEITE, 1999).

Assim aquelas escolas, sob diversos aspectos, podem ser reconhecidas não somente como centros isolados, pelas próprias condições geográficas, pelas dificuldades de acessibilidade, portanto, ilhadas de instrumentos que pudessem colaborar com a orientação pedagógica, metodológica e de organização administrativa, mas precisam também ser reconhecidas como unidades de resistência, de referência de escolarização no sertão cearense.

Contra todo tipo de ausências construía-se a partir das suas próprias experiências, dos seus próprios erros. Na prática, as professoras iam tecendo um saber pedagógico a partir da sua prática cotidiana. Construía-se lentamente, na convivência da sala de aula, sem saber que com isso estavam criando uma prática a partir das dificuldades e das alternativas encontradas.

A escola elementar rural representou, conforme dados oficiais de 1949, a ponta do precário sistema de ensino em nosso Estado e apesar de ilhadas dos mais primários suportes didático-pedagógicos e de material de toda ordem, foram aquelas escolas, conforme comentamos anteriormente, que de alguma forma acudiram as populações de grande parte do interior do Ceará. Assim, diante do enraizamento desses estabelecimentos em diferentes localidades, não é muito difícil encontrar ainda hoje milhares de ex-alunos daquelas escolas, estabelecimentos que sobreviveram durante boa parte do século XX.

Considerações Finais

Em que pesem as alterações pelas quais as escolas de ensino primário rural têm passado no Ceará, ao longo das últimas décadas, mas ainda assim essas instituições hoje, com algumas exceções, padecem em muitos casos de falta de assistência. É fato que no século XX, guardando ainda muita inspiração do estatuto legal de 1923, existia um arcabouço legal que circunscrevia teoricamente os diversos níveis do ensino primário em nosso estado, porém o que se via na prática era outra realidade. Carecia aquela rede de escolas de uma melhor organização, de ações que na prática pudessem con-

ferir, a partir de uma rede de compromissos e uniformidade, a constituição de um autêntico sistema de educação. Se tais problemas ainda permeiam essa modalidade de ensino hoje em dia em nosso estado, o que dizer das escolas elementares rurais no final da primeira metade do século XX.

Tal carência de assistência não se reduzia apenas as questões de ordem material, mas, sobretudo de se encontrar para a educação no meio rural uma identidade em que os alunos que a ela recorriam pudessem se sentir implicados em seu projeto pedagógico.

Implicar-se corresponderia a uma ligação intrínseca, de pertencimento mesmo e, sobretudo, por um lado de oferecer aos estudantes os meios de desenvolverem habilidades, autonomia e um discurso mais crítico sobre si e sobre a realidade em que se encontravam, e de outro, a possibilidade de construírem-se enquanto grupos de estudantes, em comunidades participativas e profissionalmente preparadas.

Esses são desafios que devem demandar ainda um bom tempo, pois a escola que se montou em substituição às escolas elementares rurais e demais modalidades rurais daquela época, na verdade foram instituições estranhas ao contexto — fisiográfico e antropológico — que se tinha no sertão. Tratou-se não apenas de se promover um transplante do modelo de escola urbana para o meio rural, mas um verdadeiro programa de nucleação com o deslocamento físico da escola e com a adoção de uma educação urbana na cultura das populações sertanejas.

Portanto, queremos crer que naquela época houve não somente uma inadequação das professoras, resultante da sua própria autoconstrução pedagógica, mas também uma crise

do saber que se pretendia construir em sala. Não se tratava apenas de se perguntar sobre o que as professoras conheciam, mas fundamentalmente qual era o conhecimento essencial para o ensino. Nesse sentido, avalia Lopes

[...] a escola não tem a menor expressão no povoado. Começa por não ter prédio; não tem mobiliário escolar, nada que faça acreditar que existe ali uma célula viva do organismo educativo do Estado.

Depois de 15, 20 anos de existência de uma escola elementar em determinado local, não se nota nenhum progresso, nenhuma modificação nos hábitos da população, sempre entregue à sua rotina e às suas superstições. (LOPES, 1949, p.52).

A escola de que o homem sertanejo precisava não havia florescido até meados dos anos 60 em algumas partes da região norte do Ceará. Sem uma diretriz curricular que lhe permitisse repensar seu território, não lhe restava alternativa senão a de se render a sedução urbanística. O convite das estradas de rodagem, também do rádio e suas melodiosas programações, se juntavam a falta de perspectiva daquele homem que pouco a pouco se distanciava cada vez mais do seu torrão.

O desejo de conhecer a cidade crescia, e como não havia um apelo contrário para que ele permanecesse no campo e reencontrasse as razões para viver, o êxodo levava tantos quantos se encorajassem em cortar o cordão que os unia à terrinha. Colaborava, por outro lado, com esse estado de penúria e engrossava as fileiras dos adeptos ao êxodo, a estrutura arcaica fundiária e de relação de produção, que situava num mesmo patamar, trabalhadores rurais e patrão. As suas formas de trabalho são as que a sua intuição e as condições

do meio autorizam. São primaciais, rudes, pouco produtivas. A vida sertaneja é um afanoso labor, um ingente esforço que une, numa aproximação familiar, o patrão e o trabalhador, ambos nivelados no seu proletarismo. (GIRÃO *apud* LOPES, 1949).

Nesse instante, cabe aqui lembrar que as escolas elementares, resguardadas as boas intenções, em muito careceram de uma política orientadora, que de alguma forma pudesse favorecer as pessoas na busca de um lugar em que fosse possível escrever a história de cada uma delas.

Referências Bibliográficas

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

ANDRADE, Francisco Ari de. O Itinerário político da reforma Alencar: Legislação e instrução de primeiras letras na província do Ceará de 1834-1837. In: BEZERRA, José de Arimatea Barros e ROCHA, Ariza Maria (Orgs.). Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.

BARREIRA, Américo. *A escola primária no Ceará*. Ensaio sócio-pedagógico. Fortaleza: Edições Clã, 1949.

GIRÃO, Raimundo. História Econômica do Ceará. p.454 In: LOPES, José Stênio. *Diretrizes de Ensino*. Fortaleza: Edições Clã, 1949.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, José Stênio. *Diretrizes de Ensino*. Fortaleza: Edições Clã, 1949.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. O papel da mulher nas escolas rurais: de escola isolada agrupo escolar na voz das professoras. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, 2009. João Pessoa. PB: UFPB. Disponível em: Itaporanga. Net gênero/gt7/18.pdf. Acesso em: 15 maio 2012.

MENEZES, Djacir. A educação no Ceará. Repasse histórico-social (das origens coloniais a 1930). In: MARTINS FILHO, Antonio e GIRÃO, Raimundo. *O Ceará*. 3.ed. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1966.

QUEIROZ, Rachel. *O Quinze: Romance*. Rio de Janeiro: J. Olimpio, 1974.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. O desafio da esfinge: Um estudo das várias faces do estado brasileiro. In: VASCONCELOS, José Gerardo *et al.* *Fontes Métodos e Registros para a história da educação*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SOUSA, Joaquim Moreira de. *Sistema educacional cearense*. Recife: MEC/INEP, 1961.

VIEIRA, Sofia Lerche. *História da educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

BATISMO DE FOGO: MEMÓRIAS DE UM ALUNO DO CMC QUE SERVIU À FEB

Regina Cláudia Oliveira da Silva

reginaclaudia@gmail.com

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Doutoranda em Educação Brasileira (FACED/UFC).

Professora do Colégio Militar de Fortaleza (CMF)

Introdução

O Cel¹e ex-combatente Antônio Alexandrino Correa Lima olhou para a entrevistadora e perguntou: “agora aconteceu outra morte... qual teria sido essa outra morte, hein professora”? Diante do silêncio que se fez, respondeu, com voz embargada, olhos marejados e sorriso introvertido:

*Outra morte aconteceu
Quando ao Brasil volvi
Ao abraçar os entes meus
De alegria também morri
(LIMA, 22 de julho de 2009).*

A primeira morte fora o descomunal temor que sentira ao ser convocado para a Guerra, que lhe fez tremer, padecer de dores de barriga, quando descobriu “que é humano medo sentir”, tendo saído do Rio de Janeiro sem se despedir da família, uma vez que era segredo sua convocação, para a segurança de todos. Era oficial de comunicações e fora combater na Força Expedicionária Brasileira fazendo parte de um

¹ Abreviatura de Coronel.

grupamento tático que substituíra uma tropa americana. Lê o poema *Batismo de Fogo*:

*Atendendo ao apelo da Pátria
Para a democracia defender
Sigo com a Força Expedicionária
Sem despedida formal acontecer
(LIMA, 22 de julho de 2009).*

Comenta:

para manter o segredo, por causa dos submarinos, a gente não podia informar à família, né? De maneira que uma bela manhã eu saio de casa e não volto. A despedida foi um olhar para Copacabana, eu estava hospedado em uma pensão, quando antes de sair na Barra, olhar e tal... Isso foi a despedida, né?
(LIMA, 22 de julho de 2009).

*Uma tremedeira incontrolável
No batismo de fogo, senti
E também dores de barriga
Pareceu que de medo morri
Em seguida avancei
A missão cumpri
E uma forte lição tirei
Que é humano medo sentir.
(LIMA, 22 de julho de 2009).*

Acompanhado de um livreto de poesias que editara para a família e amigos por ocasião da comemoração de seus noventa anos, o Cel Alexandrino nos contou momentos interessantes de sua existência, sempre se voltando às suas poesias: versos simples de rima fácil de onde afloravam emoções a cada acontecimento que levava a uma estrofe ou vice-versa.

Nosso objetivo neste artigo é, a partir de elementos mnemônicos de um ex-aluno do Colégio Militar do Ceará (CMC), obtidos a partir de entrevista, conhecer um pouco mais sobre o cotidiano da instituição e a indefectível opção pela carreira militar da maioria do corpo discente quando deixava o Casarão do Outeiro.

A Memória como Objeto de Pesquisa

Ferramenta essencial do laço social, a memória, seja individual ou coletiva, transformou-se, nos últimos anos, em um dos componentes principais de exame dos historiadores do tempo presente: a denominada “história social da memória” procura problematizar a memória por meio da sua inscrição na história. Muito além que um mero objeto da história, a memória constitui-se, dentro desse novo aspecto de análise, uma de suas “matrizes”. De acordo com Paul Ricoeur, conservar-se, em derradeira instância, a privilegiada guardiã do que “efetivamente ocorreu no tempo”. Afiançando o prosseguimento temporal, a memória, fragmentada e pluralizada, coloca-se próxima da história pela sua “ambição de veracidade”. Atesta-se, enfim, uma associação indelével entre a memória e a história.

O deslocamento da concepção de Maurice Halbwachs, propensa a apartar as categorias história e memória, deve-se a mudanças tanto conjunturais (o “dever da memória” imposto aos atores históricos), quanto epistemológicas (a valorização da parte subjetiva na objetivação histórica).

Halbwachs denomina de Memória Coletiva, esquema inspirado em Durkheim, o processo pelo qual a reconstrução da imagem de um acontecimento do passado pode ser obti-

do pela lembrança e reforçado coletivamente por aqueles que nos acompanham. Para ele, “nunca estamos sós e nossas lembranças permanecem coletivas, lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos dos quais só nós vimos.” (1990, p.26).

Porque nunca estamos sós, não é necessário que os outros se distingam materialmente de nós, visto que temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. Assim, a memória, além de ser realçada pelos outros, seria também pelos monumentos históricos, que poderiam ser tomados, compreendidos pela coletividade.

No entanto, Pollak critica essa abordagem durkheimiana que dá ênfase a uma força quase institucional da memória coletiva de Halbwachs, pois este não vê a imposição, dominação ou violência simbólica que a comunidade efetiva que gera essa memória o traz. É necessário, enfim, na crítica de Pollak, perguntar pela memória nos momentos de disputa, de choques simbólicos, até onde o coletivo poderia representar um conjunto de canalizações subjetivas sem a anulação de outras subjetividades, pois é nesse caso que a memória poderia significar violência simbólica, uma vez que homogeneizaria o diferente e o heterogêneo.

Enquanto estabelece esse contraponto com as teses de Halbwachs, Pollak tematiza o conceito de memória subterrânea, pois aborda a possibilidade da disputa simbólica dos atos mnemônicos. Esse conceito de memória subterrânea seria desenvolvido a partir de uma rede familiar e de amizade que, clandestinamente, preservaria suas lembranças no silêncio e/ou no esquecimento. Ora, essa memória só pode ser colocada em disputa no momento em que os atos de fala são geradores de

relações intersubjetivas, isto é, no momento da escuta. Pollak reafirma o caráter da memória subterrânea em disputa com a memória oficial, quando consegue emergir sobre a mesma.

Vasconcelos, movido pelo pensamento de Benjamin, afirma que,

nesse sentido, a memória é a capacidade épica por excelência, possibilitando determinados recortes temporais da tradição, acoplados aos feixes de instantes e de momentos históricos ricos em experiência que se congelam e se dissolvem na relação intersubjetiva de sujeitos que partilham o mesmo cotidiano e trocam suas histórias. (2010, p.107).

A lembrança, assim, institui a corrente da tradição que transmite o acontecimento por gerações. Inspirando-se em Benjamin, na ideia de que a lembrança é a “musa épica em sentido lato.” (1983, p.87), que arregimenta as formas singulares do épico guiado por ela, inclusive o narrador, Boreli aponta uma cadeia de significados desenvolvidos pela narração, em que experiências, memórias e culturas fundem-se num *continuum* de intersubjetividade, dadas a vastidão do tempo e a lentidão do ritmo que revelam a dimensão coletiva da reposição dos hábitos, dos costumes e da memória e, é pela voz do narrador, que o passado é restaurado no presente. Para Boreli, “a medida da temporalidade é o instante, onde o tempo não corre, mas jorra.” (1992, p.81).

Vale lembrar que a maior parte das concepções de memória que dialogam com as ideias de Benjamin o fazem por se relacionarem com a sua visão de resgate da noção de experiência, ou seja, resgatar uma concepção de história aberta e plural, essencialmente humana e humanizada.

Para Bergson há uma grande diferença entre o *Eu Profundo* e o *Eu Superficial*. O *Eu Superficial* é aparente e cristalizado, enquanto o *Eu Profundo* está em permanente mudança, mas necessita de uma atividade unificadora que é a memória. A memória se divide em *memória-hábito*, que repete as experiências (lembranças aprendidas), e *memória-recordação*, que são lembranças espontâneas que revivem o passado como se dele estivessem fazendo parte. Esse passado vivido como passado é que forma a *imagem-lembrança* que seria a verdadeira memória. Para Bergson, o grande problema da memória é o esquecimento, no sentido de que o cérebro seleciona as lembranças recalçando aquelas que são desnecessárias ao momento presente.

Walter Benjamin diz que o mais importante para aquele que rememora não é o que viveu, mas o tecido de sua rememoração, que é fixado pelo presente. Bergson confirma essa assertiva quando diz que o presente parece absolutamente assentado e que incide sobre o passado. O corpo, colocado entre a matéria que influi sobre ele e a matéria sobre a qual ele influi, é um centro de ação, o lugar onde as impressões recebidas escolhem inteligentemente seu caminho para se transformarem em movimentos efetuados. Assim, o corpo representa o estado atual de seu devir.

Vale lembrar que as distorções da memória, devido aos esquecimentos, não invalidam as pesquisas que utilizam os recursos mnemônicos, do contrário, tais distorções podem ser também um recurso, e não um problema, tendo em vista que a veracidade dos depoimentos não deve ser a preocupação central do pesquisador. Nesse caso, é importante não absolutizar a informação advinda pelo processo mnemônico e,

se possível, confrontar com outras fontes históricas, memoriais, inclusive. Isso porque as memórias são envolvidas por processos seletivos da história individual de quem lembra e, em alguns casos, pode ser avivada pelo grupo.

De acordo com Bergson, se as lembranças desaparecem da memória onde estariam acumuladas, gerando o esquecimento, é porque houve alguma alteração ou destruição dos elementos anatômicos que as resguardavam. Assim, o cérebro, sendo também órgão de esquecimento, e a consciência sendo a memória que unifica o *Eu profundo*, quando se afrouxam os laços que o indivíduo contrai com a vida, pode o inconsciente aflorar gerando o sonho (no sono, ou, simbolicamente, nos sonhos coletivos).

Segundo Boreli, “no sonho, poesia, evocação e devaneio, eclodem imagens lembranças.” (1982, p.88). Desta forma, nos sonhos, os esquecimentos podem se dissipar, aflorando na memória. Muitas vezes as lembranças que assim se apresentam são relatadas com maior precisão do que em outras situações. Bergson defende que para evocar o passado em forma de imagem é necessária a abstração da ação presente, é preciso valorizar o inútil: “é preciso querer sonhar.” (1990, p.63).

De acordo com Le Goff, Bergson considera central a noção de “imagem”, na encruzilhada da memória e da percepção. No termo de uma longa análise das deficiências da memória (amnésia da linguagem ou afasia) descobre, sob uma memória superficial, anônima, assimilável ao hábito, uma memória profunda, pessoal, “pura”, que não é analisável em termos de coisas, mas de “progresso”. Esta teoria que realça os laços da memória com o espírito, senão com a alma,

tem uma grande influência na literatura, marcando o ciclo narrativo de Proust na obra *Em Busca do Tempo Perdido*.

Benjamin destaca que há uma íntima relação entre o conceito de Bergson de memória pura (memória recordação) com o conceito de Proust de memória involuntária (aquilo que não foi conscientemente vivenciado). Benjamin fascinou-se com o fato da narrativa de Proust na obra *Em Busca do Tempo Perdido*, quando em 80 páginas ele narra magnificamente o mergulho da madeleine no chá de tília e, ao ver o bolinho se dissipando, sentindo o cheiro que emanava da xícara e o sabor da composição gastronômica, suas lembranças afloraram, involuntariamente, acionadas pelos sentidos.

Em toda obra da *Recherche* de Proust os sentidos e a memória involuntária acompanham e proporcionam o despertar de suas lembranças. Em muitos momentos de nossa conversa com o entrevistado, sentimos essa memória involuntária aflorando quando tocava seus alfarrábios e revolia suas fotografias: lembrava-se de mais um detalhe, fazia uma referência a mais, acrescentava um novo assunto.

Segundo Benjamin, para quem “o acontecimento vivido é finito e o acontecimento lembrado é sem limites.” (1994, p.37), a obra de Proust reproduziria, sob as condições sociais atuais, a experiência bergsoniana de memória, uma vez que onde existirem experiências restauradas, existirá inevitavelmente a conjunção entre passado individual e referências coletivas. É oportuno lembrar que, para Bergson, a perfeição é característica da lembrança espontânea, visto que qualquer coisa que o tempo acrescenta lhe causará uma desnaturalização; a lembrança, enfim, conservará para a memória, seu lugar e sua data.

A partir dessas considerações, Vasconcelos infere que o grande desafio passa a ser a história fundada na realidade, sob pena inclusive de se burlar a história documental e oficial, tendo, o pesquisador em História, um recurso metodológico inigualável e importantíssimo que é o estudo da memória, por meio da narrativa daqueles que fizeram e fazem a história. Bosi, lembra Vasconcelos, destaca em seu trabalho sobre memórias de velhos que também essa seria uma oportunidade imprescindível para reviver o tempo, as narrativas e os detalhes esquecidos pelas descrições oficiais.

Le Goff defende que a memória é um fenômeno individual e psicológico, ligando-se do mesmo modo à vida social. Esta se transforma em decorrência da presença ou da falta da escrita e é item da vigilância do Estado que, para preservar as circunscrições de qualquer acontecimento do passado, cria distintos tipos de documento/monumento, faz escrever a História, acumular objetos.

A apreensão da memória está diretamente ligada ao ambiente social e político: trata-se da obtenção de princípios de retórica e ainda da retenção de imagens e textos que falam do passado, enfim, de determinada maneira de apropriação do tempo. As direções contemporâneas da memória estão, desta forma, intensamente atreladas a novos procedimentos de cálculo, de manipulação da informação, de utilização de máquinas e instrumentos, que adquirem ininterruptamente mais complexidade.

Conclusivamente, Le Goff afirma que a memória coletiva faz parte das grandes questões de todas as sociedades, principalmente a partir do século XX. A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, in-

dividual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e da sociedade de hoje, na febre e na angústia. No entanto, a memória coletiva, além de ser uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder.

São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender essa luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória [...] A memória, na qual cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 2010, p.470-471).

Resta-nos, entretanto, saber como se dá a articulação entre a história dos historiadores e a memória dos testemunhos, dado que suas aspirações mútuas— vigilância crítica e fidelidade ao passado — de certa forma mostram aparência antagonica. Em *A História, a Memória, o Esquecimento*, Paul Ricoeur diz que a defesa de uma memória “esclarecida pela historiografia” e a de uma história erudita sujeita a “reanimar uma memória declinante”, isto é, a procura própria de uma “política da justa memória”, estabelece um problema para a historiografia do presente.

Artifício de manipulações frequentes, de ordem política e/ou ideológica, a memória individual e coletiva passa, igualmente, a compor a seara do historiador. Com influxo psicanalítico e filosófico, o historiador do presente cumpre, nessa missão de resgate da memória, um papel de mediador, à imagem mesmo de um analista. Buscando ajustar os depoimentos memorialistas particulares a uma verossimilhan-

ça histórica, ele ordena uma reflexão a propósito da própria temporalidade.

Diante dessas considerações, compete-lhe a empreitada da compreensão da relação do presente da memória de um acontecimento e do seu passado histórico, em função da percepção de um destino desse passado. Para Paul Ricoeur (2010), então, a labuta da história se dá em contínuo de uma projeção, do âmbito da economia das pulsões ao âmbito do trabalho intelectual dessa parelha tarefa que incide na lembrança e no esquecimento.

Optando pelas considerações de Paul Ricoeur em volta das complexas relações entre história e memória, entre preservação e esquecimento, nos propusemos entender o sentido desse trabalho, de lembrança e de esquecimento. Assim, nossa intenção é abordar, por um lado, os mecanismos das apropriações dos tempos históricos, por outro, os processos de construção e transmissão de uma memória social da história do Colégio Militar do Ceará, por meio das impressões de um ex-aluno. Utilizando-nos, particularmente, do objeto história do CMC, procuraremos delinear a relação da memória à história, ressaltando através da rememoração individual de um sujeito dessa história, a construção de uma memória coletiva e considerações do presente histórico.

Reminiscências

Para o Cel Alexandrino vir estudar no CMC foi uma grande mudança em sua existência, uma nova vida, na perspectiva de instruir-se para sair cadete e ser oficial. Seu pai era juiz em Tauá, interior do Ceará. Veio a Fortaleza, passou mais

ou menos um ano numa comissão para fazer uma revisão das leis do Estado e para tratar do tracoma dos filhos. Alexandrino foi o único que não teve tracoma.

Em Fortaleza, ficaram hospedados na Praça da Escola Normal e lá ele via a meninada do Colégio Militar passar pela praça. Isso muito o animou. Já estudava com seu pai na fazenda, em Tauá, preparando-se para o exame de admissão. Chegara mesmo a sonhar que tinha entrado no Colégio Militar. Foi com essa perspectiva de sonho, estudo e preparação que adentrou aos muros do Casarão do Outeiro: tinha dez anos e meio, de calças curtas, vindo do sertão, do interior.

Teve a impressão de que tinha sido abandonado, pois perdera toda aquela liberdade da fazenda em que morava, chegando em um ambiente completamente estranho. No entanto, ressaltou que rapidamente se enturmara com o pessoal, “aí começou a vida no Colégio Militar, a vida de internato: corneta, alvorada, banho frio de manhã cedo etc [...]”(LIMA, 22 de julho de 2009). No poema “*Internato*” revela:

*Com a vinda da família à capital
Para o tracoma dos irmãos tratar
Fui morar na Praça da Escola Normal
Vendo o passar dos alunos do Colégio Militar
O desejo de ser um deles surgiu
Tendo mesmo chegado a sonhar
Concluída a minha preparação
Na fazenda senti estar pronto
Para no Colégio Militar ingressar
De calças curtas e dez anos de idade
Por meu pai no colégio interno fui deixado
Longe da família e limitada minha liberdade
Pareceu-me ter sido abandonado
Felizmente rápido com meus colegas enturmei*

*Aceitando a disciplina e o regime escolar
Mas à alimentação não me adaptei
Acostumado à fartura da vida no lar.
(LIMA, 22 de julho de 2009).*

Naqueles tempos de internato do CMC, sobre a alimentação ponderou logo de início, só quem tinha direito a ovo era a banda de música, porque o ovo vinha do interior misturado com areia para não gorar. Galinha era alimento que simplesmente não se servia aos alunos nas refeições. Era só carne de gado e bife de chapa, feito em cima da chapa, que os alunos muito reclamavam, devido à repetitividade do cardápio e a dureza da carne servida. Além disso, não havia cozinheiros adequadamente formados, eram soldados improvisados na função.

O regime de internato, em sua essência, era de muitas privações, com variadas atividades, rígidos horários e normas que deveriam ser cumpridas a rigor. É natural que houvesse dificuldades para alguns alunos e muitos transgredissem e tentassem inclusive fugir. Para o entrevistado, o relacionamento dos alunos com os professores não era muito próximo. A diversidade do corpo docente, alguns muito idosos, outros nem tanto, alguns professores excelentes, outros mais ou menos, também era natural, como em qualquer sala de aula, que as relações não fossem sempre amistosas. Disse Alexandrino:

De maneira que às vezes até os alunos faziam uma certa gozação, né? Como, por exemplo, o professor de desenho projetivo passava uma reta no quadro negro e botava um ponto na reta, um ponto no quadro, aí se dizia: no quadro ou é do quadro? Essas gozações, né? Mas, de um modo geral, para a época, o nosso ensino

era muito bom. Muito bom, nós tínhamos não só as aulas normais, como também até o estudo noturno, o estudo noturno com a vigilância dos inspetores. (LIMA, 22 de julho de 2009).

Sobre as dificuldades de adaptação de alguns alunos, nos leu poema que trata da fuga de seu primo, Clóvis Alexandrino, que mais tarde fora Secretário de Polícia em Fortaleza, não tendo seguido carreira no Exército. Ao chegar em casa, Clóvis foi recebido com uma “pisa”, e voltou de imediato para o colégio. Seu irmão, Olavo, também aluno do CMC, tornou-se médico, também não tendo seguido carreira militar. Interessante foi a observação que fez sobre a diferença de idade dos alunos na mesma classe:

Eu tenho muitas saudades dos tempos do Colégio Militar, né? Eu levei uma desvantagem muito grande porque muitos alunos ingressaram no Colégio Militar transgredindo o limite de idade através de certidão falsa. Então havia um desnivelamento muito grande entre os menores e os maiores (LIMA, 22 de julho de 2009).

Leu o poema *Os estudos*:

*A classe não tinha isonomia
Olavo mais velho e adiantado
O Clóvis e eu em harmonia
Para o exame do Colégio Militar marcado
Olavo não aceitava os castigos do professor
Fazendo um acordo com ele, se libertou
Passou a ser bom aluno
Livrando-se da dor e ao final tornou-se doutor.
O Clóvis, saudoso do seu torrão
Para ele um dia resolveu fugir*

*Recebido com desagrado teve que retroagir
E volta com gozação, por chamado Zé Fujão.*
(LIMA, 22 de julho de 2009).

A ausência de isonomia na sala de aula, composta de alunos com pouco mais de dez anos e outros já adolescentes, na casa dos doze para quatorze anos, pode ser bem ilustrada por fotografia da época, onde podemos visualizar a disparidade de tamanho e aparência dos alunos. Não é de se estranhar que algumas famílias tenham falsificado certidões para que seus filhos pudessem fazer exames para entrar no CMC.



Foto1- Alunos do CMC, em 1924.

Fonte: MARQUES, KLEIN FILHO e SILVA (2011, p.67).

Aluno do CMC de 1929 a 1935, ou seja, em plena transição para o governo de Getúlio Vargas e nos cinco anos iniciais de sua primeira fase, comentou que a formação militar fora muito isolada de qualquer aspecto político, infelizmente, segundo seu julgamento, porque que o militar não deve tratar de política partidária, propriamente, mas tem que estar en-

gajado com a vida política de sua pátria, para saber os rumos do país, não ficar alienado dentro do quartel. Deve evitar, no entanto, em pedir a mulher pra sair batendo nas painéis, porque pensa ser uma atitude bastante degradante.

Em sua visão, já que a legislação proíbe que militares façam manifestações públicas, para ser coerentes, não se incentivar que mulheres os substituíssem, pois, afinal, tal atitude configura-se em uma transgressão, de qualquer modo.

Contrariamente, Castelo (1970, p.206), sobre as atividades de grande importância em que se envolviam os alunos do CMC, comenta, especificamente, sobre a Revolução de 1930, que “no Norte, o Colégio Militar constituía, por assim dizer, o núcleo de onde se irradiou o espírito revolucionário, dada a insatisfação dos jovens diante dos costumes viciados da vida pública do país.” Tal assertiva, como se pode constatar, não se confirma com as declarações do entrevistado, possivelmente porque o ex-aluno era muito jovem, com pouco mais de dez anos, quando eclodiu o movimento. Sobre esse episódio, Raimundo Girão (1984) cita que, no Norte do Ceará deveria rebentar o movimento, sendo que o Colégio Militar serviu de base para oficiais amotinados dispostos à disposição do Dr. Matos Peixoto. No entanto, segundo ainda Raimundo Girão (1985), os rebelados teriam sido contidos pelo Dr. Matos Peixoto e pelo então comandante do CMC, Eudoro Corrêa. Montenegro (1995), por sua vez, ressalta a participação de alunos do Colégio Militar do Ceará desde o Movimento Tenentista de 1922.

Outro momento em que faz conjecturas sobre os acontecimentos políticos que vivenciou, contou-nos de sua experiência com a Coluna Prestes, em tenra infância, no ano de

1926. Dois elementos da coluna teriam passado pela fazenda Central onde morava com sua família. Os revoltosos teriam causado grande alarido, deixando a todos extremamente apreensivos, fazendo-os cometer os maiores desatinos diante da perspectiva do confronto com os membros do movimento. Sobre o clima de nervosismo que vivenciou, leu os versos:

*Nos idos de 1926 dois revoltosos
Pela Central passaram*

Comenta: “que era a fazenda, a Central”.

*Nos seus enfeitados burros montados
Para reconhecimento estancaram
No tio Carvalho Jr se fixaram
Homens esbeltos de figura de fina aparência
Se eram militar, perguntaram
E a resposta negativa deu-lhe ciência.*

Comenta: “tio Carvalho foi secretário de justiça”.

*Dias depois assoma no vaquejador colosso
A cavalo, um verdadeiro esquadrão
O que desencadeou um grande alvoroço
Todos procurando proteção
Olavo fazia para mim um cavalo de pau
Mamãe, num monturo, as poucas joias enterrou
Corro e vou me esconder atrás do curral
Mas Olavo, firme, na calçada esperou
Tratava-se de uma tropa da polícia
Fingindo missão de perseguição
Mas era um simples jogo de malícia
Sem nenhuma repercussão
Ainda era clima e apreensão
No Tauá agindo com firmeza
No tio Joel fui buscar um rifle na mão
Que envolvido num lençol seria uma perna de pau.*

Comenta:

perna de cama. Então o meu tio pediu pra eu apanhar, meu tio não, meu pai, pediu pra eu apanhar esse rifle lá com meu tio, mas que embrulhasse o rifle e tal, e se alguém perguntasse, dissesse que era uma perna de pau. Havia um clima de revoltosos, aquele negócio [...] e tal [...] (LIMA, 22 de julho de 2009).

Com 16 anos foi para a Escola Militar do Rio de Janeiro, logo ao terminar a formação secundária no CMC. Antes, porém, resolvera visitar a família na fazenda em Tauá, contrariando ordens do comandante do CMC, Gen Eudoro Corrêa, que determinou que ninguém saísse de Fortaleza, porque estavam esperando o navio para ir para o Rio de Janeiro. Transgrediu, voltou à fazenda, mas deixou um colega para lhe telegrafar, avisando o dia da viagem. Contudo, quando recebeu o telegrama na fazenda, fora justamente no dia que o navio saía. Então, chegando a Fortaleza, o General Eudoro Corrêa queria expulsá-lo, tendo o episódio causa do grande confusão no seio familiar. A solução encontrada para o impasse foi dada pelo comandante que exigiu que o futuro cadete partisse para o Rio de Janeiro de avião. Naquele tempo o único avião que partia da cidade era o hidroavião da Panex que saía da Barra do Ceará. Alexandrino foi e ainda chegou alguns dias antes da turma que partira de navio. Leu a epopeia:

*Após seis anos o Colégio Militar terminei
Saindo também reservista e agrimensor
Perdendo o transporte da turma para o Rio rumei
Num hidroavião por exigência superior
Na Escola Militar do Realengo matriculado
A situação pouco se modificou*

*Com disciplina e estudos intensificados
Regime de internato firme continuou.
(LIMA, 22 de julho de 2009).*

Como se vê, já adianta no poema que a vida na Escola Militar se deu muito parecida com o regime do CMC, embora o estudo fosse ainda mais rigoroso, *“tanto é que na primeira prova de Física eu tirei 2,25 e foi uma das melhores notas, né? Houve uma mudança muito brusca, muito brusca. Nós éramos muito jovens, ainda. Eu tinha 16 anos.”* Depois da Escola Militar foi servir em Belém, onde passara somente seis meses, porque sua família estava em Teresina. Pediu, então, retificação, e foi para Teresina. E em 1941, com 23 anos e a sua noiva com 16, casou-se. Em 1944 fora convocado para a guerra, já casado, servindo em Lorena (São Paulo), e com uma filha de apenas um ano de idade. Fez-nos questão de relatar os pormenores da viagem de Teresina para Lorena, com sua esposa já em estado adiantado de gravidez da primeira filha, fazendo algumas reflexões significativas sobre o seu modo de ver as coisas e sua escolha e posturas como militar:

É interessante relatar essa viagem de Teresina para Lorena: foi uma viagem de um mês e dois dias. Não havia transporte, não havia estrada ligando o Nordeste para o Centro-Sul. Então a gente viajava pra cá (Fortaleza), daqui ia pra Bahia. Pegava um navio, subia o São Francisco, descia em Pirapora e em Belo Horizonte fazia a baldeação no trem pra ir pra Lorena. E ela (a esposa) fez a viagem já grávida, bastante adiantado, é tanto que vinte dias após a chegada a Lorena ela descansou do primeiro filho. Foi uma viagem em que chegou toda mordida de mosquito, e tal. Naquele tempo o São Francisco era uma pobreza...

não tinha nem... e se você procurasse uma pessoa pra dar uma injeção, não tinha. Muito diferente, né? Pra ver como o Brasil tem evoluído e nós não sentimos, né? Sentimos quando nos lembramos das partes negativas, né? Isso faz até lembrar uma apresentação do quartel general, na 10ª Região, que nós fizemos para o Gen Castelo Branco, que era o comandante do Exército. E um dos colegas, chefe de seção, da parte logística, começou dizendo que as nossas viaturas eram umas caranguejolas do tempo da Segunda Guerra Mundial, e por aí foi, foi... Só dizendo o negativo, né? Quando terminou, o Castelo Branco chegou: mas não tem nada positivo? Se as caranguejolas do tempo da Segunda Guerra Mundial estavam rodando, pelo menos tem que elogiar a manutenção (risos). Eu digo, essa tendência nossa, né, de só querer relatar os aspectos negativos e não se pode fazer um julgamento adequado, justo, sem comparar o positivo com o negativo. (LIMA, 22 de julho de 2009).

Conclusão

Neste artigo, pretendemos uma narrativa compreensiva sobre fatos gerais da história do Colégio Militar do Ceará, por meio das experiências vividas por um ex-aluno que seguiu o caminho da maioria do corpo discente daquela instituição, ou seja, ao concluir sua formação secundária rumou para a Escolar Militar do Rio de Janeiro e participou da Segunda Guerra, por meio de serviço à Força Expedicionária Brasileira. Sua história de vida bem exemplifica a de muitos que frequentaram o Casarão do Outeiro e seguiram nas fileiras do Exército Brasileiro.

No modelo narrativo utilizado, esperamos atingir uma relação mais estreita com o vivido, o tempo e o homem,

numa tentativa de aproximar o homem de sua temporalidade. Seguimos a ideia de Paul Veyne, para quem a história é uma narrativa que explica enquanto narra, é compreensão, é atividade intelectual, bem como a ideia de Paul Ricoeur, que esclarece que a estrutura de uma nova narrativa histórica deve ser lógica e temporal, isto é, que temporalidade e a narratividade se reforçam. Ricoeur defende o primado da compreensão narrativa em relação à explicação, sendo a narrativa histórica uma representação erigida pelo sujeito, que se aproxima da ficção e retrógrada ao vivido. A história, em última análise, é a narrativa do tempo vivido.

A respeito da memória como objeto de pesquisa, passamos pelas conjecturas sobre o tema de vários autores, numa perspectiva de traçar um panorama abrangente sobre o tema, mas sempre tentando seguir os princípios de Peter Burke, para quem os historiadores se preocupam ou necessitam se preocupar como o tema da memória, considerando dois pontos basilares, ou seja, enquanto fonte histórica e enquanto fenômeno histórico.

No tocante ao primeiro aspecto, além da abordagem da memória como fonte para a narrativa histórica, é relevante elaborar uma crítica das reminiscências, tal qual a operação de análise dos demais documentos históricos, atitude já em voga desde os anos sessenta, quando historiadores passaram a perceber a relevância da história oral. No tocante ao segundo aspecto, é importante observar o que Burke chama de “história social do lembrar”. Sendo a memória social, como a individual, seletiva, é fundamental identificar os princípios de seleção dessa memória e observar como variam de lugar para lugar, de um grupo para outro, bem como sua tempora-

lidade: “as memórias são maleáveis, e é necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade.” (BURKE, 2000, p.73).

Referências Bibliográficas

Fonte Oral

LIMA, Antônio Alexandrino Correia. Entrevista, 22 de julho de 2009.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória – ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: *Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *A Imagem de Proust*. In: *Obras Escolhidas – magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.36-49.

BORELI, Silvia Helena Simões. *Memória e temporalidade: diálogo entre Walter Benjamin e Henri Bergson*. *Revista Margem – narradores e intérpretes*. São Paulo: PUC-EDEC, 1992.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, Peter. *História como memória social*. In: *Variadas de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p.67-89.

CASTELO, Plácido Aderaldo. *História do Ensino no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1970.

GIRÃO, Raimundo. *Pequena História do Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 1984.

_____. *Evolução Histórica Cearense*. Fortaleza: BNB-ETENE, 1985.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4.ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS Jr., Raimundo Elmo de Paula; VASCONCELOS, José Gerardo. *O Barão e o Prisioneiro: biografia e história de vida em debate*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MARQUES, Janote Pires; KLEIN FILHO, Luciano; SILVA, Regina Cláudia Oliveira da. *Álbum de Fotografias do Colégio Militar: instalações, educação e esportes*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012.

MONTENEGRO, João Alfredo de Sousa. O Tenentismo e a Revolução de 30. In: SOUZA, Simone de (Org). *História do Ceará*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1995. p.307-319.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Revista Projeto História*. São Paulo: PUC, 1993, p.7-28.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Nº 3 – Memória. São Paulo: Edições Vértice, 1989.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. 3.ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

VASCONCELOS, José Gerardo. A história recente e o uso da memória da pesquisa. In: *Fontes, métodos e registros para a história da educação*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____. Esquecimento e sonho dos militantes de esquerda nos cárceres políticos do Brasil. In:_____. *Tempo, Espaço e Memória da Educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.99-113.

A DIFUSÃO DO SABER

Rui Martinho Rodrigues

rui.martinho@terra.com.br

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (FACED/UFC).

Mestre em Sociologia e Doutor em História.

Introdução

A comunicação é um elemento básico no fenômeno social. A produção, a validação e a difusão do saber guardam íntima relação com a comunicação, desde os primórdios da humanidade.

A fala, ainda incipiente, é acompanhada desde o início por um esforço comunicativo gestual e, um caminho libertador, pois a fala conduz a um tipo de pensamento “lógico”, diferente do “pré-lógico” ou “alógico” anterior. O homem primitivo, também no sentido da sua libertação, tende a sair, através da fala, de um “magma pré-lógico”, onde permaneceu durante muito tempo, mas sem perder um mundo de significações primordiais, de enorme riqueza significativa, como totem, os fenômenos de céu, a própria orografia, a montanha sagrada, o “axis mundi”, etc. (QUINTERO, [s.d], p.14.)

A comunicação não apenas difunde o saber, ela impacta nas operações mentais, nos processos de produção e validação do conhecimento. Contrariamente, porém, à interpretação de Quintero, referente às sociedades ágrafas, as quais ele denomina “primitivas”, o pensamento anterior à escrita não é “pré-lógico” ou “alógico”, segundo Claude Lévi-Strauss

(1985) O mito, próprio das sociedades simples, sem escrita, não é “alógico”. Sobre isso já escrevemos:

Mitos cosmogônicos são associados, em geral, às sociedades tradicionais. Mas o mito pode expressar uma narrativa complexa, que enseja interpretações de múltiplos significados. Mitos evocam o passado, como narrativa transmitida oralmente. É uma representação arquetípica do mundo, na forma de fábula; podendo revestir-se de sacralidade, remetendo a uma narrativa verdadeira. (MARTINHO RODRIGUES in VASCONCELOS, J. G. *et al.* , 2012, p.196).

Ao estudarmos a difusão do saber estamos estudando também a sua produção, validação e aplicação. O meio pelo qual se faz a comunicação difusora do saber impacta, ainda, sobre os aspectos retrocitados. Examinemos, em face da divulgação do saber, a produção, a validação e a aplicação do conhecimento.

No momento em que os meios de comunicação passam por uma revolução de grande alcance, em que as novas tecnologias de informação oferecem um acesso nunca imaginado ao conhecimento e à pluralidade de paradigmas, passando por sobre fronteiras políticas, econômicas e culturais, historiadores, educadores, ao lado de sociólogos, economistas e filósofos são desafiados a reinterpretar o fenômeno da difusão do saber, que agora assume uma nova dimensão.

A Difusão do Saber e o Avanço do Conhecimento

Os saberes eram produzidos e se difundiam no âmbito dos grupos sociais primários ou entre eles. Não havia instituição especializada na produção, validação ou difusão do conhecimento, nas sociedades ágrafas. Nelas, o saber era aceito como a “verdade que nos é dita” ou a “verdade sentida” (MARTINHO RODRIGUES In: VASCONCELOS *et al.*, 2012, p.185-202), o que tornava dispensáveis os procedimentos de validação do conhecimento, conforme já escrevemos: “a educação formal é uma resposta à complexificação crescente do conhecimento, das formas de comunicação e da vida em sociedade. (MARTINHO RODRIGUES In: VASCONCELOS *et al.*, 2012, p.200). O processo de produção do conhecimento era totalmente diferente, integrado às atividades diárias (GILES, s.d.), voltado para um conhecimento inteiramente utilitarista.

O aparecimento da escrita; o surgimento de impérios; o advento de religiões dotadas de cosmogonias, soteriologias e códigos morais fixados em livros sagrados; além da organização dos estados imperiais são concomitantes ao aparecimento de instituições especializadas na difusão de alguns saberes, como dito. Os campos do conhecimento a que as primeiras escolas se dedicavam eram, sobretudo, a escrita, a leitura, as doutrinas sagradas e os saberes necessários à organização estatal. Os saberes práticos, ligados ao cotidiano, continuaram sendo produzidos, validados e difundidos informalmente, de modo difuso nas sociedades.

Cumpre destacar que cada tipo de sociedade guarda forte relação com o modo como os saberes são produzidos, validados e difundidos. A produção e a difusão do saber se

relacionam com a organização social e econômica, a cultura e instituições como a família, as igrejas e o Estado. O conhecimento relativo à caça, à agricultura rudimentar e a coleta de frutos não necessitavam de instituições especializadas para produzi-los, validá-los ou difundi-los, como dito. A família, os grupos de caça ou outros ajuntamentos não especializados produziam o saber de modo difuso, por tentativa e erro, nas sociedades mais simples.

O processo de validação era entregue aos membros da sociedade havidos como confiáveis, na forma da verdade declarada por autoridade; ou ainda à certeza subjetiva; ou, finalmente, aos resultados práticos obtidos nas atividades quotidianas. Os pais, os clérigos e os mais velhos em geral eram a fonte de conhecimentos para as gerações mais jovens. Já as sociedades industriais apresentam formas muito mais elaboradas de produção, validação e difusão do saber. Nelas instituições especializadas produzem, validam e difundem o conhecimento.

A escrita, com os seus diferentes suportes, que sucessivamente foram disponibilizados ao longo da História, contribuiu grandemente para modificar tudo isso. A fixação do conhecimento pela escrita permitiu que o conhecimento — até então pertinente, em geral, aos afazeres práticos — deixasse de ser estritamente prático-demonstrativo, para ser expresso como descrição, explicação ou compreensão, podendo ser explicado, enfatizando o aspecto discursivo. A logicidade do discurso pode ser buscada no plano da abstração por se comunicar mais facilmente com esta forma de conhecimento.

O suporte da escrita influenciou a comunicação e a difusão do saber. Desde as pinturas rupestres até o papel, os

sucessivos suportes — incluindo tijolos, madeira, papiro, pergaminho —, permitiram um grau crescente de espaço para a mensagem, exigindo um tempo cada vez menor para a escrita, além de permitirem com mais facilidade o transporte dos conteúdos registrados pela escrita.

As transformações históricas ensejaram o aparecimento de instituições especializadas, concomitantemente ao aprofundamento da divisão social do trabalho (DURKHEIM, 1984). As instituições de ensino, amparadas pela natureza confessional ou com arrimo do oficialismo, como no caso das escolas de formação de escribas, destinadas aos quadros burocráticos do aparato estatal dos impérios, apoiavam-se grandemente no argumento de autoridade, do que são exemplos as teocracias, no que concerne aos juízos de valor, inseridos no mundo das cogitações abstratas.

Os problemas práticos se resolviam, em tais circunstâncias, por tentativa e erro mais do que por influência do argumento de autoridade. O conhecimento de maior complexidade, sobretudo no campo das abstrações teóricas ou nele apoiado, exige instituições especializadas quando se queira produzi-los, validá-los e em alguns casos até quando se queira difundi-los. A escola e as instituições de pesquisa o atestam, se considerarmos que elas nasceram e se expandiram para isso. As sociedades complexas desenvolveram diversos procedimentos de validação dos saberes, nas suas diversas instituições especializadas. A difusão é um destes procedimentos, pois ao expor o conhecimento produzido, exhibe os seus fundamentos ou a falta deles.

Sim, a difusão, além de propagar os novos saberes, facultava aos pesquisadores a oportunidade de exercer o esforço de

falsificação (POPPER, 1982), ora valendo-se de saberes correntes, ora pelo esforço de falsificação buscando a verificação empírica ou impondo desafios teóricos na forma de questionamentos. Daí resulta infirmada ou transitoriamente validada a nova proposição, teoria ou modelo.

A difusão do saber se constitui ainda em grande impulso à produção de novos conhecimentos. Os saberes geram novos saberes. Por isso a escrita promoveu o crescimento do saber. Mais pessoas dispoendo do conhecimento, mais descobertas se fazem. Mais conhecimento significa mais oportunidade de raciocínio, entendendo-se como tal a operação que permite, mediante integração de duas proposições conhecidas, se chega a uma terceira, até então desconhecida, já que raciocínio é

[...] qualquer procedimento de inferência ou prova; portanto qualquer argumento, conclusão, inferência, indução, dedução, analogia etc. [...] inferir uma proposição de uma ou mais proposições precedentes; crer ou pretender que se creia nela como conclusão de qualquer outra coisa, significa raciocinar no mais extenso sentido do termo. (ABAGNANO, 1982, p.789.)

Além da escrita, o pergaminho e o papiro representam etapas exemplares do desenvolvimento do conhecimento, impulsionado pela difusão ofertada por novos veículos de comunicação. A imprensa desencadeou uma grande explosão de conhecimento, proporcionando um novo alcance para o livro e ensejando o aparecimento dos jornais. Estes, por sua vez, literalmente desencadearam revoluções, em todos os sentidos.

A revolução científica do século XVII teve os seus horizontes alargados pelo novo formato que a imprensa deu ao livro. O rádio, o cinema, a televisão e a web representam novos

meios de divulgação do saber, novas oportunidades de contatos entre pessoas, fertilizando mentes e oferecendo informações em escala incomparavelmente maior do que aquela que é ofertada pela impressão de textos em papel. Não há cotejo possível entre a informática e as suas derivações, de um lado; e, de outro, os meios de registro e divulgação de informações anteriormente existentes. Justifica-se, pois, o estudo em separado da difusão do saber pelos meios virtuais.

A Difusão do Saber e os Novos Gestores da Moral

Já não são os pais, os professores, os clérigos ou os mais velhos que produzem e difundem, com primazia, os novos conhecimentos ou sequer cultivam os valores vigentes na sociedade. A escola perdeu o quase monopólio da divulgação dos saberes eruditos ou científicos. O ensino a distância pode ser considerado uma escola virtual, mas esta é outra escola. Os clérigos perderam o monopólio do sagrado. Os novos gestores da moral concorrem com pais, professores, os mais velhos em geral, com os clérigos e as autoridades. Os artistas, os intelectuais e os atletas inserem-se entre os novos gestores da moral e dos costumes, levados nas asas da celebridade propagada pelos novos meios de comunicação.

A televisão, o rádio, o cinema, o ubíquo telefone móvel, que entre outras coisas é até telefone, ao lado das redes sociais e demais possibilidades da internet, transformaram radicalmente a difusão do saber. Tanto o conhecimento pertinente aos juízos de fato ou de existência, como aqueles do campo dos juízos de valor, contam agora com um grau de acessibilidade e universalidade jamais sonhado.

Intelectuais e artistas precisam romper as cadeias dos paradigmas hegemônicos, sob pena de clausura nos cânones oficiais e oficiosos. Justifica-se, por isso, que se distanciem, até certo ponto, das amarras representadas pelas referências valorativas. Pode-se dizer o mesmo relativamente às teorias filosóficas e científicas, quanto aos pensadores e cientistas que as produzem, sob pena das pesquisas sofrerem limitações, o que ameaçaria o desenvolvimento do conhecimento comprometido com a validação permanentemente falseada — e por isso transitória — do saber. A liberdade necessária à produção artística e científica limitava-se, historicamente, ao restrito círculo das respectivas categorias e a um público limitado. A larga e instantânea difusão da produção intelectual e artística, alcançando toda a sociedade, é historicamente recente e se deve aos meios de comunicação.

As celebridades artísticas e intelectuais passaram, assim, a exercer uma influência sem precedentes sobre os valores e costumes em todos os escaninhos da sociedade, investidos no papel de novos gestores da moral e dos costumes. Desvinculados das referências historicamente estabelecidas, os novos gestores da moral difundiram atitudes libertárias, inspiradoras de rápidas e profundas transformações culturais. A difusão do conhecimento mostrou-se capaz, não apenas de fertilizar o desenvolvimento da ciência e das artes, mas de promover uma revolução cultural sem precedentes, em um período de tempo tão curto e na escala planetária.

A disponibilidade ou acessibilidade à informação, que tantos desdobramentos produz, suscita problemas de processamento e compreensão de tanta notícia, comunicado e

informes de toda ordem. A este respeito é oportuno, como destaca Magalhães Júnior, distinguir entre informação e conhecimento, em virtude da acessibilidade proporcionada pelas redes de alcance mundial:

[...] existem atualmente, facilitações na busca de informação, proporcionada pelas novas mídias. O conceito de informação se distingue de conhecimento. Informações são constituídas pelo conjunto de dados devidamente organizados e possuindo um significado [...] As informações têm significado, podem ser tomadas decisões ou fazer afirmações considerando o seu conteúdo. Conhecimento não é retenção de informações, mas a compreensão das mesmas se utilizando de teorias para realizar a aplicação e resolução de situações problema. (MAGALHÃES JÚNIOR in VASCONCELOS, J. G.; SANTANA, J. R.; FIALHO, L. M. F., 2012. p.225 — 226).

Fazer armadilhas, elaborar táticas de caça, conceber e construir peças artesanais eram aplicações do saber assim produzidas, de modo a sinalizar mais do que simples informação, mas expressão de conhecimento.

Lugares e Instituições da Produção e Difusão do Conhecimento

Nas sociedades ágrafas, como foi dito, os saberes eram produzidos e difundidos de modo difuso, em toda a sociedade. A complexidade crescente da vida em sociedade levou à criação de instituições especializadas em diversas funções, entre as quais destacam-se aquelas relacionadas à produção, validação e difusão do saber. Convém que examinemos lugares e instituições em que tais coisas são praticadas, enfocan-

do aquelas anteriores às instituições sociais especializadas, que parecem em declínio, esforçando-nos por entender as mudanças introduzidas pelos novos meios de comunicação e difusão do saber.

A Família

A família exercia — e ainda exerce — a função de produzir, transmitir e aplicar saberes práticos, ligados às suas atividades diárias. A solução para pequenos problemas, como reparos de instrumentos e técnicas de caça, artesanato e arte constituem o campo do saber em que a família historicamente tem produzido conhecimento. A complexidade crescente dos processos produtivos, o progressivo engajamento dos seus integrantes em atividades extradomiciliares, a instabilidade cada vez mais acentuada dos laços parentais e de afinidade, ao lado da competição exercida por instituições mais especializadas e mais aptas, em alguns campos do saber, para este mister, respondem pelo agravamento contínuo do declínio deste grupo primário como produtor de saberes.

A participação da família na transmissão do conhecimento, diferentemente do que aconteceu com a sua participação na produção da cotada matéria, não declinou tanto, oferecendo significativa contribuição em certos domínios cognitivos. A transmissão de valores e o conhecimento pertinente à cultura popular, com destaque para os falares regionais ou da norma culta, conforme as referências da família. Registre-se, todavia, que até neste campo observa-se o declínio da influência deste grupo primário, seja pela concorrência dos meios de comunicação — com destaque para

televisão, rádio e internet —, seja pela crescente limitação da convivência entre membros da família e pela instabilidade das relações no citado grupo social.

[...] dá-se o nome de família a um grupo caracterizado pela residência em comum e pelo convívio de pais e filhos, [relativamente] isolados dos demais parentes. Através dos tempos a família parece ter desempenhado diversas funções, ora perdendo algumas, ora acrescentando outras. Destas, as mais importantes e permanentes parecem ser a reprodução da espécie, a criação e a socialização dos filhos, a transmissão essencial do patrimônio cultural. (SILVA, 1986, p.457).

No que concerne à aplicação dos saberes, a família continua a desempenhar função relevante. Medicina popular é um exemplo de conhecimentos que encontram ampla aplicação no grupo família, fato que talvez se verifique em muitos outros campos da cultura popular. Hábitos de higiene, cultivo de jardins e criação de pequenos animais e tantos outros exemplos podem ser enumerados como campo de aplicação de conhecimentos, tanto por parte dos pais como dos mais velhos em geral. A novidade é a inversão do papel da relação entre as gerações.

Orientador e orientando, com o advento da revolução tecnológica e a popularização da informática, já não são respectivamente o mais velho e o mais novo. As gerações mais jovens passaram a orientar as mais velhas, em face dos desafios representados pelos computadores. Tal inversão poderá ter implicações simbólicas que ainda não foram bem estudadas.

A família continua sendo o primeiro ambiente de aprendizado, colocando-se como território da transmissão

dos conhecimentos mais elementares. Tais saberes exercem forte condicionamento sobre todo o aprendizado futuro. Permanece, ainda, como o lugar de um tipo de aquisição de conhecimento mais intimamente associado à afetividade entre os sujeitos do referido processo, circunstância favorável à transmissão de valores. A concorrência que a família sofre por parte da televisão, da internet, das creches e escolas, todavia, é cada vez maior.

A interação entre os membros do referido grupo primário é cada vez menor, pela crescente participação dos diversos membros da família no trabalho extradoméstico; pela escolarização cada vez mais precoce e pela entrega cada vez mais frequente dos filhos, ainda em tenra idade, à guarda de creches; e pela influência cada vez maior da televisão e da internet.

A Aldeia

A população, contemporaneamente, tende a se localizar em cidades. As cidades tornam-se cada vez maiores. Bairros e até condomínios, todavia, podem configurar unidades de vizinhança formadora de identidades, quando sejam instituídos mitos, ritos, hierarquia e outros traços definidores de identidades grupais. Este conjunto de fatores pode vir a caracterizar a formação de gangues ou das chamadas “tribos urbanas”. Grande é a influência dos grupos de convivência na difusão do conhecimento. A cultura erudita, a ciência e a Filosofia não se beneficiam tanto desta via de transmissão do conhecimento.

A cultura popular, os valores, as crenças e convicções são largamente difundidos nos grupos de vizinhança. Algu-

mas habilidades práticas, como aquelas ligadas à pesca, a caça ou ao artesanato, agricultura tradicional, medicina caseira e trabalhos domésticos são exemplos de saberes transmitidos informalmente nos citados grupos.

A aldeia não tem presença expressiva, contemporaneamente, sobretudo na sociedade brasileira, relativamente à transmissão e validação do conhecimento. A nossa sociedade é fortemente marcada pela urbanização. Acresce que a televisão, o rádio e a internet, que concorrem com a família, como instâncias de transmissão informal do conhecimento, também concorrem, neste mister, com a aldeia. Pareceu-nos oportuno, em face do exposto, agregar às reflexões sobre a aldeia como espaço de transmissão informal do conhecimento, às cogitações sobre este mesmo fenômeno nos grupos de vizinhança, reconhecendo as semelhanças, a despeito das significativas diferenças, entre a cidade, nos seus grupos de vizinhança, e a aldeia, quando se considerem certas peculiaridades. A aldeia, no Brasil, ocupa espaço importante quase que exclusivamente entre populações indígenas. Grande parte destas populações, porém, se encontra, hoje, nos espaços urbanos.

A Tribo e a Cidade

A tribo é um espaço cultural que não apresenta importância considerável, no Brasil, salvo entre populações indígenas, vale repetir. As populações indígenas, sobretudo quando não aculturadas, não especializaram tanto as suas instituições, não tendo, por isso, escolas. Enquadram assim na situação das sociedades ágrafas em geral.

A tribo é um sistema de organização social que inclui vários grupos locais — aldeias, bandos, distritos ou linhagens — e que inclui também, normalmente, um território, uma língua e uma cultura comuns. Os elementos que compõem podem ser ou não coordenados por um poder político formal ou centralizado. O termo tribo implica, de maneira ideal, um grande elemento de solidariedade baseado em sentimentos primários fortemente compartilhados por todos. Tal solidariedade torna-se contratual por natureza quando a organização se faz do modo mais formal. O ponto em que estas últimas características se tornam pronunciadas é talvez um ponto conveniente para se fazer a distinção entre tribo e nação. (SILVA, 1986. p.1259).

A uniformidade cultural, predominância de valores compartilhados, somados à simplicidade dos saberes que se produzem e difundem, limitados os processos de validação aos resultados práticos na caça, na pesca e nos demais procedimentos quotidianos, caracterizam a difusão do saber na aldeia, lugar da tribo. A cidade, contrariamente aos pequenos povoados, distingue-se cada vez mais pela pluralidade de meios, de instituições, de sujeitos, de espaços e de fazeres, nos quais se produz, difunde e procura validar o saber. A mudança verificada na transição da organização tribal para o Estado Nação, não por acaso, coincide, historicamente, com o aparecimento das cidades.

A cidade é marcada pela pluralidade crescente, também do ponto de vista cultural. O alcance universal e instantâneo dos novos meios de comunicação transforma a cidade no mundo ou o mundo numa grande cidade, configurando de fato o caráter cosmopolita, expressão da cidade como uni-

verso e por isso expressão máxima da diversidade. A aldeia, integrada pelos meios de comunicação e difusão retrocitados, promove a difusão cultural, científica e artística em tal escala de grandeza, que parece tendente a desaparecer como aldeia, no sentido próprio da palavra, tragada pelo mundo cosmopolita. Sim a pequena aldeia agora faz parte da metrópole, mais do que isso, integra a cosmópole. O dilúvio de informação, todavia, se nos apresenta como desafio à transformação da informação em conhecimento. Repto ainda maior é validar o conhecimento assim expandido.

Os Meios de Comunicação e a Difusão do Saber

Linguagem oral, pinturas rupestres, escrita, escola, imprensa, livro, jornal, revista, cinema, rádio, televisão e internet são os meios de difusão do saber mais estudados por comunicólogos, sociólogos, historiadores e educadores, pela importância do papel que cada um destes veículos de comunicação desempenha na difusão do saber. Não esqueçamos, porém, os processos mais singelos e mais tradicionais, cuja importância ganha relevo pela presença difusa e universal na sociedade e em todas as manifestações sociais. A conversação, as atividades lúdicas e o trabalho continuam sendo meios de difusão do conhecimento da mais alta importância.

Os diferentes processos de difusão do conhecimento exercem competição uns em face dos outros. O rádio, a televisão, a imprensa, a escola concorrem com a conversa e a convivência informais, no que concerne a difusão do saber. Nas hipóteses de contradição entre estes veículos, que também são fontes de informação e transmissão do saber, o prestígio,

o alcance, a riqueza da informação, a constância e o tempo de exposição das pessoas aos citados veículos definem a supremacia entre os concorrentes. A conversação informal ocupa um tempo cada vez menor, entre os membros de instituições tradicionais, como a família.

A televisão, o rádio e as redes sociais ocupam cada vez mais tempo, têm um alcance muito maior e gozam de um prestígio superior, potencializados pela áurea que cerca as celebridades habitantes destes veículos de comunicação. É a convivência do mundo real cedendo lugar ao convívio virtual.

A conversa informal ganhou, na internet, um poderoso instrumento. Mas a conversação nas redes sociais apresenta especificidades que modificam profundamente a dinâmica e outros aspectos da conversação. Nas redes sociais os interlocutores podem ser anônimos, podem assumir identidades fictícias, não configurando, quase sempre, a condição de informação transmitida no contexto de confiança ou entre pessoas vinculadas afetivamente, contrariamente ao que se passa nos grupos tradicionais de convivência. Tais peculiaridades talvez expliquem a sobrevivência do diálogo informal, nos grupos de convivência, malgrado todos os fatores aludidos.

O mundo virtual divulga bem os saberes pertencentes à esfera dos juízos de realidade ou de existência. Os juízos de valor, porém, encontram arrimo, por ocasião de sua transmissão, nos laços afetivos presentes na relação de ensino e aprendizagem. Pesquisadores deveriam debruçar-se sobre a impessoalidade e o caráter virtual dos meios de difusão do conhecimento e a perda de referências valorativas.

A impessoalidade e descompromisso das relações virtuais precisa recorrer ao subterfúgio da propagação subli-

minar, quando se aventura no campo valorativo, passando mensagens sob a camuflagem de personagens simpáticos ou antipáticos, associados aos objetivos do proselitismo.

A Política e a Difusão de Informações e Saberes

Desde as suas origens, a convivência na “polis”, com alguma participação na solução dos seus problemas, amparada em certos direitos e garantias, guarda estreita relação com as formas de conhecimentos. Sim, a política se vincula intimamente com a difusão de informações e conhecimentos, conforme ressalta Oliver Nay:

Com a Filosofia, os gregos inventam a “razão”. Forjam a ideia de que a faculdade de julgar escapa à potência da religião, e dos mitos [...] o pensamento helênico se desprende lentamente da mitologia e se abre ao conhecimento racional do universo [...] Dessa transformação do pensamento nasce a razão política. Agora a Filosofia se pergunta sobre a organização social da cidade [...] Os gregos inventam assim numerosas noções políticas que nos parecem hoje comuns: a igualdade, a cidadania, a liberdade, o Direito, a lei, a participação, o equilíbrio dos poderes, os tipos de regime [...] (NAY, 2007. p.15).

A acessibilidade à informação e ao conhecimento certamente produz impacto político. O controle da informação e o aparelhamento dos meios e espaços de produção, difusão e validação do saber, sofreram um duro revés com a acessibilidade referida. O controle sobre as instituições de ensino e de comunicação em geral, inclusive aquelas de natureza eminentemente política, torna-se mais difícil e menos efetivo.

Quando todos podem se comunicar com todos, universaliza-se a possibilidade de manifestação do pensamento e difusão de ideias e críticas, assim, a influência daqueles que bem se pode chamar de “vaqueiros da boiada cidadã” decresce.

A qualidade das informações e do conhecimento divulgado pelos novos meios massivos e difusos é muito problemática. Paralogismos, contradições e sofismas não faltam em tais informações e conhecimentos. Sucede, todavia, que os tradicionais mediadores da interpretação do mundo sempre erraram. Seus erros foram clamorosos e a disposição de tais sujeitos para corrigir os próprios erros não se faz presente, ao longo da experiência histórica nos campos político e social. Os “esclarecidos” que intentavam fazer prosélitos aparelhando os meios tradicionais de comunicação, sempre restritos, jamais desistem dos seus equívocos, limitando-se a reciclá-los e a conferir-lhes uma nova aparência. Até podem ensaiar uma autocritica genérica, mas continuam a perseverar nos seus erros. O homem comum poderá errar mais, como poderá errar menos, mas os seus erros certamente terão consequências mais suaves. Sem a orientação daqueles que se presumem sábios, porém, acertando ou errando, a esperança é que o façam por si mesmos.

Considerações Finais

As instituições, os espaços sociais, os meios e os sujeitos dos processos de comunicação, presentes na difusão e validação do saber, influenciam a definição dos diferentes graus de impessoalidade nos citados processos; modificam a amplitude, o alcance e a instantaneidade da divulgação do

conhecimento; produzem impacto nos procedimentos e na consistência da validação do referido saber; além de potencializarem a aplicação e alimentarem o ciclo de novas soluções para problemas tanto teóricos como práticos, ao submetê-los a um número muito maior de estudiosos e diferentes usuários da informação. A velocidade e o alcance dos meios de comunicação modificam tudo isso.

O salto proporcionado pelos meios de comunicação e o dilúvio de informações daí decorrente abrem oportunidades incomensuráveis aos pesquisadores e ao público em geral. Por outro lado, introduz uma barreira cuja superação constitui tarefa hercúlea, qual seja transformar a informação em conhecimento válido.

Referências Bibliográficas

ABAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982

DURKHEIM, Émile. *Divisão do trabalho social*. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, [s/d].

LÉVI-SATRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; PINHEIRO, Lo-serlene Lima. Utilizando fontes digitais na pesquisa em história da educação. In: VASCONCELOS, J. G.; SANTANA, J. R.; FIALHO, L. M. F. (ORG). *História da educação: real e virtual em debate*. Fortaleza: UFC, 2012.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, conhecimento e educação: os saberes, a História, as fontes e a escola. In: VASCONCELOS, J. G. et al. (Org.). *História da educação : real e virtual*. Fortaleza: UFC, 2012. p.196.

NAY, Oliver. *História das ideias políticas*. Petrópolis: Vozes, 2007. p.15.

POPPER, Karl Raymond. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. *Conjecturas e refutações*. 2. ed. Brasília: UnB, 1982.

QUINTERO, Alejandro Pizarroso (Coord.). *A história da imprensa*. Lisboa: Planeta Editora, [s/d]. p.14.

SILVA, Benedicto (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

A HISTORIOGRAFIA DE BARBARA TUCHMAN

Sander Cruz Castelo

sandercruzcastelo@uol.com.br

Professor de História da FECLESC/UECE

Foi Ranke também quem mostrou qual a tarefa do historiador: descobrir *wie es eigentlich gewesen ist*, o que realmente aconteceu ou, uma tradução mais literal, como foi realmente. (Barbara Tuchman, em *A prática da História*).

Introdução

Neste artigo, investiga-se a historiografia de Barbara Tuchman (1912-1984), autora norte-americana. Primeiro, discorre-se sobre sua vida e obra, atentando-se para sua filiação rankeana (historista ou “reconstrucionista”). Em seguida, apresenta-se, em linhas gerais, o desafio ao historicismo representado pela historiografia teórica (“construcionista”), no século XX. Por fim, abordam-se os pressupostos da historiografia de Tuchman, com o fito de contrastá-los com os da última, atualmente hegemônica.

Biobibliografia

A norte-americana Barbara Wertheim Tuchman foi uma historiadora singular. Trabalhando à margem da academia, conjugou o imenso sucesso editorial, revelado pelos milhares de exemplares vendidos de seus livros, com a respeitabilidade entre os pares, de que dão prova os vários doutorados

honorários obtidos em universidades norte-americanas¹ e os dois Pulitzers recebidos da Universidade de Columbia.

Ela nasceu em 30 de janeiro de 1912, em Nova Iorque, no seio de influente família judia do ramo asquenaze.² Seu bisavô materno migrara da Alemanha para os Estados Unidos em meados do século anterior, após a falência de suas fábricas de cigarro, reflexo da Guerra de Secessão (1861-1865).³ Seu avô, Henry Morgenthau, advogado e investidor, importante liderança judaica, figura de relevo no Partido Democrata, ligado a Woodrow Wilson, destacou-se como embaixador no Império Otomano na Primeira Guerra Mundial e conselheiro na Conferência de Paris (1919). O tio, Henry Morgenthau Jr., foi Secretário de Tesouro de Franklin Roosevelt e Henry Truman. A mãe, Alma Morgenthau, música talentosa, era incentivadora da atividade, tendo criado a *Cos Cob Press* (1929-1938), publicação voltada à divulgação de partituras.

O ramo paterno da família, também judeu, igualmente militava na indústria tabagista. O pai, Maurice Wertheim, além de banqueiro e filantropo, era importante liderança judaica. Ele colaborou no esforço de guerra durante o segundo conflito mundial prestando serviços ao *War Production Board*.

O interesse de Tuchman pela História foi despertado ainda na infância, com um livro sobre os gêmeos na história. Romances históricos sobre reis e rainhas, como os de Alexandre Dumas, intensificaram o amor pela matéria. No momen-

¹ A autora não fez pós-graduação. Ela não se incomodava com isso, pelo contrário. Achava que se tivesse se doutorado perderia a capacidade de escrever, abafada pelo academicismo. (MARGOLIS, 2012).

² Do leste e centro da Europa, usuário do ídiche.

³ A exportação de tabaco da Alemanha para os EUA foi sustada devido a uma nova tarifa de importação do último país.

to de cursar o Radcliffe College (Massachusetts), uma extensão feminina de Harvard, não titubeou em escolher História e Literatura. O contato com grandes professores, especialmente da última disciplina, verdadeiramente apaixonados pelo objeto de seus cursos, contaminou-a, incutindo-lhe, sorratamente, a vontade de escrever narrativas históricas.

Seu trabalho de finalização do curso de graduação, intitulado *A justificação moral do Império Britânico*, deixou muito a desejar. Não faltou paixão pelo assunto, algo essencial; a biblioteca da Universidade de Widener foi o elemento mais importante de sua formação; mas a redação não se equiparava às ideias defendidas. Aprendeu, a partir daí, que o domínio da língua era fundamental (TUCHMAN, 1995, p.6-9).

Após a formatura, em 1933, trabalhou, durante os dois anos seguintes, como pesquisadora-assistente de uma ONG wilsoniana⁴, o *Institute of Pacific Relations (IPR)*, fixando residência em Nova Iorque e Tóquio, respectivamente. Em seguida, labutou no jornalismo, primeiro como editorialista-assistente (*The Nation*, de propriedade de seu pai) e, depois, como, correspondente (*The Nation* e *New Statesman*) de revistas semanais esquerdistas (no sentido anglo-saxão).

A última experiência, possibilitando-lhe cobrir a Guerra Civil espanhola em Londres e Madri, inspirou-lhe o primeiro livro. Lançado em 1938, *The lost british policy: Britain and Spain since 1700* tematizava a relação histórica entre os dois países, concluindo, sutilmente, pela legitimidade da intervenção do primeiro no conflito. Ela era pró-republicana.

⁴ Referência ao wilsonianismo, ideologia de política externa pautada nos 14 princípios liberais defendidos pelo presidente estadunidense Woodrow Wilson para ajustar a paz no final da Primeira Guerra Mundial.

Retornando a Nova Iorque no ano seguinte em razão do clima beligerante na Europa, ela contraiu núpcias com um médico, Lester R. Tuchman. Dedicou-se, então, ao marido e à maternidade (ela teve três filhas). Em 1943, ela retomou o ofício de jornalista, atuando na Secretaria para o Extremo Oriente do *Office of War Information*. Terminada a guerra, ela recobrou a exclusiva vida familiar.

Em 1948, lutando contra os estereótipos reservados às mães que querem se afirmar profissionalmente⁵, ela começou a escrever outro livro, posto a lume em 1956. Trata-se de *Bible and Sword: England and Palestine from the Bronze Age to Balfour*. A obra mostrava que esta declaração de apoio da Inglaterra à causa sionista⁶ tinha raízes longínquas, remetendo à transposição do livro sagrado para o inglês e às tentativas de dominar o trajeto para a Índia e o petróleo do Oriente Médio (a “espada” do título).

O telegrama *Zimmerman*, publicado em 1958, demonstrou a importância da interceptação e da codificação dessa correspondência⁷ pelos ingleses na virada belicista do ânimo norte-americano na Primeira Guerra Mundial.

Seu livro de maior sucesso foi lançado em 1962. *Canhões de Agosto* deteve-se sobre o primeiro mês da Grande Guerra, finalizado com a contenção do avanço alemão pelos

⁵ Ela reclamava que as pessoas viam seu trabalho de escritora como amador, espécie de *hobby*, diria (MARGOLIS, 2012)

⁶ A Declaração de Balfour denomina uma missiva de Arthur James Balfour, Secretário de Assuntos Estrangeiros da Inglaterra, remetida no final de 1917, a Lord Rothschild, presidente da Federação Sionista Britânica, garantindo o apoio do reino à constituição de um estado nacional judeu na Palestina.

⁷ Datado de janeiro de 1917, o telegrama consistia numa instrução do ministro do Exterior da Alemanha ao embaixador desse país no México, de que se propusesse uma aliança com este país em oposição aos EUA, em troca dos territórios perdidos para os ianques.

aliados, principiando a guerra de trincheiras. A obra, premiada com o Pulitzer de não ficção, tocou profundamente Kennedy, que distribuiu exemplares para o seu gabinete e seus conselheiros militares, e se inspirou no livro para lidar com a Crise dos Mísseis em Cuba, em outubro de 1962.

Em 1964, Tuchman fez parte de um comitê de apoio à candidatura ao senado de Robert Kennedy, irmão do presidente assassinado no ano anterior. A campanha foi bem-sucedida. *A torre do orgulho: um retrato do mundo antes da Grande Guerra (1890-1914)*, dado à luz em 1966, era uma coletânea de artigos que versavam sobre a política na Europa e nos EUA no período da *Belle Époque*. Dois anos depois, a historiadora assumiu o posto de secretária de gabinete de Eugene McCarthy, o candidato à indicação democrata à presidência cuja plataforma era a saída estadunidense do Vietnã. Ele preferiria ser assessorado por uma historiadora a um advogado (LIUKKONEN, 2012). Acabou preterido por Hubert Humphrey.

Em 1971, a historiadora pôs a lume *Stilwell and the american experience in China, 1911-45*, que lhe deu o segundo Pulitzer. Era uma biografia do general norte-americano que foi adido militar, chefe de gabinete de Chiang Kai-Shek e comandante aliado no sudeste asiático.

No ano seguinte, após uma viagem à China, Tuchman publicou uma reportagem sob o título de *Notes from China*. Nixon e seu ministro do exterior, Kissinger, haviam reatado as relações diplomáticas dos EUA com a China. A historiadora, desde o final dos anos 1960, constituía contrapeso ao governo conservador no Comitê Nacional para o Congresso Eficaz.⁸

⁸ Comitê que apoia causas liberais, criado em 1948 por Eleanor Roosevelt.

Entre 1970 e 1973, Tuchman presidiu a *Society of American Historians*, entidade ligada à Universidade de Columbia, limitada a 250 membros, criada em 1939 para estimular a escrita da história e da biografia (SAH, 2012).

Um Espelho Distante: o terrível século XIV, de 1978, relatava um período particularmente sombrio da humanidade: as cinco décadas inauguradas pela peste negra (1348-1350), marcadas, além desta, por “guerra, impostos, banditismo, mau governo, insurreição e cisma na Igreja.” (1990, p.12). Como nos trabalhos anteriores, a motivação partia de interesses do presente. O século XIV espelharia o XX no seu rosário de calamidades e desestruturação, o conhecimento de um período mais tenebroso, satânico, mesmo, nos valendo como consolo (1990, p.12). Mais uma vez a historiadora tramava seu enredo com base numa biografia, no caso, a do nobre francês Enguerrand VII, cuja vasta rede de relações possibilitou que se tomasse sua vida como metonímia de um século.

No ano seguinte, a historiadora assumiu a presidência da *American Academy of Arts and Letters*, entidade fundada em 1940 para apoiar artistas plásticos, arquitetos, literatos, dramaturgos e músicos.

Em 1981, saiu *A prática da História*. Esta antologia de artigos acerca da História era dividida em três segmentos. “O ofício” desnudava o fazer historiográfico da autora, analisando instâncias como a da teoria, da fonte, do método e da narrativa. “O produto” abordava temas históricos diversos do século XX. “Aprendendo com a História”, por fim, acercava-se do papel da História na vida pública.

Em *A marcha da insensatez*: de Tróia ao Vietnã, publicado em 1984, a autora procurava decifrar o fato usual, na

história, dos governos agirem em desfavor de seus interesses. Debruçava-se, então, sobre quatro episódios de disparte governamental: a queda de Tróia (entre 1300-1200 a.C), o cisma cristão (1470-1530), a perda dos EUA pela Inglaterra (1763-1783) e o envolvimento norte-americano na Guerra do Vietnã (1945-1973).

The first salute: a view of the American Revolution, sobre a independência estadunidense, foi seu último livro, publicado em 1988. O título fazia referência à primeira resposta à saudação de um navio norte-americano após a declaração de independência do país, em 4 de julho de 1776, feita pelo governador da ilha de Santo Eustáquio, possessão holandesa, quatro meses depois. Além de salientar o apoio logístico da Holanda à revolução, o livro ressaltava como a república holandesa servira de inspiração à norte-americana. Outros assuntos tomavam corpo no livro: marinha, diplomacia, batalhas e grandes personagens.

No dia 6 de fevereiro do ano seguinte, a historiadora faleceu, em razão de um derrame cerebral. Ela residia, então, em Connecticut, onde havia se refugiado nos últimos anos, alternando a escrita com palestras em Harvard, UCLA (Universidade da Califórnia) e no *Naval War College*.

Percebe-se, neste resumo de sua produção escrita, que a autora se distinguiu dos pares por outro fator, além do sucesso editorial e acadêmico: um fazer historiográfico à primeira vista extemporâneo, assentado em pressupostos novecentistas. Adepta de uma História factual, política, narrativa e personalista, ela não se impressionou com as revoluções historiográficas do seu tempo. Barbara Tuchman era uma seguidora de Ranke no século XX.

Debrucemo-nos, em seguida, sobre as escolas historiográficas “construcionistas”, hegemônicas do século XX, realçando seu aporte teórico, com a finalidade de salientar o desafio que ela representou aos historiadores “reconstrucionistas”, marcadamente empiristas. (MUNSLOW, 2009).

O Desafio da História Construcionista

A História é reconhecida pelo anseio de legitimidade científica junto à ciência social hegemônica do momento. Disciplina essencialmente narrativa, radicada, por princípio, entre a Literatura (arte) e a ciência, a História sempre se sentiu inferiorizada ou ameaçada de extinção por outras ciências sociais, de conformação mais receptiva ao método científico, definido pelas ciências naturais. Demais, saber intersticial, que lida com um objeto, o homem, visado por outras disciplinas científicas, distinguindo-se destas somente por colocá-lo em perspectiva temporal⁹, a História parece condenada à interdisciplinaridade.

No início do século XX, a Sociologia reinava entre as ciências humanas. A mais aparentada com o modelo positivista de ciência, consagrado pelas ciências naturais, especialmente a Biologia, tendo herdado desta o organicismo e o evolucionismo, ela inspirou a revitalização da História. Esta se encontrava aprisionada ao factual e ao político-institucional, pois lhe

⁹ Atenta à mudança e à continuidade (“mudanças e permanências”, como se diz, corriqueiramente), a História é a ciência “dos homens, no tempo”, na definição de Marc Bloch (2001, p.55). O historiador sempre se entende com outra disciplina, a depender do enfoque que dirige ao objeto colocado em perspectiva temporal. O historiador político, por exemplo, dialoga com a Ciência Política; o cultural, com a Antropologia; o econômico, com a Economia etc.

fora incumbido, desde a sua constituição disciplinar, inventar o passado dos estados-nacionais, sedentos do reconhecimento de sua soberania (sobre o povo e o território). Daí sua aliança original com a Geografia, que lhe permitiu validar as fronteiras nacionais, e a Política, que legitimava a classe dirigente.

A nova aliança, encetada via escola dos *Annales*¹⁰, possibilitou à História se deter sobre as estruturas sociais, consubstanciadas na ideia durkheimiana de “fato social”, entendido como “maneiras de agir, de pensar e sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (DURKHEIM, 1999, p.3). Tratavam-se, pois, de “ações” e “representações” sociais¹¹, imperceptíveis a historistas como Ranke, que se detinham sobre intenções e ações de sujeitos, em espaços e circunstâncias determinadas.

Para Marc Bloch, um dos líderes da nova escola, o “homem passa seu tempo a montar mecanismos dos quais permanece em seguida prisioneiro mais ou menos voluntário”. Os “atos humanos” nasciam de “necessidades coletivas” e se tornavam possíveis por certa “estrutura social”. A História seria

[...] uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional [...] velha sob a **forma embrionária da narrativa**, de há muito apinhada de **ficções**, há mais tempo ainda colada aos acon-

¹⁰ Analisando os objetos dos artigos da revista dos *Annales* em suas três fases, Reis (2004: 85) identifica, na primeira (1929-1946), além da Sociologia, aliança da História com a Economia, a Geografia e a Demografia.

¹¹ Roger Chartier, zeloso da aliança original da História com a Sociologia empreendida pelos *Annales*, substituída pela mais recente, com a Antropologia, discorre sobre as “práticas” e “representações” (1990).

tecimentos mais imediatamente apreensíveis, ela permanece, como **empreendimento racional de análise**, jovem. Tem dificuldades para penetrar, enfim, nos subterrâneos dos **fatos de superfície**, para rejeitar, depois das seduções da lenda e da retórica, os venenos, atualmente mais perigosos, da rotina erudita e do empirismo, disfarçados de **senso comum**. (2001, p.63, 53, 47, Grifos meus).

No segundo pós-guerra, a segunda geração dos *Annales* capitalizou a voga estruturalista, estabelecendo aliança especial com a Demografia¹², ciência humana que mais se aproximaria da precisão das ciências naturais, em razão de seu caráter quantitativo. O “tempo social”, sincrônico, baseado na simultaneidade, continuava, pois, a se impor sobre o “tempo calendário”, diacrônico, assentado na sucessividade (REIS, 2009).

A terceira geração dos *Annales* emparelhou-se com a Antropologia, acompanhando, assim, os deslocamentos de poder no interior das ciências humanas¹³. Novas escolas historiográficas, como a micro-história italiana e a história social inglesa, executaram o mesmo movimento. A História cultural tornou-se hegemônica, imiscuindo-se, com apetite voraz, nas outras dimensões da História, que perigam retornar a simples domínios da disciplina.¹⁴ “Cultura”, palavra ab-

¹² “Ciência que investiga as populações humanas (em aspectos como natalidade, produção econômica, migração, distribuição étnica etc.) sob uma perspectiva quantitativa” (NOVO AURÉLIO, 1999). Além da continuidade da aliança com a Sociologia (História social), a Geografia (Geo-história) e a Economia (História econômica), Reis (2004, p.87) diagnostica, nessa fase (1946-1968), entendimentos com a Psicologia coletiva (estudo das mentalidades coletivas) e a Antropologia (Etno-História).

¹³ A Sociologia perde a majestade, entrando em declínio, desde então.

¹⁴ “Dimensões” remetem a “enfoques”, ou seja, ao “que o historiador traz para primeiro plano em seu exame de determinada sociedade: a Política, a Cultura, a

sorvente, em medida tal, que arrisca perder o sentido, passou a servir de eixo explicativo para tudo: política (“cultura política”), educação (“cultura escolar”, por exemplo), economia (“economia moral”) etc.

O retorno da narrativa, da biografia e da política podia levar a se acreditar numa retomada do historicismo rankeano. A recuperação deles, contudo, dá-se em outros moldes que os novecentistas. Os eventos, os indivíduos e a política (preferencialmente, relacionados às camadas populares ou marginalizadas) interessam somente no que revelam das normas/estruturas, percebidas, agora, como maleáveis. O foco dirige-se à apropriação que os grupos subordinados fazem delas. A historiografia acadêmica, logo, não perdeu sua veia teórica. “Construcionista”, apriorística, ela utiliza modelos analíticos de outras ciências humanas para lidar com as evidências (MUNSLOW, 2009).

Como dito, Tuchman parece ter passado incólume aos novos pressupostos da História. Herdeira do “reconstrucionismo” rankeano, empirista, ela aposta na possibilidade de reconstituir o passado, mediante a fidelidade às fontes (MUNSLOW, 2009). Detenhamo-nos, agora, com mais detalhe, na prática do ofício, tal como a historiadora o entende, salientando os elementos grifados no trecho supracitado de Bloch (**fatos, análise, senso comum e narrativa/ficção**), visando contrastar as duas práticas historiográficas, a reconstrucionista e a construcionista.

Economia, a Demografia, assim por diante”. Já os “domínios” se referem a “áreas de concentração em torno de certas temáticas e objetos possíveis.” (BARROS, 2011, p.195, 197).

A Prática Historiográfica Reconstrucionista de Barbara Tuchman

Para Tuchman, o historiador tinha que seguir o mandamento de Ranke: preocupar-se com “o que realmente aconteceu.” Não se podia “nunca ter certeza de ter recapturado o passado tal como realmente foi. Mas o mínimo que podemos fazer é ficar dentro das provas.” (1995, p.11).

Ou seja, os **fatos** deviam ser conhecidos mediante fontes, notadamente as primárias:

A seleção é o que determina o produto final, e por isso uso apenas o material de fontes primárias. Minha opinião sobre as fontes secundárias é de que elas são úteis, mas perniciosas. Uso-as como guias no início de um projeto, para ver o esquema geral do que aconteceu, mas não tomo notas baseada nelas, porque não quero acabar simplesmente reescrevendo o livro de algum outro autor. Além disso, os fatos de uma fonte secundária já sofreram uma seleção prévia, de modo que, ao usá-los, perdemos a oportunidade de fazer a nossa própria seleção. (1995, p.11).

As fontes primárias também necessitavam ser problematizadas, não se confundindo com os fatos. Tendenciosas, precisavam ser corrigidas por outras fontes, ainda que revelassem, no mínimo, a personalidade de seus autores. Era aconselhável conhecer ao menos duas versões para cada fato (1995, p.11).

As fontes primárias privilegiadas pelo historiador deviam ser inéditas e de cunho privado, como “cartas particulares, diários ou relatórios, ordens e mensagens nos arquivos governamentais. Há neles uma proximidade e uma intimida-

de que revela o caráter e torna vivas as circunstâncias.” (1995, p.12).¹⁵

A pesquisa de campo era ainda mais “imediate” com relação aos fatos estudados. Podia-se, com ela, colocar-se na posição dos atores em relação ao espaço circundante, simulando suas percepções e sensações (1995, p.12)

A distância temporal do historiador em relação aos eventos relatados era valorizada, pois permitia diferenciar o significativo do insignificante. Os fatos contemporâneos não podiam ser vistos em perspectiva, tudo se apresentando no primeiro plano, com igual tamanho. Temas sem importância exibiam grandiosidade e assuntos de relevo passavam despercebidos (1995, p.21)

A proximidade dos acontecimentos, ou mesmo a participação neles, possibilitava maior intimidade com o assunto, mas, além dos prejuízos supracitados, roubava a isenção e a capacidade de um julgamento mais frio do historiador. Não que existisse objetividade total ou neutralidade. Tratava-se de uma “questão de grau”. Podia-se ser “relativamente objetivo”, o que não se confundia com neutralidade ou indefinição por um dos lados da contenda.¹⁶ Além de necessária à compreensão, a tendência era uma forma de se exercitar

¹⁵ Curiosamente, a autora defendia o uso da literatura como fonte primária: “Não sei se os professores permitiriam o uso de tais fontes numa tese, mas não vejo porque um romancista não nos forneça material tão autêntico quanto o jornalista ou o general. Para se determinar o que se pode extrair justificadamente de um romance, usa-se o mesmo critério aplicado a qualquer relato não fictício: se um detalhe se harmoniza com o que sabemos da época, do lugar, das circunstâncias e das pessoas, é aceitável; se não se ajusta, não é.” (TUCHMAN, 1995, p.34).

¹⁶ “O historiador tenta ser objetivo no sentido de apreender o máximo possível e apresentar da forma mais simpática possível os motivos e condições de ambos os lados, porque assim fazendo torna o drama mais intenso e mais verossímil (TUCHMAN, 1995, p.52).

o julgamento (1995, p.21,52). Era justamente o contrário do que asseverava Bloch, para quem julgar denotava obstáculo à compreensão (2001, p.125-128).

Mas como diferenciar, realmente, o evento significativo do insignificante? O fato significativo gerava efeitos na vida pública:

O problema não é se a queda da árvore fez algum barulho, mas se deixou marca na floresta. Se deixou uma brecha que permita ao sol atingir uma espécie até então germinada nas sombras, se matou um animal dominante e transferiu o comando da matilha a outro, de características diferentes, ou se caiu numa trilha de animais provocando pequena modificação em sua rota habitual, da qual se seguiram grandes mudanças, aí sim a queda fez história, quer tenha sido ouvida ou não por ninguém. (1995, p.19).¹⁷

A técnica de se tomar nota em fichas pequenas também ajudava a identificar o fato significativo, pois obrigava “a extrair o que é rigorosamente relevante, a destilar desde o começo, a passar o material pela moenda de nossa própria mente, por assim dizer”. Além disso, cabia notar que a narrativa começava a tomar forma “à medida que as fichas vão se agrupando conforme o assunto, ou a pessoa, ou a sequência cronológica.” Ainda, as fichas, por sua mobilidade, mantinham o historiador afastado da sombra de outros autores, dado que facultava a ele escrever em qualquer lugar (1995, p.13).

Escolhidos os eventos significativos, como **analisá-los**? As teorias, generalizações e explicações nasciam naturalmente, intuitivamente, pode-se dizer, ao se colocar os

¹⁷ Tuchman (1995, p.78) atribuiu à anti excelência e igualitarismo de sua época a dificuldade dos biógrafos e historiadores de separar o significativo do insignificante.

fatos em sequência. Elas não deviam se impor às fontes, mas se sujeitar a elas. “O processo mesmo de transformar uma coleção de personalidades, datas, calibres de canhões, cartas e discursos numa narrativa acaba forçando o ‘porquê’ a aparecer na superfície”, ela sustentava.

Caso o perseguíssemos antes de se informar sobre o acontecido, nunca o alcançaríamos (1995, p.27).

Na contenda entre “sistematizadores” e “humanistas”, ela se posicionava a favor dos segundos. A história não se organizava mediante sistemas e ciclos, não obedecia a um padrão, nem tinha um significado. Ocupando-se com a natureza humana, ela, na verdade, era ilógica e desprovida de inevitabilidade. Basicamente, a História era “o registro do comportamento humano, o mais fascinante de todos os assuntos”. O resto era profecia. (1995, p.14-15, 27-28).

Aprender o comportamento humano no passado era importante para nos orientar no presente, ao nos expor à variedade e riqueza da experiência humana. A fabricação do destino por cada homem, ou sua luta contra ele, era o “estofado da história”. A disciplina nos confortava principalmente nos tempos sombrios, ao nos mostrar que a humanidade já superou obstáculos equivalentes. “A história e o estudo do passado”, ela asseverava, “[...] não revelarão o futuro, mas são um farol indicador do caminho e um alimento útil contra o desespero.” (1995, p.47).

A História podia, pois, ocupar o espaço vazio deixado pela literatura contemporânea. Devotada ao anti-herói, vítima do destino, esta deixou a humanidade órfã de exemplos nos quais podia se espelhar. “Sem dúvida”, ela pontuava, “o esqualido e indigno, o vil e o depravado são parte da história

humana, tal como a borra é parte do vinho, mas é o vinho que importa”. Era uma questão de proporção (1995, p.46).

Os personagens que nos inspiravam não eram necessariamente heróis, mas sempre agentes, nunca pacientes: “[...] maus ou corruptos, loucos, estúpidos ou mesmo pretensiosos, mas pelo menos, em virtude das circunstâncias, do acaso, do cargo ou do caráter, têm importância.” (1995, p.46-47). Aprendemos com seu bom senso, sua razão, seu respeito ao passado, mas também com sua insensatez, sua escravidão às paixões, seu desprezo às tradições. A História não edificava no sentido moral, porém nos expunha a um conhecimento mais vasto da natureza humana¹⁸ e ao prazer estético (1995, p.70). O objeto da História era a sabedoria, entendida como “exercício do julgamento atuando à base de experiência, **senso comum** e informações disponíveis.” (2005, p.4).

Demais, salientar os protagonistas da história corresponderia a um recurso metodológico. Prismas de uma época, do estado de espírito de um país ou de uma situação histórica, elas possibilitavam revelá-las por meio do método biográfico (1995, p.70).¹⁹

Nenhum dos elementos supracitados da Historiografia (fontes, teoria, utilidade e método) surtia efeito, porém, sem

¹⁸ “Assim como a explicação [...], também as implicações, ou significado, para a nossa época surgem na mente do leitor. Essas lições, porém, quando presentes, devem nascer do material e não do autor. Não escrevi para instruir, mas para contar uma história.” (TUCHMAN, 1995, p.16).

¹⁹ Notadamente mediante o esboço biográfico, ao estilo de Suetônio: “A vantagem dessa forma é que se pode extrair a essência – o encanto ou o drama, o significado histórico ou filosófico ou qualquer outro – da vida do personagem sem ter de acompanhá-lo por todos os seus anos de imaturidade, seus desvios, e os períodos sem maior significação que existem em suas vidas”. A biografia também deve ser seletiva, atendo-se aos eventos significativos. (TUCHMAN, 1995, p.73, 78).

o pleno domínio da **narrativa**. O historiador, antes de tudo um escritor, devia sempre se colocar na posição do leitor, perguntando-se, a todo o momento, se ele se sentiria motivado a virar a página do seu livro.²⁰ Para Tuchman, a História era arte, não ciência: “[...] o melhor escritor é o melhor historiador” (1995, p.31).²¹ A habilidade expressiva ou comunicativa era essencial.²²

Não bastava, logo, a um livro de História o rigor científico. A redação, além de bonita, clara e simples, com palavras curtas e do linguajar cotidiano, tinha que ser vívida, memorável, verossímil, absorvente. Para tanto, o historiador podia fazer uso, como o jornalista e o romancista, do “detalhe corroborativo”. Tratava-se de detalhe, de ordem visual, que não se restringia à aparência, sublinhando o caráter do personagem

²⁰ Baseada em Webb, ela acentua que, além da “convicção do autor de que tem alguma coisa a dizer, que vale a pena ser dita, e que se pode dizê-la melhor do que ninguém”, deve-se desejar ser lido. Acreditar na grandiosidade do tema e entusiasmo também é estimulante para o historiador. (TUCHMAN, 1995, p.50-51)

²¹ “Vejo-me como uma contadora de histórias, uma narradora que se ocupa de histórias verídicas. Não é uma distinção de valores relativos, mas sim simplesmente porque a história me interessa mais do que a ficção. Concordo com Leopold Van Ranke, o grande historiador alemão do século XIX, que disse que, ao comparar o retrato de Luís XI em *Quentin Durward*, de Scott, com o retrato do mesmo rei nas memórias de Philippe de Comines, seu ministro, achou a “verdade mais interessante e mais bela do que o romance”. Tuchman aponta, ainda, Tucídides, como precursor do detalhe corroborativo. (1995, p.11,26).

²² “A comunicação é, afinal de contas, o objetivo para o qual a linguagem foi inventada. Para que a história compartilhe suas descobertas com um público que delas necessita, é preciso praticar a comunicação como arte, com fez Gibbon, ou Parkman. A história tem, claro, outras partes; além desta outra famosa propriedade, é divisível em três: a investigadora ou pesquisa, a didática ou teoria e a narrada ou comunicação. Os elementos que entram na comunicação é que me interessam, porque a história, ao que me parece, nada é, se não for comunicada. A pesquisa proporciona o material e a teoria um padrão de reflexão, mas é através da comunicação que a história é ouvida e compreendida.” (TUCHMAN, 1995, p.48).

ou uma circunstância determinada: uma peça da vestimenta, um penteado, um gesto.²³ (1995, p.9, 41, 48, 26, 32, 28, 31).

O pormenor significativo tinha o poder de, ao mesmo tempo, resumir, cristalizar e visualizar. Resumia, pois era metonímico, parte que falava do todo; cristalizava, porque era memorável, fixava-se na lembrança; visualizava, à medida que era visível para o leitor. Seu mérito era o de fazer tudo isso sem cair em abstrações, já que seus signos eram os da própria realidade.²⁴ Tuchman denominava esta História feita de detalhes corroborativos de “história em gramas”. Sua rival era a “história em quilos”, teórica, “cujos fornecedores estão mais preocupados em estabelecer o significado e propósito da história do que com o que aconteceu”. Nesse sentido, o detalhe corroborativo era corretivo e disciplinador, constituindo obstáculo para a invenção de teorias (1995, p.27-29).

Além de fazer ver, o bom narrador precisava fazer sentir. A emoção, fundamental na poesia, também o era na História. Esta era “emoção lembrada com tranqüilidade” (definição de Wordsworth da poesia), somada com ação.²⁵ Ela

²³ Por vezes, a autora aborda o detalhe corroborativo como sinônimo de evento significativo, como quando afirma que a História é feita da junção do primeiro com o “porquê” e a arte da escrita (TUCHMAN, 1995, p.36).

²⁴ “[...] o detalhe corroborativo não produzirá sempre uma generalização, mas muitas vezes revelará uma verdade histórica, além de manter-nos com os pés na realidade histórica.” (TUCHMAN, 1995, p.28).

²⁵ Tuchman se aborrecia com o espaço reservado às idéias, em detrimento da ação, entre os historiadores: “As idéias, por si só, não são carne e sangue. Com demasiada freqüência a história erudita é escrita em termos de idéias e não de atos; ela diz o que as pessoas escreveram, e não o que fizeram. Escrever, digamos, uma história de ‘progressivismo’ na América, ou do socialismo na era da Segunda Internacional, citando editoriais, artigos, discursos e assim por diante, das principais figuras, é fácil: foram as pessoas que mais escreveram, em toda a história. Se, porém, comparamos o que disseram e escreveram com o que realmente estava acontecendo, surge um quadro bastante diferente. No

concordava também com Trevelyan quando este afirmava que à História compete difundir a um grande público o valor intelectual e emocional dos fatos do passado, por meio dos artifícios da literatura. A emoção aludia àquela experienciada pelos personagens, não pelo historiador, sendo, por conseguinte, ancorada em evidências (1995, p.22, 38, 53).

Tuchman se sentia uma “artista”. Não se conformava com a aplicação do termo se confinar aos romancistas e poetas, propondo uma terceira noção, a de “escritores da realidade” ou “realistas”, para definir outro tipo de artista, o historiador. Para ela, não se podia opor a **ficção** à verdade, já que a ficção de boa lavra,

mesmo que nenhuma relação tenha com os fatos, habitualmente “baseia-se” na realidade e “percebe” a verdade – e com frequência de forma mais verdadeira do que certos historiadores. É exatamente essa qualidade de percepção da verdade, de extraí-la de circunstâncias irrelevantes e transmiti-la ao leitor, ou ao observador de uma imagem, que distingue o artista. O que o artista tem é uma visão “extra” e uma visão “interior”, acrescida da capacidade de expressá-la. Ele oferece uma visão, ou um entendimento, que o observador ou o leitor não teria ganho sem a ajuda dessa visão criativa do artista. É o que faz Monet num daqueles tremeluzentes rios que espelham álamos, ou El Greco no tempestuoso céu sobre Toledo, ou Jane

momento, estou escrevendo um capítulo sobre os socialistas, e me sinto como alguém que está sob as cataratas do Niágara num pequeno barco a remo. Encontrar e apegar-se a qualquer coisa concreta e factual sob sua torrente de palavras é uma luta épica. Creio que a razão disso reside no fato de as pessoas que estão fora do poder sempre falarem mais do que as detentoras desse poder. O historiador precisa ter cuidado com esse fenômeno – dar-lhe peso, como dizem os estatísticos – para que seu resultado não seja desequilibrado.” (TUCHMAN, 1995, p.33).

Austen, sintetizando toda sociedade no sr. e sra. Bennet, e Lady Catherine e o Sr. Darcy. Nós, realistas, pelo menos aqueles de nós que aspiram a escrever literatura, fazemos a mesma coisa. (1995, p.39).

A “visão extra” dizia respeito à imaginação²⁶, ao passo que a “visão interior” se referia à simpatia. A imaginação, ou “percepção”, ocupava-se com o porquê do fato, ampliando-o, extrapolando-o. Já a simpatia possibilitava entender a motivação humana (1995, p.40).²⁷

Além do fato, da imaginação, da simpatia e do bom domínio do idioma, uma boa narrativa demandava planejamento ou estruturação. Por vezes, tinha-se que “jogar com o tempo”, seja apresentando os fatos antes de suas causas ou circunstâncias, para manter a atenção do leitor (*O telegrama*

²⁶ Tuchman também falava em “inspiração” e “intuição”. A inspiração é uma ideia sintetizadora, reveladora, integradora. A intuição, de seu lado, não é definida claramente (TUCHMAN, 1995, p.50-51). Suspeito que a primeira derive de um processo mental mais racional. Ambas, de qualquer modo, parecem similares à “imaginação”.

²⁷ Em outro trecho do livro, a autora tratava a simpatia como uma variante da imaginação. Transcrevo-o, para explicitar melhor o que ela entendia por simpatia e para arrimar a tese da filiação historicista da autora: “Por maior que isso seja, o uso da imaginação é ainda mais necessário em relação ao comportamento humano e à ação das circunstâncias sobre os motivos. Torna-se um esforço deliberado de empatia, essencial para compreendermos e interpretarmos as ações das figuras históricas. Com personagens antipáticos, é ainda mais necessária. O historiador deve colocar-se dentro deles [...] como tentei me colocar dentro de *sir* John French [*Canhões de agosto*], num esforço para compreender a diminuição de sua vontade de lutar. Tão logo foi feito o esforço, a explicação surgiu por si mesma. Pude sentir a opressão, o peso da responsabilidade, a consciência da ausência de quaisquer reservas treinadas para substituir a Força Expedicionária Britânica, se esta se perdesse. O esforço para se colocar dentro do personagem é, obviamente, um caminho para a revelação. É o *Einführung* [“empatia”] que Herder exigia dos historiadores: o esforço de “sentir-se uno com todas as coisas”. O intérprete das escrituras hebraicas, como ele disse, deve ser ‘um pastor com pastores, um camponês em meio de um povo agrícola, um oriental com os povos primitivos do Leste.’” (TUCHMAN, 199, p.55).

Zimmerman); dividindo e distanciando o mesmo conteúdo, para simular avanço cronológico (*A torre do orgulho*); ou contrapondo ideias e atos (*A torre do orgulho*). (1995, p.41).

Havia outras dificuldades, como a de selecionar os fatos essenciais, pondo-os numa linha narrativa, sem exagerá-los ou amenizá-los; explicar o pano de fundo sem estancar a narrativa; e reter a atenção numa história da qual já se conhece o final, guardando o suspense²⁸ (1995, p.42).

A forma equilibrada como o *new journalism* de autores como Truman Capote planejava a narrativa era inspiradora, ainda que seu método de investigação, baseado na pesquisa de campo, fosse invenção de Heródoto, o pai da História. O recurso aos gêneros clássicos, como o drama e a tragédia, focando a relação de heróis com seus destinos, igualmente podiam servir de esteio à narrativa (1995, p.42, 14, 74).

Considerações Finais

A obra de Tuchman constitui um lembrete, incômodo, aos historiadores atuais. Advogando por uma História calcada nas ações e intenções de sujeitos, em circunstâncias específicas, ela nos obriga a relevar o papel e a responsabi-

²⁸ “Uma das dificuldades de escrever história é o problema de manter o suspense numa narrativa cujo fim é conhecido. Preocupe-me muito com isso a princípio, mas depois de algum tempo o próprio processo de escrever produziu a solução, como acontece com frequência. Descobri que se escrevermos como se estivéssemos na época, sem a vantagem de uma visão retrospectiva, resistindo sempre à tentação de referir-se a acontecimentos ainda futuros, o suspense se formará naturalmente”. Daí o relevo de se apresentar os perdedores da história, ocultados, frequentemente, dos livros: “[...] é espantoso como uma questão se torna muito mais dramática se as opiniões dos adversários [...] recebem o mesmo destaque e a disputa é contada como se o resultado estivesse ainda pendente.” (TUCHMAN, 1995, p.14, 73).

lidade do indivíduo na história, minimizadas pelas teorias hegemônicas, que ressaltam as estruturas. Mais, consciente de que esses protagonistas agem pautados tanto pela emoção quanto pela razão, ela nos instiga a atinar para a natureza humana, com seus vícios e virtudes. A História, assim, retoma o epíteto ciceroniano de “mestra da vida”, ensinando-nos a ser sábios, isto é, discernir e julgar bem.

Na contramão da historiografia atual, voltada para personagens anônimos, Tuchman dirige o olhar para os heróis, figuras que, com suas grandezas e misérias, destacam-se da multidão pela potência de seus atos. Atores políticos, em sua maioria, esses personagens também representam antídoto contra a voga culturalista, à medida que sobrelevam a política dentre as outras instâncias da sociedade, em razão do poder de seus efeitos.

De forte cunho narrativo, retirando a História da seara da ciência e a devolvendo para a Literatura, onde se reagrupa como um dos seus gêneros (“realista”), sua obra constitui, ainda, provocação radical ao esoterismo da escrita acadêmica.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D' Assunção. *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. I.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIUKKONEN, Petri. Barbara Tuchman (1912-1989) – original surname Wertheim. Disponível em: <http://www.kirjasto.sci.fi/tuchman.htm>. Acesso em: 07/07/2012.

MARGOLIS, J. Eli. Barbara Tuchman. Disponível em: http://pabook.libraries.psu.edu/palitmap/bios/Tuchman__Barbara.html. Acesso em: 07/07/2012.

MUNSLOW, Alun. *Desconstruindo a história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOVO AURÉLIO SÉCULO XXI. *Demografia*. 3.ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

REIS, José Carlos. *A História entre a Filosofia e a Ciência*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *História, a ciência dos homens no tempo*. Londrina: EDUEL, 2009.

THE SOCIETY OF AMERICAN HISTORIANS. About us. Disponível em: <http://sah.columbia.edu/content/about-us>. Acesso em: 07/07/2012.

TUCHMAN, Barbara W. *A marcha da insensatez: de Tróia ao Vietnã*. 7.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2005.

_____. *A prática da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

_____. *A torre do orgulho: um retrato do mundo antes da Grande Guerra (1890-1914)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Bible and sword: England and Palestine from the Bronze Age to Balfour*. New York: Ballantine Books, 1984.

_____. *Canhões de agosto*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2008.

- _____. *Notes from China*. New York: Collier Books, 1972.
- _____. *O telegrama Zimmerman*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1992.
- _____. *The first salute: a view of the American Revolution*. New York: Ballantine Books, 1989.
- _____. *Stilwell and the American Experience in China, 1911-45*. New York: Grove Press, 2001.
- _____. *The lost british policy: Britain and Spain since 1700*. London: London United Editorial, 1938.
- _____. *Um espelho distante: o terrível século XIV*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1990.

DA ESCOLA À UNIVERSIDADE: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE INTELLECTUAIS E PROFESSORES E ARTISTAS (1955-1969)

Wagner José Silva de Castro

wagnercastro@netbandalarga.com.br

Doutorando em Educação Brasileira (FACED/UFC)

Introdução

O presente estudo busca discutir as experiências políticas e culturais nas instituições de ensino — escolas laicas, instituições religiosas e a Universidade em torno da mudança de comportamento político, cultural e estético dos jovens, especialmente nos idos dos anos 1950, com a criação da Universidade Federal do Ceará, do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e do CPC (Centro Popular de Cultura), criado em 1961, no Rio de Janeiro. Interessa entender suas propostas educacionais, aproximando intelectuais, professores e artistas ligados a estas instituições, almejando instrumentalizar politicamente uma memória nacional engajada.

A exegese das reminiscências, à época, estudantes; fornecem elementos importantes para justificar o objeto da pesquisa. A meta maior é procurar entender suas origens escolares e universitárias, elencando suas experiências culturais (música, artes plásticas, teatro, cinema e política), a partir de suas memórias no espaço de sala de aula, a influência de professores e de equipamentos da Universidade (centros acadêmicos, concha acústica, Mauc, rádio universitária, quadra do céu, restaurante universitário e casa do estudante).

Eis, portanto, a minha identidade nebulosa. A preferência pelo objeto em estudo constitui evidência da história da qual convivo e da identidade social (dos hábitos e costumes semelhantes) com esses professores e artistas, aos quais com alguns partilhei experiências (conhecimentos, canções, boemia, política) e, ainda, com alguns convivo. Busca-se compreender, pois, o processo formativo desses sujeitos nessas instituições e o reflexo de suas experiências como intelectuais, professores e artistas dentro da Universidade.

Intelectuais: Política e Educação no Brasil

Ao dedicar-me à pesquisa sobre a história social do Brasil entre as décadas de 1950, 1960 e 1970, percebi-me francamente um impostor na tentativa de compreender problemas reais, os quais estavam relacionados à política, à educação e à cultura. Diante das questões suscitadas na pesquisa, estou convicto de que não se trata de um trabalho acadêmico convencional, obviamente na perspectiva das pesquisas acadêmicas locais. Não se trata, pois, de dar relevância ao pioneirismo ou nuances de pioneirismo, mas se trata de aspectos do processo educativo e da cultura de alunos, professores, artistas e intelectuais na Universidade em Fortaleza.

A procura de fontes sobre o tema permitiu-me perceber significações, formas fraturadas que não estão contidas no discurso da nossa historiografia recente. Por “formas fraturadas” poder-se-á entender a questão cultural, as experiências e o caráter educativo dos sujeitos elencados.

A delimitação cronológica, que perpassa os anos de 1955 a 1969, não é à toa. No Brasil, o governo de Juscelino

Kubitschek incentivou, com seu programa nacional-desenvolvimentista, o Instituto Superior de Estudos (ISEB), no qual participavam intelectuais e professores como Hélio Jaguaribe. A respeito do ISEB, deve-se admitir a diversidade de interpretações em seus estudos sobre o Brasil. Vieira Pinto defendia o nosso atraso cultural pela teoria do reflexo, de que a nossa consciência de nação era apenas o *reflexo do reflexo*, ou seja, da cultura estrangeira. Vieira, por outro lado, compreendia a inevitável assimilação da inteligência colonial das ideias que aconteciam no mundo naquele momento sem que houvesse um pensamento crítico por parte dessa elite. “[...] Não se poderia, a rigor, considerar o pensamento vigente como alienado [...] Só agora temos condições para proceder, com caráter crítico, a denúncia de alienação.” (TOLEDO, 1977, p.84).

Nelson Werneck Sodré sustentava o termo *transplantação* para explicar a alienação da elite brasileira no decorrer do per dio colonial. Sodré, G. Ramos e especialmente R. Corbisier desenvolvem críticas aos estudos e aos ensaios de Paulo Prado, *Retratos do Brasil*; Plínio Salgado, *Filosofia da Revolu o*; Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil* e de Gilberto Freyre, *Interpreta o do Brasil*. Segundo sua interpreta o, seriam pensamentos que expressavam os interesses da cultura dominante. A respeito da interpreta o da cultura brasileira desses estudos, Sodré, Ramos e Corbisier denunciavam:

A ociosidade, o devaneio, a preguiça, o verbalismo, a subserv ncia, a cordialidade, o pacifismo, antes de serem as expressões da “substância” do homem brasileiro seriam, isto sim, traços e aspectos do comportamento alienado. (TOLEDO, 1977, p.85).

De forma sintética, para os isebianos, os países dominantes seriam detentores não só do poder econômico, mas cultural e a elite dominante colonial seria, em certo sentido, a porta-voz da elite estrangeira ao importar os produtos de consumo já acabados, pois,

ao importar [...] o cadillac, o chiclete, a coca-cola e o cinema, não importávamos apenas objetos e mercadorias, mas também todo um complexo de valores e de condutas que se achavam implicados nesses produtos. (TOLEDO,1977, p.86).

Caio Navarro de Toledo, em seu livro, *ISEB: fábrica de ideologias*, percebe a fragilidade teórica dos isebianos, ao tentarem explicar as múltiplas relações sociais pelas determinações econômicas; não admitindo qualquer hipótese a respeito das práticas culturais ou ideológicas. Como consequência das posições dos isebianos sobre a homogeneização do econômico e a não aceitação de uma autonomia relativa das práticas culturais dos países periféricos, Toledo chega à seguinte conclusão:

Não houve, por parte do ISEB, uma pesquisa mais sistemática e rigorosa do patrimônio cultural brasileiro do passado, uma vez que este seria, na sua quase totalidade, 'repositório, exclusivo, de servidões intelectuais. (TOLEDO,1977, p.87).

Naquele momento, os intelectuais isebianos seriam os elaboradores de um projeto de desenvolvimento para o país, o qual só seria viabilizado pela tomada de consciência do povo. De modo geral, os isebianos concebiam como fator determinante para a valorização da consciência nacional o rompimento com a política de exploração econômica e cul-

tural do imperialismo, notadamente, dos Estados Unidos. Se os intelectuais isebianos inspiravam-se no marxismo, os cepecistas do início dos anos 1960 buscavam inspiração na concepção leninista.

Assim como o ISEB, também para os cepecistas havia divergência a respeito do papel dos intelectuais e da organização da cultura e a ação política. O idealizador do *Anteprojeto do Manifesto* do CPC em 1961, Carlos Estevam, entendia a cultura popular como consciência política, a ação política do povo e, Ferreira Gullar, seu segundo presidente e teórico, entendia cultura popular como rompimento da tradição folclorista, mas de uma nova consciência brasileira. A concepção cepecista para a grande maioria dos pesquisadores irá romper (apesar de algumas considerações) com a escrita da literatura folclorista vigente na época. Para os cepecistas, o intelectual e o artista estavam a serviço da arte-política, da arte engajada para a conscientização do povo.

Para o sociólogo e teórico Renato Ortiz, os cepecistas viam-se como vanguarda de esquerda e artística que levariam a conscientização dentro de uma ação política. A concepção cepecista para a grande maioria dos pesquisadores iria romper (apesar de algumas considerações) com a escrita da literatura folclorista vigente na época. Sobre a questão dos intelectuais e da organização da cultura e a ação política, Renato Ortiz argumenta:

Nesse sentido, a problemática do CPC é vizinha àquela estudada por Gramsci nos Cadernos do Cárcere. Trata-se, em última instância, de secretar um corpo de intelectuais que possa organizar a cultura popular, mas não a cultura global, visto que aquela é definida

em termos restritos, em contraposição à cultura alienada das classes dominantes. Para tanto o intelectual deve ser “parte integrante do povo”, isto é, deve “tornar-se povo”. (...) Para Gramsci, a categoria de intelectual é distinta do significado que lhe atribuem os agentes do CPC; o intelectual é, na realidade, a expressão das massas, pois se encontra vinculado organicamente aos interesses populares. A relação partido-massa é interna, e se realiza de baixo para cima, isto é, ela emerge junto às massas subalternas que secretam seus próprios intelectuais orgânicos. Para o CPC, a relação encontra-se investida: são os intelectuais que levam cultura às massas. (ORTIZ, 2006, p. 73).

Na argumentação de Ortiz, os intelectuais do CPC “falam sobre o povo, para o povo, mas dentro de uma perspectiva que permanece sempre como exterioridade, enfatizando o distanciamento público-autor e o exemplo patético das produções realizadas teatrais e estereótipos que banalizam a vida social: o estudante, o sacerdote, o operário, o burguês etc”. (ORTIZ, 2006, p. 73). Há na argumentação de Ortiz um certo sentido para aquele momento histórico; todavia, Paulo Freire nos lembra dos condicionamentos genéticos, culturais a que estamos submetidos, “significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade, e não de determinismo; que o futuro, permita-se reiterar, é problemático, e não inexorável.” (FREIRE, 1996, p. 19).

A Educação e a Cultura Brasileira em Questão

Tendo como escopo compreender criticamente o campo da cultura brasileira e, por que não da educação, em

sua reflexão sobre o CPC, Renato Ortiz foi incisivo: “(...) Não pretendo, porém, ritualizar um movimento que, sem dúvida nenhuma, foi rico em experiências, mas que a meu ver esgotou historicamente sua própria razão de existir”. (ORTIZ, 2006, p. 69). Ortiz reconhece, porém, e, “realça a originalidade do CPC enquanto movimento ideológico na história da cultura brasileira”. (ORTIZ, 2006, p. 69). Mas, por outro lado, não há por parte desse autor nenhuma preocupação do projeto educacional cepecista, ainda que de forma ideológica.

As experiências cepecistas podem ter se esgotado como movimento ideológico (questão que aprofundarei depois na pesquisa), mas, em minha perspectiva, suas experiências terão reflexo decisivo na formação e maturação de intelectuais, artistas de teatro, cinema, músicos, estudantes e professores que acabaram invadindo as Universidades e consolidando a escrita da História nos livros acadêmicos, mas não nos livros didáticos onde não encontramos nada, ou quase nada a respeito desse momento da cultura e da educação brasileira e suas discussões sobre (ISEB, Bossa Nova, CPC, Jovem Guarda ou “movimentos” como o Tropicalismo).

Através de suas músicas (ritmos, instrumentos), na tentativa de sacralizar uma memória genuinamente musical brasileira ou nacional, Edu Lobo e Carlos Lyra aproximaram-se de arranjadores, de maestros, de interpretes e de intelectuais ligados aos cepecistas e aos isebianos e também aos departamentos de Sociologia das Universidades. Essa concepção de evolução e de um progresso, ou visão teleológica da História em relação à cultura brasileira, fizeram muitos críticos e historiadores censurar ou patrulhar tendências que

não se harmonizavam com essa leitura da História do Brasil, segundo Contier (1998).

Os relatos dos entrevistados indicaram com grande relevância a respeito da produção de seus conhecimentos, de suas casas, dos colégios, de intelectuais, de suas produções artísticas, do CPC e da Universidade.

Faz-se necessário rever os escritos de Gramsci ao falar de intelectuais, artistas e engajamento político e, assim, melhor compreender uma nova perspectiva sobre a educação popular no Brasil, especialmente no que se refere às categorias gramscianas de sociedade civil de hegemonia e de classes subalternas.

A respeito do tema, constata-se a existência de trabalhos relevantes que têm como objetivo entender a política educacional do estado brasileiro e não especificamente a educação popular como as pesquisas de Bárbara Freitag, *Escola, Estado e Sociedade*; Luiz Antônio Cunha, *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil* e o de Gilberta Januzzi, *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. Note-se, pois, que esses trabalhos aprofundam, em certo sentido, a educação como instrumento, ou seja, em função e na perspectiva da classe dominante.

Gramsci e a Educação

No meu caso, trata-se de entender (intelectuais, artistas e professores), os quais, pela sua dinâmica, aproximam-se dos interesses populares ou, como pensava Gramsci (das classes subalternas) e de seu interesse orgânico. Ou em outros termos: como a sociedade civil articulava essa educação emancipadora de forma a consolidar a contra-hegemonia.

O interesse pelo pensamento de Gramsci é, portanto, a educação. A partir de sua crítica às instituições educativas, tendo como lugar social a Itália do primeiro quartel do século XX. Sua crítica à teoria marxista-leninista elenca outras possibilidades de compreensão da superestrutura, ao dedicar-se ao estudo das instituições educativas e à função dos intelectuais.

As vias alternativas de educação na Itália encontram-se algumas nuances com os movimentos realizados no Brasil em fins dos anos 1950 e nos idos dos anos 1960.

[...] Que possibilitariam a organização e a difusão de uma cultura articulada a partir das bases: círculos, clubes e associações, diretamente coordenadas com a organização política da classe operária italiana — sindicatos e partidos [...] com a ideia de educação popular. (MANFREDI, 1984, p 49).

Note-se que Gramsci não abandonou ou nem rejeitou a concepção marxista determinante da infraestrutura econômica, apesar da sua percepção, dando um novo olhar e importância às categorias da superestrutura, especialmente no campo da ideologia, da política e da cultura. Segundo Manfredi, Gramsci ter-se-ia inspirado, no conceito de hegemonia de Croce, de conotação cultural e, de Lenin, de conotação política, pois para ele, o partido só estaria apto a dirigir as massas, fazendo-os compreender e fazendo-os incutir na população uma reforma cultural e moral.

Se para ele, a função dos intelectuais orgânicos seria a direção, manutenção e dominação da classe dominante, daí provém a relevância da formação de intelectuais orgânicos da classe proletária, ressaltando a importância do partido.

O partido é o intelectual coletivo; [...] Deve ser o instigador da reforma intelectual e moral, para que as massas populares se afastem da influência ideológica das classes dominantes. (MANFREDI, 1984, p.54).

É essa pista sugestiva deixada por Gramsci a respeito do poder educativo de uma nova concepção de cultura; gestada pela população (leia-se: classes subalternas) dentro do processo educativo capitalista, que se revela importante para o entendimento dos sujeitos elencados na pesquisa.

A escola para Antônio Gramsci é o *locus* privilegiado onde são formados e elaborados os intelectuais. Instituição esta formadora de grupos sociais mais importantes, vinculados pelo letramento especializado à classe dominante. Isto que Gramsci queria dizer, ao afirmar: “os intelectuais são os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...]” (GRAMSCI, 1989, p.11). A escola elabora esses intelectuais em diversos níveis, gerando diferenças quantitativas entre os de grau elevado, os quais desenvolvem as ciências, a filosofia e a arte e os de categoria mais baixa.

Intentam a pesquisa os primeiros, ligados às vicissitudes urbanas (a escola e a Universidade). Veja-se que, para Gramsci, a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política. Desse modo, o intelectual com maior capital cultura (padre, advogado, professor, médico), por terem um conhecimento especializado, superior, inspira as famílias rurais a elevarem o seu nível social, ao tornarem um filho intelectual.

Ressalte-se que alguns dos sujeitos elencados na pesquisa têm origem interiorana; ao ingressarem no Liceu do Ceará e na Universidade, assimilaram, em suas práticas, co-

nhcimentos, que os tornaram destacados como lideranças no seio dos movimentos culturais na Universidade.

A Experiência de Professores em E.P.Thompson

E.P.Thompson é outro autor que interessa à pesquisa. Em seu livro, *A Miséria da Teoria*, o referido autor traz à tona a incapacidade dos silêncios da teoria marxista, ou seja, do conceito de modo de produção, não da conta para explicar a arte. Não que Marx, segundo Thompson, tenha inocentemente negligenciado, em sua teoria, os aspectos da cultura. Para ele, Marx teria tentado propor nos seus “escritos sobre alienação, fetichismo de mercadoria e reificação; [...] Em sua noção do homem, em sua história, continuamente refazendo a sua própria natureza.” (THOMPSON, 1981, p.181).

Assim para Thompson, a História é feita por homens de forma consciente ou inconsciente, e ela tem uma explicação moldada pela racionalidade e que não pode ser explicada pela teoria. Desse modo, faltava para Marx a percepção da *experiência humana*. Nas palavras do próprio Thompson: “O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. (THOMPSON, 1981, p.182). A sua noção de teoria ou “prática teórica”, seria uma “miséria” instalada na mente à medida que: “Os sentidos empíricos são obstruídos, os órgãos morais e estéticos são reprimidos, a curiosidade é sedada, [...] Os críticos esforçam-se por decifrar poemas como representação da teoria ou da ideologia em termos opacos.” (THOMPSON, 1981, p.183).

Nesse sentido, em nome do modo de produção marxista e sua prática teórica, foram relegados “os vocabulários do

projeto humano — compaixão, ambição, amor, orgulho, auto-sacrifício, lealdade, traição, calúnia — foram devorados.” (THOMPSON, 1981, p.184).

A ausência da “experiência” humana, para Thompson, não elimina o rigor teórico que exige do pesquisador o diálogo da conceptualização e a confrontação empírica. Só dessa maneira, resume o autor:

Encontraremos, nas margens do mapa, as fronteiras do desconhecido[...] O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento [...] Deve nascer do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento. Isso também implica um respeito pela continuidade da cultura intelectual [...] (THOMPSON, 1981, p.185).

São essas experiências humanas dos sujeitos elencados na escola, nas instituições religiosas e na Universidade que instigam a pesquisa.

A Igreja Progressista e a Experiência de Alunos

Significativas mudanças também no âmbito internacional e nacional, envolvendo problemas sociais e políticos ocorreram na Igreja Católica, no mesmo período de 1955 a 1969. Ao assumir o pontificado em 1958, João XXIII propôs encíclicas importantes as quais provocaram mudanças na Igreja; a *Mater et Magistra* em 1961 e *Pacem in Terris* de 1963. Ambas, de modo geral, buscavam uma aproximação com o mundo secular moderno e especialmente com a promoção da justiça social. No pontificado de João XXIII, inicia-se o Concílio Vaticano II (1962-1965).

Apesar de ser um movimento europeu, as mudanças mais significativas foram tomadas por países da América Latina. “Maior participação dos leigos, justiça social, maior sentido de comunidade, maior co-responsabilidade dentro da Igreja e relações de maior proximidade entre o clero e o povo [...]” (MAINWARING, 2004, p.63).

Em 1952, Dom Helder Câmara, na época, então bispo auxiliar do Rio de Janeiro e, por sua iniciativa, cria-se a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Pode-se afirmar que, entre os anos de 1955 e 1964, a CNBB era a força mais reformista da Igreja brasileira com o apoio dos reformistas do Vaticano. As mudanças do Concílio aconteceram na base da Igreja legitimada pela cúpula; o Concílio formalizou a postura dialética de muitos teólogos, pastores e leigos a tomarem posição em favor do povo, dos oprimidos.

Em 1954, a CNBB elaborou seu primeiro documento sobre a reforma agrária. Mas o envolvimento de padres e bispos com o assunto da reforma agrária já vinha de antes. No início dos anos 1950, o bispo Engelke de Campanha, de Minas Gerais, pronuncia-se a favor da reforma agrária ao criticar as condições dos camponeses brasileiros. Os fins dos anos 1950 e início dos 1960 foram relevantes para a Igreja. A JUC (Juventude Universitária Católica) passa a criticar as falhas da instituição na aproximação com os leigos; a Igreja envolve-se com o projeto de reforma agrária das Ligas Camponesas e o documento dos bispos nordestinos de 1956 é relevante nesse aspecto: “Mesmo dentro de uma perspectiva nacionalista-desenvolvimentista, sustentava que, sem a redistribuição de terras, o crescimento econômico não resolveria as péssimas condições do indigente rural.” (MAINWARING, 2004, p.74).

O documento levou a CNBB a reconhecer, em 1963, o problema da terra, levando-a a fazer uma declaração mais contundente: “O simples acesso a terra não é solução cabal para o problema. Mas o julgamos inadiável para a realização do direito natural do homem à propriedade [...]” (MAINWARING, 2004, p.74-75).

No final dos anos 1950 e idos 1960, a sociedade brasileira, notadamente os movimentos populares e suas reivindicações sociais organizam-se e compreendem a sua força de mobilização no Brasil. O surgimento das Ligas Camponesas e a busca pela reforma agrária, o Movimento de Educação de Base (MEB) e a educação popular, o método educativo de Paulo Freire e os CPCs atraíam setores da Igreja Progressista para as causas populares. É exatamente nesse período que se observa uma grande participação de intelectuais brasileiros no ISEB, nos partidos políticos, no movimento como o integralismo, no MEB e nos CPCs. É nesse ambiente de efervescência política e cultural que os entrevistados viveram; assimilaram e sentiram suas experiências.

Interessa-me a educação; levando-me como detetive a buscar pistas e uma leitura mais detalhada e mais criteriosa, sobre as possíveis relações e produções no que diz respeito às experiências, a arte e do seu sentido educativo. Para melhor delinear a topografia em questão, o recurso da história oral será utilizado como metodologia, como escopo de compreender as experiências e trajetórias individuais e coletivas.

A Memória em Ricœur e Certeau

Paul Ricœur, a respeito da memória individual e coletiva, adverte sobre a importância de remontar à alteridade com-

plexa de diferenciação e distanciamento do passado em relação ao presente. Para tanto, a evocação e esforço de recordação

consiste em fazer reviver o passado evocando-o entre várias pessoas, uma ajudando à outra a lembrar acontecimentos ou saberes compartilhados; a lembrança de uma servindo de reminder para as lembranças da outra. (RICCEUR, 2007, p.55-56).

Esse processo memorial pode certamente ser interiorizado sob a forma da memória coletiva (esquecimentos e seleções), restituindo os objetos e o conhecimento histórico, ao reino do passado decorrido, fazendo dele o que Michel de Certeau denominava o “ausente da história”. (CERTEAU, 2000, p.56)

Como muitos desses intelectuais, professores e artistas estão vivos, utilizar-se-á o recurso da oralidade para identificar melhor o lugar social dessas diversas falas (suas representações e construções vividas), por estar lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, mas que se complementam.

A pesquisa aborda o aspecto político, econômico e educacional, mas está envolta de aspectos culturais elencados pela documentação escrita e oral. Por conseguinte, transita no limbo da arte (música, teatro e artes plásticas) delineando-se e deparando-se a outros aspectos das memórias de artistas (orgulho, vaidade e discursos). Ao intentar a realização das entrevistas, não se pretende fragmentar a pesquisa em possíveis pequenas biografias, mas elencar as várias possibilidades de discussão e de compreensão do período delimitado.

Não se trata de uma vontade de atualização cultural, procura-se sim, dar ao leitor acadêmico e ao não especiali-

zado no assunto a possibilidade de se informar a respeito do método de pesquisa. Para evitar a “atualização” superficial, será utilizado pelo valor intrínseco o método da História Oral, mas também as fontes hemerográficas.

Diante de uma documentação variada e heterogênea, **não se pretende, pois**, uma investigação obstinada da problematização. A História Oral será utilizada como método e também como técnica, à medida que seus depoimentos sobre (instituições escolares, relacionamentos, suas condições políticas, produções artísticas e experiências), foi isso que quis dizer Carlo Ginzburg “ouvir vozes humanas articuladas também a partir de documentos de pouca importância”, contudo que podem revelar indícios importantes à pesquisa.

Memória e Experiência de Professores da Universidade

Helena Serra Azul, hoje, pós-doutora, professora da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, pesquisadora do CNPq, diretora da Associação dos Docentes da UFC e também membro do Conselho Regional de Medicina, nasceu em Fortaleza, residindo na avenida Bezerra de Menezes até os seis anos, quando a família se transferiu para a rua Rodrigues Júnior, entre a rua Costa Barros e a avenida Santos Dumont. No mesmo quarteirão, morava o estudante do Colégio Cearense, Marcos Vale, hoje, professor do Departamento de Pesquisa de Química da Universidade Federal do Ceará. Este, em 1968, participou do *IV Festival da Música Popular do Ceará*, classificando-se em 2º lugar com a marcha-rancho, *Diálogo do Amor Cantante* interpretada na época, pela estudante e violinista da Sociedade Musical Henrique

Jorge, Izaíra Silvino. Izaíra, depois se tornou maestrina e fundadora do Coral da Universidade Federal do Ceará, sendo, ainda hoje, professora desta Universidade. Foi ao vencer esse festival que Raimundo Fagner, ainda secundarista, decidiu-se pela carreira artística.

O pai de Helena era um poeta autodidata, com três ou quatro livros publicados. Depois de ser alfabetizada em casa e, logo após a mudança, passou a estudar no Grupo Escolar Clóvis Beviláqua próximo à sua residência. Na quarta série ginásial, passou a estudar no colégio da Imaculada, o qual só preparava para a escola normal e, desejando estudar medicina, transferiu-se para o colégio São João, no qual fez o primeiro e segundo científico. Ao ser indagada sobre onde teria estudado o terceiro ano ou cursinho, Helena refletiu:

É tão interessante a época que você está me situando [...] O terceiro científico eu fiz no colégio Castelo. Era uma das primeiras turmas especiais para medicina. Lá, peguei como professores, o pessoal que estava sendo expulso da Universidade. Que tinham sido expulsos com o golpe de 1964. Agora lembro. Em 1964, eu estava deixando o colégio da Imaculada. No colégio São João, no primeiro e segundo ano, entre 64 e 66 já participava do grêmio escrevendo poesia no jornalzinho contra a ditadura e contra o imperialismo, eu lembro bem desses dois enfoques [...] Aí, no terceiro científico fui para o colégio Castelo. As aulas eram à noite. Foi aí que pegamos esses professores expulsos da UFC que foram para lá e montaram esse curso. (SERRA AZUL, 2012, p.3-4).

Poder-se-ia dizer que sua memória evidencia muito das discussões enaltecidas dos intelectuais isebianos e cecpecistas contra o imperialismo e ditadura, ainda recorrentes

naquele momento. Mas, quem eram esses professores expulsos da Universidade? Helena guarda fortes lembranças dos professores, Serra (biologia) e Miguel Cunha (química), mas especialmente do organizador do curso, Milton (física), ou Miltof como o chamavam os alunos; alusão explícita à terminologia dos nomes soviéticos. Em certo sentido, para Helena, esses professores buscavam mostrar que não foram expulsos por incompetência, mas por suas posições políticas e tinham orgulho de prepará-los e de fazê-los passar no vestibular. “Eles passaram muitas experiências. Eles discursavam sobre a ditadura. Esses professores foram fundamentais [...] Eu já tinha sido do grêmio. [...] Eram professores conhecidíssimos”. (SERRA AZUL, 2012, p.5).

Observa-se que no Colégio Castelo estudaram alguns alunos que, posteriormente destacaram-se na vida cultural e musical na cidade de Fortaleza como: Ednardo, Raimundo Fagner, Gilmar de Carvalho dentre outros e Belchior, que chegou a lecionar biologia naquele colégio; depois deixou a Faculdade de Medicina para dedicar-se à carreira artística.

Evidencia-se, em sua memória, a importância de sua família em sua formação. O avô era poeta; o pai, advogado de formação liberal e a mãe, de formação extremamente religiosa. Em casa, *já ouvia as discussões do pai contra a ditadura e da mãe, que não aceitava o comunismo*. Sua formação religiosa, o convívio no colégio da Imaculada favorecem a sua inserção na JEC (Juventude Estudantil Católica), no colégio São João. Na biblioteca da casa do avô poeta, teve acesso à leitura da Teologia da Libertação ao ler Teilhard de Chardin.

A formação religiosa e as leituras levaram-na a participar da AP (Ação Popular) no segundo ano da Faculdade de

Medicina. A AP, originada e estruturada da Igreja mais progressista, logo passou a ter uma posição mais independente voltada para a *ação política*. Em 1967, ela e Chico, seu namorado dos tempos de colégio São João, pertencente à JUC (Juventude Universitária Católica), um ano mais adiantado na medicina, foram convidados a participar da AP.

É quando eu entro na Universidade. O pessoal já estava organizado através da AP. Então, a nossa turma do terceiro científico; sessenta por cento do pessoal passa para medicina. A grande maioria já se conhecia do colégio Castelo, então foi a que fez mais movimento. (SERRA AZUL, 2012, p.10).

Helena foi convidada a integrar a AP por intermédio de um aluno conhecido por *Júnior, hoje, hematologista*, e pelo Mariano, hoje também médico, que na época era presidente do Centro Acadêmico de Medicina. Depois, foi presidente do Sindicato dos Médicos. Boêmio e amante das músicas de Nelson Gonçalves, Mariano chegou a gravar um cd como interprete. Nessa época, Belchior entrava na Faculdade de Medicina.

O Belchior ficava cantando embaixo das célebres mangueiras da medicina com a gente. Local que a gente chamava o território livre das mangueiras. É uma coisa muito legal, muito simbólica. Nós engajamos no movimento estudantil e o Belchior seguiu a música. (SERRA AZUL, 2012, p.11).

Depois de participar de quase todas as passeatas entre 1967 e 1968, o casal ficou conhecido como Helena *Concentração* e Chico *Passeata*. No entanto, a repressão civil-militar, após o AI-5, os levou a fugir para a zona da mata pernambucana, quando se integraram aos camponeses ligados à *Ação*

Popular onde passaram seis meses em treinamento. Foi assim que o casal acabou preso, torturado no DOPS de Recife. O casal foi separado. Helena ficou presa junto com as amigas, Ida e Ana Fonseca, no departamento feminino. Mais uma vez, a Igreja teria, de certa forma, importância na sua vida de militante, quando o DOPS recebe a visita de um padre e o secretário de segurança.

Inicialmente, ambas pensavam ser o padre mais um agente da repressão, disfarçado. Em verdade, o padre tratava-se de Dom Basílio Penido, prior dos beneditinos do Brasil e abade do mosteiro de Olinda.

Nós não sabíamos. Para a gente, ele era um esquema da repressão. Aí ele disse: “você não devem estar confiando muito em mim, mas o que vocês estiverem precisando escrevam aqui que eu levo para as freiras”. Aí, a gente anotou só coisa que não tinha problema se a repressão soubesse, como roupa, pois já estávamos dez dias sem se trocar. E aí, o padre passou a visitar a gente. Ele foi responsável pela nossa transferência para o presídio feminino Bom Pastor, porque a situação no DOPS começou a ficar complicada. Ele era um nome nacional. Eles não deixavam entrar nem Dom Helder. O abade nem era ligado à linha mais progressista, ele era da linha mais moderada. A nossa transferência foi antes da dos meninos. Nós éramos três, eu a Ida e eu que estávamos grávidas e a Ana. Comecei a ter problemas e saúde e a Ana por causa das torturas. Aí ele disse: “Olha do jeito que está vai acontecer alguma coisa com essas meninas e nós vamos denunciar”. Então, eles nos transferiram. (SERRA AZUL, 2012, p.19).

Ana Fonseca, hoje, é formada em História e professora da Unicamp. Participou recentemente do governo do presi-

dente Lula na estruturação do projeto Fome Zero. A respeito de suas experiências políticas e o magistério, Helena se diz atuante. Hoje, filiada ao PC do B e, mesmo em uma área mais técnica como o curso de medicina, transmite aos alunos as suas posições políticas, *não escondendo o seu passado atuante contra o regime militar.*

A pesquisa revela-se um campo aberto de conhecimento, de memórias que se cruzam e se aproximam. Outros professores da Universidade, como Oswald Barroso e Bráulio Ramalho, ambos da Universidade Estadual do Ceará, participaram da Ação Popular.

Constataram-se nas fontes hemerográficas, no decorrer da pesquisa, certos silêncios e mesmo ausência de perguntas e, talvez, mesmo desinteresse por parte dos jornalistas em evidenciar as origens do processo educativo, experiências e formações educativas dos entrevistados. Evidencia-se, assim, a importância da história oral como técnica pelas suas lembranças (seus silêncios e suas falas) de memórias e experiências, as quais pareciam desinteressantes ao olhar do observador comum.

Assim como Helena Serra Azul, na pesquisa descobriu-se que Oswald Barroso também havia sido integrante da Ação Popular. Oswald Barroso é professor da Universidade Estadual do Ceará, desenhista, pintor, poeta, letrista e teatrólogo. Oswald nasceu em Fortaleza. Coursou o primário e o ginásio no Colégio Christus, depois dessa instituição de ensino ter sido recomendada à sua mãe pela professora Luíza Teodoro, por tratar-se de uma pedagogia moderna, trazida dos Estados Unidos pelo educador Roberto Carvalho Rocha. Por se achar um pobre e raquítico em um colégio de ricos, o menino

Oswald não se sentia bem no colégio. Mas foi o científico, no colégio São João que marcou sua vida, ao conhecer Cláudio Correa Lima, a política e a arte. A respeito de suas experiências com a arte e com a política, Oswald Barroso, rememorou:

Foi nesse colégio que eu tive contato com várias pessoas interessantes, porque lá tinha um setor de artes. Foi quando eu fui me dar bem, me encontrar com a arte: a poesia e a música. Onde eu comecei a ter uma vida artística dentro de uma instituição de ensino e o primeiro contato que eu tive com arte dentro da Universidade e, não era nem universitário ainda. Fui fazer um curso de Paulo Freire no Teatro Universitário e a Ruth Cavalcante estava na equipe de professores. Era uma realização do DCE. (BARROSO, 2009, p.1).

A estudante e professora do curso sobre o método Paulo Freire, Ruth Cavalcante iniciou-se na militância política com a JEC (Juventude Estudantil Católica). Entrou na Universidade em 1966 e, no ano seguinte, foi eleita vice-presidente do Diretório Central dos Estudantes. No seguinte, Ruth é eleita a primeira mulher presidente do Diretório Acadêmico de Filosofia e, simultaneamente, trabalhava no MEB (Movimento de Educação de Base). (*O POVO*, 10.05.1998).

A família de Oswald morava ao lado da Faculdade de Direito na praça da Bandeira, onde presenciava a movimentação da política estudantil, organização de atividades artísticas e culturais e de estudantes acampados em protesto pela ampliação de vagas na Universidade. E, depois de conhecer a Casa do Estudante, que hoje é a casa Amarela de Cinema, os estudantes Agenor e Jackson Sampaio, hoje, reitor da Universidade Estadual do Ceará, o secundarista Oswald envolve-se com a política.

De família de intelectuais, cujo avô foi o famoso historiador Raimundo Girão. Seu pai, Antônio Girão Barroso, era o poeta e professor da Faculdade de Direito e de Economia. Sua residência era constantemente visitada por jovens intelectuais e poetas para conversar, se aconselhar com seu pai e mostrar trabalhos.

Já em 1967 existia o grupo SIM. Era um grupo literário que surgiu na Faculdade de Letras, do qual participavam Pedro Lira, Roberto Pontes, Linhares Filho, Sânzio de Azevedo e Horácio Dídimo. Depois virou a revista SIM. (BARROSO, 2009, p.2).

Antes de entrar para a Universidade, Oswald foi atropelado. Com problemas nas pernas, provocado pelo atropelamento, foi se tratar no Rio de Janeiro onde permaneceu por dois anos. Nesse período, a leitura foi a melhor companhia e mudou a sua vida e forma de pensar o mundo.

Li tudo sobre literatura e, principalmente poesia. Depois de tempo passei a ler política. Passei a pintar e desenhar muito. Aí fui para o Rio de Janeiro. Eu morava no Leblon. Lá freqüentei muitos shows de MPB, os cinemas, o Museu da Imagem e do Som quando foi criado. Era tempo das canções dos Beatles, de Festivais de Cinema e passei também a frequentar os shows do Teatro Opinião. Então, quando eu volto e entro na Universidade, eu já era pintor e poeta. Meu layout era hippie e, alias tinha o cabelão grande, a calça descendo na cintura e de boca de sino. Minha imagem era de hippie, embora eu não fosse. (BARROSO, 2009, p.13).

O convívio com o ambiente universitário, a aproximação *da arte e da política* o levaram a prestar vestibular para o

curso de Ciências Sociais em Fortaleza. Na época, os cursos de ciências humanas tinham que fazer o estudo básico nas humanidades, cujo prédio localizava-se onde hoje funciona a Faculdade de Letras. Depois é que havia a subdivisão por cursos. O cine-clubes organizado por Leda Maria no básico das humanidades (geografia, letras, pedagogia) e o cine-clubes da arquitetura, no final dos anos 1960, eram os espaços ativos de efervescência cultural, de organização e de discussões políticas no Benfica. Foi na sua turma de Ciências Sociais que conheceu Petrúcio Maia, pianista, compositor e um dos militantes da Ação Popular à qual Oswald se filiou.

Do movimento estudantil, Oswald Barroso engajou-se na AP. Petrúcio Maia tomou outro destino, a carreira artística. Fez parte do “Pessoal do Ceará”, grupo do qual dividiu muitas parcerias, como a canção, *Dorothy Lamour*, com Fausto Nilo, gravada pelo cantor e compositor Ednardo. Em 1979, Petrúcio gravou o disco *Melhor Que do Mato Verde*, produzido por Raimundo Fagner.

Oswald engajou-se totalmente na Ação Popular, especialmente trabalhando com o método Paulo Freire na região do Mucuripe. A respeito dessa experiência fez o seguinte desabafo:

Você conhece o método Paulo Freire. Aquelas palavras que levantava a consciência; não sei o quê? Depois de usar o método seis meses no Mucuripe, eles foram diplomados. E depois, eles, os alfabetizados foram avaliar as aulas que eu tinha desenvolvido. Eles disseram: “Nós queríamos agradecer o senhor rapai-zinho que sabemos que é de família, vir toda noite, lá de sua casa, subir esse morro pra ficar com a gente e dar aula para a gente, me compararam com São Fran-

cisco, vindo fazer essa bondade. E, eu achando que estava dando consciência comunista, mas de certa forma, pescador é um sujeito muito assim abstraído da realidade terrena. (BARROSO, 2009, p.15).

Por essa atividade, Oswald passou a ser perseguido, fugiu para se integrar às atividades de camponeses da Ação popular em Pernambuco, onde acabou preso e torturado. Hoje, como professor da Universidade Estadual do Ceará se diz pouco estimulado como professor pela falta de interesse dos alunos de apreender e de ter uma compreensão mais crítica da realidade.

Fica evidenciada a importância de suas memórias para uma melhor compreensão da formação de professores e de como suas experiências, de alguma forma, interferem ou não no aprofundamento do processo educativo na Universidade.

Referências Bibliográficas

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CONTIER, Arnaldo. Edu Lobo e Carlos Lyra: *O Nacional e o Popular na Canção de Protesto* (Os Anos 60). In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 18, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 30ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Cadernos do Cárcere. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo*. v.2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MANFREDI, Silvia M. 1984, p.49. In: BEZERRA, Aínda; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Questão Política da Educação Popular*. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira & Identidade Nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. *A Moderna Tradição Brasileira: Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

RICCEUR, Paul. *A Memória, a história, o esquecimento*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 35.ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6. ed. Campinas -SP: Autores Associados, 2006.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros — uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: Fábricas de Ideologia*. São Paulo: Editora Ática, 1977.

Jornais

JORNAL O POVO. Mulheres Funcionárias e de Luta.
10.05.1998

Documentos

Poder Judiciário. *Justiça Militar*. Auditoria da 7ª C.J.M, Recife
— PE, 19.01.1969

Poder Judiciário. *Justiça Militar*. Auditoria da 7ª C.J.M, Recife –PE. PROCESSO. Raimundo Oswald Cavalcante Barroso e Helena Serra Azul, 20.02.1970.

Entrevistas

Entrevista com Oswald Barroso na cantina do Theatro José de Alencar no dia 16.07.2009.

Entrevista com Helena Serra Azul na UFC no dia 23.03.2012.