



**história.
educação
e ensino:
debates e
reflexões**

**Dilton Maynard
Josefa Eliana Souza
Rafael Araujo (orgs)**

História, Educação e Ensino: debates e reflexões

Dilton Maynard
Josefa Eliana Souza
Rafael Araujo (Orgs)





Para Marielle Franco e Anderson Gomes, brutalmente executados na cidade do Rio de Janeiro na noite do dia 14 de março de 2018.

Marielle e Anderson, presentes!!!

História, Educação e Ensino: debates e reflexões

Editora-Chefe

Vanina Cardoso Viana Andrade

Conselho Editorial

Diego Ramos Feitosa

Jéssika Lima Santos

Júlio César Nunes Ramiro

César de Oliveira Santos

Kelly Cristina Barbosa

Salim Silva Souza

Capa: Marcio Malta

Diagramação: Jéssika Lima Santos

Revisão de Texto: Rafael Pinheiro de Araújo

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do IFS.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História, Educação e Ensino [recurso eletrônico]: debates e reflexões /
Dilton Maynard, Josefa Eliana Souza, Rafael Araújo, organizadores. –
Aracaju: IFS, 2018.
341 p. : il.

Formato: e-book
ISBN 978-85-9591-062-1

I. História. 2. Educação. 3. Memória. I. Maynard, Dilton. II.
Souza, Josefa Eliana. III. Araújo, Rafael.

CDU: 37(81)(091)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Célia Aparecida Santos de Araújo
CRB 5/1030

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS

Avenida Jorge Amado, 1551 - Loteamento Garcia, Bairro Jardins - Aracaju | Sergipe.
CEP: 49025-330 TEL.: 55 (79) 3711-3222 E-mail: edifs@ifs.edu.br
Impresso no Brasil - 2018



Ministério da Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe

Presidente da República
Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação
Rossieli Soares da Silva

Secretária da Educação Profissional e Tecnológica
Eline Neves Braga Nascimento

Reitor do IFS
Ailton Ribeiro de Oliveira

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão
Ruth Sales Gama de Andrade

Sumário

SEÇÃO 1 - HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO: REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	13
A memória e o ensino de História: reflexões sobre experiências docentes.....	15
História e Memória: referências, desafios e relevância no campo da pesquisa em Educação.....	28
Discursos oficiais e memórias de professores: cultura e práticas da escola primária sergipana (1930-1960).....	44
Memória de minha primeira escola primária.....	63
História e Memória da Implantação do Centro de Criatividade: casa de experimentar e descobrir (1985-1987).....	76
SEÇÃO 2 - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM LONGO DEBATE.....	97
O arquivo na Instituição de Ensino Superior: fonte de pesquisas históricas.....	99
História Cultural e História da Educação: possibilidades e contribuições.....	113
História, Memória e História Oral: um diálogo para a construção do conhecimento.....	127
Memória e História da instrução pública brasileira: a presença de Euzébio Vanério.....	139
Exames parcelados de preparatórios: implantação no ensino secundário sergipano (1873).....	155
A produção e difusão cultural do americanismo: representações sobre o ensino técnico agrícola no Brasil.....	174
Estudos biográficos sobre os Acadêmicos (as) da Academia Sergipana de Letras nas teses e dissertações do PPGED/UFS.....	190

SEÇÃO 3 - MEIO AMBIENTE, NOVAS TECNOLOGIAS E A SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	207
Cidadania e Democracia: uma reflexão e uma prática para o Ensino de História no Tempo Presente.....	209
Cinema, História e Ensino: reflexões para a prática.....	225
Um Führer na escola? The thier wave e a aplicação de métodos de Ensino da História.....	240
Por um desaplanar dos sentidos: uma defesa da imagem na academia.....	250
Transversalidade, Ensino de História e Meio Ambiente: possibilidades para o diálogo entre a História e a Pedagogia à luz Base Nacional Comum Curricular.....	265
O Ensino da Segunda Guerra Mundial através das novas tecnologias: o caso dos objetos educacionais digitais.....	280

SEÇÃO 4 - A AMÉRICA LATINA NA SALA DE AULA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	295
Fragmentos de discursos revolucionários: a Revolução Chilena de Salvador Allende (1970-1973).....	297
As fardas da democracia nas teias do Tempo Presente: O papel dos militares venezuelanos na Era Chávez a partir dos conceitos de pretorianismo e militarismo (1999-2013).....	318
1968: Ditadura militar, anistia e construção da memória social.....	336

Apresentação

A organização do livro **História, Educação e Ensino: debates e reflexões** que apresentamos aos leitores nasceu dos debates realizados ao longo da disciplina *História, Memória e Ensino* ministrada pelo prof. Rafael Araujo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) durante o seu estágio pós-doutoral.

A disciplina apresentou aos discentes do PPGED debates fundamentais na área de História e reflexões relevantes para a docência dos educadores. Temáticas como a relação entre a História e a Memória, o Ensino de História, os desafios para a educação no século XXI, as novas tecnologias e o exercício docente, entre outras, nortearam as nossas discussões durante o primeiro semestre de 2017. A importância de nossos debates, que uniu reflexões teóricas a uma preocupação constante com o exercício docente, gerou a centelha desencadeadora da organização desse livro.

Nessa obra, além de congregarmos trabalhos acadêmicos de pós-graduandos do PPGED, buscamos ampliar o escopo das reflexões com contribuições de discentes e docentes de diversas instituições de ensino superior do Brasil. Nosso objetivo, e esperamos que tenhamos atingido isso com êxito, foi englobar relevantes reflexões acadêmicas e do “fazer docente” pertinentes, sobretudo, às áreas de História e Educação.

A condensação de múltiplas experiências e reflexões dessas duas áreas aparecem nas quatro seções desse livro e em seus dezessete artigos, publicados pela editora do Instituto Federal de Sergipe (IFS), que gentilmente abrigou a produção dessa obra. Nosso trabalho, reúne contribuições de historiadores, sociólogos, pedagogos, cientistas políticos, advogados, enfim, educadores, que exercem nos mais variados níveis de ensino, a surpreendente, desafiadora e instigante tarefa de educar. Boa leitura!

Os organizadores

Dilton Maynard
Josefa Eliana Souza
Rafael Araujo

Sobre os organizadores

Dilton Maynard

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pós-Doutorado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013). Professor colaborador no Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS (PPGED/UFS). Coordenador do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET)/UFS. Bolsista Produtividade CNPq.

Josefa Eliana Souza

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (USP). Professora Associada. Membro corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Membro do Conselho Editorial da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Membro do Conselho Editorial/Científico Nacional da Interespaço-Revista de Geografia e Interdisciplinaridade. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior GREPHES/UFS/CNPq.

Rafael Araujo

Doutor em História pelo PPGHC/UFRJ. Professor do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Participa como historiador convidado do projeto “1914-1918-online. International Encyclopedia of the First World War” organizado pela Freie Universität e pelo Friedrich-Meinecke-Institut. Pesquisador associado Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET) da UFS.

Seção 1

História, Memória e Ensino: reflexões para a prática docente

A memória e o ensino de História: reflexões sobre experiências docentes

João Batista Gonçalves Bueno¹
Antônio Manoel Elíbio Júnior²

Como professores de cursos de licenciatura em História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fizemos visitas a escolas básicas e públicas das cidades de Guarabira- PB ou de Caicó- RN. Nestas instituições de ensino observamos vários professores de História que ainda optam por utilizarem apenas os livros didáticos como instrumento que estrutura suas aulas. Em conversas informais com esses profissionais percebemos que muitos deles acreditam que esses manuais facilitam o trabalho do professor, pois já trazem entre outras coisas os conceitos que devem ser trabalhados para todo o ano letivo. Além disso, já disponibilizam trechos de documentos que podem ser utilizados em atividades e exercícios de fixação de conteúdos, textos já adaptados a idade escolar dos estudantes e isso facilita o trabalho de preparação das aulas. Entendem, por essa razão, que por meio do uso desses manuais seu trabalho é facilitado porque os conteúdos já estão dimensionados para o tempo de duração das aulas e por isso esses docentes podem atingir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de compreensão sobre as funções do livro didático levou-nos a construir a imagem de que os professores que pensam dessa forma constroem associações pelas quais os manuais didáticos mostram o caminho a seguir e por isso podem ser representados como de uma autoestrada. É, portanto, um caminho pelo qual é possível chegar a um lugar desejado, ou seja, o domínio dos conteúdos disciplinares e os saberes básicos para uma boa formação educacional. Por essa razão, encontramos muitos professores do ensino básico que ainda elaboram suas aulas de História estruturando suas aulas da seguinte forma: Propostas de leituras dos textos explicativos dos livros didáticos seguindo da execução dos exercícios. São estas práticas educacionais que, por conseguinte, contribuem para a criação de hábitos de trabalho e da concepção do que é estudar a disciplina História, estimulam portanto, práticas de memorização. Atualmente os livros didáticos são alvos de constantes críticas, sobretudo porque estariam difundindo um conteúdo conservador e preconceituoso, além de cometerem erros históricos e conceituais. Todavia, uma análise

1 Professor adjunto do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba. Membro do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (UEPB), membro do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. E-mail:joaobgbueno@hotmail.com

2 Professor adjunto do curso de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tonyelibio@hotmail.com

mais apurada revela que com as pesquisas historiográficas, as mudanças sociais e a constante avaliação dessa bibliografia, grande parte dos livros didáticos não se caracterizam mais como os livros mais antigos.

Apesar de encontrarmos vários professores que ensinam História utilizando esses métodos cristalizados nas formas escolares (VINCET, et. All., 2001), também encontramos outros docentes que buscam utilizar nas suas aulas diferentes metodologias ativas e participativas e que possibilitam a uma formação reflexiva (FREIRE, 2001). Neste artigo vamos discutir um desses processos de ensino-aprendizagem utilizando memórias de idosos de comunidades quilombolas para o desenvolvimento de abordagens interculturais. Fazer um processo metodológico para a formação reflexiva oportuniza a criação de conhecimentos históricos originais, possibilitando que os estudantes das escolas básicas criem significados para o ensino de História. Conforme apontou Maria Auxiliadora Schmidt apesar dos avanços e discussões atuais no que tange ao ensino de história, a instância denominada sala de aula ainda não sentiu as mudanças provocadas pelos debates historiográficos. Neste sentido, a identidade do professor de história ora oscila como difusor e transmissor de conhecimento, ora do produtor de saberes e fazeres, sabedor de que “ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes”. A autoridade do professor, assim, residiria também na capacidade de estabelecer uma espécie de comunicação individual com o seu aluno, levando-o a ter intimidade com um certo passado ou mesmo relacionando-o com sua realidade presente. Schmidt (2004) destaca que o “professor de história pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar dúvidas sobre o conhecimento histórico.”

Para operar tais metodologias percebemos que os docentes utilizaram uma diversidade de documentos escritos e iconográficos, bem como, podem lançar mão de narrativas baseadas em memórias de indivíduos das comunidades nas quais as escolas inseriam-se. Muitas das atividades produzidas também fizeram uso de novas linguagens e instrumentos tecnológicos e de informação.

Desta forma, propomos discutir e problematizar as experiências do ensinar História realizada pela professora³ Marta Barros, docente do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Rufino dos Santos, localizada na comunidade quilombola de Matão, na cidade de Gurinhém – PB. Inicialmente discorreremos sobre como esta profissional se apropriou do conceito de metodologia reflexiva utilizando as narrativas baseadas nas memórias de idosos desta comunidade. Para então descrevermos como esta elaborou as atividades de aulas.

Nas observações que realizamos em sala de aula percebemos que a professora produzia perguntas relacionadas a problemas vividos pela comunidade. E, fazia isso, para estimular os estudantes na busca de outros tipos de documentação que pudessem auxiliar no desenvolvimento de suas atividades. Com essa investigação, percebemos que este posicionamento frente ao ensino, têm levado muitos docentes a se distanciarem das abordagens historiográficas tradicionalmente utilizadas e preconizadas pelo conjunto dos conteúdos curriculares que são

3 A professora que participou desse trabalho foi Marta Oliveira Barros, mestre em formação de Professores pela UEPB.

apresentados nos livros didáticos. Notamos, na maioria dos casos, que estes professores ao procurarem uma forma outra de elaborar suas aulas, partem de problematizações de temas que estão próximos do dia-a-dia do estudante esperando, com isso, criar significados para o presente vivido por eles. Quando tem sucesso nesta empreitada, esses professores percebem que as experiências vividas pelas comunidades podem ter explicações que são baseadas nas escolhas e nas ações que foram realizadas no passado pelos sujeitos dessa comunidade. E também, que essas escolhas estavam dentro de um escopo de opções que estavam postas no passado e que podem ser entendidas a partir de uma visão mais geral da constituição da sociedade (BENJAMIN, 1985, 1989).

Destacamos que esta professora também se serviu de suas memórias pessoais e corporais, bem como de suas experiências de ensino para construir relações temporais e conceituais entre os conteúdos históricos que seriam estudados e as memórias dos sujeitos pertencentes a esta comunidade. Para fazer isso, ela utilizou diferentes modos de comunicação na sala de aula, os quais exploravam as relações entre as formas de expressão gestual, de uso da escrita e de oralidade.

Ao nos aproximarmos das práticas de ensino dessa docente, percebemos que ela criava os exercícios, que resultaram na produção de conhecimentos históricos originais (JULIA, 2001), partindo da oralidade dos estudantes para em seguida propor que eles realizassem uma produção escrita. Ela utilizou também o livro didático articulando os conteúdos curriculares com as narrativas que foram produzidas pelas memórias dos idosos da comunidade. Ao manipular o manual didático ela propôs atividades de mediação pedagógica (VYGOTSKY, 1984, 1988). Para fazer isso, ela aguçou as sensibilidades dos alunos para que eles relacionassem os conceitos apresentados nos livros como as narrativas produzidas pelas memórias dos idosos. Produzia a partir desses diferentes tipos de informação diversas, questões afirmativas e negativas que tinham como referencia a realidade imediata do cotidiano dos sujeitos da comunidade e o saber histórico que é estudado nos currículos nesta disciplina. Procurou também estimular que os estudantes produzissem questionamentos partindo da elaboração de outras narrativas baseadas nas experiências de vida deles e de seus familiares. Partindo desta metodologia a professora tornou a sala de aula não em um espaço onde apenas se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos.

A docente ao desenvolver as atividades de narração das memórias, interpretava de forma teatral as histórias de vida dos sujeitos da comunidade, produzindo movimentos corporais que instigava a produção de diálogos entre ela e os estudantes. Isto permitiu o estabelecimento de relações de confiança entre ela e seus alunos, o que facilitou e entusiasmou a comunicação entre eles. Assim, confirmamos a ideia de que no ato de ministrar aulas é importante termos o domínio das expressões corporais performativas. Pois, a partir da gestualidade expressam-se as experiências das memórias das movimentações corporais.

A professora Marta também operou noções de memória que suscitaram variadas interpretações durante o processo de investigação. Isto se deu, pois, os usos que fez do conceito de memória ampliaram o significado das diferentes experiências vividas pelos sujeitos. Oportunizando a construção de relações entre os processos históricos do lugar no

diálogo com uma abordagem mais geral da História da Paraíba e do Brasil. Além disso, o uso das memórias dos idosos em sala de aula desencadeou procedimentos metodológicos que resultaram na criação de significados da História e do passado; modificando também, a percepção que os estudantes tinham o seu cotidiano.

A compreensão que os alunos tinham sobre o conceito de rememoração, antes do desenvolvimento dessa atividade, era a de que recordar fazia parte de um atributo humano. Meio pelo qual se expressava a capacidade que as pessoas apresentavam para conservar as recordações, as lembranças, ou as ideias, ou ainda, as datas de fatos ocorridos no passado. Foi a partir do desenvolvimento dessas atividades de ensino que estudantes passaram a reconhecer que a memória também poderia ser concebida como um processo social e coletivo e que por meio dela era possível perceber as diferentes dimensões do presente. Entre essas dimensões, uma delas é a que dá destaque aos processos de recordação e sua conservação, ou então, a que visualiza que a memória pode ser concebida como um processo de rememoração (BENJAMIN, 1985, GALZERANI, 2004). Isto é, pode-se reconhecer por meio da memória as formas de correspondências entre passado e a realidade cotidiana, “como se a realidade fosse algo que teve lugar e continua presente” (MATE, 2011.p.17). Ou melhor, recordar um indivíduo ou coletivos pode servir para recuperarmos as experiências vividas no passado de forma a reconstruir os sentidos do passado no presente. Isto significa que existe a possibilidade de tornarmos as experiências vividas no passado como passado parte integrante do presente.

Ao desenvolver seu trabalho didático a professora se aproximou também das concepções de memória concebidas por Nora (1993). Isto se deu quando ela utilizou as memórias dos idosos na comunidade quilombola para entender que elas poderiam ser a manifestação de indivíduos de um determinado grupo ou comunidade. E, também, as memórias expressavam vivências e experiências comuns a esses sujeitos apresentando natureza múltipla, coletiva e plural. Por outro lado, percebemos que ela ao transformar as memórias dos idosos num instrumento didático produziu conhecimentos históricos originais. E isso diferenciou esse trabalho da concepção defendida por Nora quando ele entende que as memórias remetem-se ao passado ou a lugares deste. E, por essa razão não pertencem mais ao presente, tendo a necessidade de que a História as organize, as analise e as critique. Em sala de aula, portanto, a problemática da memória como objeto de estudo, foi construída a partir das questões colocadas pela professora, que mediu as recordações dos idosos e as representações dos alunos, de forma tal que eles encontraram significado no conteúdo que aprenderam.

Durante as aulas de História realizadas pela professora observamos que ela utilizou as memórias produzindo diferentes materializações que se expressaram por meio de uma pluralidade de imagens e formas de compreender o mundo, que mesclaram as concepções de presente e passado para construir sentidos outros (SEIXAS, 2001; BENJAMIN, 1988). Além disso, a docente durante o processo de narrar às memórias em sala de aula demonstrava que aquelas experiências eram também prenes de esquecimentos e de silêncios (POLLAK, 1989; RICOUER, 2007).

Uma terceira pista se oferece a explorar: a de um esquecimento que não seria mais nem estratégia, nem trabalho, um esquecimento ocioso. Ele seria um duplo da memória, não a título de rememoração do advinho, nem de memorização das habilidades, nem tampouco, de comemoração de acontecimentos fundadores de nossa identidade, mas de disposição preocupada instalada na duração. De fato, embora a memória seja uma capacidade, o poder de fazer-memória, ela é mais fundamentalmente uma figura da preocupação, essa estrutura antropológica básica da condição histórica (RICOUER, 2007, p. 511).

Por essa razão, no caso desta investigação, reconhecemos que as narrativas de memórias de idosos utilizadas para fins didáticos de ensino de História assumiram um caráter de espontaneidade, mas que sempre podiam ser reveladas de forma seletiva (LE GOFF, 1984, 1996). Isto significou, também, que elas apresentaram diferentes laços entre as relações de poder, criando fios que constituíram uma tessitura de conceitos capazes de trazer a luz diferentes interesses socioeconômicos.

Constatamos, dessa forma, que o conceito de memória foi utilizado pela professora como resultado de experiências originadas em uma construção histórica e social. As quais se deram no transcorrer do tempo e serviram para revelar as relações de diferentes temporalidades vividas entre os sujeitos e sua comunidade. Ou seja, foi possível trabalhar as memórias no ensino de História para que houvesse o entendimento das relações dos indivíduos com o seu meio ambiente. E, além disso, produzir a partir do uso didático das memórias diferentes significados que tinham raízes na cultura e nas suas tradições da comunidade. As atividades desenvolvidas pela professora produziram inúmeras narrativas históricas, construídas na interlocução com os idosos, com os alunos, tendo como horizonte de reflexão as questões do presente, mas também de reconstrução dos passados da comunidade quilombola.

Memórias de idosos quilombolas: possibilidades para o ensino de História⁴

A seguir passamos a descrever como a professora se apropriou das memórias dos idosos da comunidade quilombola para produzir suas atividades de ensino de História. Nesse sentido, buscamos discutir como as memórias dos idosos do Matão auxiliou a professora para o desenvolvimento de práticas de ensino de História do lugar, buscando valorizar a concepção de identidade, das tradições e da cultura dessa comunidade quilombola.

4 A comunidade quilombola do Matão, está localizada no município de Gurinhém, no agreste paraibano. A atividade discutida seguir deu origem a dissertação de mestrado da professora Marta Oliveira Barros, e foi orientada pelo professor João Batista Gonçalves Bueno. A dissertação foi defendida em 2015 no Programa de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP-UEPB). Os depoimentos dos idosos que aparecem neste artigo foram retirados desta dissertação.

Ao desenvolvermos essa pesquisa percebemos que a prática de contar histórias sobre o passado estava vinculada às experiências de vida dos idosos do Matão. A professora Marta propôs desenvolver esse trabalho, pois foi estimulada pela cobrança que ocorreu no ensino básico para que houvesse o desenvolvimento da temática da História e Cultura Afro-Brasileira, africana e indígena. Este estudo tornou-se obrigatório na educação básica, nas disciplinas de História, Literatura e Artes deste o ano de 2003, a partir da promulgação da Lei n. 10.639/2003 e da lei 11.645/2008. Estas leis resultaram da luta dos movimentos populares e foram responsáveis pela mudança nas perspectivas de abordagem dessas temáticas no ensino das escolas básicas brasileiras e, sobretudo, de valorização do passado africano e indígena como constitutivos da História Nacional.

Apesar da obrigatoriedade dessas leis, constatamos, ainda nos dias de hoje, que muitos dos livros didáticos de História trabalham a presença negra no Brasil de forma acanhada e limitada ao período da escravidão. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pela professora Marta nesta escola quilombola faz parte de um movimento que busca fazer com que os estudantes dessas comunidades compreendam que a História do seu lugar também é parte integrante da História do Brasil. Assim, acreditamos que essas escolas são espaços educacionais privilegiados e lugares onde as práticas culturais e costumes da etnia negra podem ser valorizados e positivados.

De acordo com essa linha de pensamento, entendemos que o esquecimento e/ou as práticas de inferiorização da história e cultura dos sujeitos quilombolas têm fortalecido atos de preconceito e racismo no espaço escolar. Sabemos que essa situação se repete em muitas comunidades quilombolas brasileiras, pois, por diversas vezes, os professores da educação básica dão mais importância ao que consta no livro didático do que à história e cultura das comunidades locais.

O objetivo da professora Marta ao propor o desenvolvimento dessas atividades didáticas foi o de possibilitar que os estudantes da comunidade quilombola de Matão pudessem ressignificar as identidades do grupo ao qual pertenciam. Para Hall (2014) o conceito de identidade passa por um processo de construção ao longo do tempo e por isso é um conceito que está em movimento.

Em entrevista com a docente percebemos que ela achava importante trabalhar com a história e cultura do lugar, pois poderia por meio dela, criar significados para o ensino de História. Além disso, as memórias dos idosos da comunidade quilombola foram reveladoras das experiências vividas pelas pessoas dessa comunidade, bem como, puderam trazer a luz os saberes dos negros desta comunidade. Neste, até as décadas finais do século XX, os partos das crianças eram realizados nas casas das parturientes, por mulheres que eram conhecidas como as parteiras. A professora levantou diferentes depoimentos relativos a esse fato e utilizou uma narrativa dessas memórias para discutir como diferentes práticas de saúde permaneceram durante muito tempo no interior da Paraíba. Destacou que esse trabalho não era mais praticado nesta comunidade, e por isso muitos jovens desconheciam a sua existência e não valorizam os conhecimentos que esse lugar já possuiu no passado. Essas senhoras se utilizavam saberes da experiência, da medicina, das ervas e das tradições religiosas para ajudarem muitas crianças a

nasceram. Em relação à essa atividade profissional a professora apresentou para seus alunos o seguinte relato:

“Até uns vinte anos atrás era elas que pegava os meninus, ela era a parteira. Ainda ela pegou, o que...uns 4 ou 5 mininu meu. Eu tive em casa mermu porque num dava tempo...atrai de arrumar uma pessoa que tivesse o carro pra vim, pra vim buscar num dava tempo. Tinha in casa mermu e ela fazia o parto nomalmente. Aquela minha irmã que mora in frete ao colégio que é merendeira.” (L, setembro de 2015, Matão/PB)⁵.

A partir da leitura em voz alta desse depoimento a professora Marta passou questionar com seus alunos se este trabalho poderia ser valorizado e quando ele pode ter desaparecido? Destacou que no passado esse trabalho era muito importante, pois não havia assistência médica e essas mulheres faziam o papel de protetoras da saúde das gestantes. Possuíam, portanto, muitos conhecimentos sobre os processos de gestação, do parto e do pós-parto. E, além disso, contribuíram para o desenvolvimento do povoado em relação às questões de estruturação social, econômica e cultural. Além de introduzir essa discussão, a docente elaborou em forma oral o seguinte questionamento: “E as parteiras do Matão? Será que suas experiências e saberes não tinham correspondências com as atividades dos médicos?” (BARROS, 2016, 2017).

Surgiram a partir daí diferentes discussões com os estudantes e mais algumas questões relativas a como essa atividade era exercida. Os alunos chegaram a conclusão de que estes saberes e experiências faziam parte da história de vida das mulheres, dos homens e das crianças do Matão. Foi por meio dessas memórias que a professora também discutiu o papel da mulher na História do Brasil e como ocorreram processos de mudança e permanência nas relações de trabalho feminino. Ao abordar essa temática a docente foi construindo relações entre tempos diferentes, fazendo saltos que não obedeciam a uma linearidade, (BENJAMIN, 1988). Ela também construiu correspondências dessa atividade com as práticas de nascimento dos escravos negros no período colonial. E propôs em seguida problematizações relativas às formas de nascimento de crianças no século XIX e no século XX e chegando até as práticas médicas dos dias atuais. Demonstrou dessa forma que os saberes das mulheres parteiras tinham uma longa tradição na História dos diferentes povos da América, da África e da Europa. Assim, percebemos uma forma de uso das memórias no ensino de História que abre espaço para se trabalhar com a noção de diferentes temporalidades e a cultura do lugar. Além do que, os alunos passaram a se sentir participantes da História, pois pertenciam a essa comunidade. Em outros termos, o ensino de história, que normalmente exclui a realidade do aluno desprezando qualquer experiência na história por ele vivida e que impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo, foi redimensionado pela metodologia aplicada pela professora.

Seguindo esse desenvolvimento metodológico entendemos que as narrativas dos idosos

podem ser utilizadas como instrumentos de ensino, mediante a qual pode-se desencadear diferentes associações temáticas e temporais. Possibilitando dessa maneira a construção de interpretações permeadas de experiências de vidas.

Em outra ação didática, a professora passou a trabalhar com um tema que é primordial para a manutenção dessa comunidade quilombola, ou seja, a questão da posse da terra e a construção da identidade do grupo quilombola para mantê-la. CLAVAL (1999) identifica que a construção indenitária passa prioritariamente pelos espaços territoriais.

O depoimento abaixo foi utilizado nesta tarefa e mostra o conflito que existe até os dias de hoje no sítio da colônia quilombola do Matão. Este lugar é rodeado por grandes fazendas não existindo uma estrada municipal que de acesso ao grupo de residências quilombola. Por isso, para que seus moradores precisam utilizar os caminhos particulares dessas grandes propriedades, ultrapassando diversas “porteiças” para entrarem ou saírem de suas terras. Isso provoca uma relação de tensão entre os donos das fazendas e a comunidade, pois os moradores do Matão estão indiretamente submetidos às decisões dos fazendeiros. Qualquer desentendimento pode ocasionar sanções que os impedem de circularem pelas propriedades dos fazendeiros.

“Tinha a Fazenda Riacho Verde... tinha tinha... a de Mané Borge, ele tinha só uma fazenda só, mai tinha muita terra, sabe? Chegava quase até Itabaina... tinha Major João Celém... Naquele tempo... esse povo era major, era coroné... era tudo... E a gente trabalhou nas terras desse povo tudim... e outra, a gente era OBRIGADO a trabalhar... Nesse tempo, agricultura tava bem, chuvia... dava bem, os pai de fãmia trabalhava com a família toda, né? Em casa de ter dez, doze trabalhava tudo junto, butava um roçado grande como si di... lucrava bem... aqui, essas terras dava muito algodão, só que era pior do que hoje, ERA SUJEITO, sujeito a vender a eles... a vender a eles...avei eles comprava pelo menor preço e PAGAVA quando queria... todo final de semana, o pai de fãmia ia lá, ele dava um pedacim de dinheiro e avei passa o ano todo pa... pa... pagar. Por isso que esse povo não fizeram futuro de nada da agricultura, mode isso.”(T, setembro de 2015, Matão/PB)⁶.

Estas memórias são prenhes de significados, podendo ser exploradas de diferentes maneiras. A professora utilizou-a para trabalhar aspectos da resistência à exploração do trabalho. Ao ler para os alunos esse trecho de memória do idoso, ela foi construindo correspondências com temáticas referentes à História do Brasil, desde processos econômicos e políticos ocorridos a partir da década de 1930 até as formas de exploração de trabalho rural e urbano no início do século XX e XXI.

Utilizar como recurso as memórias dos idosos quilombolas oportunizou que os alunos

6 Entrevista concedida pelo Sr.T à pesquisadora em junho de 2015, em Matão-PB. Este depoimento foi utilizado na dissertação de mestrado de BARROS, M. (2016).

discutissem como os sujeitos de sua comunidade expressam suas percepções e sensibilidades por meio da linguagem característica do lugar. E, isso provocou a elaboração de explicações sobre o tempo presente que questionaram a maneira pela qual as pessoas vivem nesta comunidade sofrem processos de exclusão e apagamento de suas histórias pessoais.

De acordo com o testemunho da idosa V, os negros do Matão sofriam preconceito dos outros habitantes que viviam nas cidades próximas à comunidade. Segundo sua versão, nos momentos que eles iam para as cidades para fazer algum serviço ou para realizar compras, percebiam que os moradores dessas cidades vizinhas olhavam para eles, e estes olhares os incomodavam. Por muitas vezes, a senhora V ouviu a seguinte fala: “Óia, chegou a nega do Matão, vigi...”.

Foi a partir desta fala que a professora Marta discutiu a questão dos preconceitos que os remanescentes de quilombos do Matão sofrem até a atualidade. Assim, os estudantes puderam chegar a conclusão que o racismo o foi historicamente imposto em nossa sociedade e que é preciso lutar muito para romper com essas práticas enraizadas na cultura do brasileiro.

Em outro momento, a professora utilizou o depoimento abaixo

“Ói, moça, eu tava inspirando, fiquei com raiva e medo dele butar aquela vara... eu vi muita vei ele butar nas venta dos nego, vi muita vei. Pensando cumigo: “quando ele butar, eu pego e puxo”. Eu, naquele tempo, nego novo, ligero. Naquele tempo, eu era manero. Mai aquilo ali tinha gente arredor dele, os capanga dele pa gente num fazer nada. Era bruto dimai: “DE QUEM É PALU? DE QUEM? DE QUEM É PALU? ESSE ALGUDÃO?”. “É de um rapai do Matão, homi trabalhador”. “OTACILU É BRABO DO MATÃO, PALU? É, PALU? É O BRABO DE LÁ, É, PALU?”. (J, setembro de 2015, Matão/PB)⁷.

Por dele ela elaborou outras discussões que revelaram que a história contada em muitos livros didáticos minimiza as forças de resistência que existiram em relação à etnia negra no Brasil. Foi por essa rememoração que ela trabalhou com os sentimentos de revolta e resistência dos trabalhadores frente ao sistema de exploração da força de trabalho. Trazendo para o debate discussões relativas aos conceitos de luta de classes, de trabalho assalariado e da ideia de valorização da propriedade privada dentro do sistema capitalista.

Dentro desta perspectiva, a docente Marta relacionou os conceitos acima com mais esse depoimento:

Se antes a pessoa passou fome e hoje tá de barriga cheia, a pessoa deve lembrar... que passou fome antigamente, entendeu? Num é... quer dizer...se a gente for lembrar só do presente, a gente tem que lembrar do

7 Entrevista concedida pelo Sr.J à pesquisadora em junho de 2015, em Matão-PB. (BARROS, M.,2016, 2017).

passado também. A gente como adulto, devemos lembrar do tempo de criança... se fazia arte, se não fazia... eu lembro dos meus dez, doze anos... lembro de coisa ruim e de coisa boa também... avei isqueço, né? .”(V, setembro de 2015, Matão/PB)⁸.

Nesse sentido, em meio aos conflitos com os coronéis e à resistência às suas ordens e humilhações, os quilombolas foram construindo sua identidade cultural, por meio de muita luta e conflitos com os fazendeiros que exploravam o trabalho dos indivíduos dessa localidade.

Memórias do medo: ressentimentos quilombolas

É importante que os professores de outras comunidades quilombolas compreendam que para muitos idosos e até mesmo para crianças remanescentes de desses grupos sociais não é fácil falar de suas histórias de vida. Isto ocorre, pois, o sofrimento faz parte de suas lembranças. Vemos nos depoimentos que esses indivíduos tiveram que lutar bastante para viver livres e só conseguiram chegar até os dias de hoje, pois permaneceram como um grupo e preservaram sua identidade. Eles tiveram momentos de aflições, de humilhações e de medo, porque percebemos nos depoimentos que esse sentimento ficou gravado em muitas de suas memórias. Vemos claramente esse sentimento na rememoração abaixo:

“Oto dia um foi tirar a conta...vivia um pistolero lá, na fazenda só sei que ele pegou o dinheiro, ele disse que putou um saco e andou daquela casa ali esse dinheiro desapareceu um povo caçando paquioto caçando pa lá e sumiu esse dinheiro e ninguém via ninguém pegou...ainda hoje ninguém sabe como esse dinheiro sumiu.” Esse pistolero...mas esse pistolero num passou muito tempo não o exército veio levou preso...o povo tinha MEDO de denunciar sabe porque? aqui quando acontecia qualquer coisa errada nessa região o povo não ia procurar a justiça não....A JUSTIÇA era ELES MERMU...dissia mermu assim: -Vou da patir a Mané João ou a Major...a justiça era esses zomi. Aí pronto eles fazia o que queria...era o dono de tudo....era esses zomi.(O, maio de 2015, Matão/PB).⁹

Percebemos que este narrador teve medo, pois a forma de sobreviver neste local provocava neles constrangimentos morais e físicos. A professora chamou a atenção dos alunos para o relato do senhor O que indicava como os moradores desta comunidade tinham medo de denunciar as ações de violência às autoridades. Vemos, por intermédio dessa rememoração

8 Entrevista concedida pelo Sr.V à pesquisadora em setembro de 2015, em Matão-PB. (BARROS, M., 2016, 2017).

9 Entrevista concedida pelo Sr.O à pesquisadora em Maio de 2015, em Matão-PB. (BARROS, M., 2016, 2017).

como esta comunidade era submetida as vontades dos fazendeiros da região. Pois, muitas vezes, para sobreviver, os habitantes do Matão silenciavam diante das injustiças, e da violência:

Então naquele tempo, eu me lembro muito bem. Era um tempo muito ruim era quem um tempo escravidão. Era um pessuar quase escravizado. Na terra mermu nesse coroné desse Mané Borge. E num é que tinha gente que até apanhava do coroné. Ele mandava dar. Até mandava mata. Pruque era ums homi de puder, tinha terra, muito dinheiro. Tinha até pistolero acampado lá, entendeu? (O, setembro de 2015, Matão/PB)¹⁰

Ao longo da memória narrada pelo Senhor O (2015) a professora discutiu como as relações de trabalho eram próximas as relações de trabalho no período de escravidão, e mais ainda, como os coronéis humilhavam e até agrediam fisicamente os trabalhadores desta comunidade. Ela justificou essas formas de exploração do trabalho pelas relações de poder que historicamente no Brasil as elites econômicas tiveram.

Durante o nosso processo de investigação notamos como o uso de memórias no ensino de história pode explorar a existência de processos de mudanças e permanências nas relações sociais e econômicas dessas comunidades. Notamos também, por meio das observações realizadas pelos alunos que esses jovens ainda temem as atitudes dos seus vizinhos, os fazendeiros. Diante disso, a escola tem o papel social relevante para a comunidade, pois pode trabalhar a ideia de formação de uma identidade desse grupo social, provocando a compreensão de que esses processos de violência só podem ser enfrentados se os habitantes desse local se sentirem dentro de uma coletividade. Entendemos, também, que foi a partir do um trabalho focalizado nesta temática, que os estudantes compreenderam que seus antepassados foram corajosos, pois enfrentaram seus próprios medos e conseguiram resistir até a atualidade aos processos de opressão desses grandes fazendeiros.

A partir dessas discussões foi possível compreender que as memórias dos idosos quilombolas são prechos de sensibilidades e ressentimentos, revelando que existiram momentos difíceis de opressão e de luta. Além disso, por meio dos silêncios aparentes sobre questões relativas a religiosidade, a constituição das famílias entre outros temas revelou que determinados assuntos sofrem um processo de hierarquização em relação aos modos de sobrevivência dos sujeitos na comunidade. Revelando, dessa maneira acepções históricas e culturais presentes neste grupo social. Desta forma, é aceitável entender porque as memórias dos idosos são importantes no fortalecimento da identidade cultural quilombola, pois suas experiências de vida e seus saberes são fundamentais para que as futuras gerações consigam perceber que a história de sua comunidade é importante para sua própria sobrevivência enquanto grupo social.

Nesse sentido, quando a professor lançou mão das memórias de idosos, oportunizou

10 Entrevista concedida pelo Sr.O à pesquisadora em setembro de 2015, em Matão-PB. (BARROS, M. ,2016, 2017).

que essas lembranças fossem apropriadas como conhecimentos. E isso, despertou nos jovens estudantes questionamentos que contribuam para a construção de identidades do grupo social ao qual eles pertencem. Também foi a partir das lembranças dos idosos que se desenvolveram processos de aprendizagem puros de significados que podem auxiliar os sujeitos desse povoado quilombola a superar as barreiras que são impostas historicamente. Vale destacar que os conteúdos tradicionais procuram reconstituir uma totalidade enganosa, uma única história que se disfarça na dita “ história geral”, que procura totalizar o que se passou com a humanidade. Isso implica uma visão de história europocêntrica, linear, evolutiva, progressista, etapista e finalista. Esse ensino de história, baseado exclusivamente nesta visão, pode estar carregado de estereótipos, mitos, e preconceitos, do branco vencedor e de uma democracia racial. Esta concepção de ensino e história, induz necessariamente a reducionismos, esquematizações, que são indevidos ao raciocínio histórico.

Por meio do trabalho com as memórias como instrumento didático que se produziram relações temporais que se distanciaram de abordagens que buscavam trabalhar os tempos históricos seguindo sequências lineares e etapistas. Superou-se, portanto, formas de uso de metodologias que provocam o entendimento de que o estudo da História se reduz a processos de continuidade, objetividade e progresso.

Referências

BARROS, Marta Oliveira, Memória de idosos quilombolas como recurso didático: escola básica do quilombo de Matão- PB. Dissertação de mestrado defendida na UEPB, 2016,122p. _____ . Valorização da história e cultura quilombola na escola do campo: memórias do Matão/Pb. In : Anais do IV Simpósio Nacional de Linguagem e gêneros textuais. Campina Grande: editora realize – PB, 2017.

http://editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA1_ID214_23032017121257.pdf (acesso em 21/09/2017).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Obras escolhidas; v. 1).

_____. **Obras escolhidas III. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Brasiliense, 1989.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed.2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In Goulart de Faria, Ana Lúcia; Fabri, Zeila de Brito; Prado, Patrícia Dias (org.) **Por uma cultura da infância:**

Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, pp.48-68,2002.

_____. Memória, História e (re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In Menezes, Maria Cristina (org.) **Educação, memória e história.** Campinas, SP: Mercado das Letras,2004.

_____. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História,** Campinas, SP: Gráfica da FE-UNICAMP, pp.99-108,1999.

JULIA, Dominique . A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** n. 1. PP. 9-44. 2001

_____. Memória / História, Documento / Monumento, in **Enciclopédia Einaudi.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. Vol. 1.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas, S.P: Editora da Unicamp,1996.

NORA, Pierre.**Entre memória e história: a problemática** dos lugares. Projeto História, São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

_____. **Memória e Identidade Social.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5,n. 10, 1992.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SEIXAS, J.A. Percursos de memórias em terras de História: Problemáticas atuais, in Bresciani, M. Stella M.; Naxara, Márcia(org.). **Memória e (Re) Sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas, S.P.: Edit. da Unicamp, 2001, pp37-53.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernar D & thin, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** **Educação em Revista,** jun., PP. 7-48.2001.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

História e Memória: referências, desafios e relevância no campo da pesquisa em Educação.

Sônia Maria de Azevedo Viana¹¹

Introdução

Inicialmente creio que é importante destacar que a Pedagogia é parte significativa da minha própria memória individual, desenhada num coletivo que marcou de diferentes formas a trajetória dos conhecimentos que fui construindo pelos caminhos da profissionalização, através da apropriação oportuna dos múltiplos saberes, valores e fazeres que identificam de modo singular o labor do pedagogo ao longo da sua própria história em busca de afirmação, reconhecimento, valorização.

No percurso da formação acadêmica e do exercício profissional convivi com as múltiplas faces da Pedagogia em busca de uma identidade que a destacasse como ciência no âmbito da educação em meio às contradições e diversidades, visando assegurar o valor da sua especificidade. No meio do caminho, rastros atalhos e setas foram constituindo as fundações de uma concepção alargada da Pedagogia como uma ciência que foi alcançando a sua consolidação através da interseção com outras ciências; sobretudo como uma prática social substantivada pela capacidade de dialogar com saberes teóricos variados, visando abonar mais autonomia para os profissionais da área, com o intuito de qualificar um olhar mais fundo e largo sobre o horizonte das ações inerentes aos pedagogos em seus diversos campos de atuação – seja no âmbito dos processos de formação inicial e continuada; seja no âmbito da prática docente em seu entendimento particularizado ao espaço da sala de aula; seja no da gestão institucional ou de projetos relativos às questões educacionais e pedagógicas. Desejo evidenciar, assim como acontece no campo da história, a complexidade do campo pedagógico, a constante necessidade de reflexão e renovação, a perspectiva sempre aberta para receber o aporte inestimável de outros e novos conhecimentos, procedimentos e formas de pensar a pedagogia e seus inúmeros objetos de interesse, tendo em vista justamente a diversidade do campo educativo e suas interações interdisciplinares. É essa a questão que desejo deixar clara como seta a conduzir o pensamento do leitor diante do tema que me proponho refletir brevemente, não só como uma resposta necessária as exigências postas pela disciplina História, Memória e Ensino, cursada no doutorado em educação, sob a maestria do professor Dr. Rafael Pinheiro de Araújo, mas,

11 Professora no ensino superior e coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Faculdade Pio Décimo. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Pensamento Educacional.

sobretudo como um espaço de registro dos estudos iniciados no campo da história, e, ainda hoje tão pouco estudados no contexto curricular dos cursos de formação inicial dos pedagogos.

Aqui também é mister expor a fragilidade e o desejo de apreensão adequada dos conhecimentos e questões que envolvem a historiografia da educação, e também o registro de uma carência que exige do pedagogo um esforço maior de leitura e prática de realização da pesquisa num campo igualmente controverso, contraditório e em permanente renovação – o campo da história – especialmente se considerarmos o tema vinculado a produção deste texto –, que relaciona história e memória, com suas concepções controversas, seus procedimentos e instrumentos carentes de legitimação, necessária para validar a metodologia da pesquisa de natureza social e qualitativa, – já avançada em muitos aspectos, no entanto, ainda tão questionada, em tantos outros, conforme a escolha de paradigmas que já poderiam ter sido superados pelo olhar de uma ciência que já não deveria estar mais moldada sob o modelo das ciências naturais, a exatidão, a neutralidade, a objetividade como categorias próprias para validar verdades dogmáticas.

Como sabemos, o paradigma positivista que tanto influenciou os modos de fazer pesquisa no campo das ciências exatas e humanas, impõe reservas, mesmo hoje, às abordagens qualitativas que prescindem da exatidão matemática, da explicação que se revele através da análise quantitativa de resultados objetivos e concretos. Perdura uma imperdoável dicotomia tensional que afeta a relação que deve ser considerada bem vinda entre os enfoques quantitativos e qualitativos da pesquisa, especialmente na área da história da educação. Há um padrão inteligente, quase que obrigatório de leitura científica que define marcos teórico-metodológicos universalizados como balizamentos necessários à construção dos caminhos da pesquisa; mas há também a possibilidade de deslocamento desse padrão pela constatação de sua incompletude diante do desmoronamento das verdades constituídas. SANTOS, 2008, em seu livro “Um discurso sobre as ciências”, que resultou de uma conferência proferida na abertura solene das suas aulas na Universidade de Coimbra, defende uma posição epistemológica antipositivista, questionando as explicações causais, os critérios de objetividade quantificáveis, o modelo mecanicista¹², a neutralidade que nega a subjetividade da ação humana, afirmando, no percurso de construção do que denominou como ‘paradigma emergente’, que todo conhecimento científico é socialmente construído. Muitas rupturas foram produzidas no decorrer de um tempo fomentador de novas concepções e práticas de pesquisa, em face dos avanços construídos pelas ciências humanas, no âmbito da crise do paradigma dominante. Na companhia desse movimento de renovação teórico-metodológica que se intensificou desde o final da década de 80 do século XX, as pesquisas que envolvem as questões da história/ memória

12 SANTOS, Boaventura 2003, p. 33-34, aporta discussão sobre o modo como o modelo mecanicista foi assumido, distinguindo duas vertentes principais: a primeira, sem dúvida dominante, consistiu em aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam o estudo da natureza desde o século XVI; a segunda, durante muito tempo marginal mas hoje cada vez mais seguida, consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza.

também trouxeram renovações com a proliferação dos fenômenos ligados a possibilidade de dessacralização da memória.

Postas estas considerações que me situam em estreita relação com as fragilidades das questões que envolvem os domínios da pesquisa no campo da história e da memória, tendo em vista a constatação de lacunas nos estudos realizados, tanto na graduação quanto na pós-graduação, realço esse aspecto sem intenção de justificar, de forma complacente, o frágil domínio desse conhecimento específico sobre o que rememoro, reflito, escrevo, mas ao contrário, realço porque percebo nessa fragilidade a necessidade de estar atenta a esse vazio, como um sinal que me põe em alerta para compreender a responsabilidade do trajeto que devo cumprir e que me inquieta e desacomoda, para o compromisso de reconhecer o quão pouco sabemos e o quanto temos ainda que aprender diante da complexidade da pesquisa que envolve a relação história e memória.

De certa forma, SANTOS, 2003, nos tranquiliza, quando aborda a crise de paradigma da ciência moderna, ao mostrar que estamos sempre em busca de novos conhecimentos e formas de conhecer, estamos hoje, e estaremos sempre a caminho doutras paragens, pois

[...] a crise da ciência moderna é o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também crítica e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminhos doutras paragens onde o otimismo seja fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada (SANTOS, 2003, p. 58).

O autor citado apresenta o “paradigma emergente” das ciências sociais a partir de um conjunto de teses justificadas: 1) Todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) Todo conhecimento é local e total; 3) Todo conhecimento é autoconhecimento; 4) Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Ao justificar a penúltima tese, que suscita relações com histórias de vida pessoal e coletiva, valores e crenças, o autor afirma:

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado (SANTOS, 2003, p. 85-86).

De fato, é possível perceber, por exemplo, segundo BARROS, 2013, em texto que analisa a obra de Ranke, historicista, fundador da Escola Histórica Alemã cujo modelo his-

toriográfico se afirma a partir das contradições e aforismos reveladores das contribuições que foram surgindo num campo de estudos que experimentou muitas transformações, especialmente nas primeiras décadas do século XIX, que:

O historicismo desenvolve-se na direção de um reconhecimento cada vez mais claro acerca do papel da subjetividade presente na operação historiográfica, tanto no que concerne as fontes históricas (produzidas por seres humanos, e, portanto, interferidas por subjetividades), como no que concerne a posição do historiador que produz conhecimento histórico (pois que escreve a partir de um lugar, de um tempo, uma perspectiva específica, de um jogo singular de circunstâncias) (BARROS, 2013, p. 986).

Nessa perspectiva, BARROS, 2013, retrata traços importantes da historiografia de Ranke como um dos primeiros responsáveis por fazer uma crítica rigorosa das fontes, e mostrar, a partir desse autor, que “é a consciência de que a fonte histórica é atravessada pela relatividade relacionada aos aspectos humanos e aos interesses sociais que produzem a documentação”. (BARROS, 2013, p. 999). Assim, indaga sobre a nacionalidade, religião e posição política do autor, que passa a ser visto não apenas como o fornecedor de informações, mas no âmbito do próprio objeto a ser analisado. Constata-se na obra de Ranke, que o documento histórico, além de ser visto como testemunho dos acontecimentos e fonte de informação precisa ser desmontado, criticado, abordado com desconfiança, uma vez que é produzido por seres humanos com valores e interesses e subjetividades próprias.

A breve reflexão acerca das questões que envolvem aspectos teórico-metodológicos da pesquisa no campo das ciências humanas e da historiografia da educação nos conduz diante do tema que nomeia esse artigo, pautados no interesse pelas histórias que possam ser narradas através da memória biográfica dos depoentes selecionados para compor a história do ensino superior privado em Sergipe, sob um novo viés, que privilegia a memória dos primeiros professores, fundadores do Curso de Pedagogia na Faculdade Pio Décimo.

GOMES; SCHMIDT, 2009, na apresentação do livro “Memórias e narrativas autobiográficas”, evidenciam que

Acompanhando esse movimento, a atenção de muitos voltou-se para os arquivos privados, nos quais passaram a procurar não apenas rastros das ações e ideias de seus personagens, mas também a forma pela qual eles constituíram a si mesmos, à medida que selecionavam e guardavam seus documentos, e assim, propunham um sentido para suas vidas (GOMES; SCHMIDT, 2009, p. 7).

Dessa forma, no âmbito do projeto do doutorado, a pesquisa que está em andamento, tem como tema central o estudo da Memória do Curso de Pedagogia da Faculdade Pio Décimo, (instituição privada, pioneira na oferta do Curso de Pedagogia em turno noturno) caracterizada pelas narrativas dos docentes fundadores que poderão rememorar suas experiências e práticas, num recorte temporal situado entre 1976 e 1986, período em que a primeira turma se constituiu, consolidando uma experiência de formação inicial diferenciada, por se tratar da abertura do primeiro curso superior noturno numa instituição privada.

Rememorar, quer dizer lembrar, revisitar, revisar, restaurar o passado, a partir do olhar mais largo e fundo possibilitado pelo tempo presente. Esse espaço de recordação, onde se entrecruzam novos sentidos permitidos pela experiência do tempo presente, cria também outras formas de revisão do tempo vivido, importantes para compreensão do presente, uma vez que “Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente” (FONTANA, 2003, p. 48).

É certo que o trabalho com a memória no contexto dos processos de formação docente vem se constituindo num campo de pesquisa que cria inúmeras possibilidades. Nota-se que há um crescente interesse dos pesquisadores de diversos campos de conhecimento e atuação, bem como da própria sociedade pelas pesquisas autobiográficas que lidam com narrativas de memória, história oral, uma vez que essas modalidades de pesquisas têm contribuído para que se compreenda melhor a identidade e o papel desempenhado pelos professores, sobre si mesmos como docentes da educação superior, revelando seus saberes, procedimentos e práticas privilegiadas no exercício cotidiano da sua profissão.

A relação entre história e memória se define entre os desafios teóricos e práticos que se estendem conceitual e metodologicamente sobre os acontecimentos que se cruzam na complexa via da temporalidade histórica envolvendo a compreensão sobre os usos e abusos da memória e suas implicações na gestão das experiências do passado que passa a ser entendido não como algo inerte, acabado, sacralizado, mas como uma categoria que implica movimento e transformação conforme o cariz normativo liberado por cada época.

A relação entre história e memória não é simples e apresenta para os interessados e pesquisadores dessa área os desafios presentes no movimento das transformações que vão marcando o debate historiográfico ocorrido principalmente entre os séculos XIX e XX, questionando as concepções fundadas sobre uma ruptura entre o passado e o presente. A suspeição metodológica da narrativa histórica autobiográfica traz complicações e exigências adicionais para a consolidação da natureza científica das pesquisas que lidam com a subjetividade e o envolvimento afetivo dos sujeitos que narram suas próprias memórias uma vez que a pesquisa científica em seu caráter mais radical prima pelo conhecimento objetivo e pelo distanciamento emocionado e afetivo da memória do passado. BARROS, 2004, p. 44 destaca a complexidade do campo historiográfico com suas inúmeras possibilidades, evidenciando a “(...) expressiva dificuldade dos interessados em História em situar um trabalho historiográfico dentro de um destes campos.” Diante dessa abundância de possibilidades é necessário que o pesquisador da história compre-

enda de forma mais específica e profunda as concepções e práticas norteadoras do processo de investigação no âmbito da historiografia, reconhecendo bem a dimensão do compromisso e da responsabilidade do ofício de historiador e o seu objeto de pesquisa.

BLOCH, 2001, em seu livro *Apologia da História*, escrito na prisão, pouco antes de ser executado pelos nazistas, portanto sob as tensões da reclusão imposta pela segunda guerra mundial, aporta inestimável contribuição à historiografia contemporânea, ao refletir sobre as práticas e percursos da produção historiográfica interrogando a legitimidade da história abrindo caminho, assim como outros historiadores o fizeram, para o questionamento do paradigma positivista,

Para fechar essa reflexão, podemos lançar mão do pensamento esclarecedor de Weber, quando afirma que:

Uma obra de arte verdadeiramente “acabada” nunca será superada e jamais envelhecerá. Cada espectador poderá pessoalmente apreciar de modo diferente sua significação, mas nunca alguém poderá dizer de uma obra “acabada” que ela foi superada por outra obra igualmente “acabada”. No campo da ciência, ao contrário, cada um sabe que sua obra terá envelhecido dentro de 10, 20 ou 50 anos (...) toda obra científica “acabada” não tem outro sentido senão fazer surgir novas “questões”; ela demanda então ser “superada” e envelhecer (WEBER, apud LORIGA, 2009, p. 14).

Assim, o artigo em pauta discute sobre as contribuições da pesquisa que se utiliza da Memória como categoria teórica e procedimento metodológico, interrogando: Que funções, usos e abusos fazemos da memória no processo de rememoração e interpretação do passado? Quais são os cuidados e compromissos que o pesquisador deve ter ao utilizar a memória como fonte de conhecimento e informação? Entre os autores cujo pensamento se torna central para essa discussão destaca-se LE GOFF, 2003; POLLAK, 1992; BLOCH, 2002 e; HALBWACHS 1990.

Para compreender a relação Memória e História: desafios e referências

“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, 2003, p. 471).

Recentemente, constata-se que há um aumento significativo do interesse de pesquisadores do campo da educação pelos estudos que envolvem a perspectiva da História e da Memória. São muitos os autores que têm publicações resultantes de pesquisas que vão revelando as possibilidades dessa relação, bem como suas dificuldades, demonstrando uma preocupação pertinente quanto ao uso interdisciplinar desse aporte teórico-metodológico inerente à historiografia da educação. Entre esses autores pode-se destacar além de LE GOFF, 2003, que integra inúmeros estudos dessa natureza; FERREIRA, 2002, com seu texto 'História, tempo presente e história oral', que problematiza o conhecimento histórico e discute a capacidade da história de produzir um conhecimento objetivo, estabelece diferença entre história e memória, e, ainda, analisa o problema da suspeição e da desconfiança das fontes orais, propondo novos caminhos para o estudo da história do século XX; SOUZA, 2007, em texto que aborda (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação, e discute a questão das fontes, procedimentos e perspectivas da pesquisa em história da educação; POLLAK, 1990, que trata da memória entre silêncios e esquecimentos e HALBWACHS, 1992, que aborda as questões relativas a constituição da memória coletiva.,

Dessa forma, pensar a pesquisa no campo da história da educação, relacionando-a as possibilidades do uso da Memória envolve a necessidade de pensar sobre as concepções construídas a partir da evolução das noções que consolidam a concepção da História.

Assim, veremos a seguir, ainda que de forma breve, as contribuições que acessamos e julgamos fundamentais para uma compreensão da história, e da sua relação com a memória.

Nessa perspectiva, autores como LE GOFF, 2003, MARC BLOCH, 2002, HALBWACHS, 1992, e POLLAK, 1990, entre outros textos importantes, como BARROS, 2013, BARRONCAS, 2012, LORIGA, 2009, foram lidos para dar suporte à construção desse texto, aportando contribuições inalienáveis. É possível ainda, destacar a consulta a algumas teses que tomaram como objeto de estudo as narrativas de memória, utilizaram metodologias diferenciadas, trabalhando com diversos modos de subjetivação dos sujeitos e da memória social, como seja o memorial, a história de vida, a prosopografia; material que, sem dúvida exige um tempo mais longo para uma análise criteriosa comparativa que amplie a visão teórica dos estudos empreendidos sobre o tema em pauta.

MARC BLOCH, 2002, em seu livro "Apologia da História" assinala em oposição à definição prevalente no século XIX, de que a história estuda do passado do homem, que a história pode ser definida como o estudo do homem na passagem do tempo, uma história não linear, feita de rupturas e descontinuidades. Também LE GOFF, 2003, defende que a História não deve ser entendida como ciência do passado, mas como "[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança", pois toda história é história contemporânea, entendendo que por mais que pareçam estar afastados, os acontecimentos de que trata na realidade, no tempo, sempre estarão em sintonia com situações do presente.

BARROS D'ASSUNÇÃO, 2006 em História Espaço e tempo. Afirma que

Definir a história como o estudo do homem no tempo foi portanto um passo decisivo para a expansão dos domínios historiográficos. Contudo, a definição de História, no seu aspecto mais irredutível, deve incluir ainda uma outra coordenada para além do “homem” e do “tempo”. Na verdade, a História é o estudo do Homem no Tempo e no Espaço. As ações e transformações que afetam aquela vida humana que pode ser historicamente considerada dão-se em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo, sempre e necessariamente constituir-se-á em espaço social (BARROS, 2006, p. 462).

A memória nos distingue pelos rastros que vamos deixando no tempo/espaço vividos como marcas que nos identifica e diferencia, no contexto coletivo que promove pertencimentos e que ora se acendem ora se apagam conforme as circunstâncias do tempo que nos envolve e eleva a partir do presente, entre o passado e o futuro. É a memória que nos constitui, em sensível complexidade emergente das lembranças que escolhemos evocar, ou guardar sigilosamente, entre silêncios e esquecimentos como esclarece POLLAK, 1989, a partir de HALBWACHS, 1990, ao falar da função seletiva e da possibilidade de negociação da memória.

Em vários momentos, Maurice Halbwachs insinua não apenas a seletividade de toda memória, mas também um processo de “negociação” para conciliar memória coletiva e memórias individuais. “Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum” (POLLAK, 1989, p. 3).

Percebe-se nessa concepção que o passado não pode ser visto como um espelho que reproduz a essência da realidade vivida, pois a memória condiciona escolhas do que deve ser lembrado, num processo seletivo consciente e intencional ou não, conforme demandas possibilidades e referências identitárias legitimadas em cada contexto do passado/presente.

A memória dispõe de uma força propulsora acionada a partir de diferentes pontos de referência que estruturam a vida individual e coletiva do grupo social onde nos situamos e compartilhamos experiências.

Cada sujeito se define no seu grupo de referência de um jeito singular, constrói e narra de uma maneira própria, particular, a sua própria trajetória de vida. Assim, elege significados que se fundamentam no sentido de pertencimento ao grupo social de referência e esquece as coisas e acontecimentos que julga como insignificante. Na verdade, “[...] o que está e joga na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLAK, 1989, p. 10).

O autor destaca que a seletividade e a negociação funcionam como elementos de conciliação entre a memória coletiva e a memória individual. Já para LE GOFF, 2003, a memória é fenômeno individual e psicológico que ocorre totalmente ligado ao tempo, pela apropriação significativa de imagens e textos.

Percebe-se que a rememoração do passado, mesmo a interpretação feita pelo pesquisador da história, pode, de certa forma, trazer exposições preocupantes para as instituições que ao longo da sua própria história construiu as referências da sua memória oficial, que poderão ser desconsideradas, questionadas, invalidadas, uma vez que, certas narrativas, sem o crivo da justificação, põe em risco a credibilidade tanto individual, quanto coletiva.

Nesse sentido, POLLAK, 1989, p. 10-11, vai mostrar que há uma exigência de justificação com o intuito de limitar a falsificação do passado no seu processo de reconstrução pelo trabalho permanente de reinterpretação, que pode ser contido por uma exigência de credibilidade. Essa necessidade de justificação vai funcionar como uma forma de controle, um trabalho de enquadramento da memória como chave que serve para construir, reconstruir a história.

Aqui, reflete-se sobre a preocupação do pesquisador/historiador e do seu compromisso com a verdade. Aquele que se põe como historiador deve reconhecer que “O fato histórico resulta de uma montagem e estabelecê-la exige um trabalho técnico e teórico”. LE GOFF, 2003, p. 15. Esta assertiva defendida por Jacques Le Goff corrobora com o posicionamento de Michel de Certeau sobre a operação historiográfica, na qual “o lugar que o historiador dá à técnica coloca a história do lado da literatura ou da ciência” (CERTEAU, 2006, p. 78).

As expectativas no campo da pesquisa em educação, bem como as preocupações científicas envolvem o cuidado do historiador como um interprete qualificado, um artífice, que utilizará a memória como matéria prima para construção de sua trama histórica. Neste sentido, torna-se necessário pensar o lugar de escrita, a ação do historiador em seu discernimento intelectual, atento as possibilidades de manipulação da história. Para tanto, é preciso investir numa metodologia que possibilite a observação histórica atinente à análise das fontes.

Desse modo, a operação historiográfica respalda-se na discussão sobre um lugar de escrita, uma prática e a própria escrita do historiador, como bem salienta CERTEAU, 2006.

BLOCH, 2002, destaca o cuidado necessário do pesquisador do campo da história com a formulação das perguntas e a atenção para as dúvidas suscitados a partir dos rastros e vestígios identificados, tendo em vista que mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que promove a análise do documento, do depoimento e contribui para dar credibilidade ao que será traduzido como texto histórico, a partir da análise de um momento que se distanciou do tempo presente. Nesse sentido, Bloch observa

Naturalmente, é necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas. De tal modo que possa servir de imã às limalhas do documento. O explorador sabe

muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso (BLOCH, 2002, p. 79).

Junto com a necessidade de saber perguntar, observa-se a preocupação de Bloch com o domínio de conhecimento do historiador, pois “[...] é indispensável que o historiador possua ao menos um verniz de todas as principais técnicas do seu ofício. Mesmo apenas a fim de saber avaliar a força da ferramenta e as dificuldades do seu manejo” (BLOCH, 2002, p. 81).

Nessa perspectiva, a complexidade da pesquisa em história se amplia quando se pensa no trabalho com a memória, elemento essencial ao desenvolvimento da história. Sem a possibilidade da memória não haveria pesquisa nem conhecimento.

O crescimento dos trabalhos de pesquisa em educação envolvendo as questões da memória chama a atenção e indica a importância de se estudar autores como HALBWACHS, 2006, que inaugura o conceito de memória coletiva, refletindo sobre uma dimensão da memória que ultrapassa o plano individual, pois para o autor em pauta, as memórias de um indivíduo não são somente suas, sempre remetem as referências do seu grupo social. Para HALBWACHS, 2006, p. 69, “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes.”

Isso demonstra que a memória individual não existe isoladamente, mas se compõe a partir dos diferentes contextos e referentes externos em permanente interação com as ordenações sociais coletivas provenientes dos grupos que o sujeito integra.

São muito frágeis as fronteiras que separam a memória e o esquecimento, pois há uma memória coletiva organizada que representa tudo aquilo que a sociedade deseja impor e manter como verdade universalizada, que é seletiva e não dá espaço para outras memórias subterrâneas que sobrevivem proibidas e silenciadas.

Assim, é possível notar que o trabalho com a memória mesmo quando se integra objetos materiais exige dos pesquisadores uma série de cuidados, critérios, justificativas para dar crédito às testemunhas selecionadas pelas instituições como fontes confiáveis, caracterizando um controle da memória sobre os usos e abusos das informações adquiridas.

Nesse processo de enquadramento da memória, quando o historiador deve considerar os limites e as tensões próprias desse trabalho de captura de informações para reconstrução da memória coletiva a partir da memória pessoal, percebe-se que a imagem oficial, pautada na memória negociada entre os grupos que assumem o poder, por mais estável que pareça, vai estar sempre em movimento.

A revisão da memória, e sua possibilidade de expressão como manifestação da memória coletiva, se revela na dependência dos instrumentos, critérios e conjuntura postos como condição para revelações ainda “não-ditas” que transformarão o tecido social.

Também é preciso lembrar que “uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, esse resumo condensado de uma história social individual, é também suscetível de

ser apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada.” Embora continuidade e coerência sejam elementos desejáveis para assegurar a veracidade dos relatos, pode-se imaginar as dificuldades sentidas pelos que passaram por sofrimentos que desejam esquecer, uma vez que a memória individual é indissociável da organização social.

Portanto, vê-se que o trabalho de escuta da memória esquecida requer dos pesquisadores, além da atitude científica, eticamente orientada, a seleção de instrumentos, o rigor dos critérios, a complementaridade de informações com identificação de materiais que compõem a nova imagem individual e/ou institucional, balizando a verdade situada entre as tensões e contradições da identidade oficial do passado e as lembranças inventariadas pelas memórias individuais iluminadoras do passado.

É importante reconhecer que ao longo da história se registram as atrocidades cometidas contra diversos grupos de pessoas indefesas, que deveriam ser amparados pelas instituições erguidas para tratar, proteger, corrigir, ressocializar.

Nesse sentido, cabe aqui refletir sobre a complexidade do campo mnemônico. O passado é alvo de disputas políticas, o que revela os seus usos no tempo presente. Na perspectiva defendida por POLLAK, 1998, há memórias subterrâneas que emergem nos momentos de crise. Às vezes, equivocadamente é possível imaginar a memória como algo estático, imutável, que se guarda como um retrato, uma fotografia que congela o momento vivenciado para, num futuro retorno, apreciar com o mesmo olhar do passado. No entanto, o que vamos perceber com Pollak, é que a memória é parte de uma teia de invenções/reinvenções. Com isso, confirma-se que a memória não é indelével e, portanto não seria surpreendente o fato dela poder ser apagada, desfeita, refeita.

Nessa perspectiva, a memória nos convida para realizar mudanças e promover reparações em nome das recordações sinistras dos momentos fatídicos que nos assombram pelo horror da impunidade, do silenciamento e da falta de justiça que atinge os desamparados, e todos que, de certa forma, se tornam incômodos para o convívio social.

Ressalta-se que as situações de violação dos direitos humanos ocorridas, por exemplo, no interior dos hospitais psiquiátricos se constituem como fatos de difícil investigação, enquanto objeto de estudos de juristas, médicos, historiadores interessados pelo desocultamento de verdades escondidas. Estes são movidos especialmente pela necessidade de revelação das práticas desumanas que marcaram e mancharam determinadas épocas da nossa história, que, infelizmente, não se constituíram como exceção, levando-se em consideração que muitas ainda sobrevivem noticiadas diariamente, impunes, esquecidas nos recantos das memórias silenciadas.

A história humana continua testemunhando cicatrizes e marcas indeléveis de torturas e tratamento desumano praticados em tempo recente, quando, supunha-se, o homem já tinha aprendido as fatídicas lições das guerras e do holocausto. Infelizmente existem fatos que permanecem mudos por demasiado tempo, trancados no isolamento dos corações atormentados, à espera de um canal aberto para o relato de acontecimentos verossimilhantes aos momentos de trevas que envolveram determinados períodos sombrios da história da humanidade que muitos guardam a sete chaves na memória e por inúmeras razões desejam esquecer.

Ora, a memória é uma forma consciente de compreender, interpretar e guardar referências que promovem o sentimento de pertencimento dos diferentes grupos sociais estabelecendo fronteiras políticas, ideológicas, culturais. A referência das experiências passadas define o lócus que ocupa cada grupo distinto na hierarquia do espaço social coletivo. Portanto, é importante frisar que o trabalho do que podemos chamar de “enquadramento da memória” feito pelos pesquisadores não pode ser arbitrariamente construído, mas deve se alimentar em referências sólidas, fontes confiáveis, “de material fornecido pela história” (POLLAK, 1989, p. 9).

A possibilidade revisionista trazida por cada nova época nos faz compreender que há períodos mais propícios ao vazamento das “memórias subterrâneas”, conforme cita Pollak, quando afirma que é necessário saber;

Distinguir entre as conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto (POLLAK, 1989, p. 8).

Nesse sentido, é importante discutir a partir das ideias de Pollak sobre a função positiva desempenhada pela memória comum como elemento capaz de reforçar a coesão social pela adesão afetiva às referências dos grupos sociais distintos.

Também RICOEUR apud LORIGA, p. 19, se posiciona contra a tendência de muitos autores de abordar a memória a partir das suas deficiências e disfunções e afirma que “A memória é nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar”.

Há que se destacar que o processo de construção da memória coletiva se define, como já dito, de forma seletiva e negociada, entre as referências das memórias individuais.

Fundamentando-se em Halbwach, que acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, Pollak afirma que:

[...] para que a memória se beneficie da dos outros, não basta que elas nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possam ser reconstruída sobre uma base comum (POLLAK, 1989, p. 4).

Não há como negar que existem certas lembranças vergonhosas, proibidas e indizíveis porque julgadas com os valores de cada época e que, também por isso permanecem guardadas na memória individual e de grupos sociais, reduzidas às zonas de sombra, silêncios e não ditos.

Percebe-se que são muitas, complexas e diferenciadas as razões das lembranças e principalmente dos esquecimentos temporários que ficam aguardando espaço apropriado para

o anúncio das verdades “não ditas”, por inúmeros motivos: ideológicos, políticos, pessoais, porque certas lembranças vergonhosas que são proibidas, indizíveis. Essas têm reduzido espaço de comunicação, geralmente ficam armazenadas na memória pessoal dos grupos sociais submetidos. Nesse caso

O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o da sua transmissão até o dia em que elas possam aproveitar ocasião para invadir o espaço público e passar do “não-dito” à contestação e à reivindicação: o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e de sua organização (POLLAK, 1989, p. 9).

Na verdade, pensam erroneamente os governantes quando esperam que o tempo apague a memória não-dita e promova o esquecimento das atrocidades praticadas. No entanto, ao contrário, o tempo “[...] consolida e exagera mágoas e ressentimentos, amarguras e ódios...” (POLLAK, 1989, p. 9). Isso alimenta o desejo de evidenciar novas formas de enxergar e reinterpretar o passado, uma vez que a memória não é substância imutável, mas elemento de sentido que está sempre em movimento. Por essa razão não se pode compreendê-la como um arquivo morto, apenas um depósito de dados isolados, fatos e informações constituídas pelos sujeitos em determinado tempo e época.

A memória, como aspecto positivo da história oral é constante possibilidade de releitura dos fatos; capacidade de recuperação da voz dos grupos silenciados, marginalizados, excluídos da cena histórica. Nesse sentido a memória está sempre em processo, constituindo novos sentidos, lançando novas luzes e novos significados, consolidando-se por sua importância como fonte oral de informação capaz de substantivar referências na construção da história.

Nos processos de reconstrução da memória a partir da história oral destaca-se que é preciso considerar a necessidade de justificar adequadamente e criteriosamente as novas possibilidades de interpretação das lembranças iluminadoras de determinados fatos sociais do passado uma vez que a sua credibilidade depende da coerência dos discursos, e Pollak ensina:

Que não se pode mudar de direção e de imagem brutalmente a não ser sob o risco de tensões difíceis de dominar, de cisões e mesmo de desaparecimento se os seus aderentes não mais puderem ser reconhecidos na nova imagem, nas novas interpretações do seu passado individual e das organizações (POLLAK, 1989, p.11).

Assim é possível entender que os grupos sociais, a partir das múltiplas referências vividas de forma compartilhada vão construindo uma identidade singular, através da qual se projetam, são enquadrados e reconhecidos. Por isso as recordações nem sempre podem ser

ditas de forma espontânea, uma vez que a quebra do sigilo sobre o passado pode evidenciar aspectos que os próprios silenciados preferem por inúmeras razões manter sob o manto do esquecimento.

Há, nesse sentido, inúmeras dificuldades que os pesquisadores encontram no trabalho de enquadramento da memória, uma vez que, muitas vezes os bloqueios das testemunhas da história não resultam propriamente de esquecimentos, mas sim de um pensar racional sobre a compreensão que advirá das informações que forem veiculadas e é assim que Pollak confirma “[...] quando um passado permanece mudo é muitas vezes menos o produto do esquecimento do que de um trabalho de gestão da memória segundo as possibilidades de comunicação” (POLLAK, 1989, p. 13).

Nesse sentido, muitas informações sobre situações extremas de violência e desrespeito aos direitos humanos, permaneceram permanecem sob o manto do silêncio, aquietando-se, escondidas pelo bloqueio racional dos controles exercidos pela sociedade.

A reinterpretação da história passada pode trazer implicações preocupantes para as instituições que criaram ao longo da sua história uma imagem determinada que não pode ser descaracterizada brutalmente, uma vez que põe em risco o sentido da identidade individual e coletiva.

Considerações finais

Neste artigo objetivamos refletir sobre as abordagens teóricas que contribuíram para a construção dos conceitos basilares sobre a relação que se estende entre a história e a memória, ampliando a compreensão crítica sobre o trabalho com a memória no contexto dos processos de formação docente que tem se constituído num campo de pesquisa com inúmeras possibilidades. O crescente interesse e a ampliação das pesquisas autobiográficas, que lidam com narrativas de memória, história oral, história de vida, tem contribuído para a compreensão da identidade e do papel desempenhado pelos professores, sobre si mesmos como docente da educação superior, revelando seus saberes e práticas. Destaco aqui, a nossa pesquisa atual de doutorado, cujo objeto de pesquisa concentra-se na memória dos docentes e egressos do primeiro curso superior noturno realizado numa instituição particular de ensino.

Entendemos que as últimas décadas do século XX foram marcadas, entre inúmeras outras transformações ocorridas na História, por uma reavaliação das complexas relações que vinculam e que separam a história e a memória e desse modo, a relação entre história e memória se define entre os desafios teóricos e práticos que se estendem conceitual e metodologicamente sobre os acontecimentos que se cruzam na complexa via da temporalidade histórica envolvendo a compreensão sobre os usos e abuso da memória e suas implicações na gestão das experiências do passado que passa a ser entendido não como algo inerte, acabado, sacralizado, mas como uma categoria que implica movimento e transformação.

Vimos ainda que a relação entre história e memória não é simples e apresenta para os pesquisadores dessa área os desafios presentes no movimento das transformações que vão

marcando o debate questionando as concepções fundadas sobre uma ruptura entre o passado e o presente. Destacamos que, “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar conforme ensina Le Goff, de forma que “a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 477).

Assim, concluímos que a memória, estudada em seu aspecto positivo é constante possibilidade de releitura dos fatos; capacidade de recuperação da voz dos grupos silenciados, marginalizados, excluídos da cena histórica e nesse sentido a memória está sempre em processo, constituindo novos sentidos, lançando novas luzes e novos significados, consolidando-se por sua importância como fonte oral de informação capaz de substantivar referências na construção da história.

Referências

- BARRONCAS, Ramon. **A Memória, o esquecimento e o compromisso do historiador**. Em Tempo de Histórias. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB) Nº. 21, Brasília: Ago. – Dez. 2012. ISSN 2316-1191
- BARROS, José D’Assunção. **Ranke: considerações sobre sua obra e o modelo historiográfico**. Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História, v 17, n.3, set-dez 2013. Universidade Estadual de Maringá.
- _____. **História, Espaço e Tempo: interações necessárias**. Varia História, Belo Horizonte: vol. 22, nº 36: p.460-475, Jul/Dez 2006
- _____. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petropolis:Vozes, 2004
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro, Forense, 2006
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Rio de Janeiro: Topoi, dezembro 2002, pp. 314-332.
- FONTANA, Roseli A.C. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice. Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990.
- LE GOFF, Jacques. História. In: LE GOFF, Jacques **História e Memória**. 5ª. Campinas/SP: UNICAMP, 2003, p. 1-171.
- L_____. Memória. In: LE GOFF, Jacques **História e Memória**. 5ª.Ed. Campinas/SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476
- LORIGA, Sabina. **A Tarefa do historiador**. In: memórias e Narrativas autobiográficas. Gomes e Schimidt (orgs). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

POLLACK, Michael. In: Estudos Históricos. v.5. nº 10. Rio de Janeiro: **Memória e Identidade Social**, 1992, p.200-212

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

Discursos oficiais e memórias de professores: cultura e práticas da escola primária sergipana (1930-1960)¹³

Laísa Dias Santos¹⁴

Introdução

A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: ‘a própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda’. Seu objeto é ‘o homem’ ou melhor, ‘os homens’, e mais precisamente, ‘os homens no tempo’.

(LE GOFF in BLOCH, 2001, p. 24).

A História é problema, novos objetos, múltiplas abordagens. A “ciência dos homens no tempo”, como assim definiu Bloch (2001), valendo-se de dimensões como “eterno continuum” e “perpétua mudança”, é essencialmente a construção de relações entre presente e passado e vice-versa. De acordo com o autor, como uma história em movimento “[...] o conhecimento do passado é uma coisa em progresso que se transforma e se aperfeiçoa constantemente” (BLOCH, 2001, p. 26), na medida em que temas do presente condicionam, delimitam, (re) fazem e possibilitam este retorno. O “regresso” não se faz de forma linear, objetiva e uniforme. Nesta ação, o passado só fala quando é interrogado, pois “[...] nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens lhe atribuem” (BLOCH, 2001, p. 8). A compreensão dos acontecimentos desenvolve-se levando em consideração a subjetividade dos homens e daí a ideia de documento como vestígio, o que necessariamente envolve uma pluralidade de fontes, objetos e abordagens que vão além de uma história factual, precisa e de grandes heróis.

13 Artigo apresentado à disciplina “História, Memória e Ensino: os debates historiográficos e a metodologia da História”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, no primeiro semestre de 2017.

14 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit). Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória (GPSEHM) e do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS – Polo autônomo internacional do CLEPUL: História, Cultura e Educação.

A partir da concepção de história como uma ciência que não é do passado, nem tanto dos homens, mas a ciência da relação que daí se estabelece, foram despertadas no projeto de pesquisa Memória Oral da Educação Sergipana (Moes)¹⁵, no qual participei como aluna de iniciação científica entre os anos de 2011 e 2013, problematizações acerca dos modos de educar narrados por professores entrevistados. Como guarda-chuva, o referido projeto ancorou oito subprojetos que objetivaram compreender os modos de educar, a cultura escolar e práticas escolares desenvolvidas nas escolas dos territórios que compõem o estado de Sergipe, tomando como objeto de análise a memória de educadores mais antigos do estado. As imagens e símbolos que daí surgiram sobre a educação primária sergipana, uma vez confrontados com fontes textuais e discursos oficiais, revelaram distorções, sobretudo no que tange às maneiras de ensinar, ao mobiliário e objetos escolares que deveriam ser utilizados para tal finalidade. Deste modo, na tentativa de entender o passado para se aproximar da realidade, os seguintes questionamentos foram levantados: o que caracterizou a cultura escolar no espaço e tempo estudado? De que maneira as ideias do(s) centro(s) decisor(es) foram incorporadas nos modos de educar dos professores sergipanos no cronótopo eleito? Quais elementos caracterizaram as práticas escolares destes sujeitos? De que maneira a constituição física e material das escolas primárias interferiu na execução das normas estabelecidas?

A fim de “atribuir significado” ao objeto de estudo eleito, este trabalho objetivou compreender os modos de educar desenvolvidos por professores dos territórios do Centro e Sul do estado de Sergipe no período que vai de 1930 a 1960, tomando como objeto de estudo as memórias de 13 professores¹⁶ aposentados, com faixa etária entre 55 e 103 anos, que estudaram/ensinaram no cronótopo delimitado. Com vistas a este alcance, foi necessário: identificar objetos escolares (materiais didáticos e mobiliário) que estiveram presentes em propostas pedagógicas da época e analisar quais práticas, que na ausência/presença desses materiais, puderam ser viabilizadas e/ou criadas.

Para empreender esta investigação, a pesquisa seguiu os pressupostos da História Cultural, que segundo Chartier (2010, p. 46) busca “[...] compreender como, em cada época, tecem-se relações complexas entre formas impostas, mais ou menos restritivas, e identidades salvaguardadas, mais ou menos alteradas”. É no espaço onde são tecidas essas relações que sobressaem “brechas” que se inserem entre o normatizado e o vivido, o ideal e o real, o prescrito e o praticado. É aí, segundo o autor, que se apresenta o principal desafio da História Cultural e dos trabalhos que nela se ancoram: “[...] pensar a articulação entre os discursos e as práticas”. Tecer considerações a partir dessa articulação se tornou um desafio porque as “brechas” existentes nesta união “[...] insinuam reformulações, desvios, apropriações e resistências” (CHARTIER, 2010, p. 47). Como forma de pensar maneiras de articular “os discursos e as

15 Coordenado pela professora Dr^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, o Moes conta com um acervo audiovisual de 145 narrativas de história de vida de professores, com idade entre 55 e 103 anos, que estudaram e ensinaram no estado de Sergipe. As entrevistas variam entre 2 e 8 horas de gravação cada.

16 As narrativas fazem parte do acervo audiovisual do Projeto Memória Oral da Educação Sergipana.

práticas” e assim interpretar as brechas que neles se inserem, foi levado em consideração que os documentos sugerem mais do que afirmam e que por isso devem ser tencionados, pois na maioria das vezes o que está escondido e escamoteado é fruto de intenções voluntariamente projetadas, afinal, como afirmou Le Goff:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também, das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhes o seu significado aparente (LE GOFF, 1990, p. 547-548).

Como um dos documentos utilizados para alcançar o objetivo proposto foram eleitas as narrativas de história de vida de 13 professores aposentados, cujos nomes estão distribuídos no quadro a seguir. Os entrevistados estudaram e posteriormente se tornaram professores, com formação primária, ginásial ou superior, nas 17 cidades¹⁷ que compõem os territórios Centro e Sul de Sergipe. O estabelecimento do número de entrevistados seguiu os critérios qualitativos estabelecidos pelo projeto Memória Oral da Educação Sergipana, do qual as entrevistas fazem parte.

Quadro 1 – Professores entrevistados

Nome dos entrevistados	Data de nascimento dos entrevistados
1. Acinete Almeida Bispo	05 de junho de 1932
2. Ana Rodrigues de Menezes	02 de fevereiro de 1927
3. Antônio Barros Vasconcelos	1942

17 De acordo com o mapa político-administrativo do estado, apresentado em 2008 pela Secretaria de Planejamento, Habitação e Desenvolvimento Urbano (Seplan), a região Centro-Sul é formada por cinco cidades (Tobias Barreto, Simão Dias, Lagarto, Riachão do Dantas e Poço Verde). Já a região Sul do estado é composta por 11 cidades (Itabaianinha, Umbaúba, Tomar do Geru, Cristinápolis, Salgado, Pedrinhas, Arauá, Boquim, Estância, Santa Luzia do Itanhý e Indiaroba).

4. Cordélia do Nascimento Costa	1930
5. Eleonora Leite Pereira	1930
6. Elienalda Souza Reis	1922
7. Josefa Maria da Conceição	1928
8. Laudicéia Rodrigues Cerqueira	1934
9. Lindinalva Oliveira de Santana	1935
10. Maria Auxiliadora de Oliveira	06 de fevereiro de 1942
11. Maria Eurides da Silva	03 de setembro de 1931
12. Raimunda Maria de Jesus	29 de maio de 1929
13. Rivanda Alves De Oliveira Cabral	27 de março de 1936

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Para lidar com tais narrativas e com o intuito de sedimentar este tipo de fonte servindo a história da educação, a metodologia da História Oral, segundo a proposta de Verena Alberti (2004), foi válida. Como forma de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado, a História Oral como metodologia possibilita que a história e seus mais variados temas, dentre eles a educação, sejam compreendidos a partir do processo de rememoração do passado, centralizando, deste modo, as análises nas vivências dos indivíduos que lembram/esquecem pessoas, lugares e episódios.

Apesar da História Oral ser um “[...] instrumento privilegiado para recuperar memórias e resgatar experiências de histórias vividas” (FERREIRA, 2002, p. 316), o pesquisador deve considerar as “[...] distorções dos depoimentos, a falta de veracidade a eles imputada”, e a dualidade central da própria memória: lembrar/esquecer. Assim, na medida em que a nar-

rativa possui um valor que é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes (ALBERTI, 2004), ela também é por natureza repleta de esquecimentos, omissões e invenções. Contudo vale ressaltar que tais características não anulam suas potencialidades, pois, como considerou Le Goff (1990, p. 53), “[...] não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira”. Neste sentido, os documentos textuais e “oficiais” não assumem e nem podem assumir a função de evidenciar o real e de corrigir erros, lapsos, equívocos ou imprecisões da memória. Isso porque o documento “[...] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 54). Entendido desta maneira, se torna possível desfazer a ideia de que os documentos oficiais são guardiões de uma única verdade para considerar que, somados à memória, é possível se escrever uma história mais contraditória, emocionante, problemática, inquietadora, fragmentada e democrática.

De acordo com Ferreira (2002), para se aproximar da realidade dos fatos é necessário trabalhar com outras fontes, de forma a reunir elementos para realizar a contraprova e excluir as distorções. Neste sentido, não se busca anular as representações construídas a partir de cada experiência e intenção, mas esclarecer as omissões, excluir as distorções e invenções, viabilizando assim uma história ampla de sentidos e ao mesmo tempo mais próxima do real. Na tentativa de encontrar as brechas que possibilitam a compreensão dos modos de educar que se polarizavam entre o real e o ideal foram utilizados, ainda como fontes de pesquisa, documentos oficiais como o Decreto nº 25 de 03 de fevereiro de 1931, que regulamentou a instrução pública do estado de Sergipe até a promulgação do Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. Este último vigorou até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1961. Segundo Saviani, a partir desse ano ficou estabelecido que o método de ensino utilizado nas escolas primárias não mais atenderia aos preceitos da Pedagogia Nova, mas da Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 2007).

Além destes, foram utilizados o Programa para o ensino das Escolas Primárias Públicas e Particulares do Estado, que passou a vigorar a partir de 13 de janeiro de 1938; Relatórios de inspetores; Boletim nº 47 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) sobre a Organização do ensino primário e normal no estado de Sergipe em 1950; a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.529, de 20 de janeiro de 1946); o Decreto nº 25 de 03 de fevereiro de 1931, que regulamentou a instrução primária até o ano de 1945; a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (Decreto-lei nº 8.529/1946); as Mensagens de Governadores.

Como categorias de análise foram eleitas: cultura escolar e práticas escolares. O primeiro conceito é entendido por Dominique Julia (2001, p. 10) como “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Embora esta noção seja ampla e contemple os dispositivos formais e informais, ainda se fez uso do conceito de práticas escolares, entendidas Faria Filho e Vidal (2004) “[...] como maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar” (FARIA FILHO; VIDAL, 2004, p. 151).

A propósito da cultura e das práticas escolares: a materialidade da escola

De acordo com Felgueiras (2010),

Considerar o conteúdo objectivo da cultura escolar é ter em conta quer o seu **caráter simbólico e normativo quer as suas actividades concretas**, os meios e os processos de as desenvolver, decorrentes das **metas traçadas e do interesse do estudante**. É neste campo assim delimitado que emerge o que temos designado por ‘cultura material escolar’. Com este termo, oriundo da arqueologia, do materialismo histórico, recuperado pela Nova História Francesa e agora deslocado para o campo educativo, pretendemos reintroduzir a atenção **aos factos repetitivos do quotidiano**, no que representam estruturas relativamente estáveis, que enquadram as acções dos actores e de que estes, muitas vezes não tomam **consciência** (FELGUEIRAS, 2010, p. 27, grifo nosso).

Atenta às considerações da autora sobre “o conteúdo objetivo da cultura escolar”, que dentre outros aspectos envolve a cultura material da escola, busquei identificar quais objetos escolares (materiais didáticos e mobiliário) estiveram presentes em propostas pedagógicas da época e quais normas e práticas, na ausência ou presença desses materiais, puderam ser viabilizadas e/ou criadas. Para tanto, se fez necessário entender que a cultura material não é apenas um dispositivo didático vinculado à mediatização de propostas pedagógicas estabelecidas, mas que também é fruto de condições econômicas, culturais e ideológicas, que embora muitas vezes não auxiliassem na viabilização das normas, contribuía para que, de forma (in)voluntária, os interesses e necessidades dos sujeitos que fizeram a escola fossem atendidos.

O estudo da cultura material escolar que, deste modo, se delineia a partir do “caráter simbólico e normativo”, bem como das “atividades concretas”, pode ser melhor compreendido a partir dos discursos oficiais e da memória dos alunos/professores, pois na medida em que se leva em consideração as reminiscências de sujeitos simples, sem perder de vista concepções mais amplas da história, evita-se que haja uma fragmentação ou polarização da historiografia entre o que deveria ser implementado e o que foi o vivido.

Identificar objetos escolares a partir de documentos oficiais e narrativas de história de vida é perceber que a materialidade não fala por si só, mas que dialoga com o cenário de que fez parte e com as motivações que justificaram o seu (de) uso. Deste modo, a presença de carteiras e cadeiras, por exemplo, remete a uma proposta educativa de ordem médico-higienista anterior à década de 1930, mas que prevaleceu em todo o período estudado. Inserido dentro do que o movimento da Pedagogia Moderna apregoava, este caráter “fisiológico” da medicina

no início do século XX, como considerou Stephanou (2000), foi incorporado ao mobiliário escolar de modo a possibilitar que doenças pudessem ser prevenidas. Neste sentido, a presença de carteiras e cadeiras com encosto ajudava na higiene do corpo do docente na medida em que permitia que ele sentasse com a postura correta, evitando-lhe assim doenças relativas à má posição, como a escoliose.

O uso de “carteiras e cadeiras individuais, que tinham o lugarzinho da pessoa sentar e botar o livro e o caderno”, possibilitou que os alunos “sentassem com a postura ereta”, como lembrou a entrevistada Ana Rodrigues de Menezes (2012) sobre a mobília do Grupo Escolar Sylvio Romero, em meados da década de 1930. Ainda sobre essa mobília, a entrevistada Josefa Santana da Silva, que também cursou parte do ensino primário no referido grupo escolar na década de 1940, deu a ver algumas mudanças e adaptações. Ao rememorar a existência deste mobiliário, ela deixou claro em narrativa que em detrimento das carteiras individuais, existiram “carteiras duplas”, nas quais, muitas vezes, sentavam-se “três alunos”. Deste modo, os preceitos de ordem médico-higienista, atrelados a esta cultura material, acabavam por não serem respeitados. Isso porque, na medida em que se comportava a excessiva quantidade de alunos ao reduzido número de cadeiras, a liberdade corporal dos alunos poderia não ser atendida. Identificar o mobiliário e analisá-lo por meio da realidade da qual ele fez parte é adentrar por um desafio que, segundo Silva, Jesus e Ferber (2012), busca:

[...] não atribuir finalidade ao objeto, como se ele pudesse falar por si próprio, mas realçar a necessidade de recompor partes dos cenários e identificar formas e forças, formas de uso, forças que impõem, disponibilizam ou não um objeto ou um grupo deles para um determinado grupo ou lugar [...] (SILVA; JESUS; FERBER, 2012, p. 150).

Neste movimento proposto pelas autoras, as narrativas de história de vida permitem que “partes dos cenários” sejam recompostos a fim de que “forças e formas” sejam identificadas. Ao rememorar que “[...] quase não se existia cadeira naquela época”, a professora Ana Rodrigues de Menezes (2012) revelou que, mesmo havendo “forças que impunham”, não foi comum a presença deste mobiliário em todas as escolas primárias na cidade de Lagarto na década de 1930, uma vez que elas só existiam no Grupo Escolar Sylvio Romero. Para as demais escolas, como, por exemplo, a Escola Municipal Doutor Josias Machado, onde a entrevistada estudou antes de ingressar, no ano de 1936, no referido grupo escolar, foi comum a presença de bancos que chegavam a comportar “mais de cinco alunos”. Esta acomodação, além de trazer danos para a saúde da criança, alterava as atividades exercidas em sala de aula na medida em que, ao colocar os cadernos em cima das pernas para escrever, os alunos levavam muito tempo para terminar as atividades. Deste modo, a fim de otimizar o tempo escolar, o professor era “obrigado a passar a cópia para casa”, como lembra a professora Maria Eurides da Silva (2011) sobre a rotina da sua Banca escolar, na cidade de Itabaianinha, nos idos de 1945. Este tipo de escola, que utilizava a mobília da casa do professor como materialidade escolar, não oferecia condições físicas e materiais para que fossem inseridos/utilizados apoios adequados

para a escrita.

Sobre a mobília da sua Escola Isolada, localizada na cidade de Tomar do Geru, a entrevistada Lindinalva Oliveira de Santana (2011), que começou a lecionar no ano de 1957, lembrou-se de algumas táticas. Segundo ela, a fim de arranjar um mobiliário para compor a escola, ela foi “no carpinteiro, pediu muitos pedacinhos de pau e de tábuas. Com os pedacinhos de pau fazia os acentos e as tábuas botava no colo. As crianças faziam do jeito de uma banquinha para escrever”. Ao identificar as iniciativas das professoras Eurides e Lindinalva, foi possível identificar que o quadril dos alunos servia como apoio para escrita. Ao mesmo tempo, as “toras de pau” [pedaços de madeira] funcionavam como cadeiras e mesas, o que, por sua vez, traduz-se como práticas educativas individuais que representam um coletivo na medida em que simbolizam maneiras que os professores tinham que criar para, a partir dos materiais disponíveis, atender da forma que fosse possível ao prescrito. Há que se registrar que não foram só os materiais disponíveis que moldaram práticas de ensino. Outras condições, como a estrutura física da escola, também contribuíram para que adaptações, em detrimento de incorporações, fossem realizadas.

Na Escola Isolada da professora Zena Alves da Costa, localizada na cidade de Indiaroba em meados da década de 1935, talvez por ter um espaço maior que a banca escolar da professora Eurides, a professora primária da entrevistada Elienalda Souza Reis aliava o processo de escrita ao uso de uma mesa muito grande. Ela comportava todos os alunos que, sentados nos bancos, tinham um apoio para seus livros e cadernos (Elienalda Souza Reis, 2011). Por certo, a utilização de uma única mesa não condizia à substituição da “mesa-banco de cinco lugares” pela “carteiras individuais”, como refletiam as propostas higienistas do início do século XX (CASTRO, 2009). Contudo, dadas as condições físicas e materiais das escolas da qual fez parte, a “mesa grande”, ao mesmo tempo em que evidencia uma precariedade material e um erro pedagógico, representa um mobiliário essencial, principalmente no que tange ao processo de alfabetização.

Tal como os bancos escolares foram peça predominante nas escolas isoladas, das fazendas e bancas escolares dadas a ver pelas narrativas, a “pedra do com licença” foi um objeto que teve uso repetitivo no cotidiano dessas escolas. A “pedrinha”, como também foi lembrada, era uma pedra que tinha a função de controlar a saída dos alunos ao banheiro. Como lembra a professora Josefa Maria da Conceição, na Escola Rural do povoado Terra Caída, localizada na cidade de Indiaroba, o aluno, na década de 1930, ao pegar o instrumento dizia-lhe: “[...] dá licença professora pra eu ir no banheiro?”. E ela respondia: “Vá, mas não demore não, viu? Se você demorar muito vai apanhar de régua lá dentro do sanitário!” (Josefa Maria da Conceição, 2011). Também foi assim na Escola Particular Maria Cotias Sales, onde o entrevistado José Walter Leonidio dos Santos estudou entre os anos de 1937 e 1941. Como rememorou: “pra ir no banheiro tinha uma pedra no birô dela [professora]. Aí pegávamos a pedra e dizíamos: Dona Maria vou no sanitário. Enquanto ela não via que a pedra já tinha sido devolvida, ninguém saía. (José Walter Leonidio dos Santos, 2011).

Não foi só nas escolas municipais e particulares que o referido objeto compôs a cultura material. No Grupo Escolar Tobias Barreto, localizado na cidade que recebe o mesmo nome,

este instrumento também se fez presente e foi lembrado pela professora Maria Auxiliadora de Oliveira (2015) como “[...] uma pedrinha pequena e redondinha que cabia em nossas mãos”. A partir da sua presença é possível considerar que comportamentos poderiam ser moldados, bem como *habitus* de higiene poderiam ser inculcados, o que tornaria esse objeto um dos “instrumentos valiosos para se decifrar a cultura escolar, à medida que práticas são mediatizadas, em muitos sentidos, pelas condições materiais” (SOUZA, 2007, p. 179-180).

O uso da pedra, como material que compunha os objetos pedagógicos, não se restringia à “pedra do com licença”. Na ausência de cadernos, lápis e borracha, que à época já eram feitos, respectivamente, de papel, madeira e látex, os alunos do Colégio Sagrado Coração de Jesus, por volta de 1938, estudavam “[...] em uma pedra, pois não tinha caderno. Só que o lápis era o mesmo da pedra. A gente escrevia e apagava com um matinho, chamado rabo de cavalo... para apagar a letra” (Eleonora Leite Pereira, 2012). Sobre o mesmo material, Antônio Barros Vasconcelos, que fez o ensino primário na Escola da “Aviação Férrea Leste Brasileira” localizada na cidade de Boquim, na década de 1950, lembrou que:

A gente fazia tabuada na pedra. É como se fosse um quadro-negro, agora em pedra, sabe, com uma moldura. Aí passava duas vezes duas, aí copiava e respondia e limpava com uma vegetaçãozinha chamada vidro. A gente tirava as folhas e passava assim... [mostra com as mãos]. (Antônio Barros Vasconcelos, 2012).

O uso de pedras como cadernos e lápis e de uma vegetação como borracha revela as condições materiais existentes em muitas das escolas sergipanas. No Colégio Sagrado Coração de Jesus, localizado na cidade de Estância, como já mencionado pela professora Eleonora Leite Pereira, os alunos usavam uma pedra para escrever suas lições. Há que se registrar que na década de 1930, na cidade de Estância, já se fazia uso não só de cadernos de papel, como também de “lápis de pau”, pois como lembra a entrevistada Cordélia do Nascimento Costa, que também estudou na mesma escola e no mesmo período que a entrevistada Eleonora, seu pai “[...] possuía uma papelaria na cidade”. Segundo ela, era lá que ela conseguia os materiais escolares a exemplo do lápis, do caderno, dos livros e outros objetos ligados ao ensino da Geografia.

Apesar da entrevistada não fazer referência à composição desses materiais voltados para a escrita presentes na papelaria, pressupõe-se que, por haver atlas, mapas e globos terrestres, possivelmente também havia cadernos, lápis e borrachas menos rústicos na cidade de Estância à época. Outrossim, fosse talvez pela acessibilidade econômica a esses materiais, fosse por uma resistência dos pais, que poderiam levar em consideração a capacidade de reutilização deste material, o que se pode conjecturar é que as pedras se constituíram em elementos da cultura escolar material. Por certo, há que se considerar que tal objeto, embora necessário, dadas as condições que lhes cercavam, contribuiu para o apagamento da memória educacional sergipana, na medida em que todos os exercícios, lições, cópias, ditados, dentre outros, eram apagados pela necessidade diária de reutilização do material.

A partir de meados da década de 1940, objetos que lembrassem “[...] ações elevadas, exaltando o trabalho a diversos ramos da atividade humana”, como ordenava a Lei nº 8.529/1946, deveriam fazer parte da cultura material das escolas primárias. Assim, desenhos sugestivos e letreiros educativos como coleções de gravuras, retrato de vultos ilustres e da fauna e flora brasileira, faziam parte de uma proposta educacional advinda de uma mudança política e social no cenário nacional que ia se delineando após a ditadura do Estado Novo (1930 – 1945). Ao partir da proposta política que pressupunha um “impulso nacionalista ao desenvolvimento”, o Colégio Grêmio Escolar Serrano, no período entre 1944 e 1951, em que estudou a entrevistada Rivanda Alves de Oliveira Cabral, fez uso de quadros que traziam figuras da fauna e flora brasileira como “ornamentação escolar”. Quando indagada sobre estes materiais a referida entrevistada rememorou:

Ave Maria! Nesse salão, em uma ocasião, além dos mapas, das cartas geográficas que mostrava o relevo e tudo, ele [professor] comprou uma coleção de trinta mapas, tudo sobre a fauna brasileira. Tinha todo tipo de... animais. Aí, outro ano ele comprou tudo que era de..., da flora brasileira, quer dizer que a gente visualizando aprendia mais. A gente sabia as espécies de animais, de pássaros é tanta coisa: peixe agulha, peixe não sei o que, vibrava com isso. Ele enfeitava a sala toda, era um salão só, aí dava pra botar até lá [aponta o lugar] (Rivanda Alves de Oliveira Cabral, 2011).

Como lembra a entrevistada Rivanda Alves de Oliveira Cabral, tais quadros foram comprados pelo seu professor. Por certo, esta seria a única alternativa para que uma escola particular na época pudesse adquirir a materialidade que iria compô-la. Entretanto, em outras escolas, mesmo que sob responsabilidade da esfera pública, “[...] não tinha nada dado por ninguém não”. A entrevistada Raimunda Maria de Jesus, ao rememorar sobre a materialidade da Escola Municipal Pedro Garipal, na cidade de Tobias Barreto em meados de 1940, lembra-se das dificuldades enfrentadas. Ao ter que ensinar a muitos alunos com apenas o salário de professora que recebia do município, ela pedia ajuda aos pais das crianças para comprar elementos essenciais como quadro-negro e as cadeiras. Sobre essas últimas, ela lembra: “as cadeiras quem botava era eu mesma. Nem era banco mais, era uma cadeira mesmo. Cadeira comprada”. Com poucas condições financeiras, a escola onde ensinou a entrevistada Raimunda Maria de Jesus não tinha quadros ilustrativos, entretanto figuras e desenhos eram utilizados em sua sala de aula. Segundo ela, as gravuras, que faziam referência à fauna e flora brasileira foram dispostas assim: “Aquele lição era formada com aquelas figuras ali, com aqueles desenhos, não é? Eu acho que não me lembro mais não. Tinha uma lição de uns cavalos, de uma ‘Maria Lucia’, tinha uma lição de uns galos, de uns animais. Tinha tudo, aquelas gravuras” (Raimunda Maria de Jesus, 2012).

As reminiscências da entrevistada revelaram que na ausência de quadros ilustrativos, as lições foram ensinadas por meio das figuras presentes nos livros. Além dos quadros, outros

objetos como desenhos sugestivos, letreiros educativos e retrato de vultos ilustres deveriam compor o cenário escolar. Entretanto, nenhuma das narrativas analisadas fez menção à presença destes materiais. Ao se tratar das esferas que compõem a memória – lembrar e esquecer –, somos assim direcionados a realizar uma interpretação sutil, pois “[...] a lembrança é, em longa medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 2004, p. 24). Neste caminho, repleto de curvas e desvios, lidamos com uma fonte de pesquisa que sugere mais que afirma. Contudo, vale ressaltar que os documentos oficiais também possuem seus limites, sendo o maior deles suas intenções “que exprimem o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (FOUCAULT apud LE GOFF, 1990, p. 10). Mesmo com desvantagens em ambas as fontes, há mecanismos que permitem driblar as limitações e explorar ao máximo a capacidade de aproximação da realidade presentes tanto na memória e nos documentos oficiais. Um deles é considerar que:

Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é “falso”, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira em confissão de verdade (LE GOFF, 1990, p. 10).

Além dos instrumentos educativos, que foram elencados pela Lei nº 8529/1946 como elementos que deveriam fazer parte da ornamentação escolar, a presença da bandeira nacional nos grupos escolares chama atenção. Este material, somado ao hino do Brasil – ambos ligados à nacionalidade e amor à pátria –, esteve presente de forma contundente no Decreto nº 262/1945 que regulamentou as atividades docentes e administrativas nos grupos escolares em Sergipe. Dentre outras prescrições, cabe destacar o artigo 32 que versou sobre o uso e o respeito do referido objeto.

I – Quando hasteada em janela, porta, sacada, ou balcão, ficará ao centro se figurarem diversas bandeiras, perfazendo número ímpar; em posição que mais se aproxime e à direita deste, se, figurando diversas bandeiras, a soma delas formar número par. As presentes disposições são também aplicáveis quando figurarem, ao lado da Bandeira Nacional, bandeiras representativas de instituições, corporações ou associações [...] (SERGIPE, 1945).

Sobre o respeito devido à Bandeira e ao Hino Nacional o referido decreto ainda dispõe em seu Art. 38:

Durante a cerimônia do içamento ou arreamento da Bandeira nacional, nas ocasiões em que ela apresentar em marcha ou cortejo, assim como durante a execução do hino nacional, é obrigatória a atitude de respeito, conservando-se todos de pé e em silêncio (SERGIPE, 1945).

Esta foi a rotina do Grupo Escolar Sylvio Romero na cidade de Lagarto. Como lembrou a professora Josefa Santana da Silva, sobre os anos entre 1944 e 1948, nos quais estudou no referido grupo, “[...] era claro que se tinha de hastear a bandeira, cantar o Hino Nacional. E não só na hora de hastear, mas na hora de arriar a bandeira cantava também” (Josefa Santana da Silva, 2012). A professora Ana Rodrigues de Menezes, que estudou na Escola Isolada Municipal Doutor Josias Machado, na cidade de Lagarto no ano de 1934, lembrou que “lá na roça hasteava a bandeira, dizia o que era, cantava o hino e explicava o que era o 7 de Setembro, a Independência do Brasil [...]” (Ana Rodrigues de Menezes, 2012).

O hasteamento da bandeira necessariamente estava atrelado a datas cívicas, a exemplo da Independência do Brasil e do Dia da Bandeira. Os alunos, ensaiados pelo professor, aprendiam a cantar o hino nacional na sala de aula por meio de repetição e mostravam o que haviam estudado, nos desfiles pelas ruas da cidade realizados nestas datas comemorativas. As narrativas revelaram que para além das escolas isoladas, as escolas particulares, como o Colégio Grêmio Escolar Serrano, atraíam para esses desfiles a atenção de toda a cidade. Como lembra saudosa a professora Rivanda Alves de Oliveira Cabral sobre os desfiles realizados neste colégio:

Ah, todo mundo desfilava com muito ardor, com muito garbo, com muita patriotidade. Ensaivava-se os hinos e o desfile era o seguinte: tinha a banda marcial e a gente ensaiava os hinos, a gente cantava na rua, por exemplo, ‘Já podeis...’, a gente ia marchando e cantando. Era difícil, mas todo mundo cantava. Antes a gente ensaiava muito e quando estava todo mundo bem afiado aí íamos desfilar. Todos os dias se cantava o hino nacional, a bandeira era exposta diariamente na escola e se cantava o hino nacional. Os uniformes eram de soldado, militar né? As meninas era uma saínda de prega com a blusa um chapéu de feltro, depois passou chapéu de crochê a coisa mais linda do mundo! Depois como estava difícil a confecção desse chapéu de crochê aí botou-se feltro, depois se tornou difícil terminou em boinas, boinas azul marinho, certo? E os meninos fardinha de militar. Vinha um militar, tinha um sargento pra exercitá-los. Eles faziam revolução na rua com as armas, era uma coisa linda (Rivanda Alves de Oliveira Cabral, 2011).

Por ser uma escola que tinha seus desfiles cívicos e jogos educativos mediados por um

“[...] soldado, um rapaz que vinha do exército de Aracaju” (Rivanda Alves de Oliveira Cabral, 2011), o Colégio Grêmio Escolar Serrano foi considerado pela entrevistada como uma escola militar. A “linda” forma como essa escola particular organizava os desfiles cívicos e dispunha dos símbolos nacionais talvez tenha sido responsável pela participação de outras escolas, que, mesmo com precárias condições materiais, acabavam por ser envolvidas nas comemorações alusivas à pátria. Apesar de ocuparem uma posição de menor destaque, os alunos da Banca Escolar da cidade de Itabaianinha, em meados da década de 1940, sob a direção da professora Maria Eurides, saíam “[...] atrás da escola de Antônio Aires [Grêmio Escolar Serrano], porque só ele tinha o tambor, o tambor e uma caixa. Ele saía na frente e as outras escolas atrás, tudo marchando” (Maria Eurides da Silva, 2011). Enquanto marchavam pela cidade, os alunos das escolas primárias de Itabaianinha nessa época iam cantando o “hino nacional e o hino da bandeira”. A narrativa da professora Maria Eurides da Silva sugere que mesmo com a ausência da bandeira em sala de aula e de formação específica para utilizar corretamente de símbolos nacionais, os alunos da sua banca escolar, assim como das demais escolas primárias da cidade de Itabaianinha, encontravam nos dispositivos oferecidos pelo Colégio Grêmio Escolar Serrano formas de participarem dos desfiles cívicos.

Um ano após a promulgação da Constituição de 1946, por meio da qual foram dispostos novos materiais para as escolas primárias, iniciou-se em Sergipe uma mudança na configuração dessas escolas. Como parte do Plano de Expansão das Escolas Primárias elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), começaram a ser criadas escolas rurais, que para além de um espaço onde se ensinaria a ler, escrever e contar, deveriam fazer com que a criança aprendesse “[...] a confiar nos ensinamentos e esforços empregados para fazer-se amante da terra, tornar a existência digna pela ajuda a si própria, transformando-se num eficiente colaborador da riqueza comum [...]” (SERGIPE, 1948, p. VIII). Para tanto, segundo o governador José Rollemberg Leite, três aspectos deveriam ser atendidos: aumento da rede escolar rural, a formação de professores o aparelhamento das escolas rurais.

A proposta material para este tipo de escola envolvia, para além de “carteiras, bancas, cadeira, quadro-negro, cavaletes, mapas, mesa de jantar, guarda-comidas, camas, colchões, travesseiros, guarda-roupas, penteadeiras, estantes, bureaux, grupo com 4 peças” (LEITE, 1951, p. 72-73), objetos voltados para as atividades do campo, a exemplo de sementes e mudas como as de “[...] tomate, pimentão, beterraba, couve, repolho, nabo roxo, cenoura, pepino, quiabo, alface, coentro, rabanete, chicória, abóbora, ervilha, girassol, milho, amendoim, feijão de porco” (LEITE, 1949, p. 63). Para mediar o plantio de tais mudas e sementes houve distribuição de:

[...] material indispensável para os serviços de agricultura nas escolas, como: inseticidas, formicidas, fungicidas, ferramentas, instrumental agrícola, adubos químicos, sementes, além de livros técnicos e publicações diversas. Na parte de instrumental agrícola foram distribuídos: regadores, unhas de revolver, canteiros, plantadores, táboas de repicagem, gadanhos, ancinhos, transplantadores, serrotes de pôda, podões, tesouras de poda, sachos, enxadões, enxadas (SERGIPE, 1949, p. 26).

Por meio de uma assistência técnica, José Rollemberg Leite, em mensagem à Assembleia Constituinte no ano de 1949, deixou claro que “houve boa distribuição” de materiais e instrumentos agrícolas nas escolas isoladas. Em favor do que assegurava o governador, o relatório apresentado no ano de 1956 pela Diretora do Departamento de Educação, Sílvia Prata Góiz, poderia ser um testemunho cabal dos materiais que continuaram a ser recebidos mesmo após sete anos da emissão da mensagem do referido governador. Por meio de um documento, a diretora assegurava ter recebido:

2 caixas de enxadas: 1 de 2 libras e outra de 3 libras, 2 debulhadores, 14 enxadas nº 1 e 2, 14 gadanhos, 7 transplantadores, 7 unhas para canteiros, 3 tesouras de podar, 3 cavadeiras, 1 moinho, 2 carrinhos de ferro, 1 grade manual, 2 pás, 4 pulverizadores, 2 grafos, 1 tesoura de podar (Recíbo assinado pela Diretora Geral do Departamento de Educação Sílvia Prata Góiz no ano de 1956).

O material essencialmente agrícola, segundo a Diretora do Departamento de Educação, deveria ser distribuído entre “Cinco escolas rurais existentes no município de Simão Dias, inclusive o Grupo Rural”. Esta afirmação levantou inquietações sobre a possível existência deste tipo de instituição educativa na cidade de Simão Dias. No território Centro-Sul sergipano no período de 1930 e 1960 só existiu o Grupo Escolar Fausto Cardoso, que foi criado no ano de 1924 na cidade de Simão Dias. A altura, a pintura, a iluminação, a ventilação, os porões, as escadarias, as janelas e o mobiliário adequado fazem com que a referida instituição seja considerada um dos 11 grupos escolares monumentais que compuseram o cenário sergipano. Deste modo, o prédio não tinha estrutura física condizente aos grupos escolares rurais, uma vez que esses, dentre outras características, possuíam uma arquitetura modesta, uma casa para o professor anexa ao prédio que deveria fazer parte da zona rural e um jardim, horta ou criação de animais (galinhas ou mesmo gado). (INSTITUTO..., 1951).

Por certo, poderia se considerar, mesmo sem estrutura física adequada, a possibilidade de o Grupo Escolar Fausto Cardoso ter ofertado o ensino primário para o rural. Entretanto, a narrativa da professora Olda do Prado Dantas, que ensinou no referido grupo escolar entre os anos de 1938 e 1960, não faz referência a nenhum elemento que caracterizasse a educação rural no Grupo Escolar Fausto Cardoso. As lembranças da referida professora, aliadas aos discursos presentes nas Mensagens de governadores e no recibo emitido pelo Departamento de Educação, talvez sinalizem que os objetos voltados para a prática realizada no campo foram recebidos pela escola, mas não foram utilizados devido às inadequadas condições físicas do prédio. Outra hipótese é que os materiais não conseguiram chegar ao grupo devido à sua localização no interior do estado. Deste modo, é provável que das possíveis “mentiras”, dos esquecimentos, dos silêncios e das intenções possa se extrair “confissões de verdades” ou aproximações da realidade. Este movimento se tornaria possível por meio da compreensão de “como a articulação dos regimes de prática e das séries de discursos produz o que é lícito

designar como a ‘realidade’, o objecto da história” (CHARTIER, 1990, p. 80).

No Grupo Escolar Manoel Bonfim, localizado na cidade de Arauá na década de 1950, foram desenvolvidas atividades ligadas ao campo. Como lembrou a entrevistada Laudicéia Rodrigues Cerqueira, sobre o Grupo Escolar Manoel Bonfim:

Lá no grupo a gente plantava o caroço de feijão, do milho para ver germinar. Tinha canteiro, tinha jardim na frente, para plantar as coisas, as verduras. Tinha um campo atrás para os meninos jogar. Na frente cada um tinha um canteiro de flores, outras tinham canteiro de verdura. Plantavam o feijão para ver germinar, como era, e depois botava em um vaso, levava para sala de aula para fazer experiência. Aí a gente aproveitava ver nascendo e contava a história (Laudicéia Rodrigues Cerqueira, 2011).

Os documentos estudados e a narrativa da professora Laudicéia Rodrigues Cerqueira sugerem que, ao invés de uma uniformidade na distribuição dos materiais agrícolas entre as escolas rurais da região do Centro-Sul sergipano, houve um maior direcionamento dos recursos para alguns grupos escolares e um possível abandono para com as escolas rurais das regiões estudadas. Sobre este último aspecto, as narrativas das professoras Acinete Almeida Bispo e Elienalda Souza Reis, que ensinaram cada uma nas escolas Rurais dos povoados Água Fria e Convento, respectivamente, revelaram que nessas escolas rurais não havia material escolar ou atividades voltadas para a agricultura. Sobre elementos materiais das escolas rurais, as entrevistadas mencionadas narraram apenas:

Era, era uma Escola Rural estadual. Já tinha o prédio, era num prédio daqueles de Escola Rural, que era tudo um só modelo. Eu lembro que quando eu cheguei lá não tinha nada, nem banco, nem mesa e nem nada, a professora saiu, ficou quase um ano sem ter ninguém, e acabaram com tudo (Acinete Almeida Bispo, 2011).

Fizeram a casa da professora. Tinha o salão de ensinar, na frente mais para lá [aponta com a mão] tinha a casa. Fizeram a casa para a professora ficar. Eu morei lá, só saí porque o governo de... ele já morreu também, era José Leite. Eu sei que procuraram a fazer, no tempo do finado Joaozito, aí vieram e deram consentimento de desmanchar a casa da professora para fazer outro salão, para a professora do município (Elienalda Souza Reis, 2011).

A ausência de uma mobília adequada e as adaptações inadequadas nos prédios, se levada em consideração a proposta pedagógica das escolas rurais, podem ter sido um empecilho para que tais escolas se tornassem “marcos da mentalidade ruralista”, espaços onde a “[...]”

criança vai se habituando com o trato da terra amando-a na generosidade dos seus frutos e procurando corrigi-las quando menos ubertosas” (LEITE, 1949, p. XII). Deste modo, se os objetos, como afirmou Gaspar da Silva (2012, p. 20), contribuem “[...] para que a instituição escolar cumprisse (e cumpra) sua tarefa de instruir/educar/moralizar/civilizar”, o que se pode considerar a partir da ausência deles? E a partir disso, quais foram os resultados do ruralismo pedagógico para o estado de Sergipe? Quais foram as implicações resultantes das normas a serem seguidas e das práticas construídas a partir de condições reais no que tange aos modos de educar desenvolvidos no cronótopo estudado?

Considerações Finais

Sede privilegiada de uma multiplicidade de ações e produto de modos de educar reinventados a partir do cotidiano, os modos de educar das regiões do Centro e Sul do estado de Sergipe foram direcionados a partir de normas estabelecidas por reformas educativas e desenvolvidos conforme as condições e necessidades da escola. Essas foram caracterizadas de maneira geral por bancos escolares improvisados que ficavam amontoados no espaço destinado ao ensino/aprendizagem; ausência ou improviso de carteiras que não atendiam às exigências corporais dos alunos; material didático incompleto, rústico ou mal utilizado, a exemplo de pedras para a realização das atividades escritas; plantas e tecidos úmidos com função de borracha e pedaços de madeira como apoio para escrita. Estes objetos permitem considerar que na medida em que não havia condições culturais, econômicas, físicas e materiais para execução de normas estabelecidas, estratégias de ensino foram criadas e, mesmo incoerentes às propostas educativas, as maneiras peculiares dos sujeitos da escola representam o que foi possível ser feito e atendido, dadas as condições e necessidades do ambiente escolar.

Por certo, houve escolas, a exemplo dos Grupos Escolares, que podem ser consideradas como ideais, pois respondiam – em número de salas, material didático, prédio próprio, professores com formação específica e métodos de ensino – às disposições educativas legais. Contudo, a presença destes elementos não anulou interferências culturais que acabavam indo de encontro ao prescrito, dentre elas o uso de pedras em detrimento dos cadernos de papel. Assim, pode-se perceber que os modos, as escolhas ou as opções para com a forma de educar não estiveram atrelados apenas a recursos disponíveis, metas e interesses políticos, mas também a iniciativas particulares dos sujeitos da escola, que movidos por necessidades e condições econômicas, físicas, materiais e culturais, construíram maneiras de educar específicas.

Por fim, cabe ressaltar que o entrelaçamento da memória de professores com os documentos oficiais suscita várias maneiras de se entender o fato histórico, o que, por sua vez, permite que os modos de educar de professores sergipanos sejam compreendidos de forma mais ampla e mais próxima do real. Isso porque há dados que não podem ser retirados dos documentos e que necessariamente fazem parte do rol de elementos transmitidos pelas narrativas captadas pela metodologia da história oral. Por certo a história pode se valer de um e outro tipo de fonte, entretanto, quando o seu entrelaçamento é possível, dado o cronótopo

eleito, a historiografia ganha em informações e em legitimidade.

Referências

- ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. FGV, 2004.
- BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.
- CHARTIER, Roger. A história ou a leitura do tempo. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – Ensaio Geral.
- _____. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, ed. Bertrand Brasil, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objetivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Ed.). Cultura escolar, migrações e cidadania. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010, p. 17-32.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. In: Revista Topoi, Rio de Janeiro, dez 2002, p. 314-332. Disponível em: http://revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf. Acesso em 17 de julho de 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (Brasil). Organização do ensino primário e normal: XVIII. Estado de Sergipe. Rio de Janeiro, 1950. 53 p. (Boletim, n. 51).
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- LE GOFF, Jacques. História e memória. Parte I – História. Campinas, Editora Unicamp, 1990.
- PROGRAMA para o ensino das escolas primárias públicas e Diário da Manhã, 10/5/1917, n. 1771. Articulares do estado. Sergipe. Arquivo público do estado, 1938.
- SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. 473 p.
- GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Objetos da escola: espaços e lugares da constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina- séculos XIX e XX). Vera Lucia Gaspar da Silva e Marília Gabriela Petry (orgs). Florianópolis: Insular, 2012.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2007.

Fontes Oraís

BISPO, Acinete Almeida. Entrevista concedida a Joaquim Francisco Soares Guimarães e Rony Rei do Nascimento Silva, em 17 de agosto de 2012, Umbaúba/SE.

CABRAL, Rivanda Alves de Oliveira. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 11 de julho de 2011, Itabaianinha/SE.

CERQUEIRA, Laudicéia Rodrigues. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 7 de junho de 2011, Arauá/SE.

CONCEIÇÃO, Josefa Maria da. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 20 de julho de 2011, Santa Luzia do Itanhhy/SE.

COSTA, Cordélia do Nascimento. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 17 de maio de 2012, Estância/SE.

DANTAS, Olda do Prado. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 20 de setembro de 2012, Simão Dias/SE.

JESUS, Raimunda Maria de. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 12 de maio de 2012, Tobias Barreto/SE.

MENEZES, Ana Rodrigues de. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 5 de dezembro de 2012, Lagarto/SE.

PEREIRA, Eleonora Leite. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 20 de janeiro de 2012, Estância/SE.

REIS, Elionalda Souza. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 21 de julho de 2011, Indiaroba/SE.

SANTANA, Lindinalva Oliveira de. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 20 de maio de 2011, Tomar do Geru/SE.

SANTOS, José Walter Leonídio dos. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 7 de junho de 2011, Tomar do Geru/SE.

SILVA, Maria Eurides da. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 27 de outubro de 2011, Itabaianinha/SE.

VASCONCELOS, Antônio Barros. Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Rony Rei do Nascimento Silva, em 7 de março de 2012, Boquim/SE.

Leis e Decretos

BRASIL. Decreto – lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasil: 1946.

SERGIPE. Decreto-lei n. 25, de 03 de fevereiro de 1931. Dá novo regulamento à Instrução primária do estado. Disponível em: Arquivo Público do Estado.

SERGIPE. Decreto n. 224, de 13 de agosto de 1945. Regulamenta o ensino primário particular. Disponível em: Arquivo Público do Estado.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1948, pelo Governador do estado José Rollemberg Leite. Sergipe: Arquivo Público do Estado, 1948.

SERGIPE. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, no ano de 1949, pelo Governador do estado José Rollemberg Leite. Sergipe: Arquivo público do estado, 1949.

Memória de minha primeira escola primária

José Lima Santana¹⁸

Introdução

Este artigo procura situar-se no bojo da História Cultural, que se formatou a partir dos estudos de vários autores, e, especialmente, de Roger Chartier, cujo pensamento serve de base à exposição que ora se faz. Resenhando o livro “História Cultural”, do citado autor, Ieda Romana do Amaral e Luciene Miranda Faria pontuam que:

A História Cultural, esclarece Chartier, é importante para identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler. Portanto, ao voltar-se para a vida social, esse campo pode tomar por objeto as formas e os motivos das suas representações e pensá-las como análise do trabalho de representação das classificações e das exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais de um tempo ou de um espaço.

Desta forma, a História Cultural deve ser entendida como o estudo dos procedimentos a partir dos quais atenta-se para a edificação de um sentido que leve a pensar as representações como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p.17).

História e Memória conectam-se. Seriam atletas que correm paralelamente, cada um numa raia, mas, em certas nuances, objetivam alcançar um ponto de chegada. O mesmo ponto de chegada. Devem os historiadores se interessar pela memória? Pode-se afirmar que sim. Desde quando, porém, tal interesse começou a se manifestar? A esse propósito diz Marieta de Moraes Ferreira, citando Patrick Hutton:

[...] o interesse dos historiadores pela memória foi em grande medida inspirado pela historiografia francesa, sobretudo a história das menta-

18 José Lima Santana é professor do Departamento de Direito da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Mestre em Direito pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Doutorando em Educação pela UFS. Membro da Academia Sergipana de Letras e da Academia Sergipana de Letras Jurídicas. Sócio Efetivo do Instituto Histórico e Geográfico em Sergipe. Padre Diocesano. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior/GREPHEs, coordenado pela professora Josefa Eliana Souza. Email: jlsantana@bol.com.br

lidades *coletivas* que emergiu na década de 1960. Nesses estudos, que focalizavam principalmente a cultura popular, a vida familiar, os hábitos locais, a religiosidade etc., a questão da memória coletiva já estava implícita, embora não fosse abordada diretamente (FERREIRA, 2002, p. 314).

Merece a devida atenção a fala da historiadora. Trazer à tona as memórias que as pessoas guardam da vida cotidiana, talvez seja fazer emergir, grosso modo comparando, um baú repleto de dobrões de ouro, que estava nas profundezas do mar. É disso mesmo o que se cuidará neste artigo, embora sem maiores pretensões. Diz, ainda, a mesma autora: “A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente” (FERREIRA, 2002, p. 321).

Arrancar do fundo do fosso da memória os dias idos e vividos na escola primária, inicialmente frequentada, na década de 1960. Eis o que se buscará fazer.

Na verdade, os historiadores cavoucam as memórias alheias. Debruçam-se sobre o que algumas pessoas memorizam sobre outras ou sobre fatos no correr o tempo. Não se pretende, aqui, seguir esses passos. Segue-se a intuição do articulista obcecado em trazer à tona as memórias jamais perdidas do menino suburbano que ingressou na escola em 1961. Ingressou para dela jamais sair, como aluno ou como professor.

Consultado, o professor da disciplina História e Memória aquiesceu com o projeto do aluno para mergulhar em suas próprias memórias. Um trabalho, talvez, diferente, para um artigo que se pretende acadêmico. Uma teimosia? É possível que sim.

1 – Sonho, desejo e aventura

Um menino suburbano, já se disse. O sonho de aprender a ler, para desvendar os mistérios das letras contidas nos livros de literatura de cordel, que o pai os lia em alta voz, para o deleite do filho, em tardes de vento fresco, no sítio onde a família morava, e que se perdia nos confins do subúrbio. “Pavão Misterioso”, “Os Martírios de Genoveva” etc. Quanto encanto! Que mundo de aventuras era aquele dos folhetins de cordel, no qual o menino desejava penetrar! O pai lia sofrivelmente, juntando sílabas, gaguejando, mas tudo aquilo pouco importava. O que interessava mesmo eram as aventuras daqueles tipos memoráveis, como somente os cordelistas nordestinos sabiam inventar. O pai balançando-se numa rede e o filho sentado no chão do telheiro, quieto e atento às leituras. Cinco anos de idade. Não mais do que isso. Aprender a ler era sonho e desejo, que lhe possibilitariam penetrar naquele mundo de aventuras.

A matrícula fora feita pela avó paterna, cuja residência era mais aproximada da escola. O suposto nome do menino era “José Raimundo Lima Santana”, mas a avó o matriculara como José Raimundo Lima, sob a alegação de que o nome mais extenso dificultaria ao menino escrevê-lo com correção. “Nome comprido é nome de gente rica”, dizia ela. E assim foi.

O que não se sabia era que no registro de nascimento tinha sido assentado apenas “José Lima Santana”. Se, como era fato, faltou “Santana” na matrícula, faltava “Raimundo” no assento do registro civil, cuja certidão adormecia numa pequena caixa, na escuridão de uma gaveta, em casa, e sem que jamais tivesse sido lida. Anos depois, quando do ingresso no Ginásio, em 1967, eis que o que era desconhecido seria desvendado. O nome era mesmo o que tinha sido registrado. O pai ainda foi ao cartório, mas o escrivão explicou que somente por meio de uma ação judicial o erro poderia ser consertado, na forma do que prescrevia a legislação pertinente ao assentamento dos registros públicos das pessoas naturais. Dinheiro para gastar com advogado não se tinha. E ninguém poderia supor que o menino haveria de ser advogado e professor de Direito.

2 - Escola

A escola situava-se no início da estrada do Gonçalves, como era chamada a rua, logo depois do Beco do Açude. Era uma escola da rede municipal de ensino. “Escola Municipal João Ventura”. João Ventura era a denominação do subúrbio, outrora fazenda de gado, como já constava de assentamentos geográficos desde 1825. Embora não haja como confirmar, pode ter sido um antigo quilombo, como relata em livro Ricardina Oliveira Souza, antiga tabeliã de Siriri (SE), baseada em informações, como ela o diz, de uma professora denominada D. Clarinha (s/d, p. 48).

No verão, ao passar um carro, o que era muito raro, ou um bando de cavaleiros em galope ligeiro, o que era comum, pois o subúrbio era notabilizado pelo grande número de habitantes que se dedicavam ao ofício de marchante, ou seja, de abatedores de gado bovino, para a feitura da carne de sol, a poeira enchia a sala de aula. No inverno, a porta da escola alagava. Neste caso, tinha-se que tirar os tamancos, as sandálias, as alpercatas ou os sapatos “conga”, para se chegar à calçada cimentada. Ali estava um luxo: calçadas cimentadas. Poucas casas as possuíam, naquele subúrbio. A maioria das calçadas era de pedras brutas rejuntadas.

Em frente à escola, do outro lado da estrada de terra avermelhada, situava-se um pé de araticum (nome científico *Annona crassiflora*), na beira da cerca da malhada de “seu” Dadá (João Soares de Santana). Na época da safra, os frutos eram disputados às pedradas pelos meninos. Os araticuns eram saboreados ali mesmo na rua, coletivamente, em frente à escola. Uma delícia!

Naquela época, nenhuma escola municipal funcionava em prédio apropriado para tal. Todas as escolas sem exceção funcionavam em casas alugadas ou nas próprias casas das professoras. Não havia o espaço próprio onde se pudesse ensinar e aprender. Para Luciano Mendes de Faria Filho, no que dizia respeito à instrução elementar, no século XIX,

a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo à medida que as instituições escolares, isola-

das e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não ofereciam indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumiam parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor (FARIA FILHO, 2011, p. 147).

Ora, o que autor acima citado assevera sobre o século XIX ainda se fazia notar no início da segunda metade do século XX, não apenas em Nossa Senhora das Dores, mas, certamente, em muitos outros municípios, a exemplo da própria capital do estado, ou seja, Aracaju, no dizer de Tereza Cristina Cerqueira da Graça, Josefa Eliana Souza e Betisabel Vilar de Jesus Santos (1996, p. 68). Diga-se a mesma coisa em relação a outros estados da Federação, como explicitam Gladys Mary Ghizoni Teive e Noberto Dallabrida acerca do estado de Santa Catarina (2011, p. 73).

Lembra muito bem o autor que na casa onde funcionava a escola residiam também a mãe e uma irmã da professora. A casa situava-se num sítio de bom tamanho. Nele, a mãe e a irmã trabalhavam, plantando, no inverno, mandioca, milho, fava e feijão, que os colhia no tempo apropriado, além da colheita de frutas diversas, na época propícia, que, a depender do tipo de fruta, estendia-se dos fins da primavera ao início do outono. As frutas eram banana prata, manga espada, manga rosa, jaca, mole e dura, caju, carambola, laranja, mexerica, pitomba, jenipapo e sapoti. Como é sabido, por aquelas bandas do Nordeste, as estações do ano são desfiguradas quanto ao calendário. Outras são as estações do ano, ou seja, elas ocorrem noutros períodos, que não os do calendário habitual. O início do outono, pois, já era o fim das safras. Alguns alunos compravam frutas à professora, que recolhia as “nicas” e as cédulas pequenas numa diminuta bolsa preta.

As aulas eram ministradas da terça-feira ao sábado, que era, obviamente, o dia, da “sabatina”. Na segunda-feira realizava-se a feira semanal da cidade e, por essa razão, não era dia letivo.

A frequência dos alunos era controlada através de folhas de papel pautado. Não havia diário de classe. A professora reclamava que, às vezes, comprava giz com o seu próprio dinheiro. Dinheiro mingado de um mingado salário.

O asseio de alguns alunos deixava a desejar. Nem tudo era conveniente. Como a cidade não dispunha do serviço de abastecimento de água, em alguns casos o banho diário era do tipo “banho de gato”: lavavam-se o rosto e os pés, quando muito. A higiene era falha. Sobretudo, no caso dos meninos, os cabelos desalinhados eram a tônica. Olhos remelentos não eram raros. Em certos tempos, nos braços ou nas pernas de alguns apareciam muitas perebas. Piolhos e lêndeas ensejavam coceiras nas cabeças.

Parece oportuno que o autor faça referência ao conceito de memória. Afinal, o que aqui se têm são as lembranças de um indivíduo, e não de muitas pessoas. Assim é que diz Jacques Le Goff: “O conceito de memória é crucial” (1990, p. 423). E prossegue:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças

às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Deste ponto de vista, o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e, quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria [cf. Meudlers, Brion e Ueury, 1971; Florès, 1972] (LE GOFF, 1990, p. 423).

3 – A sala de aula

A sala de aula era a varanda da casa da professora. Por ali, chama-se varanda a sala de estar ou sala de visitas. O piso da sala era de tijolos de argila cozidos, quadrados e de pouca espessura, do fabrico de alguma das olarias existentes no Município. Piso rústico, mas muito fresco no verão, como era de uso comum nas casas dos menos pobres. A sala não devia medir mais do que 6m x 6m. Na parede do lado esquerdo, ficava o quadro negro desbotado. A escrita a giz não ficava bem legível em certas partes do quadro. Ao lado esquerdo do quadro ficava um mapa do Brasil, rasgado. À frente do quadro, a banca da professora, muito tosca, com uma cadeira que em nada combinava com a banca.

Os bancos sem encosto, para a acomodação dos alunos, enfileiravam-se desde a frente da banca até a parede do lado direito da sala, que era o oitão da casa. Na parede que servia de divisão entre a sala de aula e um dos quartos da casa, ficavam algumas figuras penduradas ou coladas. Uma das figuras representava um calendário, que todos chamavam de “folhinha”, contendo os dias e os meses do ano. Havia, também, uma imagem do Sagrado Coração de Jesus. Família católica. Além da porta, duas janelas ornavam a frente da casa, pintadas de verde. As paredes eram pintadas a cal com uma barra de piche. Há muito, precisava de nova pintura.

O teto era de telhas escurecidas à mostra. No verão, a luz solar penetrava pela porta, janelas e frestas entre as paredes e o telhado. No inverno, perdia-se a luz. Não havia luz elétrica na casa, nem na rua.

4 - A professora

A professora era, fisicamente, pequenina. Sofria de uma doença degenerativa, que, aos poucos, minou a sua saúde e a levaria à morte, na faixa dos quarenta anos. Não mais do que o 4º ano primário era a sua escolaridade, razão pela qual ela somente ensinava até o 3º ano. A despeito de tudo isso, da condição física e da parca escolaridade, era uma professora enérgica, disciplinadora, de didática e conhecimentos satisfatórios. Ao menos, era o que os alunos mais adiantados achavam. E os seus pais também.

A disciplina que mantinha sob o devido controle a classe multisseriada, fazia-se com o uso da régua e da palmatória. As duas aliadas da professora eram as duas inimigas dos alunos, notadamente dos mais “atrasados”, que eram, igualmente, os mais danados. Estes eram aqueles que não conseguiam “desasnar”. Ora, desasnar significava deixar de ser “asno”, de ser

“burro”, como era voz geral no subúrbio. Em outras palavras, era sair do buraco negro da ignorância para a luminosidade da leitura e da escrita. Era, em apertada síntese, alfabetizar-se.

Numa classe multisseriada, à professora jamais deveria faltar precisão no controle da disciplina, como tão bem anota Faria Filho:

Imagine-se uma professora dando aula numa turma com alunos de vários anos do curso, divididos em diferentes classes. Numa tal situação, que era normal e corriqueira, parecia a todos que era preciso mesmo que as professoras fossem enérgicas (FARIA FILHO, 2000, p. 125).

A energia de que fala o autor não adviria do “bolo” desferido com a velha palmatória. Seria fruto de “carinho e sensibilidade”. Não na minha primeira escola primária. Ali, a altivez se fazia notar com a presença da “dona justa” escolar, posta de prontidão sobre a mesa da professora. E a palmatória “cantava bem bonitinha”, para registrar uma expressão corrente por ali.

Solteira, a professora engrossava a fila das mulheres celibatárias que se dedicavam ao magistério. Marido, filhos e casa para cuidar seria um empecilho ao exercício salutar da atividade docente? Houve um tempo em que muitos acreditavam que sim. Na época retratada neste artigo, já não mais. Por outro lado, naquela cidade era comum dizer-se que um homem que casava com modista (costureira) e professora tinha a feira garantida. Porém, sabia-se lá por quais motivos, nem todas as professoras estariam dispostas a sustentar um marido, caso a voz comum fosse mesmo levada em consideração. Aquela professora talvez não pensasse assim. Sabia-se lá.

Ela se chamava Maria Lídia de Lima. E não era parente do autor deste artigo. Uma das escolas municipais tem, hoje, o seu nome. Foi um pedido do seu ex-aluno à Câmara Municipal, na década de 1980.

5 - O primeiro dia de aula

Camisa branca, calça curta de cor azul marinho e com suspensórios, estes tão comuns à época. Sapatos brancos, tipo tênis de pobre, da marca “conga”. As meias igualmente brancas. Não era farda. Era o esmero de uma mãe pobre, mas cuidadosa. Uma pasta preta, diminuta, portando o ABC, um caderno, um lápis grafite e uma borracha, que se chamava, na língua rude suburbana, de “raspadeira”. A incontida alegria do menino. A calorosa recepção da professora. Meninos e meninas misturavam-se nos bancos toscos de madeira lavrada e sem encosto. Dividiam-se entre os do ABC, da cartilha, do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano. Eram todos do mesmo subúrbio. Alguns parentes entre si. O subúrbio era extenso, formado por cinco ruas, uma praça e alguns becos. Ou arremedos de ruas e praça. Tudo de chão batido sem calçamento. Todos pobres, uns mais do que outros. Todavia, todos iguais. Era como se sentiam. Afinal, nos folgedos da praça os meninos não se distinguiam. Quanto às meninas, também não eram distinguidas, no caso das tarefas auxiliares em casa desempenhadas ou nos

brinquedos que lhes eram próprios. A isonomia suburbana era um fato incontestável.

Embora não seja imprescindível neste momento retomar o tema “memória”, não deixa de ser oportuno falar sobre o valor da memória, nos moldes apresentados por Le Goff. O autor delinea, traça os contornos de suas memórias, das memórias dos tempos iniciais de sua escolaridade. Memórias individuais, que afloram cinco décadas e meia da ocorrência dos fatos. Diz Le Goff: “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1990, p. 478).

Que não seja apenas a memória coletiva, mas, também, a sua individualização. E que tenha a mesma serventia, quando gozar de veracidade. Neste caso, a veracidade pode estar intrínseca na própria narração que não teme o confronto, a acareação com quem quer que seja, ou com o que quer que seja.

Pois bem. Naquele primeiro dia de aula, uma terça-feira, que era o dia inicial da semana para as atividades educacionais no Município, os alunos novatos aprendiam algumas regras a serem seguidas: não brigar uns com os outros; não proferir palavras feias; não conversar enquanto a professora estivesse explicando alguma coisa ou tomando as lições; só pedir para ir à casinha (privada) quando a pedra estivesse sobre a mesa da professora, sinal de que a “cacinha” estava desocupada, e que ficava no quintal; e coisas que tais.

Diga-se de passagem, que a tal “cacinha” era uma construção diminuta e mal cheirosa. Tanto era que os meninos preferiam fazer xixi no mato, isto é, encostados na cerca de pau a pique, onde se achava um arbusto vulgarmente chamado de lírio de santa cruz, ao lado da escola.

Eram muitos os alunos do ABC e da cartilha. Um pouco menos os do 1º ano, bem menos os do 2º ano e raros eram os do 3º ano, três ou quatro. Não dá para lembrar bem. Alguns do ABC seguravam o livreto de ponta-cabeça. A professora os ensinava a segurar do modo certo.

No fundo, tudo parecia ser uma confusão. Os veteranos tinham maior liberdade, ou, melhor seria dizer, mais desenvoltura. Perguntavam coisas. Os calouros eram acanhados. Esperavam que a professora lhes conduzisse. Ansiedade? Não se saberia dizer. Não tinham aos seis anos, os do ABC, como aferir seus sentimentos, suas emoções. A comunicação era falha da parte deles. Em casa, não havia nada além das conversas triviais. Os pais falavam, os filhos obedeciam. Pouco diálogo. Formas externas de comunicação, como rádio? Nem pensar. Aparelhos receptores de rádio eram muito poucos na cidade inteira. Somente os mais abastados os possuíam. Ali mesmo no subúrbio João Ventura, além do rádio da bodega do finado Evangelino Soares de Santana, não se conheciam outros. Os meninos e as meninas que chegavam à escola para o ABC eram “tapados”, como dizia a professora. Ou quase. Triste realidade da realidade triste que acometia a população suburbana. Retrato de um Brasil interiorano que se arrastava há décadas e que ainda haveria de se arrastar. Sozinha, a escola não daria conta de fazer vencer tantas dificuldades.

Alguns alunos novatos acabaram chorando, naquele primeiro dia letivo. A adaptação à escola viria dentro de alguns dias ou semanas. A liberdade das ruas e dos quintais era tolhida. Um mundo novo lhes estava à mostra. Mundo que alguns, logo cedo, rejeitariam ou seriam

forçados a rejeitar. Causas, as mais diversas.

Num pedaço de cartolina que a professora apresentava, estava cada uma das letras do alfabeto. Ela as apresentava na sequência. E na linguagem interiorana. Não havia “jota”. Havia “ji”. E assim por diante. Era uma profusão de “ê”, na pronúncia de muitas das letras consoantes. Adiante, disso se falará com mais precisão.

6 - Entre a sala de aula e a cozinha

Enquanto a mãe e a irmã labutavam no sítio, a professora dividia-se entre os afazeres da sala de aula e os cuidados, na cozinha, com as panelas no fogão a lenha. Às vezes, quando a lenha era “verde” ou molhada, a fumaça vinha até a sala de aula. Era de pouca monta, mas sentida por todos. Em certas ocasiões, a professora solicitava a uma das alunas mais graúdas que desse uma “olhada” nas panelas. O cheiro da comida ao fogo rescendia pela sala de aula. Brincalhões, os alunos tentavam “farejar” o que a professora e sua família haveria de almoçar. Quando o cheiro não se fazia sentir, na hora do recreio, dizia-se: “Hoje a boia tá fraca”. E todos caíam na mais estrepitosa gargalhada.

Como já se pôde perceber, era comum que as escolas da rede municipal funcionassem nas próprias casas das professoras. A Prefeitura pagava um aluguel. Igualmente comum, era que as professoras dividissem as tarefas do magistério com os afazeres domésticos, sobretudo, no que tangia às tarefas de cozinhar. Ainda mais penosa era a vida da professora quando ela tinha filhos. Não era o caso, contudo, daquela professora.

7 - A alfabetização

Num pedaço de cartolina que a professora apresentava, estava cada uma das letras do alfabeto. Ela as apresentava na sequência. E na linguagem interiorana. Não se dizia “jota”, por exemplo. Dizia-se “ji”. E assim por diante. Era uma profusão de “ê”, na pronúncia das letras consoantes.

Primeiro, dava-se a conhecer as letras maiúsculas. Depois, as letras minúsculas. O livreto ABC era de capa verde, embora não se recorde o nome do autor. Além das letras enfileiradas, maiúsculas e minúsculas, continha sílabas em série com cada uma das letras consoantes, seguidas pelas letras vogais. Exemplo: ba, be, bi, bo, bu, e assim por diante. No fim do livreto, formavam-se palavras dissílabas: ba-la, be-la, bi-co, bo-la, bu-le. As sílabas prosseguiam com as demais letras consoantes, justapostas às vogais. Esse aprendizado, porém, viria com o tempo. Aprender as sílabas significava a passagem para a cartilha.

As lições eram tomadas todos os dias. A professora apontava no ABC de cada aluno, a letra que ela escolhia, colocando-a entre os dois polegares. E perguntava: “Que letra é esta?”. Às respostas certas, ela exaltava o aluno: “*Muito bem!*”. A cada resposta errada, um cascudo no meio da cabeça. A mão dela era ossuda. Doía muito. Alguns alunos deixavam “voar” lágrimas dos olhos muitas vezes remelentos. Além dos cascudos, ela gostava de dar beliscões. Era o

que se fazia à época. Muitos pais davam guarida àquele tipo de conduta. Diziam: “*Na escola, a mãe é a professora*”. Embora a disciplina fosse rígida, alguns alunos não se endireitavam. Eram, por assim dizer, cascas grossas. Ou, no jargão corrente entre as professoras, eram “*espíritos de porco*”. Não raro, eram expulsos da escola. E os pais diziam: “*O cavalo que não dá para a sela, dá para a cangalha*”. Metiam os meninos no trabalho duro, na roça ou naquilo que eles tinham como profissão ou meio de vida. As meninas seguravam-se mais na escola. Uma ou outra saía para cuidar da casa e dos irmãos menores do que elas. Eram, às vezes, uns “*ticos*” de gente, que, desde cedo, se tornavam “*donas de casa*”. Daí, talvez, o fato de se casarem cedo. Faziam-se mulheres antes do tempo.

Uma das meninas, cujo nome não ocorre mais a este articulista, pois as lembranças, por vezes, vão se enevoando, as memórias vão como que se diluindo nos desvãos do tempo, tinha um ABC diferente dos demais. O dela tinha seis letras vogais: a, e, i, o, u, y. O autor ficava curioso porque somente o dela tinha aquela letra diferente e esquisita. Quando ela dava a lição, dizia sempre “*pissilone*”. A professora reagia, dizendo: “*ípissilon*”. Mas, a aluna repetia sempre: “*pissilone*”. Recebia uns “*agrados*”, na forma de beliscões ou cascudos. Ela chorava. O autor tinha muita pena dela. Ficava agoniado com o seu choro incontido. Às vezes, ele queria chorar também. Solidariedade. Ela era gordinha, negra como o autor. Filha, aí, sim, lembra muito bem o subscritor, de Dona Maria Gorda, louvada engomadeira que morava no Beco do Canto Escuro, quase na confluência com a Rua do Ouro. Dizia-se que ela era “*capa de sela*”, isto é, concubina de um marchante vizinho dos pais do autor, e que as duas filhas da engomadeira eram filhas dele. Ainda hoje, quando este subscritor ouve a música “*ABC do Sertão*”, do genial Luiz Gonzaga, lágrimas lhe vêm aos olhos. De certo, um trauma, que nunca foi vencido. Diz a letra da música: “*Até o ípissilon lá é pissilone*”. O autor lembra-se da colega, que nunca acertava dizer o nome daquela letra diferente e esquisita.

Luiz Gonzaga retratou muito bem o nosso ABC nordestino. As letras tinham outros sons. Disse o Rei do Baião: “*Lá no meu sertão pros caboclo lê / Têm que aprender um outro ABC / O jota é ji, o êle é lê / O êsse é si, mas o êrre / Tem nome de rê*”. Era assim mesmo. Que retrato fiel do nosso aprendizado matuto!

Vencida a fase do ABC, para os que “*desasnavam*” imediatamente, no segundo semestre passavam para a cartilha. Era a “*Cartilha da Lili*”. Na capa, uma menina loira, sorridente. Um estereótipo. Os meninos não se sentiam incomodados por terem na capa da cartilha uma menina. Pelo contrário, todos se deslumbravam com o belo sorriso da menina loira, que irradiava felicidade. Era a namorada pretendida na inocência de muitos meninos, que, via de regras, nem despertavam ainda para o sexo oposto.

Os que não conseguiam “*desasnar*” de imediato, somente passavam para a cartilha no ano seguinte. Não eram poucos.

Na fase da cartilha, já se dava a tabuada. As operações de somar e de diminuir. As demais operações ficavam para o 1º ano. Juntava-se uma récuca de meninos e meninas ao redor da professora para dar a tabuada. As perguntas eram feitas a partir do aluno postado à direita da professora: “*Dois mais dois?*”. Se o aluno errasse, ela perguntava ao seguinte e assim por diante. Se dois ou três ou quase todos errassem, quem acertasse tinha o direito de dar um

bolo de palmatória na mão de cada um. Era uma festa, para quem batia. Às vezes, o aluno que acertava e batia os demais, apanhava na volta para casa de um dos outros alunos que tinham errado a resposta. De volta à escola no dia seguinte, o aluno delatava o agressor, que era punido pela professora.

8 - O recreio

Momento sempre esperado. Algazarra geral. No período do recreio, que se dizia “hora da merenda”, os alunos eram instados a deixar a sala de aula. Danavam-se, então, na rua. Brincavam de bola de gude, pião, cabra-cega, amarelinho, corrida etc. As meninas eram mais reservadas. Apenas algumas brincavam na calçada da escola com bonecas de pano ou de plástico, algumas destas sem pernas ou braços.

Nem todos tinham o que degustar. Não raro, uma fruta, na estação própria, como uma manga, uma banana etc. Quem trazia de casa algumas moedas, comprava um bolachão ou alguns bombons na bodega de “seu” Vangelo (Evangelino Soares Santana). E quem morava por perto, ia até em casa. Longe estava o tempo da merenda escolar distribuída na escola.

Veza em quando, os alunos se assanhavam e corriam de volta para a sala de aula. Era quando algum boi brabo estava à solta, ou quando uma pequena boiada era tocada a caminho de algum matadouro. A cerca de meio quilômetro da escola, mais ou menos, e um após o outro, situavam-se três currais de abater gado bovino: o do pai deste subscritor e os de seus dois tios. Um boi brabo correndo nas ruas era algo perigoso, porém, divertido. Uma ligeira festa, como se poderia dizer.

A rua era, então, uma espécie de complemento da escola, no horário do recreio. Pedagogicamente, aquilo não era bom, porém, era o que se tinha. Para Faria Filho, era preciso separar a escola da rua:

A busca em separar a escola da rua implicou também, e fundamentalmente, a criação do pátio escolar, um espaço de transição, inexistente nas escolas isoladas, que permitia fazer com que os alunos saíssem da rua, dando-lhes maior segurança e afastando-os de sua influência maléfica, mas também permitia evitar que eles adentrassem à sala de aula no mesmo ritmo que vinham da rua (FARIA FILHO, 2000, p. 63).

A rua tinha sempre os seus perigos. E os alunos dela voltavam em ritmo acelerado, ainda com energia em ebulição. Voltavam suados. Sujos. Até se acomodarem-se, levava tempo.

No horário do recreio, a professora ouvia as novelas, no rádio a pilhas. Ainda consiga o autor lembrar os títulos de duas delas: “O Egípcio” e “O Direito de Nascer”. Esta, quase todos os dias, arrancava lágrimas da professora. Aliás, o amor de Alberto Limonta e Isabel Cristina arrebatava o público ouvinte. Mais tarde, na televisão, deu-se a mesma coisa. Aliás, o tema do dramalhão mexicano viraria uma afamada marchinha de carnaval, em 1966, composição

de Brasinha e Blecaute.

9 - Recursos didáticos e evasão escolar

A escola não dispunha de materiais didáticos que pudessem facilitar o aprendizado. Nem alguns itens corriqueiros, como mapas pendurados na parede, a não ser aquele mapa do Brasil, rasgado no canto superior direito. Escola pobre. Paupérrima. Além dos livros didáticos, para quem os podia comprar, não havia nada mais, a não ser o caderno, o lápis grafite e a borracha. Não eram muitos os livros. Quem não os tinha, limitava-se a fazer cópias, quer daquilo que a professora escrevia no quadro, quer do que ela ditava, para os mais adiantados, quais sejam os do 2º ano e os do 3º ano. A retenção dos alunos nas séries era grande. Muitos, aliás, não passavam do ABC ou da cartilha. Liam sofrivelmente. Escreviam algo como “garranchos”. Nem os cadernos de caligrafia nº 1 davam jeito nas letras tortas dos alunos. Meninos sem futuro, se este dependesse do que eles haveriam de aprender.

Cadernos e lápis eram comprados em várias casas comerciais com destaque para a bodega de “seu” José Américo de Almeida, na esquina da Rua de Siriri com a Rua do Bonfim, o armazém “A Vencedora” de “seu” Humberto Azevedo Andrade, na Praça da Matriz, e a loja de Dona Olga de “seu” Manoel José, na esquina da Praça do Comércio (Marechal Deodoro da Fonseca) com a Rua dos Correios (Benjamim Constant). Nesta, também eram comprados os livros. Era a única casa comercial que vendia livros.

A evasão dos alunos era grande, especialmente da parte dos que não conseguiam “desasnar”. Porém, havia uma evasão sazonal: quando as chuvas invernais caíam, muitos meninos deixavam a escola para ajudar os pais no plantio da lavoura. Não retornavam naquele ano. No ano seguinte, eram matriculados, mas o inverno chamava-os de novo. E, assim, eles iam deixando a escola de lado, engrossando a massa dos analfabetos ou dos semianalfabetos. Muitos dos meninos, mais do que as meninas, ficaram para trás. Não lograram êxito nas primeiras letras. Aprender a “desenhar” o nome já estava de bom tamanho para muitos deles. Afinal, haveria uma serventia muito apreciada por todos: era o fato de poder ser eleitor. Para os políticos, aquilo já era o bastante. E para os meninos, que seriam eleitores, também. Muitos pais diziam que bastava aprender a ler e a escrever uma carta. Para que mais?

Ninguém parecia se importar com o destino daqueles meninos. Com o destino da sociedade, que continuaria “encabrestada”. Com o destino dos entes federados, do Município à União. Parecia que um povo letrado ameaçava o comando político. Muito melhor seria deixar tudo como estava. Escola pobre, professora acanhada, alunos sem destino. Um mundo cruel era fomentado a partir de escolas como aquela. Poucos, muito poucos, haveriam de seguir com os estudos. Dá-se, aqui, testemunho de que dentre os alunos do tempo deste subscritor, advindos daquela escola, ninguém logrou concluir o ensino fundamental. Naquela época, como se dizia, ninguém, além deste autor, concluiria o curso ginasial. Triste constatação. O subúrbio continuaria um celeiro de analfabetos ou de semialfabetizados por muito tempo ainda.

A escola, pois, era deixada em segundo plano. Para a Municipalidade, pagar, invariavelmente com atrasos, os minguados vencimentos da professora e o aluguel da sala de aula era

mais do que suficiente.

10 - O fim de ano

O último dia de aula era uma festa. Ao menos, para os que passavam de ano. De qualquer forma, todos compareciam à escola, esperançosos. As provas finais eram entregues, adornadas com um cartão de “Boas Festas” e um indefectível laço verde-amarelo. Quem podia, levava um presentinho para a professora: um sabonete, um talco etc. Meninas recitavam quadrinhas. E, no geral, todos se sentiam felizes porque as férias tinham chegado. No fundo, no fundo, a escola era um estorvo para a maioria.

11 – Conclusão

A memória. A história. O que foi relatado neste artigo retrata a veracidade de um fato e de uma época. A escola suburbana, dita isolada, cumpriu como pôde o seu papel. Afinal, dela não se poderia esperar muita coisa. Era um arremedo de escola, mas, que deixou na memória das pessoas uma lembrança que não se apaga. A professora é sempre lembrada. Muitos de seus alunos reconhecem o seu labor, apesar das diminutas condições didáticas e pedagógicas que lhe eram oferecidas. Quase nenhuma.

História, memória e ensino. Eis o que se objetivou entrelaçar com o rebuscamento dos fatos ainda acesos na lembrança, senão como uma fogueira acesa, crepitando em altas labaredas, mas, ao menos, como fagulhas que não se apagaram.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Ieda Romana do; FARIA, Luciene Miranda. *Resenha sobre o livro de Roger Chartier: A História Cultural – entre práticas e representação*. In <https://pt.slideshare.net/akermariano/roger-chartier-e-a-historia-cultural>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural – Entre Práticas e Representação*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GRAÇA, Cristina Cerqueira da; SOUZA, Josefa Eliana; SANTOS, Betisabel Vilar de Jesus. *A Cartilha do Barnabé*. Coleção História da Educação Municipal – Vol. I. Aracaju: Prefeitura Municipal de Aracaju/SERCORE Artes Gráficas, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios*. Passo Fundo (RS): Editora Universitária, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História, tempo presente e história oral*. Rio de Janeiro: Topoi. Dezembro 2002, pp. 314-332.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

SOUZA, Ricardina Oliveira. Remanso – *A fascinante história da cidade de Siriri e seus belíssimos episódios*. Aracaju: Design Gráfico, S/D.

TEIVE, Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. *A Escola da República – Os grupos escolares do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

História e Memória da Implantação do Centro de Criatividade: casa de experimentar e descobrir (1985-1987)

Rísia Rodrigues¹⁹

Introdução

No dia 21 de junho de 2017, a três dias do São João, festejo cultural dos mais representativos no estado de Sergipe, os aracaajuanos, em especial os moradores dos bairros Getúlio Vargas, Cirurgia e entorno, comemoraram a reinauguração do Centro de Criatividade. Essa era uma reivindicação antiga da comunidade e de artistas locais, que não se conformavam com o abandono daquele equipamento cultural, criado em 1985 como espaço comprometido com a arte-educação. A reforma, feita com recursos do estado, iniciada cinco meses antes, ainda não havia sido concluída. A entrega para o São João correspondia apenas à reforma da área externa (concha acústica, arquibancadas e acesso ao público), um investimento de R\$ 2,7 milhões, mas já foi considerada uma grande conquista. O Centro de Criatividade voltava à vida.

Nos primeiros telejornais daquele dia, repórteres, fazendo links direto da famosa Concha Acústica do Centro, agora totalmente revitalizada, ouviam a direção da casa e representantes da Secretaria de Cultura do estado que convidavam a população para a festiva inauguração logo mais à noite. Uma programação cultural era anunciada e incluía apresentações de quadrilha junina, orquestra e artistas locais. Nos dias seguintes, divulgavam também jornais, rádios e sites, estaria de volta no local, durante o período junino, o famoso “Arraiá Arranca Unha”, com o tradicional concurso de quadrilhas, com a participação de diversos bairros da capital sergipana. A competição fora realizada ali, anualmente, de 1986 a 2013, mas o péssimo estado de conservação do Centro de Criatividade nos últimos anos impediu não apenas essa atividade; os cursos, oficinas, exposições e apresentações culturais foram rareando até serem extintos por completo. Nos últimos três anos, enquanto a necessária reforma não saía do papel, o Centro permaneceu fechado para a comunidade, e as imediações da imponente e moderna construção no alto do antigo Morro do Cruzeiro, projeto arrojado do arquiteto Jaime Lerner, passou a ser reduto de desocupados, vândalos e dependentes químicos.

Mas agora o coração do Centro de Criatividade voltava a bater, festejavam representantes da cultura local, endossados pelos moradores do entorno que davam entrevistas e

19 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED).

demonstravam prazer em compartilhar suas memórias, testemunhar sobre o antes e festejar o agora. Tinha sido assim ao longo dos cinco meses de reforma. A cada visita do governador Jackson Barreto para fiscalizar o andamento das obras, moradores acompanhavam o séquito governamental, davam entrevistas e contavam suas versões do tempo glorioso do lugar. O governador garantia que a reforma era uma questão de honra. “Fui criado e morei aqui durante 40 anos. Tenho um compromisso com as comunidades dos bairros Cirurgia e Getúlio Vargas para que os festejos juninos aconteçam aqui no Centro de Criatividade, pois isso aqui faz parte da cultura do nosso povo, das nossas festas populares” (AGÊNCIA SERGIPANA DE NOTÍCIAS, 2017). Todos querendo deixar bem claro, para as câmeras e microfones, que faziam parte daquela história. “A vida aqui era uma coisa antes do Centro de Criatividade e depois de sua construção mudou muito para melhor. Nós estamos numa felicidade que não cabe no peito em saber que esse espaço vai voltar a funcionar”, disse Antônio Carlos dos Santos, morador do bairro há 45 anos (INFONET, 2017).

Artistas que frequentaram o Centro de Criatividade também relatavam suas memórias. O músico Tom Robson, o “Tonho Baixinho”, afirmava que foi um entusiasta da criação do local e que houve pressão social para sensibilizar o governador, à época João Alves Filho, para construção do Centro:

Lembro que realizamos dois eventos para pressioná-lo e conseguimos. Em 1985, participei da inauguração desse lugar. A ideia era que tivéssemos um espaço para dinamizar a cultura da região. De modo que posso dizer que faço parte da história do Centro, que formou muita gente e sempre foi muito benéfico para a comunidade (AGÊNCIA SERGIPANA DE NOTÍCIAS, 2017).

O secretário de estado da cultura Irineu Fontes, que é músico, também compartilhou suas memórias de ex-frequentador dos áureos tempos do Centro de Criatividade: “Eu toquei aqui diversos anos, então toda vez que venho aqui eu fico relembando toda essa história do Centro” (TV ATALAIA, 2017).

Notadamente anônimos, artistas e autoridades queriam ter voz, expor suas representações e, através da história do Centro, perpetuar suas próprias memórias e histórias. Sentirem-se parte de um grupo. Pois, como ensina Prost, “o grupo só existe na medida em que existe voz e representação, quer dizer cultura” (PROST, 1998, p.129). E é do mesmo autor a compreensão de que as representações coletivas de um grupo social são relevantes numa abordagem histórico-cultural, que é a utilizada neste artigo.

O passado sempre é mais colorido ou o Centro tinha mesmo representado tudo aquilo que estava sendo dito? A memória “oficial” também endossava essas lembranças. Nesse contexto, é oportuno considerar o que diz Le Goff (2003):

Nas sociedades desenvolvidas, os novos arquivos (arquivos orais e audiovisuais) não escapam à vigilância dos governantes, mesmo que possam controlar esta memória tão estreitamente como os novos utensílios de produção desta memória, nomeadamente a do rádio e a da televisão (LE GOFF 2003, p.470-471).

Convém destacar que muitas das matérias veiculadas em sites e impressos locais sobre o assunto, naquele período de reinauguração, foram publicações de *releases* produzidos pela agência de notícias do governo (Agência Sergipana de Notícias). Portanto, percebe-se claramente a presença do “registro oficial” na construção da memória coletiva. Segundo Halbwachs (apud Ferreira, 2002), a memória coletiva depende do poder social do grupo que a detem. “Isto porque, na rememoração, nós não lembramos as imagens do passado como elas aconteceram, e sim de acordo com as forças sociais do presente que estão agindo sobre nós” (Ferreira, 2002, p.321). Com essa reflexão, o artigo não pretende negar a importância atribuída pelos entrevistados ao Centro de Criatividade nos anos 1980, mas exercer uma escuta vigilante das fontes para a escrita dessa história.

A implantação do Centro de Criatividade é o objeto deste artigo. Ele é parte da pesquisa que desenvolvo no doutorado que analisa a contribuição da professora Aglaé Fontes para a educação no estado de Sergipe. Utilizando a arte como ferramenta educativa, a professora atua, há mais de cinco décadas, em espaços educativos formais e não-formais. Foi Aglaé Fontes quem elaborou as propostas pedagógicas do Centro de Criatividade, pensou o equipamento cultural como um todo e foi sua diretora por duas gestões.

Neste artigo, busca-se conhecer como se deu a implantação e funcionamento do Centro de Criatividade, bem como as propostas pedagógicas que fundamentaram as atividades oferecidas naquele local. Pretende-se também compreender o que a implantação desse equipamento cultural representou para os moradores da capital, notadamente para os dos bairros Getúlio Vargas, Cirurgia e áreas do entorno. Algumas questões norteiam essa investigação, entre elas: Como surgiu a ideia de construção do Centro de Criatividade? Quem era Aglaé Fontes quando aceitou comandar o desafio de dirigir uma casa de arte-educação? De que forma a comunidade recebeu e interagiu com esse equipamento cultural? E quais os resultados dessa intervenção na arquitetura do lugar e na vida dos moradores daquela região?

Esta é uma pesquisa documental ancorada nos pressupostos da História Cultural “[...] que tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16-17). A História Cultural, uma das teorias da História que ganhou mais visibilidade a partir de 1929 com a Escola dos Annales, é um estudo que se aproxima do passado, sem, no entanto, julgá-lo. Uma História que não é monopólio de historiadores, é multidisciplinar, interdisciplinar, na qual cabem diversos objetos e métodos de investigação (BURKE, 2005).

Inicialmente a Escola dos Annales não instituiu a ampliação do que considerava

fontes, mas a partir da década de 1980 foram registradas transformações importantes nessa abordagem histórica em relação, por exemplo, às memórias (como fontes), ao papel dos monumentos, dos hábitos locais, às práticas comemorativas. E, como lembra Marieta de Moraes Ferreira (2002), as transformações das sociedades modernas, as mudanças de conteúdo dos arquivos “que cada vez mais passam a dispor de registros sonoros, impulsionam a tendência a uma revisão do papel das fontes escritas e orais” (FERREIRA, 2002, p. 324).

Este estudo faz uso da metodologia da História Oral introduzida no Brasil nos anos de 1970, mas que somente a partir dos anos de 1990 obteria expansão significativa no país. No entanto, não só no Brasil, ainda existem críticas em relação ao seu uso, geralmente associado à simples realização de entrevistas e utilização do material transcrito, “em associação com fontes escritas, como fornecedoras de informações para a elaboração de teses ou trabalhos de pesquisa, sem que isso envolva discussão acerca da natureza das fontes ou de seus problemas” (FERREIRA; AMADO, 2006, p.xi). Nesta pesquisa, ao contrário, busca-se aprofundar a discussão questionando as origens dessas fontes, intenções e contextos envolvidos na construção de seus discursos, entre outras questões.

Como fontes, além das memórias colhidas e registradas, foram utilizadas fotografias, jornais, vídeos, sites, e documentos oficiais.

Foram tomadas como principais categorias de análise: intelectuais (SIRINELLI, 1996); representações (CHARTIER, 1990); memória (HALBWACHS, 1990); História (BLOCH, 2001).

Na escrita desta história, como ensina Bloch (2001), buscamos evitar paixões e julgamentos. O objetivo é alcançar a compreensão, que nada tem de passividade. É preciso investigar, farejar, ouvir e observar. Buscamos os sujeitos, suas representações, pois “o objeto da história é por natureza o homem. [...] são os homens que a história quer capturar” (BLOCH, 2001, p.54).

Também ambicionamos a verdade. Mas, mesmo sabendo que ninguém possui a verdade histórica, ela deve ser alvo e guia do historiador, ensina Bédarida: “A despeito de tudo, declaro abertamente que a busca da verdade deve ser explicitamente considerada a regra de ouro de todo o historiador digno desse nome” (BÉDARIDA, 2006, p. 222).

Na busca da escrita desta história, além dos documentos tradicionais, a metodologia da História Oral assume relevância. Na abordagem da História Oral buscou-se dialogar com Ferreira (2002; 2006), Amado (2006) e Bosi (2003). A escolha de quem ouvir foi feita com base nos vínculos que os entrevistados mantiveram e/ou mantém com o objeto de estudo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com artistas, moradores e outros ex-frequentes do local, além da própria professora Aglaé Fontes. Como ensina Bosi (2003), nessas escutas procurou-se interpretar lembranças, esquecimentos, tensões implícitas, subentendidos, omissões, inexatidões, compreender representações, entre outros aspectos. Observou-se ainda, como convém a toda investigação, a sinceridade, a coerência dos depoentes e as circunstâncias nas quais estavam inseridos, prática já defendida por historiadores de épocas distintas, a exemplo de Ranke e Prost (BARROS, 2013). As entrevistas (em áudio) foram gravadas digitalmente, transcritas, conferidas e autorizadas pelos entrevistados. A proveniência, a forma

de produção e transmissão dos documentos oficiais e dos registros feitos pela imprensa foram também levados em conta. No tocante ao exercício historiográfico do pesquisador, tomou-se a neutralidade como um horizonte a ser observado, como ensina Barros (2013).

As demais fontes foram localizadas na Biblioteca Públicas Epifânio Dória, acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), arquivos pessoais e públicos, sites e jornais. O cotejamento das fontes, como determina a lógica histórica, foi sistemicamente aplicado.

O recorte temporal desta investigação tem início em 1985, ano de fundação do Centro de Criatividade, e finda em 1987, quando a professora Aglaé Fontes deixa a direção do Centro e assume a Secretaria de Estado da Cultura.

O começo

Onde hoje está instalado o Centro de Criatividade, antes era um morro, o Morro do Cruzeiro. Em 1924, no governo de Graccho Cardoso²⁰, foi construída ali a caixa d'Água para abastecer a cidade.

O local era aprazível e as pessoas passeavam ao redor da Caixa d'Água, faziam serestas à sombra das árvores e as crianças brincavam de roda, pega-pega e de escorregar na areia branca que cobria o morro. Virando praça, o local da Caixa d'Água passou a se chamar Saturnino de Brito, nome do engenheiro responsável pela construção. Ao progredir, a cidade exigiu ampliação do seu sistema de abastecimento de água, e a Caixa d'Água foi desativada. Com o passar do tempo, o abandono tomou conta da Caixa d'Água que além do telhado caído, vegetação dominando a área, com caminhões roubando areia da encosta do morro, viu também seu interior ser utilizado para reuniões de marginais. Os pacatos moradores das ruas que circundavam a praça começam a ser molestados e vários pedidos para aproveitar o prédio da Caixa d'Água foram encaminhados às autoridades (RELATÓRIO DO CENTRO DE CRIATIVIDADE, 1987, p.1).

A narrativa acima é da professora Aglaé Fontes e consta no relatório do Centro de Criatividade, de 1987, que dá conta da origem, implantação e funcionamentos dos três primeiros anos daquela casa. Entre as sugestões para a utilização do espaço, segundo o relatório, estavam a construção de um hospital, um colégio e uma escola de artes plásticas. Venceu a proposta de transformar o local em uma escola livre de arte. Uma comissão responsável pela formação do plano cultural do governo, integrada pelos professores Fernando Lins de

20 Maurício Graccho Cardoso, natural de Estância (SE), advogado, governou Sergipe no período de 1922 a 1926.

Carvalho, diretor presidente da Fundação Estadual de Cultura; Clodoaldo Alencar Filho, da Universidade Federal de Sergipe; e Luiz Fernando Ribeiro Soutello, do Conselho Estadual de Cultura, entregou a sugestão ao então governador João Alves Filho, que abraçou a ideia. Isso foi o que ficou inscrito na memória coletiva de boa parte dos sergipanos: João Alves, enquanto governador, idealizou e construiu o Centro de Criatividade. Ensina Halbwachs (1990), que a memória coletiva e a individual estão interligadas. Uma fortalece a outra: “Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros” (HALBWACHS, 1990, p.54). No entanto, as memórias individuais de um mesmo acontecimento não são idênticas.

Na tese de doutorado de Lourdisnete Silva Benevides (2015), que trata da “História da Formação Teatral em Aracaju (1960-2000)”, no tópico em que é abordado o Centro de Criatividade, o jornalista Amaral Cavalcante relata que o projeto inicial do Centro foi idealizado ainda no governo de Augusto Franco. O local estava sendo ocupado por marginais e a comunidade e os artistas da região desejavam um centro de cultura onde pudessem exercer seus diversos talentos artísticos com autonomia, possibilitando até renda e a criação de uma cadeia produtiva. Mas no governo de Augusto Franco a ideia não foi concretizada. (BENEVIDES, 2015, p.160).

Indagada sobre o assunto, a jornalista Clara Angélica Porto, que também acompanhou o nascimento do Centro, resumiu que todos participaram da história, mas foi João Alves que implantou o Centro de Criatividade, com a participação direta de Aglaé Fontes (PORTO, 2017). É possível sentir nos relatos as tensões que também permearam a construção do Centro de Criatividade. São as “lembranças e esquecimentos”, voluntários ou involuntários, da memória. A compreensão dos acontecimentos e as memórias também são repletas de representações de cada um. Representações que, segundo Chartier, “não são simples imagens verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é” (CHARTIER, 2009, p.51-52).

Foi consenso entre os entrevistados que o Centro de Criatividade nasceu das reivindicações de artistas e moradores do bairro Getúlio Vargas e entorno, e que foi a professora Aglaé, no governo de João Alves, quem desenhou e executou todo o projeto pedagógico e concepção artística do local. Consenso também é que aquela comunidade era, e é, das mais ricas de Aracaju em expressões artísticas. Num texto intitulado “O som da Caixa”, Antônio Passos, jornalista sergipano, relembra:

A Caixa D'Água é um tambor de ressonância da música feita em Aracaju, não sei desde quando, mas um tambor guia. Para mim, a Caixa D'Água é mais que um bairro. É uma zona de influência que irradia energia diretamente sobre os bairros Getúlio Vargas e Cirurgia. Dialoga com os vizinhos e por aí vai. Um terreiro onde nasce a música, assim como existe “o samba de terreiro” para os cariocas. Irmão e Tonho Baixinho são de onde? Da Caixa D'Água. E Jimi e Nenen? [...] E Cícero

Farias? Quem diria? Dono de um festejado caruru, servido nas noites aracajuanas de Cosme e Damião. Sim, ele também viveu sob o manto da Caixa D'Água. Cícero Farias e sua Banda de Frente. O professor doce e delicado de química, da Escola Técnica Federal. O artista tão puro. A música dele está gravada, ao lado de outros compositores, em um vinil chamado "Aracaju Pra Cantar", lançado pelo então prefeito Viana de Assis. Cícero cedia o porão da casa dele para os ensaios dos meninos do rock dos anos 80. Ainda na reta final dos anos 70 uma onda de criatividade vinda da Caixa D'Água banha a vizinhança. Paulo Lobo? Morava na rua Siriri, uma área limite entre o Getúlio Vargas e o Centro. Irineu Fontes? Morava na Zaqueu Brandão, no trecho que encosta na Praça da Bandeira, outro território de fronteira, dessa vez entre o Cirurgia e o São José, [...]. O Bolo de Feira ensaiou em uma ponta esparramada do Getúlio Vargas [...] no pé da Caixa d'Água, no cruzamento da Riachão com Propriá, zona da qual também vieram Ciborg e Tom Toy, morou uma celebridade da música: Maroaldo, percussionista do Bolo de Feira. A molecada ficava de bobeira ali pela calçada na esperança de topar com o Maroaldo, quem sabe ser cumprimentado por ele [...]. Na direção do Siqueira Campos, morava o violinista, músico festejado, professor Alvin Argolo (pai). Nos anos 80 veio uma onda criativa. O Festival Estudantil Novo Canto [...] nasceu e cresceu por ali. Primeiro no então Auditório Lourival Batista e depois na Concha Acústica do Centro de Criatividade, este construído na boca do vulcão do morro da Caixa D'Água [...] (FOLHA DA PRAIA, 2014, p.6).

As memórias de Passos registram ainda nomes e peculiaridades que certamente fazem sentido para quem viveu o tempo e o local enaltecidos: A Band' Auê, Sergival, Silvinha Nunes, Zelda Leite, Sena, Gilberto Nunes, a percussão de Pedrinho Mendonça e Betinho Caixa d'Água, a MPB, o forró e o rock com Marcos Odara, o saxofonista Medeiros, o rock de Luiz Eduardo Oliveira, entre tantos outros. A maioria deles era negra (FOLHA DA PRAIA, 2014).

Para Passos, a Caixa d'Água emerge em suas lembranças como "a zona forte" da música em Aracaju. E mesmo quem não viveu esse tempo é capaz de, através do compartilhamento dessas memórias, entender o tão propalado potencial artístico de moradores da Caixa d'Água e seu entorno. Vê-se o que não se viu. Pode-se imaginar a geografia do local, o morro, ladeiras, casas com porões; crianças nas calçadas esperando moradores "famosos" passarem; a tradição de "dar o caruru" de Cosme e Damião ("obrigação" dos adeptos do candomblé); as poucas mulheres que faziam parte do grupo de artistas; o conjunto heterogêneo que congregava roqueiros, forrozeiros, amantes do jazz, músicos eruditos, maestros e os novos ritmos que estavam sendo experimentados ali.

E havia o teatro, o "Guerreiro de Mestre Euclides", os sambas de coco, terreiros de

candomblé, entre outras expressões religiosas, artísticas e culturais. E ainda havia a Maloca, a primeira comunidade urbana em Sergipe a ser reconhecida pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) como um remanescente de quilombo (TELES, 2012). Rosivaldo Alves, o Vadico, morador da Maloca, conta que os primeiros habitantes do lugar começaram a chegar depois da abolição da escravatura. Livres, vinham de vários lugares do estado tentar a vida em Aracaju. A região do Morro do Cruzeiro, terras “sem dono”, foi ocupado pelos negros, que ali construíam suas “malocas”.

Meu nome é Rosivaldo Alves, tenho 31 anos. Sou filho de Maria Creuza Alves e Rosalvo dos Santos. Nasci dentro da comunidade Maloca no bairro Getúlio Vargas e moro na comunidade denominada como primeiro quilombo urbano de Sergipe e o segundo do Brasil. Quando criança brincava muito naqueles areiais da região. Nós temos documentos que comprovam o surgimento da comunidade desde 1913. Mas há relatos de que foi bem antes disso que diversas pessoas começaram a migrar para aqui. O nome Maloca era porque no matagal, num morro de areia, as pessoas construíam suas casas de madeira cobertas de palha, as malocas. Na Maloca tinham algumas atividades artísticas: terreiro de candomblé, o terreiro da mãe de dona Cordélia, dona Isabel. Aqui nós tínhamos também o Guerreiro do Treme-Terra do Mestre Euclides, o Reizado de Biliu [...], e aí tínhamos o Maroaldo que desenvolvia algumas atividades aqui em baixo, na rua de Propriá, aí ele tinha o Grupo Bolo de Feira, que foi muito famoso aqui. Essa comunidade é recheada de atividades. Não só dentro da Maloca. A comunidade tem um potencial muito grande, a gente sempre fala que as crianças já nascem tocando, cantando, com a energia do fazer cultural dentro da comunidade (ALVES, 2017).

Na fala de Vadico, indícios de que para ele o fortalecimento da identidade e o pertencimento à comunidade são importantes: “Sou filho de Maria Creuza Alves e Rosalvo dos Santos”. Ele se identifica não apenas pelo próprio nome. Fala de quem é filho, professa sua origem, conta das tradições do lugar, fortalece seu pertencimento ao grupo da Maloca. Práticas que contribuem com a afirmação da identidade sempre foram incentivadas no Morro do Cruzeiro. “[...] as crianças já nascem tocando, cantando [...]”. Ao que tudo indica, o resultado da valorização das artes populares no local contribuiu para essa efervescência cultural relatada por entrevistados.

Em nove meses, o Centro de Criatividade ficou pronto. Quase 14 mil m² de área, sendo 4 mil m² de espaço construído. Respeitando o relevo geográfico do local, uma vez que havia uma grande cavidade na área, outrora ocupada pela imensa caixa d’água, foram construídos dois pisos. O pavimento inferior foi destinado ao Espaço Cultural do Centro, que abrigou salas para oficinas e exposições; setor administrativo; um mini-teatro e cinema. No mezanino,

funcionava um restaurante com uma vista espetacular da cidade. E ainda havia a Concha Acústica, com palco, cinco camarins e banheiros; em frente ao palco, arquibancada com 1.200 lugares e duas quadras poliesportivas.

Esteticamente, o resultado do projeto chamava a atenção pelo tamanho, cores fortes da pintura externa (vermelho e laranja), forma e traços modernos: algo bonito de se ver. A região pobre tinha agora seu grande monumento! O Centro de Criatividade era do Getúlio Vargas, do Cirurgia e adjacências. Administrativamente, o Centro estava ligado à Fundação Estadual de Cultura (Fundesc); depois passou a ser a unidade de arte-educação da Secretaria de Cultura do Estado.

Em 10 de maio de 1985, o “Centro de Criatividade Governador João Alves Filho – Casa de Experimentar e Descobrir”, foi entregue à comunidade. No primeiro ano de funcionamento, foram oferecidos cursos permanentes, oficinas, sessões de cinema, exposições, entre outras atividades.

O projeto pedagógico e didático da unidade cultural foi elaborado considerando: 1. A análise da área, visando integrar a comunidade; 2. Filosofia de ação comprometida com a educação não-formal; 3. A necessidade de um roteiro de ação renovável, já prevendo demandas futuras; 4. O estabelecimento de compromissos com a arte-educação; 5. Divulgação das propostas e elaboração das oficinas e outras atividades, levando em conta que o Centro tinha o objetivo amplo e desvinculado de normas opressivas, mas nem por isso era pretendido um trabalho aleatório. Na prática didática defendida pela professora Aglaé Fontes, o Centro ofereceria temas, tarefas de interesse, problemas a serem solucionados pelos pensamento divergentes. Não se desejava massificar respostas; a intenção era fugir de modelos predeterminados. Cada forma expressiva podia se associar a outra. O Centro não ia ensinar ninguém a criar, defendia a professora. Mas ofereceria oportunidade de cada um fazer suas descobertas utilizando a liberdade de criação (RELATÓRIO DO CENTRO DE CRIATIVIDADE, 1987).

Aglaé d’Ávila Fontes – a criadora

A filosofia e didática de ação foram definidas pela professora Aglaé Fontes, uma educadora já reconhecida à época. Não se pretende neste artigo enveredar por uma biografia. No entanto, se faz necessário esboçar um perfil biográfico da professora, neste estudo considerada uma intelectual criadora e mediadora. Segundo o entendimento de Sirinelli (1996), “à primeira categoria pertencem os que participam da criação artística e literária ou no progresso do saber, na segunda juntam-se os que contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber” (SERINELLI, 1996, p.261). A rede de relações de Aglaé é um fator que não pode ser ignorado nesta pesquisa. Embora não tenha nascido em uma família abastada, Aglaé construiu uma boa rede de sociabilidade. Ampliou seu capital cultural, estudou em bons colégios e estabeleceu amizades duradoras com pessoas consideradas corretas, bem vistas e influentes na sociedade. Na imprensa e nas camadas mais populares, a professora também transitava com desenvoltura.

Aglaé d'Ávila Fontes é teatróloga, atriz, pesquisadora do folclore, musicista, fundadora da primeira escola de música para crianças de Sergipe e apresentadora do primeiro programa infantil do rádio sergipano: “O Gato de Botas”, em 1959, na Rádio Cultura de Sergipe. Quando o Centro de Criatividade foi fundado, ela já era docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A professora também participava de grupos de teatro, festivais culturais e trabalhava no Centro de Cultura e Arte (Cultart), da instituição. Como se pode concluir, a professora já detinha uma larga experiência em arte-educação quando aceitou o convite para formatar e dirigir o Centro de Criatividade (FONTES, 2015).

Aglaé Fontes nasceu em Lagarto, em 2 de novembro de 1939. O pai era coletor de impostos, e a mãe, dona de casa. Mesmo sem muitas posses, os pais priorizaram a educação dos filhos. Acreditavam que a instrução seria a garantia de um emprego público e estabilidade financeira para Aglaé e seus dois irmãos. Assim, ela cursou Licenciatura em Filosofia e fez duas pós-graduações: Especialização em Educação Infantil, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), e Educação Musical, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), além de diversos cursos livres. Era o caminho para garantir o futuro e, possivelmente, ascender na sociedade. Cedo ela forjava seu capital cultural (cursos, formação escolar, viagens, etc) e seu capital simbólico, distinguindo-se no seu meio. Como preconiza Bourdieu (1989), “o capital simbólico, outro nome da distinção- não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categoria de percepção [...]” (BOURDIEU, 1989, p.145). A música lhe proporcionou o primeiro emprego: aos 16 anos de idade, Aglaé Fontes já lecionava piano na Legião Brasileira de Assistência e em domicílio. O gosto pelas coisas que vinham do povo ela conta que herdou da mãe, de quem sempre recebeu apoio e incentivo para suas incursões na área artística. Criança, já assistia os festejos e as danças populares na fazenda dos avós. Evangélica, a mãe de Aglaé também estimulou a participação de filha em apresentações teatrais e musicais na igreja. “Minha mãe era muito dinâmica, então foi ela que me botou pra aprender música, foi ela quem investiu nessa coisa, porque ela achava bonito a pessoa tocando, não é?” (FONTES, 2015).

Aglaé Fontes também participou dos Seminários Internacionais de Música na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Quando concluiu e retornou de Salvador, abriu sua Escolinha de Música. A pedagogia proposta era inovadora e em nada lembrava as convencionais aulas de solfejo e teoria musical dos cursos clássicos da época, muito pouco atrativas para as crianças. O objetivo principal não era ensinar a tocar instrumentos musicais, mas, através da apresentação aos instrumentos, das brincadeiras e da teatralização, iniciar as crianças no mundo das artes. A intenção era usar a música como parte do processo educativo. Para Ana Mae Barbosa (2009), arte-educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (criança, comunidades, terceira idade, etc.) com a arte. O ensino da arte tem compromisso com continuidade e currículo, quer seja de educação formal ou não-formal. Nesse entendimento, a professora Aglaé, desde cedo, foi uma arte-educadora. A cultura popular, em especial o folclore sergipano, também foi inserida no projeto pedagógico da sua escolinha de música.

Figura 1- A Bandinha Rítmica da Escolinha de Música de Aglaé-195? Aula Pública realizada no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe



Fonte: Acervo de Aglaé d'Ávila Fontes

Na figura 1, vê-se uma apresentação pública na qual os alunos mostravam o que estavam aprendendo na Escolinha de Música da professora Aglaé. Nesta pesquisa, a presença de fotografias vai além da ilustração, como fontes elas são interrogadas. Portanto, busca-se uma análise iconográfica da fotografia, promovendo uma arqueologia do documento e a desmontagem do signo fotográfico. Observam-se detalhes, informações implícitas e/ou explícitas. Na interpretação iconológica são levados em conta aspectos como o resgate da história do registro e a desmontagem das condições de sua produção. Pois “a imagem fotográfica, entendida como documento representação, contem em si realidades e ficções” (KOSSOY, 2009, p.14). Tal análise revela, entre outros pontos: o local onde acontecia a exibição (Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe) e o prestígio que tinham a escola e a professora com os familiares dos alunos. As crianças elegantemente vestidas exibiam seus talentos e protagonizavam o acontecimento. Embora Aglaé valorizasse a cultura popular da região, na sua escolinha outras manifestações culturais também eram apresentadas aos alunos. A professora contou que as crianças chegaram a se apresentar cantando em iídiche, língua adotada por algumas comunidades judaicas instaladas na Europa: “Quem ensinou foi padre Arnóbio [...] antigamente o padre estudava grego, latim... tudo isso, não é? [...] tinha música que era do folclore israelita.

E era em iídiche, era a língua do povo” (FONTES, 2016).

Figura 2- Anúncio da Escola de Música da professora Aglaé Fontes



Fonte: Gazeta de Sergipe, 27 de fevereiro de 1969, p.6

Ao analisar a figura 2, pode-se perceber que em 1969 a Escolinha, além de oferecer iniciação musical, já vivia uma segunda fase, quando passou a ofertar o ensino regular do Infantil, Pré-Primário e Primário. Com a ajuda do jornal, é possível saber o horário das aulas, local de funcionamento da escola: Rua Itabaiana, 798, e que a professora usava o sobrenome do marido, o professor Clodoaldo Alencar Filho. O professor já era um agente cultural engajado e gozava de prestígio local. Formado em Letras-Inglês, Clodoaldo Alencar Filho participou da criação da Rádio Cultura, incentivou a criação da Galeria Álvaro Santos, era ator, autor, diretor teatral e um dos responsáveis pela criação do Festival de Artes de São Cristóvão. Foi também reitor da Universidade Federal de Sergipe – 1988 a 1992. Juntos, circulavam bem em vários campos. Alencar Filho e Aglaé Fontes participaram ativamente de diversos movimentos culturais no estado. Aproveitando a popularidade que o rádio proporcionava, Aglaé foi até Miss Centenário de Aracaju em 1955. A professora contou que não houve uma eleição. Venceu a candidata que “vendeu” mais votos. O dinheiro foi revertido para os pracinhas sergipanos que passavam por dificuldades financeiras.

Foi essa profissional carismática e de boa formação acadêmica que o governador João Alves Filho convidou para implantar o Centro de Criatividade. Na oportunidade, Aglaé já havia encerrado as atividades da sua escola de música.

Na direção do centro de Criatividade a professora Aglaé teve liberdade de formar sua equipe. O passo seguinte foi realizar um diagnóstico da área, levantar a história cultural do bairro e conhecer as expectativas da comunidade em relação ao Centro. As percepções e questionamentos da comunidade foram apresentados: “O que mesmo estava sendo construído? E o tal Centro teria aulas de balé? O Centro vai arrumar emprego? E ainda havia comentários de que os antigos ‘frequentadores’ da Caixa d’Água estavam espalhando que iam quebrar tudo depois de pronto!” (RELATÓRIO DO CENTRO DE CRIATIVIDADE, 1987, p.5).

Foram identificados ali três tipos de públicos: os que queriam participar de tudo, os que só queriam ver shows e festas, e os que queriam invadir e destruir, rejeitando qualquer

tipo de norma.

Pela imprensa, toda a cidade foi convidada para a inauguração. Um anúncio de página inteira (figura 3 a seguir) informava que a programação se estenderia para além do dia 10 de maio.

Figura 3- Convite público para inauguração do Centro de Criatividade Governador João Alves Filho-1985



Fonte: Jornal da Cidade, 10 maio 1985, Esportes, p.11

No anúncio do Jornal da Cidade o nome do Centro aparece com uma complementação: Centro de Criatividade **Governador João Alves Filho** (grifo da pesquisadora). Segundo o relatório do Centro, dar o nome do governador ao lugar foi uma “solicitação” de artistas e intelectuais locais, que encaminharam um documento ao Conselho de Cultura com o pedido. Nenhum dos entrevistados relatou esse fato. É oportuno lembrar que a memória oficial, a

memória coletiva e os documentos monumentos podem ser construídos. Não que o fato de ser oficial descredencie a fonte. No entanto, como recomenda Le Goff (2003), os documentos monumentos devem ser interrogados. E ele ainda alerta: “[...] a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 2003, p.470).

No dia da inauguração, o Centro foi apresentado à comunidade através do vídeo “Fala, Comunidade”, que trazia a história cultural do bairro. Na Concha Acústica, houve show com Irmão e Tonho Baixinho, músicos do bairro. Era o início de uma longa caminhada.

Em pouco tempo de funcionamento, o Centro de Criatividade passou a oferecer 19 oficinas em seis áreas de atuação. Da equipe escolhida pessoalmente por Aglaé Fontes para desenvolver o projeto de arte-educação, faziam parte professores, atores, músicos, artistas plásticos, fotógrafos, jornalistas, entre outros profissionais. Havia programação para diversos interesses e idades, como registra o quadro 1 (a seguir):

Quadro 1 – Atividades de Arte-Educação oferecidas no Centro de Criatividade 1985 a 1988

Área de atuação	Oficina	Professores
Expressão Plástica	Batik, pirogravura, desenho	Maria das Graças Menendéz; Eurico Luiz; Delia Cera
Teatro	Iniciação ao teatro, teatro de bonecos	Edvaldo Alves Oliveira, Neli Almeida Tavares, José Augusto Barreto Dórea, Joana Gonçalves
Música	Coral, violão, violão e musicalização, flauta doce, musicalização	Antônio Carlos Tourinho, Luiz Alberto Santos, Cícero José Farias, Oscar Vasconcelos, Lenora Edelweiss Alencar

Arte Integrada	Criar-crescer, palavra	Damiana Guedes, Vera Lúcia de Santana Silva, Maria Aliete dos Santos, Elizabeth Correia de Menezes
Cultura Popular	Brinquedo, capoeira, danças folclóricas	Altair trindade, Ana Lúcia Silva Mendes, Luís Augusto dos Santos, Nildete dos Santos
Artes Visuais	Fotografia	Marcel Nauer

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir de relatos orais, 2016, 2017; Relatório do Centro de Criatividade, 1987; e *Jornal Expressão* (1, 2, 3, 4, 5)

Outras atividades pontuais também podiam ser realizadas no local. Destaque para exposições com o resultado dos trabalhos produzidos nas oficinas, publicações diversas, entre elas o *Jornal Expressão* e capacitação de professores que desejavam trabalhar com arte-educação. O Centro também iniciou ali a preservação da memória do local com a criação do seu setor de documentação.

Recuar para avançar – os primeiros resultados

No relatório de análise das atividades dos três primeiros anos do Centro de Criatividade, a diretora Aglaé Fontes revela que nem tudo inicialmente saiu como planejado. Os laços com a comunidade, estabelecidos oficialmente na inauguração do Centro, volta e meia desandavam. As brigas nas quadras eram constantes, e havia ameaças de retorno dos antigos “ocupantes” do local. Tudo era motivo de descontentamento para alguns. O gradil colocado para proteger a área era questionado: “as pessoas teriam que dar a volta no Centro para ir para o outro lado da rua em vez de passar por dentro do local como fizeram por anos? E por que não se poderia estender roupa no gradil?” (RELATÓRIO DO CENTRO DE CRIATIVIDADE, 1987, p.7).

Talvez tivéssemos cometido um erro ao anunciar aos adolescentes e crianças: este espaço é de vocês... a casa é sua. [...] Ou então, um dado que víamos como muito forte: nós invadimos seu espaço. A construção

limitou a área que era usada antes para brincar de pegar, pra subir nas árvores, para empinar arraia, pra correr, pra não fazer nada, pra fazer tudo. Enfim, ao construir no seu espaço, ferimos também seu conceito de liberdade. O fato é que, no primeiro ano, se contrapunham cenas contraditórias: a) Algumas semanas, total tranquilidade, b) Outras semanas, desequilíbrio total [...] vidros, globos, lâmpadas quebradas [...] (RELATÓRIO DO CENTRO DE CRIATIVIDADE, 1987. p.6.7).

Foi preciso recuar, ouvir mais, pensar novas estratégias e incorporar sugestões recebidas. Enfim, estabelecer regras, mas estabelecer também uma maior parceria com a comunidade. Assim, o uso da quadra ganhou horários mais flexíveis, um instrutor de capoeira da comunidade passou a dar aulas no local e o “Arraiá do Arranca Unha”, comandado pelo “seu” João Soares desde 1950, foi transferido da rua para o Centro de Criatividade. Também foi criado um troféu para premiar as quadrilhas juninas vencedoras do concurso anual (MENENDÉZ, 2017).

Os frequentadores do Centro de Criatividade ganharam um jornal no ano seguinte a sua inauguração. Em novembro de 1986, o número 1 do Jornal Expressão (com tiragem não informada) circulou no bairro e entorno. Impresso simples, tamanho folha A4, preto e branco, em três colunas, datilografado e com oito páginas. A linguagem era clara e simples.

Figura 4 – Primeiro exemplar do jornal Expressão – Capa e p.4. nov. 1986



Fonte: Acervo de Maria das Graças Menendéz.

No recorte temporal deste artigo, a pesquisa teve acesso a cinco exemplares do Jornal Expressão. Não havia periodicidade definida. Algumas vezes foi produzido e impresso artesanalmente no Centro de Criatividade; posteriormente, passou a ser impresso pelo Banco do Estado de Sergipe (Banese). Era uma produção coletiva da equipe do Centro sob a direção de Aglaé Fontes. O jornal nº 1 apresentou o seguinte conteúdo.

Quadro 3 - Resumo do conteúdo do Jornal Expressão- nº1 Ano 01 Aracaju- SE Ano 01-Nov. 1986

Página 1. Capa (com ilustração natalina)
Página 2. Editorial (balanço das atividades do Centro de Criatividade)
Página 3. Imaginação Observação e Criatividade- (texto de Aglaé Fontes com críticas, inclusive às práticas educativas utilizadas por algumas escolas)
Página 4. Notícias culturais (resumo do que foi apresentado e o calendário das próximas atividades. Registro fotográfico de uma apresentação da oficina de teatro de bonecos ocupa boa parte da página)
Página 5. Uma foto panorâmica do Centro de Criatividade ocupa metade da página; o restante do espaço apresenta uma breve matéria (com foto) do Projeto Memória (exposições de cunho didático, reunindo várias fases do artista em foco). Até aquele momento tinham participado José Inácio, José Fernandes e Anete Sobral
Página 6. Fala Comunidade. Entrevista com o “seu” João da Cruz, que há 50 anos comandava o “Arraiá do Arranca Unha”. Aos 81 anos, à época, ele continuava no comando do Arraiá
Página 7. “Expediente” (Redação: Maria de Fátima C. da Silva, Aglaé Fontes de Alencar, Rosina Rocha Fonseca; Fotografias: Marcelo Nauer; Desenhos: Marcos Brito e alunos da Oficina Criar/Crescer; Diagramação: Marcos Brito; Edição: GRA; Apoio: Maria das Graças Menendéz, Kim Moura Costa Chagas). Lista com os nomes dos participantes do projeto; e um desenho (com traços infantis) assinado por Márcia
Página 8. Matéria sobre Oficina de Arte; 8 depoimentos de crianças sobre a comunidade e 2 desenhos (com traços infantis)

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir de cópia do impresso. Acervo da pesquisadora.

O “Jornal Expressão” é fonte relevante desta pesquisa. Conteúdo, ilustração, linha editorial, tipologia das fontes, diagramação, entre outros pontos, contribuem para a compreensão de como aquele aparelho cultural funcionou e foi recepcionado pela comunidade no período pesquisado.

Numa primeira análise de uma única edição, já é possível compreender e/ou complementar diversas informações e situações como: a recepção e anseios da comunidade em relação às atividades do Centro, a participação de artistas nos projetos e oficinas, o perfil do público frequentador da casa, entre outras revelações. Também foi possível identificar críticas, inclusive à educação, ou arte-educação, desenvolvidas em algumas escolas da capital.

As fontes são sempre reveladoras. Falando ou silenciando, estão possibilitando a escrita de uma história que, segundo Ferreira (2002), “busca produzir um conhecimento racional, uma análise crítica através de uma exposição lógica dos acontecimentos e vidas do passado” (FERREIRA, 2002, p.321). Na produção desse conhecimento, as memórias assumem papel fundamental.

Considerações finais

Ainda é cedo para se chegar a conclusões, preferimos tecer considerações, pois esta pesquisa está apenas começando. Buscou-se neste artigo, a partir de fontes diversas, e privilegiando a metodologia da História Oral, conhecer como se deu a implantação e funcionamento do Centro de Criatividade, espaço que marcou a vida cultural sergipana na década de 1980.

Através das memórias individuais e coletivas dos sujeitos que participaram daquele momento e das atividades desenvolvidas no Centro, foi possível compreender para além das informações oferecidos pelos documentos oficiais. Aliadas as revelações desses documentos estão diversos tipos de fontes bem recepcionadas pela História Cultural, abordagem escolhida para esta pesquisa. As propostas pedagógicas pretendidas, os resultados obtidos, as oficinas de artes, exposições, palestras, cinema e outras atividade oferecidas gratuitamente à comunidade do bairro Cirurgia e entorno, confirmam a importância do objeto de estudo e sua contribuição para História da Educação no estado de Sergipe.

Indícios foram apontados, memórias convergentes e divergentes foram cotejadas e deu-se início a compreensão e escrita de uma história, que não é linear, não estabelece autorquias de fontes. E assim, como lembra Halbwachs (1990), aos poucos vão se esboçando representações da história que se pretende escrever.

Os referenciais teóricos escolhidos para análise das fontes coletadas até o momento e utilizados neste artigo contribuíram sobremaneira para ampliação do entendimento do que revelam as fontes. Ao pesquisador, cabe sempre questionar, saber ouvir, desconfiar. As fontes falam, e as dessa história estão apenas começando a ser ouvidas.

Bibliografia

- AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (org), **Usos e abusos da História Oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **O que é arte- educação?** Disponível em: < [ttp://tinaborges.blogspot.com.br/2009/04/o-que-e-arte-educacao-trecho-de.html](http://tinaborges.blogspot.com.br/2009/04/o-que-e-arte-educacao-trecho-de.html)>. Acesso em 10 abr. 2017.
- BARROS, José D'Assunção. Ranke: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico Diálogos. In: **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, vol.17, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 977-1005.
- BÉDARIDA, François. **Tempo Presente e presença da história**. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006, 8ª Edição.
- BENEVIDES, Lourdisnete Silva. **Abram-se as cortinas: a História da formação teatral em Aracaju, Sergipe (1960-2000)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação -Universidade Federal de Sergipe. (UFS), 2015.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOSI, Eclea. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. São Paulo: Fundação Editora., 1997.
- _____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro-RJ: Bertham Brasil, D.A. 1990.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- KOSSOY, Boris. **Realidade e ficções na trama fotográfica**. 4 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- _____. **Fotografias & História**. 3 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- FERREIRA, MARIETA. História, tempo presente e história oral. In: **Topoi**, Rio de Janeiro, dez.2002. p.314-332.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.
- SIRINELLI, Jean-Francois. Os intelectuais. IN. REMOND, René (org.). **Por uma história Política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, Tempo Presente e História Oral**. Disponível em: < www.revistatopoi.org/numeros_antteriores/topoi05/topoi5a13.pdf> Acessado em 10 jun. 2016.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Editora dos Tribunais,

1990.

POLLAK, Michael, Memória e identidade Social. In. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro.v.5.n.10,1992, p.200-212.

PROST, Antoine. Social e cultural indissociavelmente. IN: RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François. Para uma história cultural. Lisboa, Editorial Estampa, 1998.

TELES, Jaqueline Gomes dos Santos. **Educação e linguagem no quilombo urbano “Maloca”**: perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em educação).Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2012.

Documentos

RELATÓRIO DO CENTRO DE CRIATIVIDADE Governador João Alves Filho-Casa de Experimentar e Descobrir.1987. Aracaju-SE.

Entrevistas

ALVES, Rosivaldo. Entrevista concedida à pesquisadora em 21 jun. 2017. Aracaju-SE.

FONTES, Aglaé d'Ávila. Entrevista concedida à pesquisadora. 1 e 14 set. 2015. e 4 ago. 2016 Aracaju-SE .

MENANDÉZ, Maria das Graças Costa Souza. Entrevista concedida à pesquisadora. 7 jan. e 12 fev. 2017. Aracaju-SE.

PORTO, Clara Angélica Porto. Entrevista concedida à pesquisadora (online) em 23 jul.2017.

Fotografia

Figura 1- A Bandinha Rítmica da Escolinha de Música de Aglaé.195? Sem autoria. Fonte. Acervo de Aglaé d'Ávila Fontes.

Figura 4- Primeiro exemplar do Jornal Expressão – Capa e p.4. nov. 1986

Jornais

Centro de Criatividade. **Jornal da Cidade**.10 maio.1985. Esportes.p.1.

Professora Aglaé de Alencar. **Gazeta de Sergipe**. 27 fev.1969.p.6.

PASSOS, Antonio. O som da Caixa. **Folha da Praia**. Jun.2014.Ano XXXII- Nº 836 p.6.

CENTRO DE CRIATIVIDADE. **Jornal Expressão** nº1. Ano 01 nov.1986. Aracaju-SE.

CENTRO DE CRIATIVIDADE. **Jornal Expressão** nº2. Ano 02 fev.1987. Aracaju-SE.

CENTRO DE CRIATIVIDADE. **Jornal Expressão** nº3. Ano 02 dez.1987. Aracaju-SE.

Sites e Vídeos

AGÊNCIA SERGIPANA DE NOTÍCIAS. **Centro de Criatividade estará pronto para festejos juninos**.31mar. 2017. Disponível em:<<http://www.agencia.se.gov.br/noticias/governo/centro-de-criatividade-estara-pronto-para-festejos-juninos>>. Acesso em 20 jul .2017.

AGÊNCIA SERGIPANA DE NOTÍCIAS. **Governo de Sergipe entrega a primeira etapa do Centro de Criatividade**. 22 jun. 2017. Disponível em:< <http://cultura.se.gov.br/index.php/2017/06/22/governo-de-sergipe-entrega-a-primeira-etapa-do-centro-de-criatividade/>>. Acesso em 20 jul. 2017.

INFONET, 2017. **Governador confirma festejos no Centro de Criatividade** . 26 MAIO 2017.Disponível em:< <http://www.infonet.com.br/noticias/cultura/ler.asp?id=200374> >. Acesso em 20 jul.2017.

TV ATALAIA, JORNAL DO ESTADO. **Centro de Criatividade é reaberto**.21. jun.2017. Tempo 4'56" Disponível em: < <https://a8se.com/tv-atalaia/jornal-do-estado/video/2017/06/119607-centro-de-criatividade-e-reaberto.html>> Acesso em: em 20 jul. 2017.

TV ATALAIA, BALANÇO GERAL. **Arraiá Arranca Unha marca a reinauguração do Centro de Criatividade em Aracaju**. 21.jun. 2107. 4'26". Disponível em:<https://a8se.com/tv-atalaia/balanco-geral/video/2017/06/119548-arraia-arranca-unha-marca-a-reinauguracao-do-centro-de-criatividade-em-aracaju.html> . Acesso em 21 jun.2017.

INCRA. **Relatório do Incra delimita primeiro território de quilombo urbano em Sergipe**. Disponível em:<http://www.incra.gov.br/noticias/relatorio-do-incra-delimita-primeiro-territorio-de-quilombo-urbano-em-sergipe>. Acesso em 20 jun.2017.

Seção 2

A História da Educação no Brasil: um longo debate

O arquivo na Instituição de Ensino Superior: fonte de pesquisas históricas

Andréia Bispo dos Santos²¹
Josefa Eliana Souza²²

Introdução

Forma de memória ligada à escrita, os documentos de arquivos exerceram um papel gerador do conhecimento histórico, desde quando este campo começou a ser organizado com pretensões à descoberta da verdade sobre o passado, resultante do exercício da atividade científica. Toda a trajetória da história, na modernidade, se relaciona ao trato com os documentos, à forma de buscá-los, de tratá-los, de descobrir através deles as armadilhas da memória, de contestá-la, de desmistificá-la (OLIVA, 2015, p. 43).

Neste artigo temos como objetivo elucidar a contribuição do Arquivo de Instituição de Ensino Superior como fonte de pesquisa. A metodologia abordada no estudo parte do pressuposto da natureza básica com abordagem qualitativa e, no que tange os procedimentos técnicos o trabalho será de cunho bibliográfico.

Iniciamos o artigo pontuando os motivos que levaram a construção desse estudo. Antes de mais nada, preciso discorrer sobre o meu lugar de fala, ou seja, o que motiva discutir esta temática. Neste aspecto, o que motiva, é minha aproximação com discussão dos Arquivos de IES (Instituição de Ensino Superior). Esta temática está relacionada com o meu objeto de estudo, ou seja, no Programa de Pós-Graduação, o qual desenvolvo uma pesquisa intitulada

21 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior com ênfase em Educação a Distância. Atualmente é professora da Rede Estadual de Educação de Sergipe. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior (GREPHES). E-mail: andreiabisma@hotmail.com

22 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC/SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Associada da UFS atuando no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior (GREPHES). Email:elianasergipe@uol.com.br

da: 'Arquivo Central da UFS: Guardião de memórias', além de fazer parte de um Grupo de Pesquisa intitulado GREPHES (**Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior**) com o objetivo estudar a Universidade Federal de Sergipe no campo da História da Educação.

A discussão acerca da valia dos arquivos como fonte de pesquisa já permeia na sociedade por séculos, mas a cada ano esse debate ganha mais evidência, sobretudo para os historiadores que trabalham com fonte documental. Outro fator determinante para escrita desse texto foram os debates na disciplina "História, Memória e Ensino: os debates historiográficos e a metodologia da História"²³, onde houve debates acerca da importância dos documentos para os pesquisadores, nesse contexto emerge a discussão sobre o surgimento da era dos arquivos, ou seja, momento pelo qual a sociedade teve acesso aos diferentes tipos de documentos, pois anterior a esse período, a documentação estava nas mãos da Igreja e do Estado, por sua vez, demandava certa dificuldade por parte dos pesquisadores terem acesso a este tipo de fonte. Nesse período as pesquisas demandavam mais tempo e fôlego por parte dos historiadores, porque os documentos não se encontravam num local de fácil acesso, somente o clero e a nobreza tinham livre acesso a essa documentação.

Neste tocante, os arquivos têm um valor imensurável para os pesquisadores que necessitam de informações e documentos antigos. Partindo desse pressuposto, vale ressaltar que a pesquisa em arquivo pode reservar surpresas, ou seja, podem ocorrer imprevistos mais comuns, pois a qualidade da documentação pode nos surpreender pela riqueza de informações inesperadas, muitas das vezes podemos encontrar nos arquivos o que necessitamos para a pesquisa, mas pode ocorrer o contrário, por isso pesquisar em arquivo tem dois lados, o positivo e o negativo, como em qualquer ambiente de pesquisa.

Para Karnal e Tatsch, "documento histórico é qual fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita" (KARNAL e TASCH, 2012, p.24).

O texto aborda o uso e função dos Arquivos de Instituição de Ensino Superior como fonte para a pesquisa histórica, além de refletir sobre a preservação dos acervos documentais. Outro ponto abordado neste estudo diz respeito à memória.

Na modernidade os historiadores passaram a tratar o documento através de uma nova ótica, ou seja, passou a não ser somente uma fonte oficial, mas um testemunho dos fatos ocorridos no passado e que merecia uma análise minuciosa para tentar determinar os fatos acontecidos anteriormente. Dessa forma este estudo é um esboço acerca da relevância da guarda documental pelas instituições de ensino superior, sendo esses documentos, um testemunho do passado dessa instituição ou de outros documentos produzidos por indivíduos externo a instituição, mas que traz em sua essência uma história.

O estudo será dividido em duas partes, a primeira abordaremos "o Arquivo de Instituição de Ensino Superior (IES): Lugar de Pesquisa", onde discorreremos acerca da importância desses locais para os pesquisadores acerca da História do Ensino Superior e demais pesquisas

23 Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, ministrada pelo Professor Doutor Rafael Pinheiro de Araújo.

e na segunda parte, faremos apontamentos sobre a “Guarda Documental: Preservação de uma memória”, aqui, esclareceremos a relevância do documento, mas lançaremos algumas críticas acerca dessa fonte histórica, nos utilizaremos de autores que trabalham com essa temática para melhor compreensão do estudo. Por fim, encerraremos com uma breve consideração acerca dos elementos elucidados ao longo da escrita desse texto.

Arquivo de Instituição de Ensino Superior (IES): Lugar de pesquisa

Iniciamos a escrita acerca do Arquivo de Instituição de Ensino Superior, trazendo uma citação de autoria de Bottino, nesse sentido, destaca que:

Ainda há uma fraca relação entre arquivos e a academia; a percepção de que o arquivo universitário é importante e ainda não está bem conceituada dentro da rotina acadêmica, por isso a arquivologia deve se mostrar essencial na vida da universidade, fazendo com que esta entenda a necessidade de arquivar os documentos de forma correta a fim de se poder recuperá-los posteriormente quando se precisar armazenando-os em arquivos correntes, intermediários e permanentes de acordo com as necessidades da Universidade (BOTTINO, 1995, p.65).

É evidente a importância da manutenção dos documentos produzidos por essas instituições de ensino, pois estes documentos servem e servirão de fontes documentais para os pesquisadores e futuros pesquisadores que estudam o Ensino Superior.

O arquivo dentro da Universidade é lugar de guarda documental, no qual os documentos estão organizados ou não, entretanto ele servirá de fonte para pesquisas históricas. Nesse sentido Bellotto, discorre que:

A distância entre a administração e a história no que concerne os documentos é, pois, apenas uma questão de tempo. Isto quer dizer que os arquivos administrativos guardam documentos produzidos ou recebidos por cada uma das unidades governamentais durante o exercício de suas funções, e que vão sendo guardado orgânica e cumulativamente à medida que se cumprem as finalidades para as quais foram criados. Esses documentos são, na realidade, os mesmos de que se valerão os historiadores, posteriormente, para colherem dados referentes ao passado, já recinto dos arquivos permanentes (BELLOTTO, 2006, p. 23).

Para melhor compreensão do artigo faz-se necessário pontuar e esclarecer o que seja arquivo. De acordo com o Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivísticas (2005), há 4 (quatro) definições sobre o significado de arquivo. Portanto, arquivo pode ser entendido como:

1. Conjunto de **documentos** produzidos e acumulados por uma **entidade coletiva**, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independente da natureza do **suporte**. Ver também Fundo.
2. Instituição ou serviço que tem por finalidade a **custódia**, o **processamento técnico**, **a conservação** e o **acesso a documentos**.
3. Instalações onde funcionam **arquivos**.
4. Móvel destinado à guarda de **documentos**.

Em consonância com a primeira definição está o conceito apresentado por Camargo e Bellotto (1996, p.5) que entendem arquivo como: “Conjunto de documentos que, independentemente da natureza ou suporte, são reunidos por acumulação ao longo das atividades de pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou derivadas”.

Ainda na perspectiva acima registrada temos a Lei n. 8159, de 8 de janeiro de 1991, que no art.2º se refere a arquivo como:

Conjunto de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física qualquer que seja o suporte da informação ou natureza dos documentos (BRASIL, 1991).

Ou seja, o arquivo é um local dentro de uma instituição que tem como dever receber, guardar e cuidar dos documentos nele posto.

Outra definição de arquivo, podemos encontrar em Schelleberg (2006), onde o autor descreve que:

Os documentos de qualquer instituição pública ou privada que hajam sido considerados de valor, merecendo preservação permanente para fins de referência e de pesquisa e que hajam sido depositados ou selecionados para depósito, num arquivo de custódia permanente (SCHELLEMBERG, 2006, p. 41).

Nesse concerne o autor Martins (1979, p.444), define que o arquivo é muito mais que um bem cultural, é um equipamento social que serve à administração e tem como funções a guarda e a conservação dos documentos visando à sua utilização. Pode-se dizer que é o uso dos

arquivos, por públicos distintos, que o torna vivo e atuante. Para isso, uma questão a resolver é aumentar o uso dos arquivos ainda muito restrito a cientistas sociais, pesquisadores profissionais e estudantes universitários, além de outros públicos comuns em busca de informações.

Ginzburg nos ensina o que seja fonte, acerca disso ele discorre que:

[...] as fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam 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. Mas a construção como procuro mostrar nas páginas que seguem, não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o qual não há pesquisa, não é incompatível com os desmentidos infligidos pelo princípio de realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico é possível) (GINZBURG, 2002, p. 44-45).

É com essa definição de fontes, como “espelhos deformantes”, ou seja, que nem tudo que vemos é daquela forma, assim devemos analisar todo ou qualquer documento, pois uma das questões para aqueles que localizam as fontes é “como usá-las”, como não as tornar espelhos reais do passado, mas formas de uma aproximação com o que foi efetivamente vivido.

Cabe destaque a relação entre os historiadores e as fontes documentais ao longo do tempo, acerca disso Bacellar nos esclarece que:

A relação entre os historiadores e as fontes documentais, mas especificamente as que se encontram em arquivos, não foi sempre a mesma, como nos mostram importantes trabalhos Historiografia. Dos que viam nos documentos fontes de verdade, testemunhos neutros do passado, aos que analisam seus discursos, reconhecem seus vieses, desconstroem seu conteúdo, contextualizam suas visões, muito se passou e, como foi dito, pode ser estudado na ampla bibliografia à disposição sobre o assunto, de fácil acesso aos leitores (BACELLAR, 2010, p. 25).

Diante desta citação, fica claro a proximidade entre o historiador e as fontes, porém esta afinidade ao longo dos anos foi se rompendo, a partir da análise documental por parte dos historiadores, ou seja, se passou a questionar e problematizar o documento como uma representação do passado, mas não uma representação fiel do acontecimento.

Em consonância ao que Bacellar nos apresenta acima, o autor Oliveira discorre em seu estudo sobre “A casa de Sergipe e a escrita da História da Educação Sergipana”, nele o autor nos apresenta um estudo a partir da análise documental. Ou seja, um testemunho sobre a utilização de fonte documental na realização de uma pesquisa, essas deram subsídios para o

seu estudo. O mesmo explica que:

Munido de tais documentos, o pesquisador da História da Educação Sergipana pode investigar a trajetória educacional de tais homens, vislumbrar as instituições educacionais nas quais estudaram, lecionaram ou estiveram ligados de alguma forma, analisar as leituras que eram por eles efetuadas, as “redes de sociabilidade, em que estavam inseridos, as publicações no tocante à educação, o transcorrer de histórias que ainda estão por ser desveladas, tanto desses sujeitos como dos locais em que viveram, da sua época e da mentalidade do seu tempo (OLIVEIRA, 2014 p. 259).

Na citação acima, fica claro a relevância dos documentos para os pesquisadores, pois através dos mesmos que encontraremos respostas de um fato que ocorreu no pretérito. Nesse sentido faz-se necessário a construção de um local de guarda permanente desses documentos, para que sejam consultados sempre que necessário.

Bellotto discorre sobre a construção dos arquivos permanentes²⁴, este estudo se localiza neste tipo de arquivo. Acerca disso ela nos esclarece que:

Um arquivo permanente não se constrói por acaso. Não cabe apenas esperar que lhe sejam enviadas amostragens aleatórias. A história não se faz com documentos que nasceram para serem históricos, com documentos que só informem sobre o ponto inicial ou ponto final de algum ato administrativo decisivo. A história se faz com uma infinidade de papéis cotidiano, inclusive com os do dia-a-dia administrativo, além de fontes não governamentais. As informações rastreadas viabilizarão aos historiadores visões gerais ou parciais da sociedade (BELLOTTO, 2006, p. 27).

Em consonância a citação acima, a autora deixa em destaque a relevância dos arquivos permanentes para as pesquisas históricas. Pois isso a necessidade da guarda desses documentos. Acerca da guarda documental abaixo traremos algumas considerações sobre essa preservação. Preservar essas fontes é guardar a memória contida em cada uma delas e que os historiadores se utilizarão para se apropriar de acontecimentos do passado e recontar para a

24 Na arquivística define-se que o ciclo de vida dos documentos abrange três fases: a corrente, a intermediária e a permanente. A corrente condiz com a produção da documentação que é utilizada no cotidiano das atividades administrativas. Já a fase intermediária refere-se ao início do processo de acúmulo da documentação, quando os papéis já ultrapassaram seu prazo de validade jurídico-administrativa, mas ainda podem ser utilizados pelo produtor. Nessa fase a documentação é submetida às tabelas de temporalidade. Por fim, a fase permanente, adquirindo valor histórico, sendo conduzidos a um local de preservação definitiva (BELLOTTO, 2006).

sociedade vigente.

Guarda documental: Preservação de uma memória

Os documentos produzidos pelas instituições ou recebidos apresentam uma ampla representatividade histórica, haja vista, que podemos encontrar nesses arquivos, fonte iconográfica, ou seja, fotos que marcaram a história da instituição, documentação de sua fundação, documentos dos funcionários e alunos. Essa documentação traz um vasto saber histórico, nesse tocante a criação e implementação dos arquivos em instituição de ensino superior, emerge como importante local de guarda e preservação documental dos documentos existentes.

Partindo das premissas já postas, o autor Murguia (2010, p.8) enuncia que “toda memória, oficial ou não, precisa de um enquadramento, de uma organização para que possa vir a ser um elemento importante na formação das identidades”. Deste modo, buscando compreender a produção documental e estabelecer uma organização que contemple os princípios básicos da Arquivologia, uma série de atividades para preservação da memória institucional vem sendo realizada neste local.

A autora Ferreira (2002), nos traz um outro conceito de memória, que faz-se necessário para melhor compreensão desse conceito, ou seja, para ela a “memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os ventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente”.

Le Goff retoma em seus escritos os debates acerca da importância do documento, pois o mesmo serve como um testemunho para os historiadores que mergulham no mar da pesquisa para obter respostas acerca dos acontecimentos de uma determinada época, mas tendo ciência do lugar de fala do documento, ou seja, ele é importante para a escrita da história, porém necessita uma análise aprofundada do mesmo. Nesse sentido o autor discorre que:

No entanto, a dificuldade começa aqui. Se o documento é mais fácil de definir e referenciar que o fato, histórico que nunca é dado tal e qual, mas construído, não são menores os problemas que se põem ao historiador. Em primeiro lugar, só passa a ser documento na seqüência de uma investigação e de uma escolha – em geral, a investigação não é um assunto do próprio historiador, mas de auxiliares que constituem reservas de documentos onde o historiador escolherá a sua documentação: arquivos, investigações arqueológicas, museus, bibliotecas, etc. As perdas, a escolha dos compiladores de documentos, a qualidade da documentação são condições objetivas, mas limitativas do ofício de historiador. Mais delicados são os problemas que se põem ao próprio historiador a partir desta documentação (LE GOFF,1990, p. 87-88).

Partindo do pensamento de Langlois e Seignobos, que sem documento não existe história, o arquivo ganha papel fundamental de guarda, sendo esse um espaço que difusão do conhecimento. Portanto, cabe considerar que acerca da valia dos documentos produzidos pela instituição, Bellotto, nos apresenta a seguinte explicação.

A ignorância dos administradores sobre o fato de que os documentos administrativos contêm, como informação histórica, uma dimensão muito mais ampla do que a que envolve a sua criação tem causado grave danos à historiografia. Documentos são diariamente destruídos, nas diferentes instâncias governamentais, por desconhecimento de sua importância para posterior estudo crítico da sociedade que o produziu. Tal desconhecimento acarreta o desleixo e a não-priorização no que tange aos serviços de arquivo e à preservação de documentos. É preciso que os responsáveis pelas políticas de informação documental dos diferentes órgãos governamentais estejam cientes de que, uma vez cumprida a razão administrativa pela qual um documento foi criado, este não se torna automaticamente descartável. Sua utilização jurídica pela própria administração e/ou pela pesquisa histórica poderá ocorrer sempre. Assim a entidade não deve e não pode ditar sua destruição sem antes consultar as autoridades arquivísticas do nível administrativo a que pertença o órgão governamental (BELLOTTO, 2006, p. 26-27).

A respeito da preservação documental e rigor por parte da administração no descarte de documentos, fez-se necessário uma gestão instruída e que compreenda o processo de manutenção e descarte documental, sem essa instrução, muitos documentos poderiam ter sido perdidos por achar que poderia descartar. Bellotto chama atenção sobre a ignorância por parte da gestão documental, sem um preparo e uma tabela de temporalidade muitos documentos deixaram de existir, simplesmente por falta de conhecimento da relevância do mesmo para a escrita da história.

Necessitamos nesse estudo recorrer ao conceito de documento para melhor compreensão. Assim, utilizamos o Le Goff para referenciar este conceito. Conforme o historiador francês:

O termo latino *documentum*, derivado de *docere* “ensinar”, evoluiu para o significado de ‘prova’ e é amplamente usado no vocabulário legislativo. É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents* e o sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX. O significado de “papel justifica-

do”, especialmente no domínio policial, na língua italiana, por exemplo, demonstra a origem e a evolução do termo. O documento que para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento, além do mais, afirma-se essencialmente como testemunho escrito (LE GOFF, 2003, p. 536).

À luz desse conceito, o documento resulta de uma produção/montagem, consciente ou inconsciente da história de uma determinada época, nesse sentido fica evidenciado que o documento é um testemunho escrito, carregado de significados, cabe o historiador questionar o documento. Temos que problematizar o documento a partir de uma visão crítica e não cometer anacronismo com os mesmos, uma vez que foram produzidos em outras épocas, com um modelo de sociedade diferente da vigente. Nesse cenário de ascensão de documentos se fez necessário à criação de locais apropriados para a manutenção desses escritos, nessa perspectiva surge a era dos arquivos, pois a procura por documentos por parte dos historiadores teve um crescente aumento, cabendo esses locais de guarda receber estes documentos para ser utilizados pelos pesquisadores.

Bellotto discorre sobre a importância da guarda documental para futuras pesquisas e, nesse sentido disserta que:

[...] os arquivos administrativos correntes, que permitem que a administração siga em frente; de outro, os arquivos permanentes, que são a matéria-prima da história. Ali estão documentos direitos e deveres do Estado para com o cidadão e do cidadão para com o Estado: provas e testemunhos que ficarão armazenados. Serão “dados” até que a pesquisa ou resgaste, transformando-os em “informações”, que poderão demonstrar, afinal, como se efetuaram as relações Estado-sociedade, e deles faça sua análise, síntese, crítica e “explicação” (BELLOTTO, 2006, p. 29).

Assim como Le Goff, Bellotto chama atenção para a relevância do documento, uma vez que o mesmo é considerado um testemunho e que servirá de prova para comprovar um fato. Assim como Le Goff (2003) e Bellotto (2006), Bacellar (2011) versa em seus escritos a importância do documento e como é preciso aprimorar o conhecimento sobre o tema.

Ao iniciar a pesquisa documental, já dissemos que é preciso conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor possível, a história daquela peça documental que se tem em mãos. Sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem? Essas perguntas são básicas

e primárias na pesquisa documental, mas surpreende que muitos ainda deixem de lado tais preocupações. Contextualizar o documento que é coletado é fundamental para o ofício do Historiador (BACELLAR, 2011, p. 63).

Precisamos entender o processo de análise dos documentos como uma fonte que transmite uma memória dos fatos ocorridos no passado. Enquanto pesquisador, temos que ter a clareza que nenhum documento é neutro, todos têm sua especificidade, mais uma vez elucidamos a importância de se compreender o documento no contexto da época escrita.

Pesquisar em arquivo necessita de um olhar cuidadoso sobre os documentos. O autor Bacellar reforça em seus escritos a importância do documento e como é preciso aprimorar o conhecimento acerca dele.

Pierre Nora evidencia que os lugares são essenciais para a preservação da memória e só existem porque não há outros meios: “se ainda habitássemos nossa memória, não precisaríamos consagrar-lhe lugares”. Nesse sentido, Nora (1991) afirma que:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notar atas, porque essas operações não são naturais [...] mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco a necessidade de construí-los. Se tivéssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem eles seriam inúteis. E, se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai – e – vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhes são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva (NORA, 1991, p. 13).

Ainda, no que diz respeito à concepção de arquivo como guarda de memória, a autora Santana (2014), afirma que:

[...] há uma concepção mais ampla sobre arquivos, que não se reduz à documentação, mas a um espaço físico especificamente criado para abrigar um conjunto documental e que tem por finalidade principal a pesquisa e a reconstituição do passado, imbuído de um valor não somente material, mas simbólico, ou seja, um lugar guardião de memória (SANTANA, 2014, p. 174).

Fica evidenciando, que ambos norteiam suas discussões de como o arquivo serve de guarda de memórias, cabendo ao pesquisador resgatar estas memórias do passado para o presente.

Jean Jacque Le Goff ressalta que o documento ao longo de sua trajetória, sofrem alterações, interrupções, acréscimos e decréscimos, que propiciam uma possível alteração de seu discurso original. Acerca disso ele afirma que:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que produzem, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, é o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz deve ser em primeiro lugar analisado desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é um monumento. Resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro-voluntária ou involuntariamente determinada imagem de si próprio (LE GOFF, 2003, p.548).

O autor ressalta acima a importância do documento, enquanto monumento, e dentro do arquivo encontramos esses documentos que guardam a memória em seus escritos.

Barros nos apresenta o pensamento de Ranke em relação à crítica documental, ou seja, ele disserta a relevância da criticidade por parte do historiador sobre o documento investigado. Nesse cerne, ele discorre que:

[...] começamos por ressaltar que o traço mais essencial, o primeiro, que é habitualmente lembrado quando pensamos neste célebre historiador, vem da metodologia que ele e os pioneiros do historicismo alemão herdaram dos grandes dos grandes teólogos e filólogos que desde há muito vinham desenvolvendo técnicas que preparam, em parte, a instalação da Crítica Documental. Os historicistas, no entanto, levam a crítica documental muito além, porque ao lado de se assenhorearem de técnicas para a crítica externa, passam a atribuir à documentação um lugar essencial para a análise histórica. A atenção central à 'fonte de época', e a uma metodologia que a permitisse abordar com maior precisão, constituiu o vértice de partida do ideário historicista, cumprindo notar que os historicistas sempre insistiram acertadamente em fazer notar que esta atenção às fontes deve ser acompanhada pela consciência de que qualquer documento ou texto foi um dia produzido por seres humanos sujeitos a contextos históricos e interesses específicos (BARROS, 2013, p. 978).

A construção de Arquivo foi um marco na história da civilização, pois nele os historiadores tiveram livre acesso aos documentos, mas de acordo com a crítica documental de Ranke, enquanto historiadores precisamos problematizar o documento, ou seja, necessitamos ter um olhar criterioso para o que eles nos apresentam, precisamos ter clareza que o documento foi feito por homens, esses com intenções. No entanto, no que diz respeito à guarda documental, o arquivo tem cumprido esse papel, de ser uma ponte entre os pesquisadores e as fontes.

Portanto, a guarda documental é importante para disseminar a memória coletiva, uma vez que nos arquivos institucionais nos deparamos com uma gama de documentos de diferentes décadas e com diferentes informações, cabendo ao pesquisador trazer à tona as memórias escondidas nesses documentos. Neste sentido faz-se necessário se apropriar dos ensinamentos do autor Bacellar, onde o mesmo afirma que devemos ter um olhar cuidadoso sobre o documento, precisamos ficar atento para ter uma melhor compreensão do mesmo.

Considerações finais

Consideramos que a contribuição dos arquivos para as pesquisas históricas, enfatizam do que estes locais de pesquisas veem ganhando destaque na sociedade moderna. Por isso nos utilizamos das fontes coletadas nos arquivos para auxiliar nos esclarecimentos de questões acerca do passado. À luz da relevância desses espaços, cabe pontuar que as instituições de ensino superior precisam cada vez mais investir na gestão documental, pois esses documentos servirão de fontes para os pesquisadores do presente e do futuro.

Nos arquivos encontramos inúmeras fontes, ou seja, podemos encontrar: fotografias, atas, portarias, inventários e cartas, entre outras fontes. São através dessas fontes que os pesquisadores conseguem fazer um trabalho empírico para disseminar o conhecimento para a sociedade.

Necessitamos cada vez mais desbravar as fontes guardadas nesses espaços, pois elas retratam a memória de uma sociedade, de um povo, de um indivíduo ou de uma instituição. Porém cabe aos pesquisadores, um olhar atento para essas fontes, como já disscorremos acima em algumas passagens, enquanto pesquisador precisamos problematizar e questionar a fonte documental, pois ela foi construída por homens, esses carregados de intencionalidades. Para compreender estas fontes, precisamos lançar mãos de leituras que darão arcabouços para compreender a análise desse documento. Pois isso que se faz necessário a leitura e apropriação de estudiosos sobre a questão em foco.

As instituições necessitam de uma política efetiva de gestão documental, porque um dos grandes problemas enfrentados por essas instituições é falta de espaço para guardar toda a documentação produzida por ela, isso acaba acarretando outro problema maior, que é o descarte dessa documental, ou seja, muitos documentos se perdem por falta de espaço para armazenar. Ainda sobre os problemas, outro ponto crucial para a guarda e preservação desses documentos, diz respeito aos funcionários capacitados para lidar com esses papéis, pois não é qualquer funcionário que deve cuidar e zelar por essa documentação. Este precisa de uma

formação e vivência.

Diante de uma sociedade tecnológica, onde os documentos estão sendo digitalizados e por sua vez os originais estão sendo descartados, merece uma reflexão por parte dos pesquisadores acerca desse descarte, pois o documento original traz em sua essência toda uma história, mas infelizmente a sociedade atual passa por uma reformulação no pensamento no que diz respeito à guarda de itens “velhos”, ou seja, simplesmente descarte sem mensurar o valor histórico do dito velho, necessitamos pensar na forma de preservar essa história material. Nessa perspectiva as instituições de ensino superior precisa rever a política de descarte desses documentos ao serem digitalizados, precisamos pensar nesses documentos como uma “fonte”, ou seja, um local que bebemos das memórias individuais e coletivas e que precisamos preservar e não destruí-la.

Os arquivos são fontes de águas cristalinas para os historiadores que necessitam de água para regar sua pesquisa, essa água dará subsídio para que essa pesquisa dê frutos, ou seja, estes locais darão respostas às perguntas realizadas pelos pesquisadores mediante a análise do documento encontrado nos arquivos institucionais.

Portanto, os arquivos tiveram e tem um papel importante no ofício do historiador, pois os mesmos dão subsídios para que os pesquisadores possam se utilizar da fonte documental para responder indagações dos estudos e somente encontrará essas respostas mediante ao trato das fontes. O Arquivo de Instituição de Ensino Superior cumpre seu papel, ou seja, recebendo, conservando e divulgando para a comunidade os documentos que se encontram em sua guarda.

Referências Bibliográficas

ARQUIVO NACIONAL. Disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/>. Acesso em: 18 de agosto de 2016.

BACELLAR, C. Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B (ORG). **Fontes Históricas**. São Paulo. Ed. Contexto, 2010.

BARROS, J. A. **Ranke: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico**. Diálogos-Revista do Departamento de História e no Programa de Pós-Graduação em História. Vol. 17, núm. 3, septiembro-diciembre, 2013, pp. 977-1005. Universidade de Maringá. Maringá-Brasil.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõem sobre a Política Nacional de Arquivos Públicos e Privados e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8159.htm >. Acesso em: 18 de agosto de 2016

BELLOTO, H.L. **Arquivos permanentes: tratamento documenta**. 4ª ed. – Rio de Janeiro:

Editora FGV, 2006. 320 p.

BOTTINO, M. Arquivos Universitários no Brasil. In: **A informação: questões e problemas**. Niterói: EDUFF, 1995. P.61-67.

CAMARGO, A. M. de A. e BELLOTO, H. L. **Dicionário de terminologia arquivísticas**. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros. 1996.

FERREIRA, M de. M. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332.

GINZBURG, C. **Relações de força**. História, retórica, prova. Tradução. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KARNAL, L; TATSCH, F. G. A memória evanescente. In: PINSKY, C. B; LUCA, T. R. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 9-27.

LE GOFF, J – **História e Memória**. 5º ed. Campinas São Paulo: UNICAMP, 2003.

MARTINS, I. L. **A utilização popular de arquivo**. In: Congresso brasileiro de arquivologia, 4., 1979, Rio de JANEIRO. Anais... Rio de JANEIRO, 1979. p.443-449. Revista Projeto História. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

MURGUIA, E. I. (Org.). **Memória: um lugar de diálogo para arquivos, bibliotecas e museus**. São Carlos, SP: Compacta Gráfica e Editora, 2010.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, São Paulo, nº 10, dez. 1993.p.7-28.

OLIVA, T. A. Patrimônio documental e história: a importância dos arquivos escolares. In: ALVES, E. M. S. **Entre papéis e lembranças: o Centro de Educação e Memória do Ateneu Sergipense e as contribuições para a História da Educação**. Aracaju: Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe- Edise, 2015. 172 p.; 21 cm.

OLIVEIRA, J. P. A casa de Sergipe e a escrita da História da Educação Sergipana In: ALBUQUERQUE, Samuel Barros de Medeiros; SANTOS, Magno Francisco de Jesus; SANTOS, Ane Luise Silva Mecenaz (Orgs.) **História, Memória e Comemorações na Casa de Sergipe: os 100 anos do IHGSE**. Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, 2014- 229-268.

SANTANA, S. R. N. Preciosidades da Casa de Sergipe: A trajetória dos acervos da Biblioteca, da Hemeroteca e do Arquivo do IHGSE (1912-2012). In: ALBUQUERQUE, Samuel Barros de Medeiros; SANTOS, Magno Francisco de Jesus; SANTOS, Ane Luise Silva Mecenaz (Orgs.) **História, Memória e Comemorações na Casa de Sergipe: os 100 anos do IHGSE**. Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, 2014- 157-186.

SCHELLENBERG, T. R. **Arquivos Modernos: princípios e técnicos**. 5 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

História Cultural e História da Educação: possibilidades e contribuições

Sayonara do Espírito Santo Almeida²⁵

Introdução

O presente artigo almeja demonstrar como tem sido trabalhado a História Cultural em pesquisas da área de História da Educação, partindo dos resumos publicados nos anais do último Congresso Brasileiro de História da Educação, em 2015, ocorrido na Universidade Estadual de Maringá/PR, com o tema “História da Educação: matrizes interpretativas e internacionalização”.

O congresso contou com 10 eixos temáticos: “Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira”, “Etnias e Movimentos Sociais na História da Educação”, “Fontes e Métodos em História da Educação”, “História da Educação das Crianças, Jovens e Adultos no Brasil”, “História da Profissão Docente”, “História das Culturas e Disciplinas Escolares”, “História das Instituições e Práticas Educativas”, “Impressos, Intelectuais e História da Educação”, “O Ensino de História da Educação” e “Patrimônio educativo e cultura material escolar”.

Para tornar a análise possível, optou-se por realizar alguns critérios de delimitações, dado a gama de trabalhos publicados. Assim, foi escolhido o eixo 3: “fontes e métodos em História da Educação”, cuja proposta assemelha-se aos objetivos pretendidos para este estudo. Inicialmente, levantou-se o total de 73 trabalhos, os quais após serem verificados, foram agrupados conforme objetivos semelhantes, chegando-se a três divisões: pesquisas cujo objetivo era realizar um levantamento, principalmente a partir de teses e dissertações, de fontes ou métodos para História da Educação; pesquisas visando discutir conceitos de autores renomados na literatura que pudessem colaborar com as pesquisas em História da Educação e, por fim, pesquisas com o propósito de demonstrar, por meio de fontes e conceitos, análises de temas da História da Educação. Este último foi o grupo de produções escolhidas.

Salienta-se que para a duplicidade de trabalhos com os mesmos autores e/ou coautores, foi considerado apenas um, visto que apresentaram ideias verossímeis. Sendo assim, a investigação restringiu-se em 44 resumos²⁶.

25 Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

26 Registro que na ausência de informações como conceitos, fontes ou metodologia nos resumos, inicialmente recorreu-se ao trabalho completo publicado nos Anais do CBHE de 2015, via site. Entretanto, no decorrer da pesquisa o mesmo ficou desativado até o término desse texto, limitando algumas análises e comprometendo parcialmente o estudo. Em contato com a organização da Sociedade

Ainda que não tenha sido possível examinar detalhadamente todas as pesquisas desse eixo temático, é fundamental registrar o quão significativo são os trabalhos que realizaram riquíssimos levantamentos acerca de fontes e metodologia para História da Educação, inclusive incentivando a utilização de documentos que se encontram disponíveis, mas ainda são pouco utilizados, como é o caso do estudo de Ana Karine Braggio sobre o dossiê relativo à História da Educação no acervo da DOPS/PR.

De igual forma, os escritos científicos que problematizaram conceitos na historiografia educacional, como “apropriação” de Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, escrito por Noberto Dallabrida. Ou ainda, artigos que sugerem conceitos os quais podem ser inseridos na História da Educação, como é o caso do trabalho de André Luiz Sena Mariano, com o estudo “Raymond Williams e a História da Educação: contribuições para a compreensão do currículo e da profissão docente”.

Resolvida as opções iniciais, o trabalho de investigação foi o de extrair fontes, metodologia e conceitos considerados importantes para História Cultural e suas relações com a História da educação. Justifica-se o estudo, em face da possibilidade de visualizar, a partir da História Cultural, a diversidade de fontes e sugestões de como as mesmas podem ser utilizadas nas pesquisas da área de História da Educação, permitindo ampliar as opções de investigação e discutir uma maneira mais elástica de metodologia histórica.

É pertinente ressaltar que o presente trabalho é fruto das discussões da Disciplina Tópicos de Ensino no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe e um dos objetivos desejados também consiste em conhecer os principais conceitos que vem sendo utilizados nas análises historiográficas educacionais, bem como as fontes e formas de problematizá-las, afinal: “mapear fontes é preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens” (NUNES, 1993, p.20).

O universo da História Cultural e suas contribuições para a História da Educação

Enquanto a história econômica e social, preocupada com os grandes conjuntos e de compreensão global, se vê progressivamente abandonada, a história cultural produz mil novidades e anuncia-se como a história de amanhã, a que convém a um tempo mais desencantado e mais narcísico. É nela que os nossos contemporâneos pensam encontrar resposta satisfatória para as suas curiosidades fundamentais. Esperam dela uma abordagem global e pedem-lhe que esclareça o próprio sentido do nosso tempo vê da evolução que a ele leva (PROST, 1998, p. 123).

Brasileira de Educação acerca da citada problemática, foi dito que precisariam verificar o que, de fato, ocorreu. Mas, como dito anteriormente, o contratempo não foi resolvido até a finalização desse artigo.

As palavras de Prost (1998) corroboram com o que se tem visualizado em muitas produções científicas contemporâneas, entre elas, aquelas produzidas no campo da História da Educação. A presença marcante da História Cultural tem possibilitado uma diversidade de objetos e análises.

Lima e Fonseca (2008) lembra que a História da Educação, em suas origens, alimentou-se da tradição historiográfica positivista e da História das Ideias, passou por um momento de afinidade com o Marxismo e hoje está cada vez mais próxima da História Cultural.

Destaca-se que não há intenção, neste artigo, de fazer uma defesa de que a História Cultural é a melhor forma de História, mas é necessário conhecer suas contribuições, tendo em vista a força que essa corrente historiográfica está exercendo sobre as pesquisas em História da Educação.

Falcon (2006) ao pesquisar sobre a relação entre História Cultural e da Educação demonstrou como esta última tem feito uso de procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, principalmente, pertencentes à História Cultural: “os últimos balanços realizados sobre a produção em história da educação indicam uma forte e já reconhecida tendência das pesquisas na direção da nova história, especialmente da história cultural” (FALCON, 2006, p.330).

Contudo, é importante reconhecer que as contribuições dos pressupostos da História Cultural na História da Educação ainda é um pouco problemática “sendo muitas vezes marcada por uma incorporação superficial dos seus instrumentos conceituais e metodológicos, quando não apenas como indicações bibliográficas” (LIMA E FONSECA, 2008, p. 61).

Na década de 1990, a História da Educação no Brasil foi um dos campos que ganhou forte revigoramento com os estudos da Escola dos Annales²⁷, a qual renovou o conceito de fonte, pelo entendimento de que qualquer vestígio humano deixado numa determinada época deve ser considerado como fonte: o escrito (nos mais diversos formatos: oficial, biográfica, literária, periódica), o oral, a imagem, a fotografia. Esta renovação do conceito permitiu também a renovação dos objetos de pesquisa e a valorização de temas tidos como secundários, ao possibilitar o diálogo com outras áreas, antes marginalizadas nos estudos históricos, como a Antropologia e a Sociologia.

No caso da Antropologia, Burke (2008) argumenta que a mais importante contribuição foi proporcionar uma atenção maior aos detalhes e através deles atingir questões sociais mais amplas. Ela esclareceu para os pesquisadores sobre cultura como uma ampla dimensão da vida das sociedades sem perder de vista as dimensões de análises históricas como as temporalidades e os conflitos sociais.

Nesse sentido, Prost (1998) também defende que para abordar essa nova gama de objetos o historiador deve ir colher nos antropólogos ou etnólogos o seu método em todo seu rigor, pois entende que a observação destes são mais precisas e sistemática do que a dos

27 A “Escola dos Annales” foi um movimento inovador que surgiu na França, no início do século XX, dando origem ao que conhecemos hoje de Nova História. Seus principais representantes foram Marc Bloch, Lucien Febvre, Jacques Le Goff, Fernand Braudel, Pierre Chaunu, Georges Duby e Emmanuel Le Roy Ladurie.

historiadores.

Além disso, a escola dos *Annales* contribui para os estudos das experiências humanas não apenas a partir dos seus aspectos globalizantes, mas, também, dentro de suas particularidades e singularidades que se manifestam de forma rica em nível local. A história cultural enfatizou “[...] a reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica” (VAINFAS, 1997, p.22).

O olhar do pesquisador se tornou mais refinado, indagando sobre o tipo de fonte, o lugar de produção, as relações do produtor com campos mais largos socialmente constituídos. Deste modo, essa nova postura possibilitou o alargamento das fontes documentais, bem como, novas interpretações acerca da História.

A História Cultural é uma corrente historiográfica cuja preocupação primaz está pautada na leitura interpretativa de tudo aquilo que corresponde ao homem, e, conseqüentemente, tudo que está presente nele. Nela pode-se desempenhar a observação das representações, a cultura letrada, a cultura popular, as diversas manifestações sociais de determinados grupos, a produção cultural de sociedades diversas, cotidianos, crenças, normas de condutas, sistemas de educação, cultura material, enfim, uma gama infinita de eixos fundamentais ligados ao polissêmico termo cultura é analisada pelo campo da História Cultural.

Em virtude da diversidade teórica e metodológica que a História Cultural tem demonstrado, bem como diferentes posicionamentos sobre história e cultura, alguns estudos utilizam-se de diferentes teóricos, por vezes, conflitantes entre si.

Para Burke (2008), há um terreno comum aos historiadores culturais que pode ser descrito como a preocupação com o símbolo e as representações. Para Chatier (1988), a História Cultural liga-se à subjetividade das representações, identificando o modo como uma realidade é construída, pensada, dada a ler. Pesavento (2003) enfatiza o campo de trabalho da História Cultural no qual se resgatam os sentidos conferidos ao mundo, sentidos esses manifestados pelas palavras, discursos, imagens, coisas e práticas.

Ao comentar em seu texto sobre o problema das fontes históricas, vivenciado pelos novos historiadores, Burke (2008) salienta a necessidade do historiador ler as entrelinhas dos documentos, e ter a consciência de que todo documento, imagem ou objeto são produções humanas; portanto, representações da realidade. Desse modo, as fontes não falam por si somente, elas exigem a análise cuidadosa do historiador, com a finalidade de apreender tanto as falas quanto os “silenciamentos” presentes nelas.

No entender de Pesavento (2003), os estudos de História Cultural são justificados pelo esgotamento das explicações oferecidas por modelos teóricos globalizantes, insuficientes como explicação do mundo a partir da quebra dos paradigmas na contemporaneidade.

Assim, nesse texto a História Cultural visa designar a historiografia que se tem voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada.

[...] interessar-se-á pelos sujeitos produtores e receptores de cultura – o que abarca tanto a função social dos “intelectuais” de todos os tipos (no sentido amplo, conforme veremos adiante), até o público receptor,

o leitor comum, ou as massas capturadas modernamente pela chamada “indústria cultural” (esta que, aliás, também pode ser relacionada como uma agência produtora e difusora de cultura). Agências de produção e difusão cultural também se encontram no âmbito institucional: os sistemas educativos, a imprensa, os meios de comunicação, as organizações socioculturais e religiosas (BARROS, 2005, p. 129).

Fontes e métodos nos escritos científicos de História da Educação

Por muito tempo as delimitações das fontes resumiram-se a documentos escritos e ‘oficiais’. A História existia como expressão do Estado, para as classes mais abastardas do poder econômico e político. Em síntese, a história substanciava-se como a expressão das minorias, dos ‘grandes eventos’, dos ‘grandes homens’ e assim por diante. Aos poucos, esse legado foi se quebrando, dando margem a novas percepções e novas visões sobre o mundo.

Por meio do levantamento realizado, foi possível verificar como as temáticas educacionais estão ganhando novas abordagens. Indubitavelmente, a diversidade de fontes utilizadas na produção de estudos na área da História da Educação tem contribuindo, sobremaneira para isso. São fotografias, jornais, afrescos, epístolas, catálogos de livreria, entrevistas, cartas, cadernos de mensagens, livros didáticos, biografia, piadas de Internet, enfim, variadas tipologias de fontes e problemáticas em torno delas. Repetindo Marc Bloch: “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele” (BLOCH, 2003, p. 107).

Em termos quantitativos, os jornais, as fotografias e as entrevistas compreendem as fontes de maior utilização nos trabalhos elencados. Quando não são fontes principais, estão como complementares, subsidiando, juntamente a outras fontes a análise do objeto de pesquisa. No tocante aos jornais, a utilização destes, possivelmente, está relacionado ao montante de informações que podem oferecer sobre diferentes assuntos, entre eles, os educacionais, tais como: artigos elaborados por intelectuais ou autoridades da educação, regulamentos de escolas, leis e decretos, ofícios, anúncios publicitários, entre outros.

A título de exemplificação quanto ao uso de jornais, a pesquisa de **Maria Gêssica Romão da Silva** analisou os conteúdos e os motivos que levaram professores das províncias de Pernambuco, Maranhão e Rio Grande do Norte a escreverem epístolas em jornais do Império. Juntamente com outras fontes, a autora observou que os docentes escreviam com o intuito de ofertar seus serviços; de queixar-se por falta de materiais escolares; e para noticiar ou informar os destinatários sobre as inovações no ensino da época.

Tem-se também o trabalho de **Larissa Meira de Vasconcelos**, intitulado “Os anúncios publicitários enquanto fonte para a História da Educação” permite-nos compreender outra forma de examinar os jornais. A autora investigou apenas os anúncios publicitários estabe-

lecendo uma sobreposição entre texto, imagem e ilustração e utilizou a análise de conteúdo como metodologia de pesquisa.

A publicidade como fonte histórica constitui-se como um documento não- isolado que, à semelhança do que ocorre com a fotografia, configura-se como uma mediação, uma produção social, cujo conhecimento não se esgota na aparência imediata da imagem [...] Isto é, os anúncios podem ser compreendidos como parte da cultura de quem produz, mas também de quem vê (VASCONCELOS, 2015, p. 9)

Em relação ao uso de fotografias, ressalta-se a pesquisa de **Marcus Reis de Queiroz** que estudou as representações do olhar do fotógrafo documentarista Augusto Malta sobre a escola primária do antigo Distrito Federal, em 1920. Malta registrou o cotidiano da cidade, seu viver citadino, seus eventos públicos e iniciativas de Estado. Sua análise buscou:

[...] indicar que tipo de escolas ou modalidade de educação esses registros intencionaram irradiar dos pátios e interiores dessas instituições, a partir de uma lógica governamental de instrução pública. Suas construções imagéticas procuraram mostrar alunos em situações de atividades de aula, uniformizados, em exercícios ginásticos, quase sempre em formações ordenadas (QUEIROZ, 2015, p. 32).

A pesquisa de **José Roberto Pereira Peres** que tem nas fotografias das aulas do curso de especialização em Desenho e Artes Industriais para professores primários (oferecido pelo Instituto de Educação do Distrito Federal no período de 1932 a 1939) sua principal fonte, problematizou de forma bem clara

[...] o que essas imagens revelam, que dados podem fornecer para entender a relevância de um curso de especialização em Desenho e Artes para professores primários? Qual a finalidade da produção dessas fotografias, que intenções se revelam a partir da análise das imagens e quais seriam os propósitos dos sujeitos que as produziram ou idealizaram? (PERES, 2015, p. 26-27).

Em, “Um testemunho fotográfico do “Coração de Ouro de São Paulo”: estudo sobre o Álbum Ilustrado da Comarca do Rio Preto (1927-1929), **Vinícius Vieira Silva** estudou a função social da educação por meio de um álbum ilustrado contendo fotografias e textos. Através da análise da materialidade da fonte, o autor pôde observar o uso do que havia, à época, de mais inovador em sua confecção: diagramação com molduras art nouveau e em papel couché e o uso da técnica fotográfica. Para tanto, fez uso de conceitos de Roger Chartier e de

documento-monumento de Le Goff (1994).

A fotografia tem sido uma fonte bastante popularizada no campo da História da Educação. A análise comparativa de diferentes tempos e mesma temática, na busca de contradições, permanências e descontinuidades ou mesmo caracterização de espaços escolares, tem sido um recurso metodológico pertinente na obtenção de informações sobre o passado.

No que concerne às entrevistas temáticas ou história de vida²⁸, as mesmas tem sido uma fonte crescente nos estudos educacionais, por meio da História Oral, dando suporte para pesquisas sobre vidas de professores, organização da escola, currículo escolar entre outras. Segundo Ferreira:

[...] a linha historiográfica que explora as relações entre memória e história rompe com uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente (FERREIRA, 2006, p. 324).

O advento das novas tecnologias como gravadores de som, câmeras fotográficas, *smartphones*, *tablets*, computadores facilitou o registro e a manipulação das informações obtidas pelo pesquisador.

As fontes documentais, como legislações, ofícios, regulamentos, correspondências, atas, relatórios, mensagens de governadores, entre outras, são bastante empregadas nos estudos, se não como fonte principal, constituem fontes complementares em quase a totalidade das pesquisas analisadas. Entretanto, o uso de tais documentos está sempre correlacionado a outros. Isso demonstra, para além da diversidade documental a maneira como os pesquisadores tem trabalhado as mesmas: por meio de cruzamento de informações de modo a problematizar o que diz o documento.

Octávio José Zimbico, inclusive menciona que a maior dificuldade que encontrou ao realizar seu trabalho foi a escassez de estudos em história da educação, cujos autores adotam a legislação como fonte. A pesquisa do autor buscou analisar a legislação como fonte de pesquisa em história da educação em Moçambique, de 1983 a 2013 na tentativa de identificar e observar conflitos, tensões e formas de negociação que caracterizam o processo de decisão, das restrições colocadas sobre questões discutidas e decididas, e das estratégias empregadas na formulação e implementação de políticas educativas.

A pesquisa de **Joseane Abílio de Sousa Ferreira**, intitulada “O Estudo dos Livros Didáticos de Geografia e seus Exercícios: uma discussão a partir da Escola Primária e da Renovação dos Métodos de Ensino no Brasil” trata-se de um exemplo da aplicabilidade de diferenciadas fontes escritas e o contraponto entre as mesmas. Entre suas fontes, estão: livro didático e outros materiais didáticos, como cadernos de professores, catescismo e livros de leitura. Como também, a Constituição Nacional.

Entre os trabalhos com fontes diferenciadas, considera-se aqui diferenciada aquelas as quais estiveram presentes em apenas um trabalho, destaca-se, dentre outras, a utilização do “romance” na pesquisa de **Fernando Jorge dos Santos Farias**, intitulada: *Cultura Escolar e Práticas Educativas no Grupo Barão do Rio Branco: Caracterizações a partir do Romance “Passagem dos Inocentes”*.

Utilizando-se da literatura como fonte principal, da metodologia de análise de conteúdo e de conceitos como cultura escolar e práticas educativas, o autor investigou os modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais realizados na escola. Entre suas conclusões citou:

A obra em tela possibilita a observação da transposição da condição social amazônida, para o contexto educacional. Assim, se nota um espaço escolar com construção arquitetônica suntuosa, em concordância com a cultura europeia, e em oposição às residências de seus frequentadores. Em seu interior, subdividido em regimes seriados, observava-se padronizações de conteúdos, dissociados da realidade dos alunos, quase sempre preenchidos com o sentimento de cultura menor/sem cultura frente ao saber considerado no Grupo escolar (FARIAS, 2015, p. 225).

Ademais, sublinha-se o estudo de “impressos efêmeros” (impressos avulsos que costumam ser descartados ou negligenciados em relação aos impressos considerados mais “nobres” (livros) averiguados pelas autoras **Mariana Elena Pinheiro dos Santos e Jenifer da Silva Santos**. Nesse caso, em específico, averiguou-se a materialidade, o conteúdo, a produção e a destinação dos catálogos da Livraria José Olympio Editora, dos anos de 1946 e 1949. Também sugerem um instrumento de análise para examinar esses impressos pouco contemplados no campo educativo.

A pesquisa de **Gilma Maria Rios** que trabalhou o uso de piadas sobre educação/estudantes que circulam pela Internet com objetivo de refletir sobre o papel delas como instrumento de auxílio para professores na sua tarefa didática como forma de melhorar a percepção política e interpretativa na aprendizagem de seus alunos.

Meire Aparecida Lôde Nunes e Terezinha Oliveira realizaram uma análise iconográfica dos afrescos pintados por Giotto di Bondone (1267-1337) na Cappella degli Scrovegni, especificamente, o Massacre dos inocentes. O trabalho enveredou pelo campo da História Social o qual permite olhar para as produções humanas e considerá-las como registros de como os homens pensavam e agiam nos diferentes momentos históricos.

Dessa forma, nota-se que os pesquisadores estão utilizando fontes documentais bastante diversas daquelas utilizadas pelos historiadores tradicionais, fazendo emergir também

Busca conhecer as informações contidas na vida pessoal de um ou de vários informantes, fornecendo uma riqueza de detalhes sobre o tema. Dá-se ao sujeito liberdade para dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado pelo entrevistador

novas abordagens e novas reflexões metodológicas: “Entre os chamados novos objetos, predominam a história da leitura e dos impressos, sobretudo os escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas pedagógicas” (LIMA E FONSECA, 2008, p. 61).

Todavia, ainda que haja uma grande renovação nas temáticas educacionais, nota-se uma concentração de temas tradicionais da História da Educação mesmo que tratados sob diferentes perspectivas, como, por exemplo, a história das instituições escolares.

No tocante ao aporte teórico e principais conceitos observados nos trabalhos, destaca-se que a grande maioria²⁹ dos autores fez uso do conceito de “representação” ou “apropriação” de Roger Chartier e de “documento-monumento” de Le Goff. Os conceitos de “representação” e “apropriação” apresentados por Chartier permitiram que os pesquisadores da história da educação tratassem diversos temas, ampliando o leque de pesquisas anteriormente realizadas e enfatizando investigações ligadas ao cotidiano das práticas escolares, ao ensino de história, às práticas de leitura no interior das escolas. Sobre essa discussão Lima e Fonseca (2008) pontua:

Práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e idéias pedagógicas não podem ser pensados em si, nem somente em sua relação com o que podemos chamar de universo escolar, como uma instância autônoma. Estão impregnados da pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos, o que obriga o historiador a considerar que, quando se fala *em representações e em apropriações*, essas noções só podem ser compreendidas neste movimento confluyente (LIMA E FONSECA, 2008, p. 63).

Faria Filho (2005) destaca que esses autores, assim como Michel Foucault e Norbert Elias já são recorrentes em muitos trabalhos que tratam da História da Educação há algum tempo, o que se tem visto atualmente é uma nova forma de apropriação de suas proposições, “têm sido feitas novas perguntas, a velhos objetos, antigos autores/interlocutores têm sido lidos de forma a ajudarem a entender a educação” (FARIA FILHO, 2005, p.7).

Ademais, tem-se o conceito largamente utilizado de “cultura escolar” na perspectiva teórica de Viñao Frago que concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e,

esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempe-

29 Não foi possível precisar numericamente a quantidade dos trabalhos, pois alguns pesquisadores não expuseram no resumo seu referencial teórico.

nhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Identificou-se, ainda, os conceitos de “tática” e “estratégia” em Michel de Certeau. Esse autor considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.” (CERTAU, 1994, p. 142). Suas pesquisas despertam o estudo sobre as massas como sujeitos de história e produtores da mesma, não apenas como meros reprodutores dos discursos, mas como agentes que reinterpretam esses discursos e deles fazem usufruto no seu cotidiano. Novos rumos se tornam possíveis porque Certeau desperta “seu interesse pelos ‘sujeitos’ produtores e receptores de cultura” (BARROS, 2011, p.41).

Numa direção contrária à maioria dos pesquisadores, destaca-se o uso do conceito de “formas simbólicas” do sociólogo John B. Thompson para analisar arquitetura escolar na pesquisa de **Fábio Luiz da Silva**.

[...] trata-se de reconstruir os contextos e condições sociais e históricas da produção, circulação e, também, da recepção das formas simbólicas. A partir disso, é possível compreender as regras, convenções, relações sociais - inclusive de poder - que configuram os contextos nos quais essas formas simbólicas são produzidas e interpretadas (SILVA, 2015, p.15)

Bem como, o conceito de “esquemas de modelização” de Roger Chartier, segundo o qual se procura realçar a materialidade dos dispositivos textuais e tipográficos no estudo de **Mariana Elena Pinheiro dos Santos e Jenifer da Silva Santos**.

Outro conceito pouco mencionado nos estudos foi o de “histórias conectadas” embaçados em Sanjay Subrahmanyam (2002) e Serge Gruzinski (2008) utilizados por **Fernanda Mendes Resende** no trabalho “Representações de Escolas e Professores nos Livros de Histórias de Cidades: uma comparação entre Brasil e Argentina” com o objetivo de apontar para duas questões relevantes na história da educação: a necessidade de problematizar o uso dos livros de histórias das cidades como fontes privilegiadas para análise; e para as possibilidades de diálogo entre as histórias da educação brasileira e argentina.

Necessário enfatizar a dificuldade em obter os dados conceituais e aporte teórico utilizados pelos pesquisadores, tendo em vista que muitos persistem em não mencionar essas informações no resumo de seus trabalhos. Sendo necessário, por vezes, consultar o trabalho completo, informação que esteve indisponível durante a feitura desse estudo.

No que concerne à metodologia, além da análise de conteúdo³⁰, já mencionada em algumas pesquisas, notou-se que ela não fica claramente exposta no resumo. Entretanto, alguns pesquisadores acentuam a forma como examinam suas fontes e as problematizam “A objetividade das fontes escritas com que o historiador trabalha foi definitivamente posta em questão” (FERREIRA, 2002, p. 314).

Diante da menção do “paradigma indiciário”³¹ de Carlo Ginzburg como metodologia de análise, é fundamental fazer uma ressalva a respeito dessa consideração. Em um dos seus escritos, o autor deixa claro que seu objetivo ao escrever sobre o paradigma indiciário não foi criar um método e responde às críticas que pesquisadores tem feito em relação a isso:

esta es la última cosa que habría esperado. Para comenzar, todos los historiadores trabajan sobre huellas o indicios, e incluso el historiador que escribe una historia política a partir de las actas parlamentarias. Em este sentido, sea sentido estricto o sentido amplio, no hay nada de específico o de nuevo em mi actitud de subrayar la importancia de los indicios (GINZBURG, 2004, p. 118).

Sendo assim, ainda que muitos estudiosos tenham aplicado essa metodologia de análise em suas pesquisas, é importante atentar-se para a informação supracitada, pois tem sido uma questão bastante discutida no meio acadêmico.

Ademais, com a crescente utilização de “histórias de vida”, como já discutido anteriormente, o uso de entrevistas semiestruturadas, com o emprego de procedimentos da História Oral, consiste em um método cada vez mais presente nos trabalhos em História da Educação.

Considerações finais

Por certo, o mapeamento dos trabalhos aqui expostos podem revelar muitas informações e discussões as quais não puderam ser esgotadas. Porém, para ampliar a pesquisa, seria necessário, explorar mais profundamente os dados dos textos completos dos Anais, com nova confrontação de conceitos e sua efetiva utilização.

Contudo, a investigação preliminar serviu para verificar como estão sendo aplicados alguns conceitos da História Cultural, suas fontes e métodos. Entre os indícios da aproximação entre a História Cultural e da Educação pôde-se verificar a recorrência e a citação a autores “clássicos” da História Cultural, como Roger Chartier, que é largamente utilizado,

30 Método que busca o (s) sentido(s) de um documento. Para Bardin (1977) a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos.

31 Método centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais ou vestígios. Sobre a temática ler: GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais. SP, Cia das Letras, 1990.

especialmente no que diz respeito aos conceitos de “representação” e “apropriação”, desenvolvidos nas pesquisas em relação à leitura e aos impressos, tanto escolares quanto periódicos voltados para a formação de professores. O conceito de Cultura escolar, embasado em Viñao Frago. Além da introdução de novos conceitos como: “formas simbólicas” do sociólogo John B. Thompson, “esquemas de modelização” de Roger Chartier e “história conectadas” pautada em Sanjay Subrahmanyam (2002) e Serge Gruzinski (2008).

Além das tradicionais fontes para o estudo da História da Educação – documentos oficiais, relatórios de instrução pública, resoluções e leis, fontes escritas de natureza oficial em geral – novas fontes são utilizadas pelos historiadores da educação, como manuais pedagógicos, anúncios publicitários, piadas de Internet, romance, biografias, etc.

De fato, as novas formas de relacionamento com as fontes, advinda da Escola dos Anais, possibilitaram novos métodos de análise e a ampliação das temáticas também no campo educacional. A pesquisa local está sendo bastante apreciada pelos pesquisadores da área da educação. Bem como, a valorização de fontes antes negligenciáveis. “Quando um micro-historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade”. (BARROS, 2004, p. 153)

Todavia, nota-se que muitas análises ainda são forçadas, buscando inserir a qualquer custo a temática dentro da História Cultural, como se a mesma fosse um “modismo” no campo educacional. Em determinados trabalhos, por exemplo, foram verificados a incompatibilidade de referenciais teóricos com o objetivo pretendido, resultando em um estudo confuso.

No que tange à metodologia, observou-se explicitamente o uso da análise de conteúdo e da História Oral. Porém, em sua grande parte, a mesma não é mencionada, no resumo, pelos seus pesquisadores.

A História Cultural através dos seus múltiplos campos permite analisar o objeto de estudo com diversos enfoques. É por este motivo que a História Cultural vem sendo cada vez mais considerada fator essencial nas realizações das pesquisas em História da Educação.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BARROS, José D’Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. In: **Cadernos de História**. Belo Horizonte, 2011. V. 12. N. 16.
- BARROS, José D’Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. A História Cultural E A Contribuição De Roger Chartier. In: **Revista Diálogos**. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Allan/Downloads/173-499-1-PB.pdf> Acesso em 2/9/2017.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- CERTAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- DOSSE, François. **A História em Migalhas: dos Annales à Nova História**. Campinas: Unicamp, 1992.
- FALCON, Francisco José Calanzans. História Cultural e História da Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/ago, 2006. V. 11 N. 32.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FARIAS, Fernando Jorge dos Santos. Cultura Escolar E Práticas Educativas No Grupo Barão Do Rio Branco: caracterizações a partir do romance “Passagem dos Inocentes”. In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm>
- FERREIRA, Joseane Abílio. O Estudo dos Livros Didáticos de Geografia e seus Exercícios: Uma Discussão a partir da Escola Primária e da Renovação dos Métodos de Ensino no Brasil. In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm>
- FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. 8.Ed.
- GINZBURG, Carlo. **Tentativas**. Argentina: prohistoria ediciones, 2004.
- LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. História da Educação e História Cultural. VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: **Cadernos ANPED**. Belo Horizonte: 1993 (5). P. 7-64.
- NUNES, Meire Aparecida Lôde; OLIVEIRA, Terezinha. Cappella Degli Scrovegni Um Estudo Sobre O Homem Do Trecento Italiano Sob O Olhar De Giotto Di Bondone. In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm>
- PERES, José Roberto Pereira. Através Das Imagens: Fotografias Do Curso De Especialização Em Desenho E Artes Para Professores Primários Do Instituto De Educação Do Distrito Federal (1932 – 1939). In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm>
- PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PROST, Antoine. Social e Cultural indissociavelmente. In: RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

QUEIROZ, Marcus Reis de. Representações Do Olhar De Malta Sobre A Escola Primária Carioca Na Década De 1920. In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm> Acesso em: 25/8/2017

RESENDE, Fernanda Mendes. Representações de Escolas e Professores nos Livros De Histórias De Cidades: Uma Comparação entre Brasil e Argentina. In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm> Acesso em: 26/8/2017

RIOS, Gilma Maria. Piadas Na Educação: Representações E Relações Entre o Sobrepujado e o Dominador. In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm> Acesso em: 8/9/2017

SILVA, Fábio Luiz da. As Formas Simbólicas Da Arquitetura Escolar: Estudo De Três Escolas De Londrina/PR. In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm> Acesso em: 2/9/2017

SILVA, Vinícius Vieira. Um Testemunho Fotográfico do “Coração de Ouro de São Paulo”: Estudo sobre o Álbum Ilustrado da Comarca de Rio Preto (1927-1929). In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm>

SOUZA, Mariana Elena Pinheiro; SANTOS, Jenifer da Silva. Sobre a Criação de Instrumentos de Análise para o Exame de Fontes na História da Educação. In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm> Acesso em: 25/8/2017

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. P. 127-162. In:

VASCONCELOS, Larissa Meira de. Os Anúncios Publicitários Enquanto Fonte para a História a Educação. In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm> Acesso em: 22/7/2017

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

ZIMBICO, Octávio José. A Legislação como Fonte de Pesquisa Em História da Educação em Moçambique (1983–2013). In: **Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/apresentacao.htm> Acesso em 20/7/2017

História, Memória e História Oral: um diálogo para a construção do conhecimento

Marluce de Souza Lopes³²

Introdução

A historiografia jamais será a mesma (BURKE, 1997, p. 127).

Com essa afirmação Peter Burke (1997) encerra sua obra sobre a “revolução” historiográfica associada à revista francesa *Annales*, na qual ele expõe, de maneira crítica, o movimento que teve como uma das suas principais contribuições possibilitar a expansão do campo da história por diversas áreas do conhecimento, expansão essa vinculada à “descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las” (BURKE, 1997, p. 126). As modificações verificadas a partir dos *Annales* repercutiram sobre a escrita da história até os dias de hoje.

Resultado de uma pesquisa bibliográfica, este artigo apresenta um diálogo entre História, História Oral e Memória. Aponta, de maneira sucinta, as concepções que deram origem à revista *Annales*, enfatizando as suas contribuições mais significativas, estabelecendo uma ligação entre seus pressupostos e a possibilidade de uma escrita da história que se preocupa com o alargamento das fontes, fazendo surgir “novos problemas, novas abordagens, novos objetos”. Apresenta as principais características da metodologia da história oral, a partir das ideias de José Carlos Meihy (2015), Marieta Ferreira (2000) e Verena Alberti (2004), evidenciando o papel da memória como instrumentalizadora do passado, dentro das concepções de Maurice Halbwachs (1990), principalmente.

O movimento conhecido como Escola dos *Annales* constituiu-se em uma tomada de posição contra a história tradicional que tinha como foco a história política e a história de eventos. No início do século XX, a escrita da história passou a ser influenciada pelas ciências sociais, estabelecendo-se um diálogo até então inexistente entre sociólogos, filósofos, geógrafos e historiadores, ocasionando uma renovação e uma recusa da história essencialmente política e singularizada. Não foi um processo pacífico, levando-se em conta que o contexto intelectual do pós-guerra tinha, na Universidade de Estrasburgo um meio fecundo de ideias, a partir de seu quadro de professores de grande qualidade em diversas áreas.

32 Mestre e doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS).

A partir de 1918, após a Primeira Guerra Mundial, Estrasburgo foi desanexada da Alemanha, voltando a pertencer à França. O governo francês investiu recursos significativos, para consolidar a presença francesa na região de fronteira com a Alemanha, a Alsace-Lorraine, onde estava situada a universidade, que teria, assim, duas finalidades primordiais: reintegrar a região à cultura francesa e consolidar a presença da França na região de fronteira com a Alemanha.

As tensões existentes eram de origens diversas e se evidenciavam nos cruzamentos entre França e Alemanha; católicos e protestantes; orientação científica e teologia católica, no bojo das quais surgiu o “espírito” dos *Annales*.

Esse era, portanto, o meio onde Febvre e Bloch atuavam e a partir do qual se elaborou o “espírito” dos *Annales*. Ali, eles tomaram conhecimento das posições de sociólogos, filósofos e geógrafos, sobre a “história tradicional” e a partir dali iniciaram suas “apologias e combates por uma nova história” (REIS, 2000, p. 8).

A nova história à qual o autor se refere foi de encontro à história que era praticada nos séculos anteriores, que privilegiava a saga de grandes homens e grandes nações, os jogos de poder existentes entre eles e era contada de forma narrativa e cronológica. Para Lucien Febvre e Marc Bloch essa redução da sociedade a grandes homens não permitia um adequado entendimento acerca da existência humana. Criaram e editaram, então, a revista *Annales* que, segundo Burke, “foi planejada, desde o seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica” (BURKE, 1997, p. 33), e serviria para difundir uma abordagem interdisciplinar da história, característica evidenciada pela diversidade de seu comitê editorial, composto por historiadores (novos e tradicionais), geógrafo, sociólogo, economista, cientista político.

A criação da revista impulsionou uma profunda transformação no campo da história. Para Ferreira

Em nome de uma história total, uma nova geração de historiadores, conhecida como *École des Annales*, passou a questionar a hegemonia da História Política, imputando-lhe um número infindável de defeitos – era uma história elitista, anedótica, individualista, factual, subjetiva, psicologizante. Em contrapartida, esse grupo defendia uma nova concepção, em que o econômico e o social ocupavam lugar privilegiado (FERREIRA, 2002, p. 318).

O movimento dos *Annales* pode ser sintetizado dentro de alguns pressupostos e características definidas por suas ações: a substituição da história narrativa por uma história

problema; abordagem da história de todas as atividades humanas, não apenas das atividades políticas; colaboração com diversas disciplinas como geografia, economia, sociologia, entre outras, estabelecendo uma interdisciplinaridade entre áreas distintas.

Apesar dessas transformações ocorridas no campo da história a partir da França, em que pese a diversificação das fontes históricas, não houve, ao que parece, um questionamento das fontes escritas. Às técnicas quantitativas e às fontes seriais foi atribuída uma grande importância. Não obstante, com a desvalorização do indivíduo, foi desqualificada a utilização dos relatos pessoais e das histórias de vida, excluindo-se a possibilidade de reconhecimento das fontes orais e dos testemunhos. A subjetividade inerente aos relatos pessoais era condenada por trazer distorções que levavam ao questionamento sobre sua fidedignidade. Os testemunhos orais eram, portanto, desqualificados como fontes históricas, não servindo aos historiadores de ofício.

A partir da terceira geração dos *Annales*, com a abertura ao diálogo com outras áreas do conhecimento, uma multiplicidade de ideias e perspectivas floresceu, tornando possível transformações substanciais no campo da pesquisa histórica. A periodização da revista desde a sua criação é apresentada a partir das distintas fases denominadas “gerações”, tendo, cada uma delas especificidades dadas em função das ideias e concepções circulantes, seus líderes e suas produções.

A primeira geração (1929 – 1945) tem, nos seus fundadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, as figuras de destaque e caracterizou-se por empreender uma “guerra de guerrilha” contra a história tradicional, narrativa e política, embora fosse, ainda, um movimento relativamente pequeno. Essa fase tem sua característica mais marcante no estabelecimento de um diálogo com as ciências sociais e o consequente rompimento das barreiras impostas pela história factual, voltada para os acontecimentos.

A segunda geração (1945 – 1968) privilegiou a história de longa duração, dando destaque para a história quantitativa e teve como principal figura Fernand Braudel. Houve, nessa fase, o aporte de conceitos e métodos, sendo marcada pelos temas civilização e demografia. A terceira geração, identificada pelo policentrismo e pelo pluralismo intelectual. Alguns historiadores eram mais conservadores, outros eram flexíveis às novas tendências, estendendo as fronteiras da história, permitindo a incorporação de novos métodos e novos objetos, como a infância, a sexualidade, a morte, o corpo, abrindo-se, inclusive, às contribuições vindas de outros países. Essa nova proposta de fazer história introduziu a utilização de fontes seriais tornando possível, por exemplo, o estudo da alfabetização na França entre os séculos XVI e XIX, entre outros. O diálogo com a Antropologia permitiu a construção de alguns conceitos e a valorização da narrativa e dos estudos biográficos. A terceira geração exerceu influência marcante sobre a historiografia e trouxe as abordagens que caracterizam a chamada História Cultural.

Para Barros (2009) os *Annales*, no século XX

Acionarão um processo de expansão de fontes e objetos de estudo que mais tarde permitirá um resgate maior das relações entre História e rela-

tos produzidos pela Memória. Para captar as pessoas comuns, e não apenas os grandes indivíduos, e também as diversas dimensões da sociedade para além da política (a Cultura, a Economia, as Mentalidades, etc) estimula-se uma diversificação de fontes, que nas últimas décadas do século XX (particularmente a partir dos anos 1980) vão atingir também os relatos produzidos por Memórias, o que irá ocasionar o surgimento de um novo setor historiográfico: a História Oral (BARROS, 2009, p. 61).

No entanto, segundo a interpretação de Marieta de Moraes Ferreira (2002), apesar das transformações oriundas da França, no campo da história, não houve um questionamento efetivo a respeito das fontes escritas. A autora afirma que

Ao valorizar o estudo das estruturas, dos processos de longa duração, a nova história atribuiu às fontes seriais e às técnicas de quantificação uma importância fundamental. Em contrapartida, ao desvalorizar a análise do papel do indivíduo, das conjunturas, dos aspectos culturais e políticos, também desqualificou o uso dos relatos pessoais, das histórias de vida, das autobiografias. Condenava-se a sua subjetividade, levantavam-se dúvidas sobre as visões distorcidas que apresentavam, enfatizava-se a dificuldade de se obter relatos fidedignos. Alegava-se também que os testemunhos não podiam ser considerados representativos de uma época ou de um grupo, pois a experiência individual expressava uma visão particular que não permitia generalizações (FERREIRA, 2002, p. 319).

Foi apenas a partir dos anos 1980 que a análise qualitativa teve um retorno ao cenário da pesquisa histórica, resgatando a importância da experiência individual. O alargamento das possibilidades de uso de fontes e a quebra das barreiras impostas pela história tradicional, com o impulso da história cultural, fizeram renascer o estudo dos aspectos políticos e incorporou-se o estudo do contemporâneo. Segundo Ferreira,

Revalorizou-se a análise qualitativa e resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares (FERREIRA, 2002, p.319).

Nessas circunstâncias as construções teóricas de Maurice Halbwachs, que haviam influenciado Marc Bloch, mas foram negligenciadas por historiadores de gerações posteriores, assumem notoriedade e retornam ao cerne dos debates, trazendo a lume a discussão sobre a

relação entre passado e presente, a preocupação com a utilização do passado pelo presente, ressaltando o papel e a importância da memória na construção do conhecimento histórico.

A respeito da relação entre passado e presente Ferreira (2000) afirma que

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa (FERREIRA, 2000, p. 321).

A valorização e a credibilidade dos testemunhos, entretanto, não se concretizaram de forma pacífica entre os historiadores ou mesmo na comunidade acadêmica. A aceitação da história oral³ como um procedimento metodológico passível de ser utilizado na construção do conhecimento histórico e científico, não ocorreu sem conflitos e a primazia do documento escrito, além da crença indezessável na objetividade das fontes históricas, fizeram com que, durante muito tempo, o uso das fontes orais tivesse um espaço bastante reduzido nos debates dos historiadores.

As mudanças ocorridas no campo da história, a partir das primeiras décadas do século XX, possibilitaram a inserção da história oral no debate historiográfico e vem possibilitando novas discussões sobre o papel das fontes orais. A metodologia da história oral, na América Latina, teve sua origem vinculada aos processos de redemocratização e aos aspectos políticos deles decorrentes. “Filha inevitável de nossa época”, no dizer de Meihy (2000), foi estabelecida e possibilitada pelo avanço da tecnologia, com a criação de gravadores, nos Estados Unidos, México e Europa e difundiu-se, desde então.

A metodologia foi se consolidando no Brasil, nos anos 1970, com a criação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC), que iniciou, em 1975, o Programa de História Oral, possuindo, atualmente em seu acervo, mais de 5.000 horas de gravação de depoimentos. A partir dos anos 1990 foi criada a Associação Brasileira de História Oral e a Associação Internacional de História Oral, ambas congregando membros do país e do mundo, com reuniões e encontros periódicos e edições de revistas especializadas e livros.

O esquema abaixo sintetiza o percurso estabelecido para a consolidação da História Oral como possibilidade de pesquisa e produção de fontes históricas.

FIGURA 1 – Esquematização em torno da História Oral.



Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com Verena Alberti, a história oral consiste em uma metodologia que pressupõe o envolvimento de “pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 2004, p. 30). Para a autora, qualquer tema pode ser investigado através da história oral, desde que existam pessoas que tenham algo a dizer sobre ele; no entanto, alerta que a escolha das pessoas a serem investigadas deve ser guiada pelos objetivos do estudo a ser realizado. Da mesma forma chama atenção para a pertinência das perguntas a serem feitas pelo pesquisador, por entender que se trata de “uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que o viveram” (ALBERTI, 2004, p.30). Desse modo, ela sugere que os entrevistados sejam questionados acerca de sua percepção sobre o tema no passado e no momento atual.

Os autores que estudam esse procedimento metodológico apontam a existência de três gêneros de história oral: tradição oral, história temática e história de vida. A tradição oral, geralmente transmitida através das gerações como forma de preservação da sabedoria dos mais velhos, pode ser identificada nas brincadeiras infantis, e cantigas de roda tão comuns em gerações anteriores. De caráter mais complexo que os outros dois tipos, é desenvolvida dentro de uma coletividade, assemelha-se aos estudos etnográficos. Os procedimentos técnicos fundamentais são a observação e o registro. Adequada mais comumente em grupos com compor-

tamentos específicos, centram-se em investigações sobre festividades, cerimônias, tragédias.

A história temática é desenvolvida em um grupo de pessoas que vivenciaram um mesmo acontecimento, utilizada como subsídio para esclarecer situações polêmicas e, por vezes contraditórias, em torno de um tema específico e pressupõe a existência de hipóteses que devem ser testadas. Por estar disposta em torno de um assunto definido, tem a predominância da objetividade.

Na história oral de vida o passado é reconstituído e lembrado por pessoas que vivenciaram esse passado. É na subjetividade, portanto, que a história oral de vida encontra seu substrato “porque as histórias de vida são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até contradições naturais da fala (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 35). A força da história oral está na subjetividade daquele que narra.

A história oral é uma metodologia de pesquisa que possibilita a compreensão das representações de indivíduos e grupos nas distintas sociedades, na qual a relação entre passado e presente é mediada pela memória. Nesse sentido a história oral se baseia na memória e na capacidade das pessoas de lembrarem um passado vivido, o que possibilita o entendimento a respeito de momentos históricos específicos. Segundo Freitas (2002), “essa metodologia abre novas perspectivas para o entendimento do passado recente, pois amplifica vozes que não se fariam ouvir” (FREITAS, 2006, p. 28), trazendo aspectos de uma determinada comunidade na qual estiveram e estão inseridas. A memória é construída no presente, tomando como referência o passado que foi vivenciado, e agora se ordena considerando experiências ocorridas no período decorrido entre o momento vivido e o momento em que lembra.

Halbwachs afirma que, sendo seres sociais, “nunca estamos sós”, por isso “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos” (HALBWACHS, 1968, p. 26). O sujeito que lembra é um sujeito inserido em um grupo social, do qual participa ou já participou.

De acordo com o sociólogo, estamos sós apenas na aparência, uma vez que todos os nossos pensamentos são pensamentos que, de alguma forma estão ligados a outras existências, nos remete a outras pessoas e, portanto, todas as nossas lembranças são construídas socialmente. A memória individual, assim, “não está inteiramente isolada e fechada” (HALBWACHS, 1968, p. 54) e lembrar o passado significa evocar, também, as lembranças de outros, dentro de um limite de espaço e de tempo.

A base das lembranças se encontra naquilo que já foi vivenciado, nos acontecimentos pelos quais os indivíduos passam ao longo da sua existência. Buscar o fio condutor de existências, vontades, escolhas, não parece impossível, mas, é bastante difícil quando há um passado a ser desvelado e trazido para o presente. É preciso lançar mão do “estado de consciência puramente individual”, denominado por Halbwachs de “intuição sensível” (HALBWACHS, 1990, p. 37). Essa intuição possibilita reconstituir o próprio passado de modo que ele seja identificado com o passado real, e não que ele se confunda com o passado de outras pessoas com as quais se conviveu. As lembranças de outras pessoas funcionam como pontos de referência para que essas recordações surjam. De acordo com essa concepção, a memória é

construída no grupo, ao mesmo tempo é construída pelo sujeito. Para lembrar, ele se baseia em elementos fixados pelo meio em que vive, como ideias e palavras, que não foram criadas por ele e sem os quais não seria possível a evocação da memória individual que está diretamente relacionada aos aspectos sociais.

Assim, para que se possa lembrar acontecimentos passados, é necessário que eles tenham ocorrido em um meio social, ou seja, a memória é um fenômeno de natureza social. As lembranças de tempos iniciais de escola, das atividades ali experimentadas, as relações que se formaram então, as lembranças de eventos familiares, são fruto de relações próprias de um ambiente social, coletivo. A memória de cada um está, portanto, relacionada com as memórias das outras pessoas integrantes de um mesmo meio social. Nesse sentido o autor afirma que “a sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos” (HALBWA-CHS, 1990, p. 51).

A memória parte do presente em busca do passado já vivido e segundo Bosi “opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam” (BOSI, 2003, p. 31). Segundo a autora, esses acontecimentos adquirem um significado mais concreto quando são lembrados a partir de existências relacionadas a grupos de convívio que podem ser a família, a escola, ou seja, espaços de coletividade aos quais os indivíduos estão ligados.

Essa característica de seletividade da memória é evidenciada, também, por Pollak (1992), para quem nem tudo que é vivido fica retido, nem tudo é lembrado e pode sofrer “flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa” (POLLAK, 1992, p. 4), organizando-se a partir das contingências daquele instante.

A esse respeito, Pesavento (2014) chama atenção para o tempo decorrido entre o momento do acontecimento e o momento em que está sendo lembrado, ou seja, “entre o tempo do vivido e o tempo do narrado” (PESAVENTO, 2014, p. 95), posto que

O indivíduo que rememora amadureceu durante esse intervalo, ele reelabora o que viveu a partir do tempo transcorrido, no qual absorveu as decorrências da situação outrora experimentada. Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato já há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o relembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social (PESAVENTO, 2014, p. 95).

É do registro dessas memórias narradas que surge a compreensão daquilo que Pollak (1992) definiu como sendo os elementos constitutivos da memória, seja ela individual ou coletiva: acontecimentos, pessoas e lugares.

Os acontecimentos podem ter sido vividos pessoalmente ou vividos por outras pes-

soas que fazem parte do grupo ao qual o indivíduo pertence. Esses, Pollack identifica como “vivididos por tabela”, ou seja, são acontecimentos dos quais um indivíduo não participou, no entanto, pessoas ligadas ao grupo ao qual ele pertence participaram e, nas suas lembranças esses fatos ganham importância tal que se tornam reais, a ponto de ela não saber se realmente participou ou não desses acontecimentos. Há, nesses casos, uma identificação com elementos do passado que, por vezes, vão sendo transmitidos através de gerações, constituindo uma memória projetada, herdada.

A memória é constituída, também, por pessoas e personagens que efetivamente foram encontradas no decorrer da vida, fazendo parte ou não de um mesmo grupo social, assim como por pessoas “frequentadas por tabela”, indiretamente, mas que, se transformaram quase que em conhecidas, segundo Pollack, não pertenceram nem ao espaço, nem ao tempo do indivíduo.

Além desses elementos Pollak vincula à memória, lugares ligados a uma lembrança específica,

que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos aspectos públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração (POLLAK, 1992, p. 3).

Esses três elementos constitutivos da memória podem ser, como exposto acima, vividos e conhecidos de forma real, ou podem ser frutos de projeções e transferências feitas a partir de situações vivenciadas e conhecidas por outras pessoas ou grupos de pessoas com as quais se convive e das quais se ouvem relatos que ficam gravados por muito tempo, até que se incorporam ao imaginário.

A história oral percorreu caminhos tortuosos, mas está sendo cada vez mais reconhecida nos meios acadêmicos. Não poderia ser diferente. Deixou de ser, apenas, o meio e a forma de dar voz aos excluídos e aos derrotados e se transformou em uma maneira de trazer revelações que não aparecem nos documentos escritos, ainda que necessite deles para uma legitimidade história, se se pretende observar o rigor que a escrita histórica requer.

De forma inequívoca Joutard afirma que

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da

história quanto o universal racional (JOUTARD, 2000, p. 34).

Não se trata de ignorar ou mesmo esquecer que, assim como em outras formas metodológicas de fazer pesquisa, a história oral tem limites e fraquezas, utilizando a terminologia usada por seus detratores. A maior delas está na fragilidade e nas armadilhas que podem, eventualmente, ser jogadas pela memória ou, mais especificamente, na capacidade natural que a mente humana tem de esquecer, conscientemente ou não.

No entanto, essas mesmas fraquezas podem constituir o ponto central das representações do real vivido por cada um e evidenciar a força dialógica das falas. “A memória é seletiva”, afirmou Pollak (1992). Por isso o que se busca através da história oral por meio das entrevistas, não vai ter, necessariamente, a exatidão de datas, de nomes ou de verdades racionais.

Ao utilizar a técnica da entrevista, a história oral pressupõe uma atitude de colaboração entre entrevistado e entrevistador (pesquisador) que deve significar, acima de tudo, respeito às versões dos fatos, às falhas de memória, aos erros, porque são esses aspectos que, longe de se constituírem em fatores que colocam em jogo a credibilidade das informações obtidas, são, na verdade, as visões de mundo expressas nas construções narrativas. Nesse sentido Meihy e Holanda (2015) são taxativos quando afirmam: “não há mentiras em narrativas” e o que mais interessa “são as versões dos fatos”, tendo maior importância a variação das narrativas. E eles vão mais além:

Pensando que a memória coletiva se dá exatamente na repetição de fatos narrados é que se advoga o respeito à apreensão dos acontecimentos e a sua transposição do código oral para o grafado. Interessa não as palavras em si, pois não é cada palavra exatamente como foi dita que vale, mas o seu significado [...]. Por evidente, a dinâmica da memória continua nas pessoas vivas que podem mudar de ideias, variar versões dos fatos narrados, mas de modo definitivo, estabelecido o texto decorrente da narração e transformada em letra escrita, ela se torna inquestionável (MEIHY e HOLANDA, 2015, p.125).

A análise do documento criado a partir dos depoimentos ouvidos, gravados e transcritos é que vai possibilitar a construção do conhecimento a partir da história oral. A validação das narrativas é a fase final do processo de interação que foi estabelecido entre o entrevistado/narrador/colaborador. Nesse momento o compromisso maior do entrevistador/pesquisador deve ser com as ideias e não apenas com as falas, considerando que tudo é importante em um relato.

A história oral, desse modo, não pode prescindir do rigor metodológico necessário ao processo de construção do conhecimento científico, por isso ela deve ser pautada em um planejamento que leve em conta todas as etapas específicas, considerando como fundamental

o respeito ao entrevistado. Ao considerar o potencial de pesquisa da história oral, Ferreira (2002) faz uma avaliação do campo, revelando duas linhas de trabalho que, apesar de apresentar duas abordagens diversas, não se excluem.

A primeira aponta a necessidade de utilização dos depoimentos orais como uma maneira de complementar as fontes escritas e está voltada basicamente para o estudo das elites e da trajetória dos excluídos, através de instrumentos que garantam, em grande medida, o máximo grau de veracidade e objetividade aos relatos, fazendo uso de roteiros de entrevistas para controle das narrativas. A essa abordagem está atrelada a ideia de que se não é possível suprimir a subjetividade inerente à história oral, existem instrumentos que permitem sua regulação.

A segunda abordagem atribui uma centralidade à relação entre memória e história, na qual a subjetividade dos relatos orais não é considerada aspecto negativo. Desse modo, a elaboração de roteiros de entrevistas não tem como objetivo a contestação ou comprovação das fontes orais, constituindo-se em mais um recurso, tendo sido utilizada para o estudo das elites políticas e para a compreensão do imaginário político.

A memória é concebida como um processo dinâmico, complexo e narrativo mediado pela linguagem, que se constitui em uma produção social. Nesse sentido, a dimensão coletiva interfere na memória individual. Dito de outra maneira, a memória individual utiliza como instrumento as palavras, que são uma produção social, portanto, os grupos sociais determinam as lembranças individuais.

Sobre memória coletiva e memória individual Barros (2009) afirma que

Cada indivíduo participa na verdade de muitos grupos, cada qual com sua memória: a vizinhança, o trabalho, o grupo ao qual pertenceu na fase escolar, e ao mesmo tempo grupos maiores que também trazem a sua memória coletiva: a religião, a nação, a carreira profissional. A memória coletiva não é de fato única, e somente se pode falar essa expressão no singular como recurso discursivo para a identificação e delineamento de um campo, porque há na verdade inúmeras memórias coletivas (BARROS, 2009, p. 48-49).

À memória cabe a tarefa de operacionalizar o passado, proporcionando meios para uma compreensão dos fatos que já ocorreram; a história tem a função de produzir conhecimento a respeito do passado, através de procedimentos teóricos e metodológicos que tem como pressupostos a dessacralização desse passado. A história oral pertence ao elenco desses procedimentos e a ela cabe o papel de instrumentalizar o entendimento acerca da construção de possibilidades de ação e das representações individuais ou coletivas na sociedade.

Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, vol. 3, n. 5, jan-jul 2009.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Revista Topoi**. Rio de Janeiro, 2002, p. 314-332.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: procedimentos e possibilidades. 2.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.
- JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: MORAES, Marieta Ferreira de (org.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: MORAES, Marieta Ferreira de (org.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº.10, 1992, p. 200 - 212.
- REIS, José Carlos. **Escola dos Annales** – a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Memória e História da instrução pública brasileira: a presença de Euzébio Vanério

Roberto Carlos Bastos da Paixão³³

Introdução

As células constitutivas da memória e da história do processo educacional brasileiro aqui discutidas dizem respeito ao que concerne ao ensino e aprendizagem do idioma inglês no Brasil. Para elaborar os trechos biográficos assumi a posição de narrador observador, presenciando a história apenas através das fontes de pesquisa, entretanto, consciente de ser uma visão limitada dos fatos. Portanto, o comportamento na elaboração do texto se assemelha ao de uma testemunha dos fatos relatados por outros pesquisadores, sendo desenvolvida a atitude de reproduzir as ações percebidas a partir do ângulo de visão. Para cumprir a tarefa da presente investigação, perseguiu-se uma estrutura que abarcou os aspectos teóricos ligados à Instrução pública, às relações sociais nas províncias de Sergipe e Bahia, do século XIX, época e lugares em que viveu e trabalhou Vanério.

O tema selecionado para o presente artigo versa sobre Memória e história da instrução pública brasileira: a presença de Euzébio Vanério (1805-1854). A escolha se relaciona com o fato de Euzébio Vanério haver desenvolvido o exercício profissional da docência e tradução do idioma inglês ligado ao município sergipano de São Cristóvão, capital da província de Sergipe. Por tais razões, a problemática deste estudo entende que a formação docente fundamenta-se na (re)construção de conhecimentos e saberes amplos e abrangentes, para além dos campos disciplinares, prevendo um debate acerca da formação cultural do professor.

Justifica-se a escolha do objeto pelo seu conteúdo fundamental para a compreensão do exercício profissional do investigado, o que se inspira na concepção da recuperação de uma memória que serve para uma formação científico-pedagógica que busca recompor a história de vida de sujeitos que contribuíram para o desenvolvimento da educação brasileira. A proposta da presente reflexão visa aprofundar a investigação sobre a trajetória de vida e, especialmente, as atividades do professor, tradutor e intérprete da língua inglesa no Brasil do século XIX. A questão que se levanta é: Será possível comprovar que Euzébio Vanério exerceu as mencionadas funções e contribuiu para a formação do processo educacional brasileiro, especialmente das províncias de Sergipe e Bahia?

33 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Atlântico. Membro do grupo de pesquisa NEC – Núcleo de Estudos de Cultura da UFS/CNPq. E-mail: yper_rp@hotmail.com

Para responder ao questionamento, foram selecionadas fontes que permitissem: a) elaborar um texto narrativo (esboço biográfico) acerca do homem Euzébio Vanério, sua história de vida e as atividades educacionais por ele desenvolvidas (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016); b) a presença de Euzébio Vanério na Instrução Pública brasileira no Período Joanino; c) e, especificamente, como se processava essa instrução no contexto das províncias de Sergipe e Bahia (NUNES, 1984, 2008; NUNES, 2004).

Justifica-se a importância deste estudo pela evidente participação de Euzébio Vanério para a história e a memória da instrução pública brasileira, especificamente para as províncias de Sergipe e Bahia. Diz respeito à relevância do resgate de uma pequena célula da história da educação brasileira e do seu processo de ensino e aprendizagem do idioma inglês no século XIX. A comunidade acadêmica mundial equivale a uma considerável parcela que está interessada em estudos que resgatem o passado, que o tentem reconstruir o mais fiel possível, como também desenvolvem o desejo de conhecer e de ampliar esse conhecimento a respeito de nomes que contribuíram em algum setor cultural e/ou educacional. Este é o caso de Euzébio Vanério, cujo trabalho realizado em 2 (duas) províncias brasileiras (Sergipe e Bahia) e que foi, naqueles anos do século XIX, decisivo para a formação do processo educacional brasileiro.

Tendo em vista que a presente investigação abordará a figura de Euzébio Vanério no cenário da Instrução pública brasileira, suas origens, história de vida, realizações e seus fazeres e saberes de professor, tradutor e intérprete da oralidade da língua inglesa, levamos em conta os ensinamentos de Le Goff (1990) a respeito das biografias, quando o estudioso recomenda o cuidado e o critério; critica a quantidade, o caráter anedótico e algumas vezes anacrônicos de obras biográficas históricas que circulam no mercado das publicações. O estudioso mencionado indica uma construção que circule pelas estruturas, estudando-as pelas vias das funções e papéis sociais e documentais. Por outro lado, como norteamento da investigação acerca do papel exercido por Euzébio Vanério no contexto da Instrução pública brasileira no século XIX, este texto se baseia no documental obtido na Biblioteca Nacional e no Arquivo Nacional. Ademais, a condução da argumentação procurou atender aos ensinamentos de Le Goff (1990) e, ainda de Barros (2013, p. 999) sobre que o documento histórico permanece visto como uma testemunha dos fatos e, ainda, fonte objetiva provedora de informações, mas, também, “[...] começa a ser visto atravessado por um discurso que o historiador deve desmontar, criticar, abordar com desconfiança [...]”, tendo-se em vista a questão humana e os interesses que movem a narrativa histórica.

2 - Euzébio Vanério no cenário da instrução pública brasileira: a memória da história

Esta seção se encarrega de perfilar Euzébio Vanério no cenário da educação brasileira. Em primeiro plano, e em tom narrativo, estão as informações para um esboço biográfico relativo ao homem Euzébio Vanério, às suas origens, história de vida e realizações na esfera educacional.

2.1 Euzébio Vanério: o homem, suas origens, história de vida e realizações – para um esboço biográfico

Euzébio Vanério Correia nasceu em Funchal, uma cidade na Ilha da Madeira, em Portugal. O madeirense, foi educado em Londres, veio para o Brasil e serviu como guarda-livros em diversas praças marítimas e desenvolveu larga experiência profissional em outras localidades mercantis. Certo é que com a abertura dos portos às chamadas nações amigas, juntamente com o Tratado de Comércio e Amizade entre Brasil e o Reino Unido, exigiu de ambas as nações uma aproximação. A participação dos ingleses na vida cultural, social e política brasileira gerou uma troca de costumes, hábitos, crenças e um contato diário de uso da língua inglesa, além da obrigatoriedade do cumprimento do tratado mercantil entre as nações (FREYRE, 2000, p. 240-241).

O povoamento do arquipélago madeirense foi providenciado pelo Rei D. João I, cabendo a João Gonçalves Zarco a distribuição inicial de terras da ilha da Madeira, mas a abordagem da “[...] historiografia tradicional, na senda de Zurara, tem vindo a valorizar a iniciativa do Infante D. Henrique na promoção do povoamento destas ilhas, que, na verdade, eram já conhecidas desde meados do século XIV [...]”. Fato é que, só depois de falecido o Rei de Boa Memória é que D. Henrique “[...] recebeu, a título vitalício, o senhorio do arquipélago, por vontade de seu irmão, o rei D. Duarte, expressa em carta de 26 de setembro de 1433 [...]” que, “[...] na condição de donatário, a 1 de novembro de 1450, o Infante instituiu formalmente a capitania do Funchal, concedendo a Zarco a sua posse [...]” e, dez anos antes doara a Tristão a capitania de Machico. Mudanças diversas na evolução histórica de Funchal, naturalmente, foram acontecendo ao longo dos séculos, mantendo-se até a época das reformas pombalinas, mas não sem alguns litígios, mas “[...] na verdade, o sistema das capitanias-donatárias não deixara de constituir, desde os primórdios do povoamento até ao século XVIII, a verdadeira estrutura-base da administração madeirense [...]”. (INFOPÉDIA DICIONÁRIOS, 2003, p. 01).

3 – A presença de Euzébio no contexto da instrução pública brasileira

Bem em meio ao cenário das lutas pela Independência da Bahia, o foco deste texto se volta para a paisagem da organização do sistema provincial baiano de instrução pública, que se deu a partir da criação das assembleias legislativas provinciais, cujas atribuições envolviam, entre outras, “legislar sobre a instrução pública no território de cada província, tivemos uma série de leis que foram configurando o sistema público de instrução na província da Bahia”.

A mencionada lei era continuamente descumprida até o momento em que nova legislação, promulgada em 1850, e que ficou conhecida como Lei Euzébio de Queiroz, que

ainda nas palavras de Antonietta d'Aguiar Nunes (2004, p. 14), “[...] enfatizou esta proibição, agora com vigoroso apoio da marinha brasileira, e efetivamente cessou o tráfico de escravos africanos para o Brasil [...]”.

Em 1836, no seu primeiro aniversário de fundação, a Assembleia Legislativa baiana tratou de levar à votação três leis auxiliares da estruturação do sistema de ensino. As leis votadas são as de n. 32, que deu providência a respeito da catequese dos índios na província, que era levada a termo por missionários que reuniam os indígenas em aldeias; n. 32, encarregada da criação de um Liceu “[...] e dava providência sobre Aulas Públicas (sobretudo maiores, que se relacionavam ao ensino hoje denominado secundário); e a de n. 37, que criava a Escola Normal para a formação de professores de primeiras letras”. (NUNES, 2004, p. 15). Essa lei provincial n.º 32, de 5 de março de 1836 providenciava a catequese dos índios na província através da ação missionária, reunindo indígenas nas aldeias. Em seu art. 3º, a referida lei determinava que o Missionário e o Diretor da aldeia tinham por obrigação “[...] manter a ordem entre os índios, excitá-los ao trabalho e cultura do campo [...]”; além do que, previa a obrigatoriedade de se “[...] aprender a ler e escrever com ele diretor ou missionário, enquanto não houvesse magistério público [...]”. (COL. LEIS RESOL. DA BAHIA 1835-38, p. 109-110).

Era uma forma de autoritarismo e de controle, mas, “[...] havia ao menos uma preocupação intencional com a assimilação dos indígenas à sociedade brasileira [...]”. Dentro dessa ambiência era criado o Liceu Provincial, por força da lei n.º 33 de 9 de março daquele ano de 1836, tendo diversas “Aulas Maiores existentes na capital”, buscado “melhor organizar o ensino secundário na província [...]”. O Liceu iniciou atividades em 1837, no prédio do “convento da Palma, que fora dos padres agostinianos, embarcados com Madeira de Melo na sua volta a Portugal, em 2/07/1823”. A Escola Normal, por sua vez, foi criada pela lei n.º 37 de 14 de abril de 1836, com a finalidade precípua de formar professores das escolas elementares, mas “[...] só começou a funcionar em 1841 - já no segundo império, portanto - numa casa da antiga rua do Colégio, esquina da Rua das Campelas, na Sé [...]”. (NUNES, 2004, p. 15).

O ano de 1839 foi assinalado pela lei n.º 94, de 6 de março, que tratou de autorizar “[...] o governo a dar um regimento para o serviço da livraria pública (Biblioteca Pública, criada em 4 de agosto de 1811, quando governava a Bahia o Conde dos Arcos, D. Marcos de Noronha e Brito)”. (COL. LEIS RESOL. DA BAHIA 1835-38, p. 109-110). O governador em questão prestou significativa ajuda na difusão de conhecimentos, um complemento relevante destinado aos conteúdos ministrados nas escolas primárias e secundárias. Vinte e nove anos depois, em 23 de julho de 1840, motivado pelo golpe da maioria, que levou D. Pedro II a assumir o poder imperial, um adolescente aos 14 anos e meio de idade, finda o período regencial brasileiro e, “a partir de então tivemos no Brasil o período político conhecido como segundo império”. A educação da província baiana no segundo império (1840-1889) “enviara para a França dois professores: João Alves Portela e Manuel Correia Garcia, para se formarem na Escola Normal de Paris”.

Esses dois mestres, ao regressar de Paris, receberam a incumbência de organizar os Regulamentos para as escolas primárias e para a Escola Normal da Bahia, “baixados ambos em 20 de janeiro de 1842”. Foram, então, estabelecidos e padronizados os conteúdos ministrados

nas escolas primárias. Providenciou-se a formação dos professores a elas destinados até que “vicissitudes políticas fizeram com que os Estatutos da Escola Normal fossem alterados por ato de 16 de outubro de 1847, depois de haverem sido demitidos os dois professores acima citados”. Estes e outros eventos se sucederam através de diversas leis que regiam a educação baiana. (NUNES, 2004, p. 17).

Quanto à presença de Euzébio Vanério no contexto da Instrução Pública brasileira, ele desempenhou as funções de intérprete na província da Bahia; professor de Inglês e escriturário mercantil em São Cristóvão, na época a capital da recém-independente província de Sergipe, onde o professor fundou um curso particular no qual lecionava a língua inglesa. A contribuição de Euzébio se estendeu com a elaboração de uma tradução da obra *Systema lancasteriano* (dedicada a D. João VI), sendo que, para D. Pedro I, a de *Memória concernente ao ensino mútuo*, ambas as obras datadas de 1825. (NUNES, 2008, p. 73).

Outros lugares de Intérprete de idiomas estrangeiros continuaram sendo criados em 1820, momento em que, legalmente, o ofício de Tradutor da Praça do Comércio foi instituído. Em seguida, o Decreto de 29 de agosto de 1825 instituiu, provisoriamente, os postos de Intérprete e Guarda-Livros na Alfândega da Província da Bahia, estipulando para tal fim o ordenado anual de 600.000 réis. No documento assinado por Mariano José Pereira da Fonseca, Ministro da Fazenda e Presidente do Tesouro Público, nomeou-se Euzébio Vanério para exercer a função. Em 19 de dezembro de 1825, pela Decisão n° 282, também provisória e por solicitação da “Junta da Fazenda Pública da Província de Pernambuco, um Intérprete da Língua Inglesa na Alfândega da mesma província, com o ordenado anual de 400.000 réis”. (OLIVEIRA, 2005, p. 06).

3.1 - Euzébio Vanério centrado no contexto educacional das Províncias de Sergipe e Bahia

Depois de residir na Província da Bahia por longos vinte anos, sendo quatorze deles dedicados ao ensino público de Primeiras Letras, Aritmética, Comércio, as línguas vivas Francês e Inglês e diretor da Casa de Educação intitulada “Desejo da Ciência”, Euzébio, como já dissemos, acrescentou a isso mais três diligentes anos na função de intérprete de línguas da Secretaria de Governo e à frente da Diretoria da Junta da Fazenda da Bahia, em organização e planejamento de mapas anuais de importação e exportação, na Alfândega, cuja produção sob sua orientação aumentou a estimativa e o crédito perante o público daquela local. Depois então transferiu-se para a região do Recôncavo Baiano, no ano de 1822. (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016).

Euzébio Vanério tinha como meta pessoal maior tornar-se funcionário de carreira de um órgão do Serviço Nacional do Brasil. Portanto, não hesitou em mudar de um lugar para outro em busca de melhorias para sua família, além do que era mesmo um incansável trabalhador pelas causas brasileiras. Foi em seguida nomeado pelo comandante chefe da Divisão de Pirajá. Em Pirajá manteve contato com personalidades como Pires de Carvalho e Albu-

querque, este último que mais tarde se tornaria o Governador Militar do Ceará, o escolheu como secretário na Villa dos Abrantes, local onde Euzébio esteve à frente da organização da função de guarda livros, ou seja, da contabilidade do setor, dando ao mesmo uma ordem digna de aprovação geral de todos.

Julgando Vanério merecedor da indicação de seu nome ao cargo de gente gratuito, e geral em toda a província, posto requerido pelo mesmo, e tendo sido feita a solicitação ao ex-Tenente-general Pierre Labatut, chefe das forças brasileiras na Bahia, resultou que Labatut teceu elogios ao trabalho de Vanério e atestou a idoneidade do mesmo e o recomendou a José Eloy Pessoa da Silva, Governador Militar em 1837, da Província de Sergipe. Asseverou a irrepreensível conduta do seu indicado e o ressaltou como amante das causas do Império. O grande inconveniente, segundo o próprio Vanério, seria naquele momento a mudança de sua família com 15 membros entre elas sua esposa já idosa e a filha, ao que reza a documentação, adoentadas.

Uma vez em terras sergipanas, Euzébio foi nomeado pela Junta Provisória de Governo para a função de escrivão da Junta da Fazenda. Teria em frente o desafio de levar a administração do órgão sem mão de obra adequada para o setor. Seu horário de trabalho consistia em seis horas na repartição com mais duas horas extras duas horas extras diariamente. Durante a tarde, ministrava aulas de escrituração aos funcionários da repartição. Esteve à frente também da árdua tarefa de servir como agente de guerra, uma das mais difíceis funções e sabia que com tão poucos recursos, não seria fácil cumpri-la. Sua formação acadêmica lhe distanciava dos aspectos militares.

A economia açucareira prosperava em Sergipe “[...] e o desenvolvimento trazido aos núcleos urbanos a ela ligados vão condicionar o surgimento de cursos particulares, como o do professor Joaquim Maurício Cardoso, em Estância, e o de Euzébio Vanério”. (NUNES, 2008, p. 51).

Na apresentação do prospecto do curso, Vanério esclarecia quanto à ciência do comércio que “era mais complicada do que normalmente se imaginava” e, também, incluía sobre a necessidade da obtenção de “[...] conhecimentos de geografia e história moderna para saber dos tratados e alianças existentes entre todas as nações”. Inicialmente o curso ensinava dois idiomas: francês e inglês para que os alunos lessem as obras mercantis nas mencionadas línguas, a exemplo dos autores Magens, Savary, Millar, Blucher, Emerigon, Allan-Park, Helly e Peres de Milão. A ideia do fundador do curso era “[...] trabalhar com urna sociedade fictícia entre comerciantes ingleses e baianos”. O que era considerado mesmo algo novo eram as aulas extraclasse, vez que os alunos precisariam “[...] frequentar trapiches, alfândegas e casas de negociantes para recolherem documentos ou amostras para serem utilizados na simulação da sociedade de comércio fictícia”. (CHAVES, 2009, p. 07).

A importância e o significado da trajetória de Euzébio Vanério na qualidade de professor em Sergipe correm por conta de ter sido ele “um dos primeiros a utilizar, no Brasil, o método lancasteriano, oferecendo a D. Pedro I, nesse mesmo ano de 1825, uma Memória concernente ao ensino mútuo” (NUNES, 2008, p. 73).

Anos mais à frente ocorreu um concurso para a cadeira de Inglês e Euzébio Vanério

obteve a aprovação, inclusive assumindo a cadeira de Comércio. Teria, em seguida, o professor solicitado uma licença de seis meses para tratamento de saúde, a ser realizado na Bahia. E, em 1854, foi substituído por “Luiz Alves dos Santos que, no mesmo ano, também obteve uma licença de três meses para tratamento de saúde no mesmo estado”. Ocorreu, entretanto, que, antes disto, “em 1852, apenas um aluno matriculado, desaparecia o Curso de Comércio, anexo ao Liceu, numa demonstração de que um sistema educacional, para dar resultados, necessita estar em consonância com a realidade local”. (NUNES, 2008, p. 77).

Euzébio, além de professor e tradutor, também era intérprete do idioma inglês. O primeiro intérprete de idiomas estrangeiros nomeado no Brasil foi Ildefonso José da Costa, designado através do decreto de 10 de novembro de 1808. Seu ordenado anual era de 400.00 réis. Era um trabalho considerado indispensável devido às visitas de navios estrangeiros no porto da cidade do Rio de Janeiro. Quanto ao ofício de intérprete comercial e o de tradutor público, estas profissões têm “[...] suas origens na própria formação do Estado moderno [...]”, e passam a ser legisladas. (OLIVEIRA, 2005, p. 12). Em 1825, as Alfândegas de duas províncias criaram lugares de Intérprete.

O Decreto de 29 de agosto instituiu provisoriamente os postos de Intérprete e Guarda-Livros na Alfândega da Província da Bahia com o ordenado anual de 600.000 réis. Como já foi dito, os lugares de Intérprete e Tradutor foram aos poucos suprimidos de algumas repartições, pelos motivos alegados no Decreto de 3 de dezembro de 1821: corte de despesas e presença de pessoas competentes para exercer suas atividades. Assim, a profissão acabou restringindo-se ao âmbito das Alfândegas e Praças do Comércio, onde os Tradutores e Intérpretes, públicos e particulares, passaram a abrir seus escritórios, como se vê, nos muitos anúncios de jornais ou dos Almanques Laemmert, da década de 1840. (OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Durante o reinado de D. João VI, Euzébio havia oferecido à Sua Majestade uma tradução do *Sistema lancasteriano* acerca da educação da mocidade, pelo que solicitou “uma gratificação para estudar o método em Londres”. Não há, entretanto, clareza sobre a concessão do auxílio pelo monarca, mas fato é que Euzébio só retornou da capital inglesa aos 32 anos de idade.

3.2 - Euzébio Vanério rumo a Sergipe

Consta em documentos da Biblioteca Nacional (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016); que Euzébio Vanério, quando professor de Letras e Línguas, guarda livros da Alfândega da Bahia, escrivão da Junta da Fazenda e Oficial Maior da Secretaria do Governador Militar em Sergipe, encaminhou requerimento ao Ministério do Império, solicitando que a Junta do Comércio esclarecesse sobre a utilidade e vantagem da elaboração de mapas gerais de exportação e importação na Bahia; solicitou, ainda, a honraria de Cavaleiro da Ordem do Cruzeiro, a cadeira de professor de Inglês, Francês, Português na Bahia, e um emprego para o ofício (cargo) de escrivão da Câmara dos Órfãos e Almotaçaria da Vila de Maragogipe; e, ainda, a remuneração pelo trabalho na redação e organização dos mapas de importação e exportação

na Bahia. Sem dúvida era capaz, preparado e intrépido esse professor nascido no Funchal, mas adaptado ao Brasil, país a que se dedicou.

Ao pedido formulado por Euzébio Vanério respondeu, em Sergipe, no dia 20 de novembro de 1823, o Ilmo. Exmo. Snr. João Vieira de Carvalho, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra, afirmando que, por observância ao Aviso Imperial de 29 de agosto, expedido pela Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra, que informava sobre a pretensão de Euzébio Vanério, ao mesmo tempo em que solicitava a confirmação de sua nomeação como Major adido à Primeira Ordem da Corte, cumprindo dizer em abono da verdade que, atendendo ao patriotismo do requerente, mediante a verdadeira adesão pela causa do Brasil, e a perícia que nele transluzia por todos os ramos da Administração Pública, o havia nomeado Escrivão da Junta de Fazenda, interinamente criada sob aprovação e auspícios de Sua Majestade Imperial informou ainda que, segundo as leis para as Províncias de 2ª Ordem, veio a competir a Vanério o lugar de vedor (fiscal) da Gente de Guerra, cujo emprego vinha preenchendo com toda a exação (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016); não só assistindo mensalmente as mostras, como dando as devidas participações; arranjando as matrículas dos corpos, e zelando em tudo pelos interesses nacionais, como era do seu dever. Acrescentou o despachante que foi Euzébio, que atendendo à lei, mandou abolir as vedorias (fiscalizações, inspeções) e substituir com pagadorias militares e que, para melhor clareza e arranjo da contabilidade, organizou o plano de uma pagadoria nesta Província em Sergipe, considerada regular e econômica, motivo pelo qual Euzébio teria sido autorizado a prosseguir até que o mesmo e Augusto Senhor, a quem já se achava afeito (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016), não mandasse o contrário, e desde o dia primeiro de outubro, complementou o informante, confirmando que Euzébio vinha apresentando as contas regulares de toda a despesa. Em conformidade do mesmo plano, e segundo o método das pagadorias nas Províncias de Primeira Ordem, Euzébio pleiteava a segunda vedoria e a graduação temporária de Tenente Coronel. Atendendo aos relevantes serviços prestados, e considerando a eficácia e assiduidade com que o pleiteante se dedicava ao serviço Nacional do Exército e Fazenda, foi julgado merecedor da contemplação da Nação, e de Sua Majestade Imperial.

Na seara da Instrução Pública, Euzébio atuou no município sergipano de São Cristóvão, capital da recém-dependente província de Sergipe (1820), ensinou as disciplinas Inglês e Escrituração Mercantil, além do que, “mantinha um curso auxiliado pela esposa e a neta”. Portanto, em 1848 quando o Presidente da Província Zacarias de Góis e Vasconcelos, que governou de 26/4/1848 a 7/2/1849, resolveu criar a cadeira de Geografia e História, que foi entregue ao Dr. Antonio Nobre de Almeida Castro, e a de Inglês, a Luís Alves dos Santos. No ano de 1849, na mesma cidade de São Cristóvão, as senhoras Angélica e Olímpia Vanério de Argolo Castro, coadjuvadas respectivamente pelo seu avô Euzébio Vanério e esposa, abriam um curso particular de “Comércio, não apresentando matrículas, fora extinto em 1852, sob o pretexto do falecimento do Professor Euzébio”. (NUNES, 1984, p. 73).

Este estudo não buscou identificar os motivos que geraram o fechamento do curso, mas, sabe-se, o Brasil se encontrava sob a influência do mercado marítimo com países europeus e o esperado seria que o interesse recaísse sobre estudos que preparassem os jovens

para o ambiente comercial. Por outro lado, em São Cristóvão, capital da Província de Sergipe, vivia-se um período de dificuldades financeiras que atingiram o sistema de ensino, gerando reprovação estudantil e a consequente evasão escolar.

Quanto, porém, aos serviços que o professor Euzébio Vanério prestou à Nação durante a sua estada na Bahia, e à causa da Independência, até o momento de marchar em serviço para esta Província de Sergipe, com sua numerosa família, mandado pelo ex-General Labatut, foi comprovado por documentos ajuntados ao parecer, asseverando-se que tudo isto fosse levado ao conhecimento de Sua Majestade Imperial, incluindo que o suplicante mostrava-se de irrepreensível conduta, brasileiro por costumes, pois de nacionalidade portuguesa, público e declarado amante da felicidade do Império; e que espontaneamente se ofereceu para agente gratuito e geral em toda a Província sergipana. No tocante à subscrição a favor da Marinha, foi dito que igualmente Euzébio se ofereceu para redigir uma memória dos feitos realizados pela Província da Bahia em favor da Independência política do Império, e do Exército auxiliar da Bahia, e que a ele, se poderia dizer, se deviam todas as medidas de reforma político-econômica ali empreendida, e que, além do mais, sempre se mostrava incansável e pronto de dia, e noite.

O parecer ainda enalteceu a capacidade, honra e zelo com que Euzébio vinha servindo até aquele momento, tendo por isto mesmo sido julgado digno da confirmação do posto requerido, até mesmo em caráter inamovível, isto desde que a Alta Magnificência de Sua Majestade Imperial assim o levasse a bem. O documento foi também assinado por José Mathews da Graça Leite Sampaio, Presidente; Serafim Álvares da Roxa, Secretário; Dionísio Rodrigues Dantas e Domingos Dias Coelho Mello. (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016). Ao Ilmo. e Exmo. Senhor Ministro e Secretário de Estado dos Negócios de Guerra, Euzébio Vanério se pronunciou dizendo que em vinte anos vivendo e trabalhando na Bahia, e desses vinte anos, havia ocupado quatorze anos no exercício do Ensino Público de Primeiras Letras, e Aritmética, Comércio, e Línguas Vivas, como Diretor da Casa de Educação *Desejo da Ciência*, mais de três anos, como oficial Intérprete de Línguas da Secretaria do Governo. Exerceu ainda a função de encarregado pela Junta da Fazenda da Bahia da organização e fatura dos mapas anuais de Importação e Exportação, cuja obra lhe havia granjeado a estima e crédito público daquela Praça, dela se retirando em 23 de junho de 1822, motivado pelas comoções ali ocorridas em oposição à Independência Constitucional do Brasil. Na oportunidade, Euzébio se recolhera ao recôncavo baiano para ser profícuo, quanto nele coubesse a tão justa causa, e ressurgir, “ou morrer por ela”.

Quando Euzébio Vanério chegou a Pirajá em Salvador, na hipótese de seguir ao Conselho Interino de Governo na Cachoeira, como oficial civil, não lhe foi concedido seguir, por estar ali mesmo ocupado na escrituração daquele ponto, e auxiliando ao atual Comandante, o Capitão Pedro Ribeiro, e como o seu principal objeto era colocá-lo no Serviço Nacional do Brasil, não hesitou e ali persistiu até o dia doze de outubro de 1822, quando foi nomeado pelo Comandante em Chefe da Divisão de Pirajá e Torre, Joaquim Pires de Carvalho e Albuquerque, Governador Militar do Ceará, para seu secretário. Euzébio passou-se para a Villa de Abrantes, organizou ali uma secretaria, pôs a escrituração em dia e fez dar aos negócios daquela divisão uma ordem digna da aprovação geral. O ex-General Labatut solicitou, então, ao

Governador Militar de Sergipe, o Tenente Coronel José Eloy Pessoa da Silva, que nomeasse Euzébio o seu secretário, por confiar que desempenharia a incumbência. Nessa oportunidade, Euzébio apresentou o grande inconveniente de marchar oitenta léguas com uma família de quinze pessoas: a mulher, a mãe já idosa e doente, a filha, e mais pessoas de casa. Euzébio não foi atendido, prevalecendo a necessidade que tinham de seus préstimos. Assim dirigiu-se com a família, pagando todas as despesas e ainda bem não tinha pisado o terreno de Sergipe, quando foi caluniosamente preso aquele governador, ficando Euzébio no mesmo exercício, de novo organizando Secretaria, trabalhando sem descanso noite dia. Recebeu elogios daquele General, até que, reassumindo a Comarca, “nova categoria” sucedem-se conflitos de jurisdição entre o Comandante das Armas, e a Junta Provisória de Governo. (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016). Tomou parte nesses acontecimentos o mesmo ex-General, e sequenciaram-se “mil indisposições”, conforme lemos nos documentos consultados.

3.3 - Euzébio Vanério outra vez em Sergipe

Euzébio foi nomeado pela Junta Provisória de Governo para Escrivão da Junta da Fazenda na Província de Sergipe, enquanto acreditava que muita seria a admiração de Sua Excelência, e do mundo inteiro (disse-o sem modéstia), quando soubesse que ele mesmo teria organizado uma Contadoria, uma Secretaria, e todas as mais repartições subalternas, à custa do próprio trabalho, sem dispor de um só indivíduo com, ao menos, leves conhecimentos de Finanças. Das oito as duas da tarde, trabalhava na repartição, sendo tudo passado pelo seu crivo, tanto fazendo quanto dirigindo as suas obrigações e de todos os seus auxiliares. Pela tarde ministrava lições de Escrituração aos empregados, deixando tudo em dia, tomando as mais ativas providências, organizando planos para as Comissões de Inspeção em todos os portos de embarque, persistindo na Alfândega, fazendo-se de Juiz, e em uma palavra, sendo o único móvel de quanto diz respeito ao complicado objeto de Finanças.

Além disso, como em razão de exercer as atividades de Escrivão Deputado lhe competia ser vedor (fiscal) da Gente de Guerra, oficial logo ao Governo para que lhe mandasse vir todos os livros mestres dos regulamentos, para por eles, se os achasse capazes, organizar os registros da Vedoria. Euzébio esperava em pouco tempo dar alguma ordem a esta Estação até então só existente no nome. Como, porém, considerasse ser este um ramo de que menos entendesse, pela nenhuma ligação com os seus estudos e ocupações civis, esperava de S. Exa., o quanto antes, lhe auxiliasse com as Leis, e Instruções respectivas, para poder desempenhar os seus deveres por este país que, de tão pobre, nem dispunha de Coleções de Leis completas a que recorrer.

Em sua exposição, Euzébio referiu-se aos seus empregos militares, e que ao cumprir um ano de serviços prestados, fora nomeado pelo Governador Militar de Sergipe, com o consentimento do dito ex-General Labatut, Major Graduado, adido à Primeira Ordem da Corte, segundo a Lei das Graduações Militares aos Secretários das Províncias onde há Governadores, e implorando à Sua Majestade Imperial a confirmação desta Graça, a exemplo de muitos paisanos da cidade da Bahia, que a ela tinham sido adidos. Foi escusada a súplica de Vanério

em virtude do engano do Procurador em requerer a conservação do emprego de Secretário, que na atual forma de Governo não havia.

Euzébio mostrou-se determinado, até mesmo insistente, e capaz de argumentar em seu próprio favor no sentido do alcance de seus objetivos. Nota-se nele uma personalidade forte, corajosa, inclusive demonstrando uma disposição monumental em cuidar de uma família numerosa e ainda assumir e realizar tantas e distintas atividades. Disse ele não ser ambicioso e nem querer distinções, de onde se conclui a sua força realizadora e sede de construir seu nome, de marcar sua passagem pelo mundo. Soube como empresariar-se, pontuando ele mesmo quais os seus dotes enquanto fazia suas petições, a exemplo da solicitação da confirmação de sua investidura no cargo de Major incorporado à Primeira Plana da Corte Prateado de Branco, sem soldo, e só a mera Graduação Militar para melhor poder ser atendido naquele lugar, e trabalhar com mais gosto no emprego de Vedor da Gente de Guerra, de que se achava encarregado, bastando-lhe somente um aviso para poder envergar o competente uniforme. Tão importante e tanto *status* lhe daria o tal uniforme que se dispôs a trabalhar sem remuneração. Ainda pediu Euzébio a nomeação para compor a Guarda Cívica e cuidar na execução do decreto e plano para a subscrição em favor da Marinha Brasileira, só querendo que o governo nomeasse tesoueiros, e ele mesmo se encarregaria da Agência em toda a Província, estabelecendo agentes subalternos. Prometeu ser dedicado e incansável em promover um objeto tão sagrado, e que tanto se coadunava com os sentimentos dele. Foi assim que, no momento em que escrevia o texto da solicitação que lhe chegou a notícia da restauração Guerra na Província de Sergipe, em 8 de junho de 1823, o 2º da Independência e do Império.

Sendo necessária a criação de uma Secretaria para o expediente da Força Armada da Divisão de Pirajá e Torre, Euzébio Vanério foi nomeado, no Quartel General de Pirajá, em 12 de outubro de 1822, por Joaquim Pires de Carvalho e Albuquerque, Comandante em Chefe da Força Armada de Pirajá e Torre para Secretário Oficial Maior, a mesma patente do Cadete José Joaquim de Siqueira e dos amanuenses, ou seja, uma espécie de escrevente, escriturário ou copista Feliciano Alves Moreira e José Floriano Gonçalves Junqueira.

Na data de 17 de novembro de 1822, o 2º General do Engenho Novo, Labatut, declarou conhecer o préstimo de Euzébio Vanério para desempenhar com dignidade o expediente da Secretaria do Governador Militar de Sergipe, e mesmo porque para um tal emprego lhe fora requisitado pelo então Governador, o Tenente Coronel José Elói Pessoa da Silva, teria assim manifestado o seu parecer de nomear Euzébio no cargo de Secretário do dito Governador, sendo que as atribuições e soldo seriam arbitrados pelo Governador da Província sergipana, tendo em vista a economia da Fazenda Nacional, e Imperial. Mandou, na oportunidade, que o Governador de Sergipe empossasse a Vanério no emprego que requerera e que o reconhecessem, amassem e estimassem. O documento nesse teor foi assinado em 10 de dezembro de 1822 exaço (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016).

Na sequência de tais acontecimentos, José de Barros Pimentel, Comendador da Ordem de Cristo, Brigadeiro graduado dos Exércitos Nacionais, Imperiais e Governador das Armas e membro nato da Exma. Junta interina de governo da província de Sergipe d'El Rey, atestou sob palavra de honra que lhe sendo apresentado o diploma, documento pelo

qual o Exmo. General em Chefe do Exército pacificador na Bahia houve por bem, em nome de Sua Majestade Imperial nomear a Euzébio Vanério para Secretário do Governo Militar desta Província, lhe mandou empossar e prestar o juramento, dando a Vanério o acesso às suas funções. Imediatamente o empossado, “[...] de mui bom grado se prestou, fazendo logo nomear ofícios competentes, que por mim (ele) aprovados entrarão no arranjo e escrituração de uma nova Secretaria com toda a regularidade e boa ordem requerida”. Barros Pimentel informou que o empossado jamais fugiu de suas atribuições ou “se escusou, em qualquer dia ou hora, trabalhando domingos e dias santos, cooperando quanto em suas forças cabia para o pronto expediente do serviço de Sua Majestade Imperial [...]”. Também no mesmo despacho, Pimentel acresceu que jamais chegara ao seu conhecimento qualquer representação ou queixa contra o procedimento e a conduta de Vanério, tendo sido ele sempre regular em suas atividades, que tinha mãos limpas (isto quer dizer que não era corrupto lidando com finanças) com os negócios da Secretaria; guardava

[...] segredo e fidelidade, concorrendo em tudo para a glória e preponderância da Independência do Brasil, Governo de Sua Majestade Imperial e pacificação da Província, mesmo nas imperiosas circunstâncias da sua emancipação; e que por assim haver obrado, e constar alguma indisposição dos povos moradores de Sergipe, influídos pelos seus esmeros se viu obrigado para salva guarda de sua pessoa requerer a Exma. Junta o retirar-se da Província o que sendo-lhe concedido, e cessando as funções do seu ministério lhe mandei dar a presente para a todo tempo constar, e livremente se poder retirar até o Quartel do dito Exmo. General a dar conta da comissão de que veio encarregado. Dada na Secretaria do Governo das Armas da cidade de Sergipe aos 20 de fevereiro de 1823 e o 2º da Independência, e o Império. Sellada com o sello de que uso. E eu, José Floriano Gonsalves Junqueira, primeiro oficial a fiz escrever. (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016).

O mesmo José Barros Pimentel, cuja assinatura é acompanhada da de José Floriano Gonsalves Junqueira, fez registrar na fl.1 do livro 2º das nomeações daquela Secretaria do Governo das Armas e quartel do mesmo Governo em Laranjeiras/Sergipe, em 1º de fevereiro de 1823 e o 2º do Império e Independência, e que, atendendo aos relevantes serviços de Euzébio Vanério como Secretário do Governo das Armas da Comarca de Sergipe, nomeado pelo Exmo. Snr. General Labatut, Comandante em Chefe do Exército Pacificador na Bahia, em nome de Sua Majestade Imperial, aquele providenciara a criação da Secretaria. Declarou mais que Euzébio vinha cooperando para a sustentação e glória da Sagrada Causa da Independência Política Constitucional deste vasto Império do Brasil, e, por esta razão, teria ele, Barros

Pimentel, o nomeado como também agora o nomeava Major graduado e adido à primeira Plana da Corte, em nome de Sua Majestade Imperial, de quem obteria a confirmação, sendo que, com o posto, Euzébio não perceberia ordenado da Real Armada, mas gozaria de todas as “ honras, graças, franquias, preeminências, isenções”, concedidas aos demais,

[...] pelo que mando em nome do Nosso Augusto Imperador que todas as Authoridades Militares como tal o reconheçam, honrem e estimem, e observem as suas ordens concernentes ao serviço da Nação Brasileira, e a seo Perpétuo Defensor, como devem, e são obrigados. Quartel do Governo em Laranjeiras o 1º de fevereiro de 1823 e o 2º da Independência, e do Império. E eu José Floriano Gonsalves Junqueira 1º Oficial da Secretaria do Governo das Armas a fiz escrever. (BR BN, RIO, DRE: Caixa: 0583, 016).

Dessa forma, sob o reconhecimento e indicação do Imperador e demais autoridades, Euzébio Vanério recebeu, em Laranjeiras/Sergipe, como descreve o documento acima citado, as honrarias e o reconhecimento imperiais. Era, enfim, o que ele sempre lutou para alcançar.

3.4 - Euzébio Vanério, professor nas Aulas de Comércio

A dedicação de Vanério à causa da Instrução brasileira o levou a trabalhar como professor nas Aulas de Comércio. Historicamente conhecidas, as Aulas de Comércio lusitanas foram absorvidas em sua estrutura como o primeiro curso técnico profissionalizante europeu, muito embora, outras nações como a Inglaterra, a França e a Itália desde o século XVII, já ministrassem as mais diversas abordagens das práticas mercantis, o fato é que com a laicização da instrução elementar em Portugal, esse processo se desenvolveu fortemente com o reconhecimento dos homens de negócio.

As reformas do Marquês de Pombal, com ênfase na educação brasileira, trouxeram o advento da formação do homem moderno marcado pela instrução e pela experiência, cujo raciocínio e lógica estavam em consonância com a Europa. No caso mais específico da transplantação ou transferência para o Brasil da família real em 1808, o formato das aulas aqui implantadas tinham como objetivo primário seguir uma estrutura previamente existente em Portugal. A atividade mercantil da América portuguesa criou, em 1809, a Junta de Comércio, Agricultura, Fábrica e Navegação do Reino do Brasil que, embora sofresse influência direta das aulas de Portugal, desde os seus primórdios desenvolveu características únicas.

O Curso de Economia Política, no Brasil, teve sua introdução ministrada por José da Silva Lisboa (aquele que viria a ser o futuro Visconde de Cayru). A disciplina Economia Política passou, então, a compor o currículo da instituição além da tradução de alguns teóricos clássicos, a exemplo de Adam Smith, considerado o pai da economia moderna, o mais

importante do liberalismo econômico. Da mesma forma, esses estudos foram acrescidos às aulas de comércio criadas, primeiramente na corte do Rio de Janeiro e, em seguida, na Bahia e em Pernambuco. Os currículos eram meticulosamente revisados pela recém-criada Junta de Comércio, cujos objetivos buscavam a adaptação e atualização das circunstâncias e possíveis adequações regionais de seus conteúdos. Entre os lentes das Aulas de Comércio estava o representante da Bahia, Euzébio Vanério, que fez fortes críticas ao comportamento de seu antecessor, Genuíno Barbosa Betâncio, que vinha ministrando em Salvador, o qual permaneceu no cargo entre 1815 a 1820, período conturbado com muitas críticas, insultos e maus tratos desferidos contra os alunos por parte do lente, que somente retornaria a Portugal em 1823, juntamente com as tropas portuguesas.

Euzébio foi o precursor de algumas inovações em seu curso ministrado em território brasileiro, defendendo uma duração máxima de dois anos para as Aulas de Comércio, ao invés de três, sendo ele o primeiro a prestar contas com relação aos planos de curso perante a Junta de Comércio, primeiramente em 1815 e, em seguida, em 1818, seguido dos lentes Manuel Luís da Veiga, em 1816, e por último de José Antônio Lisboa, em 1820.

Tendo seu funcionamento sido aprovado pelo Governador da Província da Bahia (O Conde dos Arcos), o curso de Euzébio, que era particular, como muitos outros abertos na Corte, esteve sempre bem assessorado pela sua esposa, que também era lente, Angélica Vanério, para as turmas de Primeiras Letras femininas e cuidados domésticos, incluindo-se itens sobre moda. Os aspectos práticos do curso de Vanério e seu método de ensino tinham particularidades que remetiam suas reflexões aos dias vividos em terras londrinas, quando o mesmo manteve os primeiros contatos com o método criado pelos britânicos Joseph Lancaster, membro da Sociedade Religiosa dos Amigos ou *Religious Society of Friends*, e do pastor anglicano Andrew Bell, o método Lancasteriano, também conhecido e (confundido) como Ensino Mútuo ou Monitorial, que conferiu a base necessária dos fundamentos do método já empregado anteriormente em parte da Europa, tornando-se o primeiro método de ensino implementado no Brasil em termos oficiais em 1827. (NEVES, 2006, p. 02).

Vanério tinha como ponto de partida o ensino das línguas francesa (a língua franca ou universal àquela época) e a língua inglesa por conta da necessidade de seus pupilos terem contato com a leitura dos grandes clássicos mercantis, tais como Allan Parker, Blucher, Helly, Millar, Savary, dentre outros. Fato é que seus alunos exercitavam aulas práticas, em que cada um representava um determinado personagem: o negociante europeu, o negociante local, o vendedor de loja, o guarda livros, além do que, toda uma ambiência de decoração/ornamentação apropriada que ilustrasse situações de vida real e cotidiana das mais diversas negociações. (CHAVES, 2009, p. 4).

As anotações de Chaves sugerem um ensino e aprendizagem de didática contextualizadora e interativa no qual o lente se utilizava da técnica da dramatização, com a caracterização dos personagens e dos locais peculiares onde as cenas se passavam naquele ambiente predominantemente comercial do Brasil do século XIX. Dessa forma, pretendia treinar os jovens para o exercício das profissões mais comuns àquela época em que o país buscava equiparar-se economicamente a outros países, tomando como exemplo os conquistadores e colonizadores

européus.

Considerações Finais

Ao chegar a esta etapa da presente investigação, percebemos, em linhas gerais, que, ainda de forma tímida, alcançamos desvelar a memória da história da educação brasileira no sentido de esboçar notas biográficas sobre Euzébio Vanério: o homem, suas origens, história de vida e realizações. Trata-se de um, digamos assim, soldado da Instrução Pública no Brasil, tendo concentrado suas atividades principalmente na Bahia e em Sergipe. Logramos alcançar a compreensão de que esse homem envolto ainda nas sombras da história presenteou não apenas dois imperadores (Dom João VI e Dom Pedro I) com uma obra relevante para o processo instrucional brasileiro, como é o caso da tradução do *Systema lancasteriano* e a *Memória concernente ao ensino mútuo*, esta por nós identificada no acervo digital da Biblioteca Nacional, mas ainda em andamento a busca pelo documento em seu formato traduzido por Euzébio.

A História resgata alguns retalhos e fiapos do tecido da memória de Euzébio Vanério, um homem sobre quem a leitura de documentos sugere ser prestativo, esforçado, incondicional e insistentemente devotado, ansioso talvez pelo reconhecimento dos homens públicos de sua época. Ainda é pouco o que se tem para perfilar o professor e tradutor sobre quem incide esta investigação.

Referências

BARROS, José D' Assunção. **Ranke**: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3055/305529845009.pdf>>. Acesso em: 27 de jul. 2017.

BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO – BN RJ: **Sessão de manuscritos – C – 0583,016 – documento n.002.**

COLEÇÃO DE LEIS E RESOLUÇÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DA BAHIA. **Sancionadas e publicadas nos anos de 1835 a 1836, volume I, contendo os números de 1 a 92.** Bahia: Tipografia de Antonio Olavo França Guerra, 1862. 336 p. mais 13 de índice.

CHAVES, Cláudia Maria das Graças. Arte dos negócios: saberes, práticas e costumes mercantis no império Luso-brasileiro. **America Latina em La Económica**, v. v.1, p. 171-193, 2009. Disponível em: <<http://alhe.mora.edu.mx/index.php/ALHE/article/view/408/586>>. Acesso em: 27 de jul. 2017.

FREYRE, Gilberto. **Ingleses no Brasil**. 3 ned. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

INFOPÉDIA DICIONÁRIOS. **Gomes Eanes de Zurara**. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$gomes-eanes-de-zurara](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$gomes-eanes-de-zurara)>. Acesso em: 19 de jul. 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, Editora Unicamp, 1990. Parte I - História.

NEVES, Fátima Maria. Investigação em torno do Método Lancasteriano ou do Ensino Mútuo (contribuições para o Estado da Arte em História da Educação, no período imperial) **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 1-32, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Fatima_Maria_Neves_artigo.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

NUNES, Antonietta D'Aguiar. **A formação dos sistemas-públicos de educação no século XIX e sua efetivação na província da Bahia**. Historiografia do Arquivo Público do Estado da Bahia. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Antonietta_Nunes2_artigo.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **As origens da profissão de Tradutor público e Intérprete Comercial no Brasil (1808-1943)**. Claritas (PUC), São Paulo, v.11, n. 2, 2005.

Exames parcelados de preparatórios: implantação no ensino secundário sergipano (1873)

Maria Edna Santos³⁴

Introdução

Os Exames Parcelados de Preparatórios eram o meio de entrada nas academias durante o Império brasileiro. Tal Regime foi instituído no Brasil em 17 de fevereiro de 1854 pelo então ministro Couto Ferraz, por meio do Decreto nº 1.331-A. A aprovação do aluno nestes Exames lhe garantia o acesso aos cursos superiores, mesmo sem a conclusão do Ensino Secundário. Em Sergipe, os Exames de Preparatórios foram aplicados no Atheneu Sergipense e com bancas examinadoras compostas pelos professores da própria instituição (OLIVEIRA; TELES, 2007).

Partindo desta reflexão, o presente artigo tem como objeto de pesquisa a implantação do Regime dos Exames Parcelados de Preparatórios no Ensino Secundário sergipano. O marco temporal delimitado (1873) corresponde ao ano em que tal Regime foi estabelecido em Sergipe, tomando como lócus o Atheneu Sergipense - localizado na cidade de Aracaju - por ter sido a única instituição pública sergipana a ofertar e aplicar os Exames.

Nesta perspectiva, o trabalho caracteriza-se como histórico e documental, inserindo-se assim, aos pressupostos da História Cultural, a partir das concepções de Prost (1998), para quem a História Cultural dá-se por meio da mediação entre os indivíduos e a tudo aquilo produzido por eles, sendo a cultura estritamente ligada aos fatores e grupos sociais. Para tanto, entre as fontes documentais consultadas, apresento: O Livro de Atas da Congregação do Atheneu Sergipense (1873)³⁵, em que foi localizada a Ata da reunião referente à implantação; o *Dicionário Bio-Bibliográfico Sergipano* elaborado por Armindo Cordeiro Guaraná (1925)³⁶, no qual foi possível localizar a biografia dos professores do Atheneu Sergipense que ofertaram as disciplinas preparatórias; o Regulamento Orgânico da Instrução Pública da

34 Formada em Pedagogia/Licenciatura (2013); Mestre em Educação (2016) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

35 Disponível no Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense – CEMAS (Ref. 481FASS01, S/C). No livro há registros das reuniões dos membros da instituição de 1870 (ano de fundação) a 1916. Porém, por conta da delimitação temporal do presente trabalho, analisei somente a Ata de implantação do Regime em questão. Para maiores informações sobre as Atas referentes aos anos de 1871 a 1875, consultar a Dissertação de Mestrado de Maria Edna Santos (2016).

36 Disponível no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe – IHGS.

Província de Sergipe de 24 de outubro de 1870³⁷, fonte que contem a descrição dos cursos e disciplinas ofertadas no Atheneu Sergipense; e os jornais *A Liberdade* e o *Jornal do Aracaju*³⁸, impressos que circularam durante o período delimitado. Por meio desses documentos, foram encontrados vestígios de como se deu a implantação do Regime dos Exames Parcelados de Preparatórios em terras sergipanas.

Chamo a atenção para o uso de tais documentos na pesquisa histórica, a sua importância e rigor necessários quanto às informações contidas neles. Para isto, comungo com o pensamento de Prost (1998), também, ao referir-se sobre a metodologia no campo da História. Assim salienta o autor:

A partir de então, o historiador que pretende reconstituir as representações constitutivas de um grupo social é levado a privilegiar certos objectos de estudos que requerem métodos de análise específicos. A atenção centra-se nas produções simbólicas do grupo e, em primeiro lugar, nos discursos que faz. Ou antes, nos seus discursos enquanto produções simbólicas. O que, com efeito, muda é menos o objecto de estudo – o historiador sempre trabalhou e trabalhará ainda durante muito tempo sobre textos, mesmo apelando a outras fontes – que o ângulo sob o qual ele é considerado (PROST, 1998, p.129).

Desta forma, a partir destes “textos” aos quais o citado autor se refere, o presente trabalho objetiva analisar como os Exames de Preparatórios³⁹ foram instituídos em Sergipe em 1873, partindo das seguintes questões norteadoras: 1) Quais as disciplinas preparatórias ofertadas? 2) Quem foram os seus examinadores? 3) Como eram aplicados? 4) Quais os mecanismos utilizados para a divulgação dos mesmos?

Para que tais indagações fossem respondidas, dividi este artigo em quatro tópicos. O primeiro corresponde à **Introdução**. O segundo intitula-se “**Um passeio pelo Ensino Secundário sergipano oitocentista: primeiras aproximações**”, que trata de questões gerais sobre o Ensino Secundário em Sergipe desde a sua gênese até os primeiros anos da fundação do Atheneu Sergipense. Esta parte caracteriza-se como uma tentativa de contextualizar os acontecimentos educacionais sergipanos e que foram fundamentais para a implantação dos Exames de Preparatórios. Quanto ao terceiro tópico, denominado “**A implantação**”, apresento e aprofundo as questões referentes à implantação do Regime dos Preparatórios no Atheneu Sergipense, bem como: as disciplinas preparatórias ofertadas, quem eram os professores e as

37 Disponível no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe - IHGS.

38 Disponíveis e digitalizados no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe – IHGS. O jornal *A Liberdade* circulou entre os anos de 1873 a 1874; quanto ao *Jornal do Aracaju*, entre 1871 a 1875.

39 Como forma de abreviação, no decorrer do texto, chamarei apenas de Exames de Preparatórios – era, também, uma forma usual que os intelectuais utilizaram ao se referirem aos Exames no século XIX -, ao invés de Exames Parcelados de Preparatórios. O termo “Parcelados” consta na Legislação educacional da época, por isto o seu uso no tema e em algumas passagens do presente trabalho.

formas de aplicação e divulgação do Exames. Por fim, no quarto e último tópico, são apresentadas algumas “**Considerações finais**”.

2 – Um passeio pelo ensino secundário sergipano oitocentista: primeiras aproximações

Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acréscimo, com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias (HAIDAR, 2008, p. 20).

Conforme Haidar (2008) nesta passagem, o Ensino Secundário brasileiro pode ser caracterizado como um estudo que possibilitava o preparo daqueles que almejam o acesso às Academias do Império. Sendo assim, Sergipe também pode receber tal caracterização, embora poucos anos mais tarde que nas demais províncias do Brasil.

Em Sergipe, as primeiras iniciativas voltadas ao Ensino Secundário ocorreram na cidade de São Cristóvão - então capital da Província - na primeira metade do século XIX, através de aulas avulsas. Na década de 1840 houve reivindicações, pedidos e meios legais que ordenavam a concentração dessas disciplinas num mesmo espaço, criando assim, o primeiro Liceu da Província. No entanto, por motivos financeiros, a então instituição teve vida efêmera, voltando as cadeiras a funcionarem avulsamente e em lugares impróprios, a exemplo das casas dos próprios professores (ALVES, 2005).

Através da Lei Provincial de 31 de julho de 1847, foi criado o segundo Liceu de São Cristóvão, sendo mais uma vez, as aulas concentradas num mesmo local, desta vez, nas salas do Convento do Carmo, compreendendo as seguintes disciplinas: Gramática Latina, Língua Francesa, Filosofia Racional e Moral, Aritmética, Geometria e Trigonometria, e Retórica e Poética. Porém, de acordo com a pesquisa realizada por Nunes (2008), o Liceu entrou novamente em decadência, uma vez que as aulas não eram associadas à realidade local, o que ocasionava o abandono por parte da maioria dos alunos matriculados. Nas palavras da autora:

Não foram promissores os primeiros tempos do Liceu, como esperavam os seus fundadores. Inicialmente, matricularam-se 18 alunos em Latim, 16 em Francês, 9 em Geometria, 4 em Retórica e Poética, 16 em Filosofia, num total de 63. Na maioria, muito pobres, os alunos não podiam pagar as taxas de matrícula estabelecidas, como oficiava, em 1849, ao Presidente Zacarias de Góis e Vasconcelos, o diretor, o Pe. Barroso (NUNES, 2008, 74).

Esta situação permaneceu durante a década posterior. Muitos alunos se matriculavam, mas poucos eram assíduos e conseguiam concluir as disciplinas. Então, a Educação Secundária continuava a definhar. Mas estes fatos não eram exclusivos de Sergipe, como podemos perceber nos trabalhos de Araújo (2008), Dias (2008), Haidar (2008), Rocha (2008) e Villela (2008), que se debruçaram sobre o Ensino Secundário e preparo docente em outras províncias brasileiras, a exemplo do Rio de Janeiro, Bahia e Rio Grande do Norte.

Quanto à formação de professores oitocentistas, temos a criação de Escolas Normais, definindo-as como instituições que “visavam à formação das moças, a fim de que pudessem desempenhar suas funções de mães de família e senhoras da sociedade” (CAMARGO, 2000, p. 126). Tais escolas objetivavam formar professores de primeiras letras, porém, a preocupação com estas instituições se tornaram efetivadas em Sergipe com a fundação do Atheneu Sergipense em 1870, primeira instituição de Ensino Secundário de Aracaju⁴⁰, criada por meio do Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe de 24 de outubro do mesmo ano, e idealizada pelo então Inspetor Geral da Instrução Pública, Manuel Luís Azevedo D’Araújo⁴¹. Segundo o Capítulo III, Art. 16 do Regulamento:

Art. 16. A Instrução Publica Secundaria será dada:

1º Em um estabelecimento publico de línguas e sciencias preparatórias, o qual fica creado nesta capital com a denominação de – Atheneu Sergipense (Capítulo III, Art. 16, Regulamento Orgânico da Instrução Publica da Provincia de Sergipe, 24 de outubro de 1870)⁴².

Conforme descrito no trecho do Regulamento acima, em janeiro de 1871 o Atheneu Sergipense dá início às suas aulas, ofertando, inicialmente, dois cursos: o Curso de Humanidades e o Curso Normal. Nas palavras de Nunes (2008), o Curso de Humanidades era um “trampolim de acesso às Academias do Império” (p.118), tendo este, quatro anos de duração. Quanto ao Curso Normal, destinando-se ao preparo docente, era dado em dois anos. No que se refere às disciplinas ofertadas, o Regulamento as divide e apresenta da seguinte forma em seu Capítulo III, Arts. 18 e 19:

40 Em 1855, Aracaju passou a ser a capital da Província de Sergipe.

41 Nasceu em Estância em 24 de novembro de 1838, filho de Antônio Araújo Pimenta e D. Inez de Azevedo Araújo. Manuel Luiz Azevedo D’Araújo faleceu ainda jovem, aos 45 anos, em decorrência da morte do seu filho vítima de afogamento, motivo que lhe privou da razão. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife no final dos anos de 1860, sendo nomeado no ano seguinte para o cargo de Promotor Público da Comarca de Itabaiana. Por volta de 1865 advogou na cidade de Laranjeiras. Dedicou-se também à imprensa e a cargos ligados à educação, como: Diretor da Instrução Pública da Província de Sergipe, Diretor do Atheneu Sergipense por quatro anos, professor da cadeira de História do Brasil, dentre outros (SANTOS, 2016).

42 Para maior fidelidade ao documento, foi mantida a escrita da época.

Art.18. O curso de humanidades compreenderá as seguintes aulas:

- 1.º De Grammatica philosophica da língua nacional e analyse de clássicos,
- 2.º De Grammatica e tradução da língua latina,
- 3.º De Grammatica e tradução da língua franceza,
- 4.º De Grammatica e tradução da língua ingleza,
- 5.º De Arithmetica, Algebra e Geometria,
- 6.º De Geographia e Historia,
- 7.º De Philosophia racional e moral,
- 8.º De Rhetorica, Poetica e analyse de clássicos.

Art.19. O curso de eschola normal será de dois annos e se comporá: No primeiro anno – da aula de Pedagogia e Grammatica philosophica da língua nacional com analyses de clássicos. No segundo – de Arithmetica e Geometria e Historia, principalmente do Brazil (Capítulo III, Arts. 18 e 19, Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870).

Devido problemas pedagógicos e administrativos, em fevereiro de 1874 o Curso Normal e o Curso de Humanidades foram separados, criando assim, a Escola Normal de

Sergipe, que passou a funcionar em estabelecimento próprio, porém, os professores do Atheneu Sergipense continuaram ministrando as suas aulas nos dois cursos em dias alternados (SANTOS, 2013). Esta separação dos cursos deu-se por conta de reivindicações feitas na imprensa por parte de alguns intelectuais⁴³ da época, como é possível observar numa passagem publicada no jornal *A Liberdade* no ano de 1873:

Compreender-se-hia todavia a necessidade de conservar o governo esse arbitro, por não querer garantir professores sem habilitações, que conviria substituir por outros que poderiam convenientemente habilitar n'uma eschola normal, instituição de primeira necessidade desde que se quizer com sinceridade fazer dar um passo a Instrução primária (Jornal *A Liberdade*, 10 de maio de 1873).

Para estes reivindicadores, os professores primários da Província não estavam aptos para ocuparem tal cargo, conforme consta na seguinte passagem publicada no mesmo jornal:

43 Comungo com o pensamento de Sirinelli (2003; 1998) ao conceituar os *intelectuais* como agentes mediadores da cultura e do saber propriamente dito. Devido a isto, me refiro à todos aqueles ligados à Educação no século XIX com base em tal conceito.

A incapacidade dos professores primários na província excede realmente ao que se possa imaginar. Temos convicção de que não fazemos uma injustiça dizendo que, entre 100, cinco não poderão explicar a seus alunos o que seja um metro e quaes as suas vantagens sobre as unidades arbitrarías do nosso velho systema de pesos e medidas. Sobre este ponto quizeramos ouvir a opinião do Sr. Director da Instrucção Pública, que actualmente escreve em seu jornal extensos artigos sobre essa matéria. Persuadimo-nos que a sua experiência confirmará tão triste verdade, e poisconvem que a torne muito sensível agora que se vae reformar a Instrucção Pública (Jornal *A Liberdade*, 17 de maio de 1873).

Portanto, devido à precariedade na qual se encontrava a Instrução Primária naquele momento, por conta do mau preparo docente, houve a necessidade da separação e criação de uma Escola Normal. Porém, esta iniciativa não foi a solução para os problemas nem do Ensino Primário nem da própria Escola Normal, pois, já no primeiro ano do seu funcionamento, esta passou por sérias instabilidades e descontinuidades advindos de crises de cunho pedagógicos, econômicos, políticos e sociais. Tais dificuldades ocasionaram sucessivos fechamentos e aberturas da instituição, como também, mudanças de nomenclatura⁴⁴, fatos que perduraram durante os anos de 1870 a 1898, vindo alcançar a sua estabilidade somente em 1899 com a restauração realizada por Olímpio de Souza Campos, prosseguindo assim, a Escola Normal de Sergipe, sem modificações, e atualmente denominada de Instituto Ruy Barbosa.

Estes acontecimentos marcaram a história da Escola Normal e do Ensino Secundário como um todo, e apresentaram aspectos relevantes da educação provincial daquela época. Os registros que constam em um livro publicado pela imprensa local divulgam a importância da Escola Normal, afirmando que “as escholae normaes são uma instituição social de tão reconhecida utilidade que se acham adoptados por quase todos os paizes civilizados” (*Jornal do Aracaju*, 16 de janeiro de 1875).

Apresentar um pouco das tentativas de organização do Ensino Secundário sergipano foi um dos objetivos do presente tópico. Como é possível observar, para este momento não centrei as minhas discussões somente ano de 1873 – marco temporal deste trabalho. Foi preciso fazer alguns recuos e avanços temporais, a fim de apresentar fatos relevantes sobre a história do Ensino Secundário sergipano e que implicaram diretamente no momento da implantação do Regime dos Preparatórios. E ter dado uma ênfase maior ao Curso Normal também não foi apenas a fim de caracterizá-lo, no tópico seguinte, explico qual a importância deste Curso, suas disciplinas e professores para o presente objeto de estudo deste artigo.

44 Com base em pesquisas e trabalhos que produzi anteriormente, pude constatar que não houve apenas uma Escola Normal em Sergipe durante o século XIX, mas escolas e cursos, sendo respectivamente: o Curso Normal do Atheneu Sergipense (1870); a Escola Normal em prédio próprio (1874); Escola Normal do Sexo Feminino (1877); e a Escola Normal para ambos os sexos (1889).

3 - A implantação

No presente tópico, apresento como os Exames Parcelados de Preparatórios foram instituídos em Sergipe, tomando, como ressaltai anteriormente, o Atheneu Sergipense como lócus. Para tanto, a fonte documental que me trouxe respaldo para tais debates foi o Livro de Atas da Congregação do Atheneu Sergipense (Ref. 481FASS01, S/C – CEMAS), que embora contenha as Atas das reuniões realizadas pelos congregados da instituição de 1871 a 1916, analiso somente a Ata correspondente à reunião do dia 14 de novembro de 1873, dia e ano em que os Exames de Preparatórios foram implantados na então Capital da Província. Mas, no entanto, não abduco das análises de outras fontes documentais e bibliográficas, às quais confronto com a citada Ata, a exemplo dos jornais *A Liberdade* e o *Jornal do Aracaju*, do *Dicionário Bio-Bibliográfico Sergipano* elaborado por Armindo Cordeiro Guaraná (1925) e do Regulamento já utilizado no tópico anterior.

Assim, conforme me propus na Introdução deste trabalho, busco apresentar os seguintes aspectos da implantação dos Exames de Preparatórios em Sergipe: 1) As disciplinas preparatórias que foram inicialmente ofertadas; 2) Os primeiros professores/examinadores destas disciplinas; e 3) Como os Exames eram aplicados e divulgados. Desta forma, os subtópicos que seguem atentam-se aos elementos acima elencados, a fim expô-los como forma de resgate de mais um aspecto da História da Educação sergipana.

3.1 – Notas de apresentação: situando o objeto

Definir um objeto de estudo deve partir da familiaridade que o historiador tem com o mesmo ou com elementos relacionados a ele. Chegar aos Exames de Preparatórios em Sergipe condiz com a minha jornada acadêmica, a começar pela graduação e passando pelo Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Desde a Iniciação Científica oferecida pelo Programa Especial de Inclusão em Iniciação Científica (PIIC) – POSGRAP/PROEST/UFS, tenho voltado meus estudos ao Ensino Secundário ofertado no Atheneu Sergipense durante o século XIX, sob a orientação da Professora Dr. Eva Maria Siqueira Alves. E no Mestrado, ao pesquisar a primeira Congregação da Instituição (1871-1875), os Exames de Preparatórios sempre se fizeram presentes em alguns debates entre os congregados, instigando assim, o meu interesse. Portanto, a escolha deste objeto deu-se de forma mútua: ao mesmo tempo em que o escolhi, ele também me escolheu. Assim, apresento a primeira configuração do Regime dos Exames de Preparatórios em Sergipe.

Apresentar a minha jornada acadêmica e ligação com o objeto em questão se fez necessária, do mesmo modo que situá-lo a nível Brasil/Sergipe também. Desta forma, para este subtópico, elenco algumas características de tal Regime durante a segunda metade do período oitocentista brasileiro. Vale ressaltar, que embora os Exames tenham sido implantados em Sergipe no final de 1873, foram criados em 17 de fevereiro de 1854 pelo ministro

Couto Ferraz, por meio do Decreto nº 1.331 – A, e aplicados pela primeira vez no Rio de Janeiro, sendo extintos por meio da Reforma de Francisco Campos em 1932. A aprovação nestes Exames garantia aos alunos o acesso às Academias do Império, mesmo sem a conclusão do Ensino Secundário, uma vez que o mesmo não possuía caráter obrigatório (OLIVEIRA; TELES, 2007).

No Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe de 1870 previa àqueles alunos que concluíssem o Curso Secundário, o diploma de Bacharel em Letras, o que também lhes garantia o ingresso nos cursos superiores, porém, o que observamos nos trabalhos de Alves (2005), é que esses alunos buscavam este ingresso o quanto antes, sem ao menos concluírem seus estudos secundários:

[...] Devido, talvez, a subordinação dos estudos secundários aos Exames de Preparatórios, quantificou-se no Atheneu Sergipense um reduzido número de sujeitos habilitados a receberem a “Carta de Humanista”, ou “Bacharel em Ciências e Letras”, visto que os alunos lá matriculados cursavam, pelo que foi possível apreender da documentação, os primeiros anos do curso, prestando, logo que se sentiam capazes, os Exames de Preparatórios que os habilitavam a ingressar nas Academias (ALVES, 2005, p. 73).

Para outros pesquisadores da Educação, a exemplo de Haidar (2008) e Nunes (2008; 1999), os Exames de Preparatórios reduziram o Ensino Secundário brasileiro por conta da oferta e procura ser maior por parte das instituições e dos alunos. Nota-se que tais posicionamentos geram certas críticas, uma vez que tais Exames também eram uma forma de oferta do Ensino Secundário oitocentista, sendo assim, uma opção para seus candidatos. Quanto a isto, abordarei em trabalhos posteriores. Agora, volto meu olhar ao momento da implantação do Regime em terras sergipanas. Para isto, segue a transcrição da Ata da reunião do dia 14 de novembro de 1873, em que os partícipes da Congregação do Atheneu Sergipense debateram a respeito dos encaminhamentos para tal implantação:

Em virtude do ato do governo geral que validou os Exames de Preparatórios nas Províncias do Império, e tendo desfavorecer-se aos mesmos exames neste estabelecimento em época que não está muito remota, a Congregação deliberou que houvesse somente exame das matérias que constituem o Curso Normal, e para logo tratou-se da eleição dos examinadores respectivos, dando em resultado o seguinte: para Grammatica Philosophica, o lente da cadeira, e os professores Geminiano e Valladão; para Pedagogia, o lente da cadeira, e os professores Tito e Geminiano; para Geographia, o lente da cadeira, e os professores Tito e Geminiano; para Arithmetica, o lente da cadeira, e os professores Moura Mattos e

Valladão (Ata da reunião do dia 14 de novembro de 1873, Livro de Atas da Congregação do Atheneu Sergipense. Ref. 481FASS01 - CEMAS).

Nesta reunião estavam presentes: Manuel Luiz Azevedo D'Araújo (Diretor); e os lentes Sancho de Barros Pimentel, Antônio Diniz Barreto, Justiniano de Mello e Silva, Ignácio de Souza Valladão, Raphael Archanjo de Moura Mattos, Tito Augusto Souto de Andrade e Geminiano Paes de Azevedo, faltando somente Thomaz Diogo Leopoldo. Nota-se, por meio da Ata, que para os Exames de Preparatórios, somente foram deliberadas aquelas que constituíam o curso Normal, ou seja: Gramática Filosófica, Pedagogia, Geografia e Aritmética. É possível notar, assim como já dito anteriormente, que os examinadores eram os próprios professores do Atheneu Sergipense, e que essa escolha era dada mediante eleição, e que para cada Exame, tinha como presidente o professor titular da disciplina, impreterivelmente.

Neste primeiro momento da implantação, as disciplinas do Atheneu Sergipense estavam distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1 - Distribuição das disciplinas por professor no Atheneu Sergipense em fins de 1873

Professores	Disciplinas	Período de atuação na instituição
Antônio Diniz Barreto	Gramática e Tradução da Língua Latina	1871 a 1875
Geminiano Paes de Azevedo	Gramática e Tradução da Língua Francesa	1871 a 1875
Ignácio de Souza Valladão	Pedagogia	1871 a 1874
Justiniano de Mello e Silva	Gramática e Tradução da Língua Inglesa	1871 a 1874
Raphael Archanjo de Moura Mattos	História e Geografia	1871 a 1890

Sancho de Barros Pimentel	Filosofia Racional e Moral	1871 a 1883
Thomaz Diogo Leopoldo	Gramática Filosófica da Língua Nacional e Análise dos Clássicos	1871 a 1873
Tito Augusto Souto de Andrade	Aritmética, Álgebra e Geometria	1871 a 1875

Fonte: Quadro elaborado a partir dos trabalhos de Santos (2016) e Alves (2005).

Com base no Quadro 1, é possível localizar quais os professores que presidiram as primeiras bancas dos Exames de Preparatórios, sendo: para Gramática Filosófica, Thomaz Diogo Leopoldo; para Pedagogia, Ignácio de Souza Valladão; em Geografia, Raphael Archanjo de Moura Mattos; e para Aritmética, Tito Augusto Souto de Andrade. Assim, deu-se início às primeiras configurações do Regime em questão em terras sergipanas. Para Santos (2016), os pontos de pauta discutidos no dia 14 de novembro de 1873 “podem ser considerados marcos na história do Atheneu Sergipense, devido ao grau de importância da adoção de um novo Regime que deveria ser seguido por todas as Províncias que ofertavam o ensino secundário” (SANTOS, 2016, p.54).

Agora, sabe-se porque dei uma ênfase maior ao curso Normal do Atheneu Sergipense no tópico anterior, justamente por este e por suas disciplinas constituírem a implantação dos Exames de Preparatórios em Sergipe e comporem as primeiras características do Regime. Vale ressaltar, que para cada curso superior exigia-se determinadas disciplinas, em que:

[...] cada faculdade selecionava os pontos a serem estudados pelos candidatos dentro do conjunto das disciplinas. Um a um dos exames deveriam ser eliminados. A cada um deles, um certificado. De posse do conjunto de certificados, que atestavam a conclusão das matérias, o candidato ganhava o direito de matrícula no ensino superior (VALENTE, 2006, p. 3).

Obviamente, que no primeiro momento da implantação em Sergipe, nem todas as disciplinas exigidas pelos centros de Ensino Superior eram ofertadas no Atheneu Sergipense, foi uma oferta que aconteceu de forma gradual, no decorrer dos anos as disciplinas iam sendo acrescentadas ao leque das preparatórias. Conforme Nunes (2008), a escolha das disciplinas variava a depender do curso superior ao qual o candidato almejava ingressar, por isso que a cada ano do Secundário os alunos matriculavam-se somente nas disciplinas que eram exigidas

pelas faculdades, abdicando assim, das outras. Como exemplos:

Para a matrícula nas Academias de Direito se exigiam certificados de exames de Português, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Matemática Elementar, Geografia (especialmente do Brasil), Física e Química (estudo concreto). Para cursar Medicina, as exigências eram os certificados de Português, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Geografia (especialmente do Brasil), História Universal e em particular do Brasil, Aritmética (estudo completo), Álgebra (até equação do 2º grau), Geometria (elementos), Trigonometria, Física e Química (estudo do concreto), História Natural (estudo concreto de elementos de Botânica, Zoologia e Geologia). O ingresso na Escola Politécnica requeria certificados de Português, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Geografia Histórica, Cosmografia, História do Brasil, Matemática Elementar (completa), Desenho geométrico, Noções gerais concretas de Física, Química e História Natural (NUNES, 2008, p.188).

Em vista disso, essas eram as disciplinas com maior número de alunos matriculados, não somente no Atheneu Sergipense, mas nas instituições de Ensino Secundário espalhadas pelo Brasil. Como somente as disciplinas do curso Normal foram ofertadas inicialmente, os alunos que desejavam ingressar nos cursos superiores, teriam que prestar os Exames que faltavam em outras Províncias, a fim de obter os requisitos necessários para a matrícula nas Academias. Com base no que apresentei, nota-se a importância da implantação do Regime dos Exames de Preparatórios em Sergipe por proporcionar aos seus alunos meios de chegarem ao Ensino Superior, como também, a tomada de decisão por parte dos membros que compunham a Congregação do Atheneu Sergipense, quanto a estes, darei uma atenção peculiar no próximo subtópico.

3.2 – Primeiros professores/examinadores

No presente subtópico, apresento informações pessoais e profissionais dos primeiros examinadores que compuseram as primeiras bancas dos Exames de Preparatórios em Sergipe. Para isto, além de fontes bibliográficas, utilizei o *Dicionário Bio-Bibliográfico Sergipano* (GUARANÁ, 1925), documento em que contém dados biográficos de intelectuais sergipanos. Quanto a este último documento, vale ressaltar que nem todas as biografias dos professores foram localizadas, a exemplo dos professores Raphael Archanjo de Moura Mattos, Thomaz Diogo Leopoldo, Tito Augusto Souto de Andrade, Sancho de Barros Pimentel e Ignácio de Souza Valladão. Lembrando, também, que Armindo Cordeiro Guaraná (1925) biografou apenas os intelectuais nascidos em Sergipe, desta forma, penso que provavelmente,

estes professores tenham nascido em outras Províncias, mas mesmo assim, não foi possível localizar trabalhos sobre os mesmos.

Ainda sobre o *Diccionario Bio-Bibliográfico Sergipano* (GUARANÁ, 1925), ao consulta-lo, percebi alguns erros e equívocos por parte do autor, como: datas desconexas e informações duvidosas. Diante disto, lembro-me do que nos diz Bloch (2001) sobre a necessidade do historiador de analisar criticamente qualquer documento e os termos presentes nele⁴⁵. Salienta o autor:

Para resumir, o vocabulário dos documentos não é, a seu modo, nada mais que um testemunho: precioso, sem dúvida, entre todos; mas, como todos os testemunhos, imperfeito; portanto, sujeito à crítica. Cada termo importante, cada figura de estilo característica, torna-se um verdadeiro instrumento de conhecimento, bastando ser confrontado uma única vez com o seu ambiente; recolocado no uso da época, do meio ou do autor; protegido, sobretudo, quando sobreviveu por muito tempo contra o perigo, sempre presente, do contrassenso por anacronismo (BLOCH, 2001, p.142).

Assim, ao analisar a presente fonte, busquei me manter imparcial e não acreditar cegamente nas informações contidas nela, uma vez que é produto da ação humana, desta forma, propenso à imperfeição. É preciso levar em consideração que algumas informações podem não ser verdadeiras, mas é preciso compreender os seus motivos e intencionalidades (BLOCH, 2001). Neste caso, a partir desta reflexão sugerida pelo autor citado acima, todo e qualquer historiador precisa distanciar-se das suas fontes e analisa-las criticamente, mas, no entanto, sem abrir mão do seu encantamento.

E para o presente trabalho, extraí do *Diccionario Bio-Bibliográfico Sergipano* (GUARANÁ, 1925) apenas informações que já foram confrontadas e constatadas com/em outras fontes, a exemplo dos trabalhos de Alves (2005) e Santos (2016). Optei em elencar tais informações em forma de quadro para uma melhor visualização. Portanto, segue quadro contendo dados biográficos dos intelectuais que compuseram as primeiras mesas avaliadoras dos Exames de Preparatórios em Sergipe:

45 Le Goff (1996) também nos chama a atenção quanto ao cuidado com a leitura dos documentos. Diz: “[...] A leitura dos *documentos* não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias preconcebidas... A sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos *documentos* tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos” (LE GOFF, 1996, p.536).

Quadro 2 – Dados biográficos dos primeiros avaliadores dos Exames de Preparatórios - Sergipe, 1873

Nome	Nascimento/ Data/Local	Falecimento	Filiação	Formação
Antônio Diniz Barreto	04/11/1821 – Capela, SE.	09/05/1886	Coronel Antônio Diniz Barreto e Tereza de Vasconcelos Barreto	Fez o Curso de Humanidades
Geminiano Paes de Azevedo	17/03/1837 – São Cristóvão, SE.	23/03/1915	Manoel Paes de Azevedo e Josefa Narcisca Gomes de Azevedo	Fez o Curso de Humanidades
Ignácio de Souza Valladão	S/D - Bahia	S/D	--	Fez o Curso Normal
Justiniano de Mello e Silva	08/01/1853 – Laranjeiras, SE.	12/02/1940	Félix José de Mello e Silva e Maria Alexandrina de Mello e Silva	Cursou Humanidades e formou-se em Ciências Sociais
Sancho de Barros Pimentel	S/D - Sergipe	S/D	--	Cursou Humanidades
Tito Augusto Souto de Andrade	S/D - Sergipe	S/D	--	Cursou Humanidades

Raphael Archanjo de Moura Mattos	--	--	--	--
Thomaz Diogo Leopoldo	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados localizados no *Dicionário Bio-Bibliográfico Sergipano* (GUARANÁ, 1925) e nos trabalhos de Alves (2005) e Santos (2016).

Com base no Quadro 2, nota-se que a maioria dos professores cursou Humanidades. Vale destacar, que antes de tornarem-se professores do Atheneu Sergipense, atuaram no ensino das Primeiras Letras em seus respectivos municípios ou adjacências, ou ainda, como professores secundários em disciplinas avulsas. Destaco, também, que estes oito professores não ocuparam as suas respectivas cadeiras na instituição mediante concurso⁴⁶ público, foram todos nomeados pelo Governo. Desse modo, havia duas possibilidades para a ocupação do cargo de professor do Atheneu Sergipense: via concurso ou nomeação, assim rezava o Regulamento Orgânico da Instrução Pública de Sergipe de 1870. Essa decisão ficava a cargo do Presidente da Província, que muitas vezes por questões financeiras ou por conveniência, preferia nomear professores que já lecionavam em regiões vizinhas, concedendo-lhes uma gratificação, já que a Província não tinha condições financeiras de arcar com os salários de novos professores.

Para que estes profissionais pudessem ocupar e se manter nas cadeiras do Atheneu Sergipense – tanto no Curso de Humanidades quanto no Curso Normal – precisaria, conforme prescrito no Regulamento em seu Capítulo I, Art. 70:

Capítulo I – Das condições para o Magistério Público e suas provas

Art. 70. Só podem ser professores públicos os indivíduos que reunirem as condições seguintes:

1ª Maioridade legal.

2ª Moralidade.

3ª Capacidade profissional.

(Capítulo I, Art. 70. Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870).

46 O primeiro concurso para professor do Atheneu Sergipense ocorreu em 1875 para as cadeiras de História e Geometria (TELES, 2009).

Tais condições eram provadas mediante apresentação da certidão de batismo com justificação de idade e atestado dos párocos, câmaras municipais e autoridades judiciárias. No caso das mulheres, se casadas, a apresentação da certidão de casamento; se viúva, o óbito do marido; separadas, a sentença que julgou a separação; e no caso das solteiras, documento que comprovasse o consentimento dos pais ou responsáveis. Desta forma, fica evidente que o perfil profissional do professorado do século XIX sergipano, baseava-se, sobretudo, nas questões de moralidade e capacidade intelectual, fatos levados em consideração no momento da nomeação. Tal cultura, estabelecida também com base nesta experiência que os membros envolvidos teriam que possuir, é um fator preponderante ao analisarmos os perfis destes intelectuais. Para Prost (1998):

[...] Toda a cultura – dizíamos – é cultura de um grupo. Só existe cultura partilhada, pois a cultura é mediação entre os indivíduos que compõem o grupo. É o que estabelece entre eles comunicação e comunidade. Mas a cultura é também mediação entre o indivíduo e a sua experiência; é o que permite pensar a experiência, dizê-la a si mesmo dizendo-a aos outros (PROST, 1998, p.135).

Assim, voltando ao Quadro 2 e às prescrições contidas no Regulamento de 1870, nota-se que os primeiros professores do Atheneu Sergipense não possuíam formações específicas nas disciplinas às quais ministraram, visto que não era uma exigência prevista nas Leis educacionais, levando-se em conta que durante o século XIX os cursos superiores abrangiam somente as áreas da saúde, Engenharia e Direito, quanto às formações de professores, eram dadas nos estabelecimentos de Ensino Secundário (COELHO, 1999).

Desta forma, os primeiros professores do Atheneu Sergipense que compuseram, inicialmente, as bancas avaliadoras dos Exames de Preparatórios em Sergipe, fizeram parte de um grupo de intelectuais com formações e experiências diversas, o que possibilitava a permuta das cadeiras entre eles. Mas, a partir das informações levantadas e apresentadas até aqui, o quadro docente no momento da implantação dos citados Exames, era composto pelos oito membros em destaque. Portanto, todos esses intelectuais contribuíram para a instituição do Regime dos Preparatórios e para as tomadas de decisões posteriores referentes a ele, a exemplo das formas de divulgação e aplicação do mesmo. Sobre isto, trato no próximo subtópico.

3.3 – Divulgação e aplicação dos Exames de Preparatórios

Neste último subtópico, apresento as formas de divulgação e aplicação dos Exames de Preparatórios e como essas informações chegavam aos candidatos, conforme prescrito no Regulamento. Assim, com base nas fontes consultadas, os Exames eram divulgados por meio de editais publicados nos jornais, a exemplo do *Jornal do Aracaju* (1871-1875) e *A Liberdade* (1873-1874). Neles, pude encontrar editais contendo as datas de aplicação dos Exames, no-

mes dos alunos por disciplina, resultados e nomeação de Bancas Examinadoras, estas, sempre compostas pelos professores do Atheneu Sergipense, conforme publicações feitas no *Jornal do Aracaju*, com maior frequência entre os anos de 1874 e 1875; e no *A Liberdade*, mensalmente, durante os anos de 1873 e 1874. Porém, alguns dados estão ilegíveis por conta do tempo, mas, ainda assim, é possível verificar a presença de tais elementos.

E quanto à aplicação, era realizada sempre ao final de cada ano letivo e os pontos de cada disciplina eram divididos em duas modalidades: aqueles que seriam aplicados na prova escrita e outros na forma oral. Assim que as provas eram realizadas, os resultados eram divulgados nos jornais para o conhecimento da população. Caso aprovado nos Exames que constituíssem o Curso Superior ao qual o candidato almejasse a entrada, encontrava-se, assim, apto a matricular-se. Desta forma, os Exames Parcelados de Preparatórios foram implantados em Sergipe, no Atheneu Sergipense, em fins de 1873, contribuindo assim, para a formação intelectual e cultura escolar local.

4 – Considerações Finais

[...] Os historiadores são o banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a história. Uma boa parte dele não é da competência dos historiadores, mas uma grande parte é. E, na medida em que compilam e constituem a memória coletiva do passado, as pessoas na sociedade contemporânea têm de confiar neles (HOBBSAWM, 1998, p.37)

Interpretar as fontes não é tarefa fácil, desta forma, recriar a história também não o é. Conforme aponta Hobsbawm (1998), como também Prost (1998) – ao referir-se sobre os cuidados metodológicos que o historiador precisa ter com as fontes –, constituir a história do passado é, em grande parte, da competência dos historiadores, daí surge a responsabilidade que temos em nossas mãos ao analisarmos cada documento, cada informação e discursos, para assim, processá-los e divulgá-los com cuidado e rigor. E analisar a implantação dos Exames de Preparatórios em Sergipe carece de pesquisas mais aprofundadas, por conter elementos educacionais, políticos e sociais.

Assim, o presente artigo configura-se como um ensaio de reflexão sobre a implantação do então Regime em Sergipe, tomando como lócus o Atheneu Sergipense, em 1873. Dentre os objetivos específicos, apresentei um panorama do Ensino Secundário sergipano desde as suas primeiras iniciativas de consolidação e construções de estabelecimentos, até a criação do Atheneu Sergipense, palco de oferta e aplicação dos Preparatórios. Apresentei, também, as primeiras disciplinas e professores que compuseram as primeiras bancas examinadoras e as formas de divulgação e aplicação dos Exames.

Desta forma, tais elementos evidenciaram um pouco da cultura à qual o Ensino Secundário sergipano buscava construir e estabelecer. Por meio das normatizações, verifiquei a importância que o Governo dispunha para o referido nível de ensino, como também, os deveres e direitos dos alunos e dirigentes do Atheneu Sergipense, como forma de organizar e efetivar o ensino na Província. As fontes localizadas e consultadas em alguns arquivos, a exemplo do CEMAS e IHGS, trouxeram vestígios que possibilitaram a construção da memória e da cultura dos estudos secundários em Sergipe. E os Exames de Preparatórios nos mostram a autonomia que a instituição, por meio dos seus professores e dirigentes, possuía com relação às formas de aplicação e divulgação dos mesmos.

Estudar os Exames de Preparatórios remeteu não apenas ao Ensino Secundário oitocentista, mas também ao Superior, por buscar formas de elevar a formação dos alunos e intelectuais da época. Deste modo, o presente objeto de pesquisa apresenta um vasto leque de possibilidades de estudos, diante da atual escassez de produções bibliográficas que tomem o tema como objeto específico. Portanto, o presente trabalho busca contribuir para a História da Educação em Sergipe e ser um ponto de partida para trabalhos futuros.

Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense: uma Casa de Educação Literária examinada segundo os planos de estudos.** Tese de Doutorado, PUC/SP, 2005a.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. **“Coisas velhas”:** um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)/.- São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA DO ATHENEU SERGIPENSE. (CEMAS) **Livro de Atas da Congregação do Atheneu Sergipense (1871-1875).** Aracaju., Arquivo Histórico do Atheneu Sergipense.

COELHO, Eduardo Campos. **As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930).** Rio de Janeiro: Record, 1999.

DIAS, Márcia Hilsdorf. Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história republicana. In: ARAÚJO, José Carlos Souza, FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de, LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República,** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 75-89.

GUARANÁ, Armindo. **Dicionário Bio-bibliográfico Sergipano.** Rio de Janeiro, 1925.

- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**: Ensaios. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE SERGIPE. **Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe, 24 de outubro de 1870**. Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Arquivo Histórico do IHGS.
- JORNAL DO ARACAJU, 1871-1875. Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Arquivo Histórico do IHGS.
- JORNAL A LIBERDADE, 1873-1874. Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Arquivo Histórico do IHGS.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et. al.]. – 4.ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- NUNES, Maria Thetis. 1999. **Ensino Secundário e Sociedade Brasileira**. 2. ed. São Cristóvão, SE: Editora da UFS.
- NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. 2 ed. São Cristóvão: Editora UFS. Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008.
- OLIVEIRA, João Paulo Gama; TELES, Igor Pereira. Entre pleiteantes e julgadores: uma investigação histórica dos Exames Gerais de Preparatórios. **Ponta de Lança: Revista de História, Memória e Cultura**. 2007 ©. p. 121/138.
- PROST, Antoine. Social e cultural indissociavelmente. IN: RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa, Editorial Estampa, 1998.
- ROCHA, Lúcia Maria da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. In: **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**/José Carlos Souza Araújo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, organizadores. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008, p. 47-60.
- SANTOS, Maria Edna. **A Congregação do Atheneu Sergipense (1871-1875)**./ Maria Edna Santos. – 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016.
- SANTOS, Maria Edna. A Escola Normal do Atheneu Sergipense durante a Ação do Regulamento de 1874. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 6, n. 11. Jul/dez. 2013.
- SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean Pierre. SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma história cultural**. Tradução Ana Moura. Rio de Janeiro: Editorial Estampa, 1998, 259-279.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-269.
- TELES, Igor Pereira. **Concursos para Professor do Atheneu Sergipense: o provimento da cadeira de História (1875-1910)**. 2009. Monografia (Graduação)- Universidade Federal de

Sergipe.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Dos exames para as provas e das provas para os exames: contribuição à história da avaliação escolar em matemática. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Wagner%20Rodrigues%20Valente%20-%20Texto.pdf>
Acesso em: 10 de julho de 2017.

VILELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de, LOPES Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**, Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 29-45.

A produção e difusão cultural do americanismo: representações sobre o ensino técnico agrícola no Brasil

Aristela Arestides Lima⁴⁷

Introdução

A análise do processo de produção e difusão cultural do americanismo, será feita através do modelo de ensino agrícola escola-fazenda, no Brasil, numa dimensão macro; e micro, na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE. Esta instituição que, atualmente denomina-se Instituto Federal de Sergipe (IFS) - Campus São Cristóvão. Está situada no quilômetro 96 da BR 101, no povoado Quissamã, município de São Cristóvão -SE. Oferta os cursos de Agropecuária, Agroindústria, Informática e Agrimensura, sob os regimes de residentes e semi-residentes, nas modalidades subsequentes, conveniados e integrados. Além destes, também oferta os cursos de tecnólogos em Agroecologia e de Alimentos.

Na década de 1970, o Ministério da Educação e o Banco Mundial reconheceram a escola-fazenda como um modelo de melhoria e expansão do ensino agrícola, por meio do desenvolvimento de metodologias específicas para este ensino. (MIZOGUCHI,1980). Deste modo, propôs-se um modelo de ensino agrícola caracterizado por um currículo integrado, preocupado em desenvolver teoricamente, habilidades e destrezas, em composição a uma escola dinâmica, que familiarizasse as experiências da vida do educando às problemáticas da agropecuária. (MIZOGUCHI,1980).

Este modelo de ensino, também sinalizou para um projeto mais amplo de nação: “o desenvolvimento”, ou seja, um modelo que sugeria uma relação entre o banco financiador e educação executora. Uma relação que estabelecia rigor nas regras, na execução e na supervisão das ações mediante princípios norte-americanos. (FONSECA, 2003). O projeto de financiamento do Banco Mundial ao Ministério de Educação do Brasil, objetivou a execução em sete escolas agrícolas federais, na década de 1970, no sistema escola-fazenda.

As perspectivas políticas, econômicas e culturais evidenciaram estratégias e finalidades integradas nos acordos, nas diretrizes e na materialidade escolar em geral, produzidos para o direcionamento do ensino agrícola, com especialidade a partir da criação da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola/COAGRI, em 1973. Órgão que muito contribuiu para a revisão nos currículos dos cursos mantidos pelas escolas, sob o novo modelo de ensino e para a fixação

47 Doutoranda, pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal de Sergipe.

de novos parâmetros para sua organização e funcionamento. (NASCIMENTO, 2004).

Preliminarmente, foi possível definir hipóteses de análises para nortear esta pesquisa: 1) A aliança do Banco Mundial junto com o Ministério da Educação consolidou e expandiu o modelo escola-fazenda, no ensino agrícola, sob parâmetros teóricos e metodológicos norte-americanos. 2) O modelo escola-fazenda das décadas de 1960 a 1980 representou para o ensino técnico agrícola, inovações relevantes nos aspectos pedagógicos, culturais, curriculares e da materialidade escolar.

A escolha pela abordagem teórico-metodológico nesta pesquisa partiu dos paradigmas defendidos pela História Cultural, principalmente porque valoriza o tratamento amplo com as fontes e com as variadas maneiras de ver e compreender a realidade. Desta forma, com base nos referenciais bibliográficos e na documentação analisada, considera-se que entre as décadas de 1960 a 1980, os parâmetros internacionais de desenvolvimento causaram impactos sobre o processo de produção e difusão cultural do ensino agrícola, através do modelo escola-fazenda, redimensionando assim suas diretrizes e impondo uma reestruturação curricular e da materialidade escolar. Para este debate, ficaram estabelecidos três aspectos de análises: a) o método e as fontes na História Cultural; b) as agências de produção e difusão da cultura; c) internacionalização nas políticas de ensino agrícola no Brasil.

Nas lentes da História Cultural

A análise da produção e difusão cultural do americanismo fará uso das abordagens teórico-metodológicas da pesquisa histórica, com ênfase na História da Educação a partir das abordagens defendidas pela História Cultural. A opção por esse paradigma está relacionada ao modo peculiar e abrangente com que esta pesquisa trata os objetos, as fontes e à amplitude na forma de ler a realidade. Neste caso específico, a “educação”; e especialmente, pela valorização aos aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade. Nesta perspectiva, será possível olhar as representações ensino agrícola, no Brasil, nas diferentes tramas, enquanto produtor e difusor cultural.

Para uma melhor compreensão das contribuições da História Cultural nesta escrita, remeteremo-nos a escola dos *Annales*. Originalmente, uma revista criada em 1929, com a denominação de *Annales d'histoire économique et sociale*⁴⁸, tendo à frente Lucien Febvre e Marc Bloch. Uma proposta que, para Peter Burke, nasceu para ser mais do que uma revista: “pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica”. (BURKE, 1997, p.24). Destacou-se, dentre outros, pela crítica ao positivismo e ao modelo de história que “tendia-se a desprezar as pessoas comuns e concentra-se nos feitos de pessoas

48 A revista seguiu o modelo dos *Annales* de Géographie de Vidal de la Blache. A base desta revista era a aproximação de historiadores com a geografia humana de Paul Vidal de la Blache. Febvre defendeu que “a geografia de Vidal seria a iniciadora de um enfoque que desembocaria, mais tarde, nos annales.” CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um historiador fala de teoria e metodologia**. Bauru, Edusc, 2005, p.144.

importantes”⁴⁹. Enfim, foi responsável por constituir um novo modelo de historiografia. Foi reconhecida por Josep Fontana como recolhadora do legado das tendências francesas, marcadas pela geografia – com Vidal de la Blache; pela sociologia – com Durkheim e pela história – com Henri Berr. (FONTANA, 2004).

A escola dos *Annales* consolidou seus parâmetros ao longo de três gerações que, diferente de um movimento de contradições, representou momentos de complementações teóricas-metodológicas, no processo de constituição de uma nova historiografia. A primeira geração (1929-1945), liderada por Lucien Febvre e Marc Bloch, representou o movimento de reflexão, críticas e rupturas à cerca da história tradicional: política, militar, dos eventos, da linearidade e das genealogias privadas. Atribuiu-se valores à história regional, à história problema, à história das mentalidades. (BURKE, 1997).

A história política destaca-se pela amplitude do seu significado desde a historiografia ocidental. Na análise de Falcon, referente à configuração de poder, a mesma esteve presente e intimamente ligada a história, definindo as narrativas relacionadas à cidade-estado, ao império e à monarquia. (CARDOSO, 1998). Neste direcionamento, era predominante “o papel dos políticos e/ou homens de Estado, as teorias filosóficas, jurídicas e teológicas acerca das origens, instituições e fins da República” (CARDOSO, 1998, p.56).

Evidenciou-se que os princípios presentes nos *Annales*, na sua primeira versão, privilegiaram o campo da história econômica e social; como também o da geografia. O período inicial desta tendência, foi destacado por Josep Fontana como de uso “bastante impreciso” nos critérios metodológicos. Registrou ainda, as divergências entre seus diretores e a acusação de não ser uma “revista viva”. (FONTANA, 2004, p.269).

A segunda geração dos *Annales* (1946-1969) foi dirigida por Fernand Braudel, herdeiro de Lucien Febvre e Marc Bloch. Além deste, também contribuiu para esta geração, Ernest Labrousse, que, para Fontana, acrescentou aos *Annales* o rigor no trabalho e a aproximação com o marxismo. (FONTANA, 2004). Conforme Peter Burkner, nesta fase “a história das mentalidades e outras formas de história cultural não foram inteiramente negligenciadas, contudo, situavam-se marginalmente ao projeto dos *Annales*”. (BURKE, 1997, p.56.).

Ciro Flamarion Cardoso fez a análise do período de atuação da revista, de 1929 a 1969, delimitando a primeira e segunda geração da mesma. Para ele, essas duas gerações foram marcadas pelas seguintes características: 1) o caráter científico da história, história-problema; 2) abertura às ciências sociais; 3) o desejo pela história holística, com enfoques voltados para técnicas, economia e poder; 4) descrença da história baseada em fatos, personagens isolados, sujeitos coletivos, ênfase na economia, demografia e nas mentalidades; 5) associação dos documentos (testemunhos orais, cultura material, etc.); 6) preocupação com o caráter múltiplo das temporalidades; 7) preocupação com o espaço; certeza de ser a história “ciência

49 Brandt, achou que os homens da Idade Média tinham mentalidade radicalmente anti-histórica, porque tendiam a perceber a realidade como descontínua: cada coisa era única, os acontecimentos eram isolados, produzidos pela vontade divina. O pensamento do século 18 rompeu com qualquer autoridade metafísica; eliminou a preocupação com o específico e o particular; reduziu a história a leis ou processos; trancou as possibilidades da pesquisa histórica. Cf. CARDOSO, Ciro Flamarion. Op., cit.

do passado e do presente indissociavelmente. (CARDOSO, 1998, p.146).

A seleção dos assuntos a tratar era de todo dependente do que se considerava na vida política no mundo clássico, e tal visão atuava como uma camisa de força. Tanto a vida intelectual quanto a econômica eram assuntos claramente eventuais ou marginais, o que por sua vez influía nos modelos explicativos. (CARDOSO, 1998, p.121).

A terceira geração, em vigor desde 1970, ainda interfere fortemente nos estudos historiográfico, com a denominação de História Cultural. A mesma, ganhou legitimidade e tem envolvido muitos estudiosos tais como: Le Goff, Phillippe Ariès, Jacques Revel, André Burguère, Roger Chartier, Michael de Certeau, Hannah Arendt, Peter Burke e Lynn Hunt. Caracterizou-se pela valorização à história social; história da religião, das mentalidades; inclusão das mulheres; retorno à abordagem política. (BURKE, 1997, p.65.). Este retorno tem sido encarado por alguns estudiosos de forma ainda descontraída: com convicção, por René Rémond; com desconfiança por Roger Chartier e com ironia por Peter Burke - “a história política está às voltas com uma crise de identidade, pois, ‘se a política está em toda a parte, qual a necessidade da história política?’”. (BURKE, 1997, p.74).

Essa “nova” perspectiva historiográfica, debatida a partir da história cultural, esteve próxima das ideias proclamadas - no contexto da primeira geração - por François Guizot⁵⁰, conferidas e apoiadas por Marc Bloch. Na ocasião, defendeu-se a ideia de que as estruturas política, social e econômica, assim como as crenças e manifestações da mentalidade, estariam ligadas mutuamente e que as forças de existência do povo confluíam (BLOCH, 2001).

A História Cultural foi influenciada pela Sociologia, Antropologia, Teoria Literária e Linguística. Desta forma, seus objetos e fontes são alargados e diversificados com a pretensão de melhor identificar os modos e os diferentes momentos como a realidade social foi construída. Sobre essa nova perspectiva, Jacques Le Goff revelou que era seu desejo e de alguns historiadores a constituição de uma nova disciplina histórica: a antropologia histórica. (LE GOFF, 1990). Ele apresentou a sistematização dessa nova configuração da história em três aspectos: a) **novos problemas**: o quantitativo, o conceitualizante, antes da escrita, os povos sem história, a aculturação, a ideologia, o marxismo, a nova história *événementielle*; b) **novas abordagens**: economia, demografia, antropologia religiosa, novos métodos da história da literatura, da arte, da ciência e da política; c) **novos objetos**: o clima, o inconsciente, o mito, a mentalidade, a língua, o livro, os jovens, o corpo, a cozinha, a opinião pública, o filme e a festa.

Jean François Sirinelli também compreendeu a dimensão alargada desta tendência, a qual não se limita à história econômica e social. Para ele, “é-lhe necessário, pois, pretender ser de utilidade para um largo conjunto, um grupo social, toda uma sociedade”. (PROST, 1998, p.125).

A partir de então, o historiador que pretende reconstituir as representações constitutivas de um grupo social é levado a privilegiar certos objetos de estudos que requerem métodos de análise específicos. A atenção centra-se nas produções simbólicas do grupo e, em primeiro lugar, nos discursos que faz. Ou antes, nos seus discursos enquanto produções simbólicas. O que, com efeito, muda é menos o objeto de estudo - o historiador sempre trabalhou e trabalhará ainda durante muito tempo sobre textos, mesmo apelando a outras fontes - que o ângulo sob o qual ele é considerado (PROST, 1998, p.129).

Representações, objetos de estudos específicos, métodos de análise, produções simbólicas, discursos e os textos, compõem os elementos estruturantes, na perspectiva da história cultural, os quais sugerem o coroar da investigação. É com este olhar, que se justifica a opção pelo uso das lentes da História Cultural para esta pesquisa, com uma especial atenção ao estabelecimento das fontes, compreendido, conforme Michael de Certeau, através da “combinação de um lugar, de um aparelho e de técnicas”. (CERTEAU, 1982, p.82). Valoriza as diferentes maneiras de análises das fontes, dando-lhe abertura para os novos olhares e possibilidades; amplia a definição de documento e o modo de pesquisar.

Da mesma forma, a título de novas pertinências, constitui como documentos utensílios, composições culinárias, cantos, imagens populares, uma disposição dos terrenos, uma topografia urbana, etc. Não se trata apenas de fazer falar estes “imensos setores adormecidos da documentação e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma *outra coisa* que funciona diferentemente (CERTEAU, 1982, p.82-83).

A análise documental, vista por esta lente, é uma metodologia que tem contribuído para a investigação criteriosa da história do ensino agrícola, nas dimensões macro e micro. O olhar para esta pesquisa, tem sido nos seus múltiplos aspectos: *documentos escritos, audiovisuais, arquitetônico, mobiliários*. Neste sentido, as fontes se ampliam: diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas, normas para planejamento de habilitação no ensino de 2º grau, manual de instrução para a organização e funcionamento do ensino agrícola, os livros de correspondências; obras literárias em geral, livros de textos, correspondências, diários, memórias, informes, regulamentos, planos e projetos de ensino, periódicos, revistas, guias, livros de conselhos, livros de atas; salas de aula, bibliotecas, cozinhas, dormitórios; objetos escolares, etc.

Procurou-se olhar as fontes com base nos critérios da autenticidade, veracidade, objetividade e neutralidade. Elementos necessários ao tratamento rigoroso com as fontes, já sugeridos por Leopold Von Ranke, no século XIX, como tentativa de impor um estatuto científico,

um modelo a ser seguido. (BARROS, 2016). Modelo de um cuidadoso trato com a pesquisa, necessário à apreensão dos fatos, dando a “todas as épocas, a todos os indivíduos, o que lhes é devido; e há de vê-los nos seus próprios termos”. (BARROS, 2016, p.996).

Para a análise dos acordos internacionais, Banco Mundial e Ministério da Educação, em torno do modelo escola-fazenda, assim como, o exame dos princípios, das diretrizes, da assistência técnica e financeira da COAGRI, utilizaremos o método da pesquisa documental através de fontes do tipo: Diretrizes, Regimento interno, Decretos, Relatórios do MEC, Acordos e Convênios MEC-USAID, Plano Nacional de Educação 1970-1971, Manuais de instruções para os estabelecimentos de escola agrícola, entre outros.

Entendemos que “todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado”. (LE GOFF, 1990, p.110). Desta forma, observa-se os diferentes significados e intenções que podem conter nos documentos, “o poder sobre a memória”, a vontade de perpetuação de ideias e princípios de grupos dominantes. Elementos que, conforme Le Goff, identificam que: “nenhum documento é inocente”. (LE GOFF, 1990, p.110). Assim, outros testemunhos e outras diferentes fontes serão os comparativos para análise e tentativas de verificação da exatidão dos documentos.

Americanismo no ensino técnico agrícola do Brasil

O termo americanismo será utilizado neste artigo, para caracterizar a influência americana no processo de produção e difusão cultural, em torno do ensino agrícola no Brasil, na segunda metade do século XX. Faremos, de forma preliminar e introdutória, um breve apanhado do pensamento educacional e do ensino agrícola nos Estados Unidos, a partir de Max Lerner - sobre a civilização norte americana - e com Sherman Dickison - a educação agrícola nos estados Unidos. Ambos contemporâneos à sua escrita analítica.

Lerner identificou na educação dos Estados Unidos da década de 1960, a presença de dois sentimentos antagônicos. De um lado, os americanos acreditavam, de forma extravagante na educação e a distinguiu como o que lhe “aumentava a capacidade de ganho do homem”. (DICKSON,1947, p.51); e do outro, servia-lhes de influência perigosa. Por exemplo, a ideia dos lavradores de que a educação era inútil ao agricultor.

Registrou o crescimento das escolas profissionais e da administração comercial; o aumento na matrícula das escolas, no período de na 1900 e 1950: passou de um quarto de milhões para dois milhões e meio; nos ginásios, aumentou de 650 mil em 1900 para sete milhões e meio. “Em 1950, havia trinta e três milhões de jovens americanos matriculados em todos os tipos de escolas e colégios, públicos, particulares e paroquiais”. (DICKSON,1947, p.51). Verificou que houve, por parte do governo federal, o investimento de quatorze bilhões de dólares, depois da II Grande Guerra, para a educação de oito milhões de soldados. Além disso, houve parcerias das indústrias e a fundação Ford contribuiu, investindo 500 milhões de dólares em bolsas de estudos para colégios e universidades nacionais. Naquele período, a perspectiva era de empenho e expansão na educação americana.

Considerou que “grande parte do ensino elementar e secundário pouco mais repre-

senta do que um processo de linha de montagem com métodos de ensino mecanizados e um nível intelectual que raramente supera a mediocridade”. (DICKSON,1947, p.57). Em contrapartida, reconheceu que o método de John Dewey, experimental, progressista e otimista revolucionou o pensamento educacional americano e influenciou o mundo.

Sherman Dickison escreveu, no ano de 1947, sobre a educação agrícola nos Estados Unidos. Relatou a existência de dois tipos de educação agrícola: a) supletiva – ministradas pelo Departamento de Agricultura dos EUA, escolas estaduais de agricultura e Serviços de Fomento dos municípios; b) formal – patrocinadas e controladas pelos sistemas federais, municipais e estaduais. Os cursos ofertados nos colégios de agricultura eram técnicos e práticos, nas áreas de: indústria animal, horticultura, solo, culturas gerais, criação de aves e gado, engenharia agrícola, ciência veterinária, sociologia rural, entomologia. Eram usadas técnicas de ensino, valorizando a demonstração, os trabalhos de laboratórios e excursões (DICKSON,1947, p.49).

Os colégios possuíam professores especializados, grandes extensões de terra e grande quantidade de animais e máquinas. O ensino era considerado prático e eficiente e após a formatura em bacharel em ciências eram incentivados a exercerem cargos de: pesquisadores, técnicos em educação rural, agrônomos regionais, conservadores do solo, vendedores de máquinas agrícolas, inspetores de produtos agrícola, administradores de fazendas, entomologistas, entre outros. Identificou que alguns alunos formados ingressavam nos serviços públicos e outros iam para as atividades particulares.

Dickison destacou o papel das pesquisas, por meio das Estações Experimentais: “nos Estados Unidos, as estações experimentais e o serviço de fomento não vendem, não emprestam, nem dão sementes, plantas, animais ou equipamentos aos fazendeiros. Seus trabalhos se restringem às pesquisas e à difusão dos resultados das mesmas”. (DICKSON,1947, p.50). Considerou de grande valia os resultados das pesquisas nos colégios de agricultura, para o crescimento da educação em geral e da agricultura; para as novas descobertas em técnicas e sua aplicação, e em benefícios dos fazendeiros e do país.

Este panorama apresentado – principalmente nos aspectos das novas descobertas e das perspectivas experimental, progressista, otimista e das novas técnicas para o ensino agrícola – nos levou a ver uma grande aproximação com o direcionamento deste ensino no Brasil, quando nos reportamos ao lema, “Aprender a fazer e fazer para aprender”, que se consubstanciou como um integrante pedagógico educacional do modelo escola-fazenda. Sua essência pode estar associada ao Movimento da Escola Nova (1930) brasileiro, que absorveu, principalmente de John Dewey, o pragmatismo norte-americano, no que se refere à valorização da educação a partir do concreto, dos fatos, da ação (SANTOS, 2006).

O Movimento Escola Nova (1932) defendia a escola como “um meio vivo e natural”; pragmática e funcional; como um espaço favorável às experiências, ao trabalho e à ação. (MANIFESTO, 1932). Os aspectos declarados por esse movimento (trabalho, solidariedade, serviço social e cooperativismo) nos sugere a uma aproximação criteriosa dos fundamentos e articulações que lhes inspiraram.

As trocas de experiências com o modelo norte-americano, repercutiu no planejamento

da educação agrícola do Brasil, marcando significativamente este ensino, nas décadas de 1930 e 1940. (MENDONÇA, 2006). Entretanto, essa relação com os Estados Unidos da América é de meados do século XIX, período de pós independência do Brasil e de muitas expectativas: mundo novo, progresso, civilização, modernidade, trabalho e indústria. (WARDE, 2000). Tais expectativas tiveram como “espelho”, o modelo norte americano. Mirian Jorge Warde problematizou essa condição de ser espelho, uma vez que os EUA tiveram, em seu processo de constituição, outros princípios, outra educação, outro regimento, em contraposição ao histórico brasileiro; constituído do “mais duro colonialismo, com mandonismos, caprichos e trapaças dos todo-poderosos”. (WARDE, 2000, p.39). Desta forma, a proposta de Warde é a investigação de como o americanismo penetrou no Brasil, tornando-se parâmetro de progresso, democracia e de homem novo.

O primeiro acordo Brasil/EUA previu uma atuação junto às instituições de ensino agrícola. Em 1945, firmou-se o segundo acordo, denominado de “cooperação técnica” para este ensino, criando-se a Comissão Brasileiro – Americana de Educação das Populações /CBAR. (MENDONÇA, 2006). Atitude que possibilitou a criação de centros de treinamentos, clubes agrícolas e formação de técnicos, com a finalidade de proporcionar maior ligação com a terra e o trabalho, além da permanência em seu lugar de origem. A educação rural caminhou para uma ressignificação dos seus conceitos, atrelados, de um lado ao trabalho do homem adulto, aos movimentos sociais rurais, ligas camponesas, e, do outro, voltou-se às mulheres, numa preocupação para o desenvolvimento, para a Economia Doméstica. (MENDONÇA, 2006).

Em 1967, o modelo escola-fazenda foi, oficialmente, implantado no Brasil, incorporado ao Programa do *Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso - CONTAP II*, mediante o Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MA/ USAID. (NASCIMEN-TO, 2004). Porém, a origem deste projeto deve ser remetida ao ano de 1961, a partir das experiências do Engenheiro Agrônomo Shigeo Mizoguchi, no Colégio Agrícola Estadual de Presidente Prudente, no estado de São Paulo.

Shigeo Mizoguchi defendeu uma proposta de ensino agrícola, sem ênfase na produção, “[...] e sim a educação integral da juventude rural”. (MIZOGUCHI, 1980, p.347). Ressaltou, em seu discurso, que a boa comercialização de um produto agrícola traria benefícios para o educando, a escola e a educação como um todo. Neste sentido, a partir de empréstimos, da colaboração de fazendeiros e de alunos, o engenheiro agrônomo organizou uma cooperativa; comprou animais, sementes, inseticidas, entre outros. Aquela iniciativa foi considerada pelo Ministério da Agricultura e da *United States Agency for International Development* (USAID), um projeto piloto para a educação agrícola no Brasil. (MIZOGUCHI, 1980).

A experiência do agrônomo Shigeo Mizoguchi deu-lhe o título de criador das escolas –fazendas. Promoveu em Pernambuco, junto ao Departamento de Ensino Agrícola-DEA/ MEC, palestras em cursos para diretores e professores sobre o projeto escola –fazenda. Desta forma, ocorreu o processo de implantação deste modelo de ensino no Colégio Agrícola de São Cristóvão, no ano de 1969. Confere-se nos registros de correspondências deste colégio, que foi enviado no dia primeiro de outubro de 1969, um telegrama do coordenador de Pernambuco convidando o diretor e professores para o curso, porém a DEA apenas autorizou

a ida do diretor. Um segundo comunicado “confirmando o curso sobre Escola Fazenda a ser ministrado pelo professor Shigeo, de 19 a 27 corrente, solicita avisar a presença dos participantes”. (BRASIL-EAFSC, 1969, p.68). Na oportunidade, o diretor Laonte Gama registrou sua presença no curso, notificando que o término das atividades do evento se estendera para o dia 27 de outubro.

O Colégio Agrícola de São Cristóvão, no contexto de implantação do modelo, possuía uma área de 868 ha, funcionavam cursos ginasiais e técnicos agrícola, com setores para o desenvolvimento das aulas práticas, conforme revelou a correspondência de Vanderley do Prado Barreto/DF, consultando o “preenchimento de chefias nos diversos setores: Agricultura, Zootecnia, Indústria. O. Educacional, Administração Escolar e T.A”. (BRASIL-EAFSC, 1969, p.37).

Naquele cenário, esperava-se o desenvolvimento do espaço rural, com a inserção de novas técnicas e de novos métodos. Acreditava-se que a educação era “a solução para ajudar os agricultores a aprenderem a identificar as causas de seu atraso, capacitando-os ao mesmo tempo, a solucionar os respectivos problemas envolvidos”. (BRASIL,197?, p.98). Neste sentido, no ano de 1971, o Convênio MEC - USAID – SUBIM proporcionou a criação do modelo escola-fazenda, inicialmente, em nove escolas agrícolas brasileiras: Belo Jardim/PE, Barreiros/PE, Quissamã/SE, Bambuí/MG, Muzambinho/MG, Santa Teresa/ES, Alegre/ES, Rio Verde/GO, Brasília/GO. (BRASIL,197?,p.100). Os financiamentos recebidos eram destinados para gastos com a mão de obra e a compra de equipamentos. A proposta deste modelo de ensino partiu do seguinte entendimento:

Escola-Fazenda é um processo de ensino que se fundamenta principalmente no desenvolvimento das habilidades, destrezas, e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos recebidos nas aulas teóricas. É uma escola dinâmica, educando integralmente, pois familiariza o aluno com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades (BRASIL,197?,p.99).

A Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, no período em análise, ofereceu os cursos de Técnico Agrícola e de Economia Doméstica. A estrutura física para esta instituição foi favorecida, na década de 1970, em consequência ao crescimento de matrícula, com as obras de ampliação dos pavilhões de salas e laboratórios e “galpões para recria de matrizes de aves poedeiras, frangos de corte, coelheria e incubatório com gerador”. (NASCIMENTO, 2004, p.119).

No ano de 1972 foram matriculados 141 alunos na 1ª série do curso Colegial Agrícola, formando quatro turmas para esta série: 36 alunos, turma “A”, 39 para a turma “B”, 33 para a turma “C” e 33 para a turma “D”. (BRASIL-EAFSC,1964). Identificamos, no *Livro de Registro de Certificados e diplomas dos cursos ginasial e colegial agrícola*, um significativo número

de alunos com expedições de diplomas, referentes ao curso de Técnico Agrícola. 78 alunos concluíram o curso, neste ano. Todos do sexo masculino, vindo de 27 cidades do Estado de Sergipe; também do Estado de Pernambuco, Alagoas e Bahia. De Sergipe destacaram-se Cedro de São Francisco (14 alunos), Frei Paulo (08 alunos) e Simão Dias (06 alunos). (BRASIL-EAFSC,1970-1973).

Jorge Carvalho do Nascimento (2004) registrou, nesta mesma década, a existência do Convênio entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação, juntamente ao aperfeiçoamento dos professores para o ensino agrícola. Observou que foram feitos cursos de especialização em educação vocacional agrícola em Porto Rico e de Produção Agrícola, nos Estados Unidos da América.

Este cenário do ensino agrícola, no Brasil, na segunda metade da década de 1960, editado, programado, estruturado e financiado, mediante parâmetros internacionais de desenvolvimento; ancorados por um princípio é capaz de fomentar um debate instigante sobre seus impactos nas práticas de ensino agrícola, suas representações e apropriações no modelo escola – fazenda.

Agências de produção e difusão cultural

Os impactos dos financiamentos em torno do ensino agrícola, foram identificados principalmente, através dos documentos produzidos em função da consolidação desse novo perfil de ensino. São eles: os Acordos e Convênios MEC-USAID, os Manuais, as diretrizes, os regimentos, os decretos e os relatórios. Como ponto de problematização, documento será categorizado como monumento, quanto ao estabelecimento das fontes.

Monumento significa memória: faz recordar, avisa, ilumina, instrui. Le Goff definiu monumento com um sinal do passado; “tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos”. (LE GOFF, 1990, p.526). Liga-se ao poder de perpetuação, um legado à memória coletiva. Representa a produção de pessoas, num contexto e interesses específicos, complementou José de Assunção Barros (2016).

Visto desta forma, os documentos representarão, neste discurso, os principais instrumentos para a análise das agências de produção e difusão cultural, programadas para o ensino agrícola, no modelo escola - fazenda, em articulação com o projeto de modernização tecnológica nacional e internacional. Destacaram-se enquanto agências para este fim: o Banco Mundial, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola/COAGRI, as cooperativas agrícolas, as escolas Agrícolas/MEC e o sistema escola-fazenda.

O que são as agências de produção e difusão cultural? As interpretaremos como “indústrias culturais”; “agentes de representação comerciais e culturais”; “sistemas educativos” ou ainda “órgãos produtores de serviços ou materiais instrutivos”. Trataremos estes sentidos, de forma associada à sua compreensão como espaços de “produção de um bem cultural”, conforme Barros (2004). Ele atribuiu a ideia de produção ao campo das práticas e representações, direcionando aos instrumentos que nos remetem à história da Cultura material, “que procura reconstruir, a partir de uma problematização sociocultural mais ampla, uma rede complexa

que envolve objetos, técnicas e consumo”. (BARROS, 2004, p.81).

Barros destacou o sistema educativo como uma importante agência cultural, pois produz e difunde representações, molda padrões de caráter para ajustes à vida social, como partes dos interesses dominantes. Desta forma, trouxe à tona a noção de práticas e representações.

As noções de “práticas e representações” são bastantes úteis, porque através delas podemos examinar tanto os objetos culturais, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se confirmam as sociedades quando produzem cultura, inclusive através da consolidação de seus costumes (BARROS, 2004, p.81).

A análise dos objetos culturais a partir das representações e dos comportamentos sociais de uma sociedade, teve espaço nos estudos de Certeau (1998). Este defendeu a existência intencional de uma “ordem dominante” sobre os sistemas de produção cultural, consequentemente o seu consumo e o produto deste. Sobre representações, Chartier (1988) tratou da sua importância para o processo de articulação das representações do social, presentes no indivíduo, da identidade que se quer reconhecida.

O estudo tem uma abordagem global e local, pois “o historiador não é mais o homem capaz de constituir um império. Não visa mais o paraíso de uma história global. Circula em torno das racionalizações adquiridas. Trabalha nas margens”. (CERTEAU, 1982, p.87). Analisará as representações do modelo de ensino agrícola, escola-fazenda, no Brasil, no processo de produção e difusão cultural do americanismo, numa dimensão macro, e micro na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE.

O período de análise é o de expansão do ensino agrícola, através do modelo escola-fazenda, iniciado em 1967. Foi sistematizado e estruturado por um conjunto de decretos, coordenações, diretorias e superintendência, sejam eles: a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV (1968), a Diretoria do Ensino Agrícola-DEA (1968), o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional CENAFOR- (1969) e, finalmente, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI, criada pelo Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973.

O modelo estudado ampliou suas experiências, no Brasil, principalmente após a criação da COAGRI. Todos os estabelecimentos de ensino agrícola do MEC vincularam-se a esta coordenação “para efeito de produção, arrecadação e distribuição de recursos extra-orçamentários”. (BRASIL,1982a,p.06). Além disso, o Decreto de criação da COAGRI atribuiu-lhe autonomia administrativa e financeira. Estabeleceu normas e procedimentos para orientação, acompanhamento e controle das transações dos produtos de suas atividades, assim como também dos recursos financeiros.

O Relatório Geral da COAGRI do ano de 1982a registrou que 33 escolas, criadas em 15 estados brasileiros, compuseram essa rede. Destas, somente em Minas Gerais foram

criadas 11 escolas. Destacou-se também o tamanho dos hectares de três unidades, utilizados no sistema Escola-Fazenda: Cuiabá (5.000 ha), São Cristóvão (800ha), Santa Teresa-ES (630 ha). Além destas trinta e três escolas coordenadas pela COAGRI, o relatório notificou a existência de trezentas e noventa e uma unidades de ensino, que ofertavam habilitação do setor primário do ensino agrícola. (BRASIL,1982a).

A COAGRI pode ser entendida como a agência cultural, responsável pelas estratégias política e econômica de sistematização e expansão do ensino agrícola no país, a partir da segunda metade da década de 1960, implementando e acompanhando o modelo de ensino escola - fazenda. As atribuições que lhes foram designadas, sinalizaram para que as unidades de ensino a ela vinculadas, construíssem uma organização interna estruturada, capaz de acompanhar com êxito, o movimento de produção, arrecadação e distribuição de recursos extra-orçamentários.

Tal movimento apontou para a necessidade de criação das cooperativas - escolares, atendendo à seguinte finalidade: “promover a educação cooperativista e a comercialização dos produtos agropecuários resultantes das práticas de ensino”. (BRASIL,1982b, p.33).

As dimensões ensino e produção estão bem apresentadas no “Estatuto”. (BRASIL,1979) da Cooperativa escolar da Escola Agrícola Federal de São Cristóvão, denominada COETAGRI – Cooperativa Escolar e de Trabalho dos alunos do Colégio Agrícola Benjamin Constant. Seus objetivos seguiam os princípios nacionais das escolas agrícolas: cooperativismo, ajuda mútua, solidariedade e cidadania. (BRASIL,1979). Seus interesses eram as práticas integradas aos projetos didáticos, servindo “de órgão catalizador de todas as práticas de ensino, na execução de projetos de Colégio, de acordo com a metodologia do sistema Escola-Fazenda”. (BRASIL,1979, p.16.).

Os sentidos do ensino agrícola após a implementação do modelo estudado, pode ser interpretado a partir da sua estrutura. Sua característica essencial era a inter-relação entre as salas de aula, as unidades educativas de produção e a cooperativa escolar. Esta estrutura organizacional deu legitimidade à estrutura sistema escola-fazenda. Desta forma, seus elementos estruturantes: ensino, trabalho e produção, podem nos revelar as estratégias e configurações pedagógicas, políticas e até mesmo econômicas, na oferta e expansão do ensino.

ESQUEMA DO SISTEMA ESCOLA - FAZENDA



Fonte: BRASIL,1990.

As “Diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas”, instituíam que a sala de aula era considerada um espaço importante reservado à análise e reflexão; ao ensino articulado dos conteúdos das disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Diversificada. (BRASIL,1990.). Destinava-se também, conforme as Normas para planejamento de habilitações no ensino de 2º grau, “ao desenvolvimento de hábitos e atitudes necessárias à vida profissional e a participação na comunidade”. (BRASIL,1975, p.19.). Indicava ainda, este documento, que as Unidades Educativas de Produção –UEPs, representariam o lugar da prática, o laboratório de ensino das disciplinas da parte diversificada, local da produção do trabalho. Seu funcionamento procurou imitar uma fazenda-produtiva; tinha a finalidade de fazer a integração entre a teoria e a prática/sala de aula e meio natural.

A Cooperativa Escolar se configurou enquanto uma instituição de apoio ao modelo escola-fazenda, numa perspectiva de “servir de órgão catalizador de todas as práticas educativas na execução dos projetos agropecuários, promover a defesa econômica dos interesses comuns e realizar a comercialização dos produtos decorrentes do processo ensino-aprendizagem”. (BRASIL,1982, p.13.). Desta forma, recai a análise da produção, que é resultante do trabalho integrado entre ensino e trabalho/sala de aula e as práticas. Está diretamente associado às cooperativas-escolas, pois era seu objetivo viabilizar a comercialização dos produtos.

Marques (1993) aponta nos seus estudos alguns indicadores de necessidades das cooperativas-escolas, caracterizadas neste estudo enquanto agência cultural. Identificou que 65% dos produtores rurais estão envolvidos em cooperativas; que a compra de insumos e a comercialização da produção são atividades frequentes; que a criação das cooperativas-escolas daria oportunidades de se conhecer a filosofia, estrutura e funcionamento, na realidade; que a pretensão era a de desenvolver, nos alunos o sentimento de responsabilidade, trabalho em grupo e a capacidade de liderança. (MARQUES,1993).

Observou-se a construção de um discurso para uma nova proposta de sociedade democrática; aquela que valorizaria a participação, o interesse comum e a cooperação entre os grupos sociais. Notou-se naquele contexto, a forte tendência ao desenvolvimento industrial e ao método experimental, numa perspectiva de contribuir para uma escola centrada no experimento, atividade e produtividade, ligada à ideia de modernização do país. Acreditava-se que naquele ensino, o aluno aprenderia o uso adequado de uma tecnologia para a agricultura. (MIZOGUCHI,1980).

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivos e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indi-

víduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? (MANIFESTO, 1932, p.60).

Considerações finais

O estudo em andamento, tem possibilitado algumas constatações, preliminares acerca da produção e difusão cultural do americanismo no Brasil, a partir das representações do ensino agrícola na segunda metade do século XX, tendo como instrumento norteador, o modelo escola-fazenda. Estudo que fez uso das abordagens da História Cultura, principalmente com o rigor metodológico para as diferentes possibilidades de leitura da História da Educação.

Identificou-se que as diretrizes, os relatórios, as diretrizes de funcionamento, o manual de instrução, os decretos, os estatutos, o livro de registro dos alunos matriculados e o livro de correspondências serviram de âncora para os primeiros resultados relacionados às estratégias utilizadas pelas agências culturais, promotoras do ensino agrícola no Brasil, sob a influência do americanismo.

As principais agências de produção e difusão cultural criadas para o ensino agrícola no âmbito internacional foram: a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola/COAGRI, as cooperativas agrícolas, Banco Mundial, as Escolas Agrícolas/MEC e sistema escola-fazenda. Estas, serviram como estratégias política e econômica de sistematização e expansão do ensino agrícola no país, a partir da segunda metade da década de 1960, implementando e acompanhando modelo de ensino escola-fazenda. O qual, marcou a história daquele ensino, com projetos pedagógicos, estruturação curricular e materialidade escolar, capazes de consolidar princípios e novas possibilidades de desenvolvimento no ensino agrícola

O lema “Aprender a fazer e fazer para aprender” foi interpretado na pesquisa, como um integrante pedagógico educacional do modelo escola-fazenda. Sua essência foi associada ao Movimento da Escola Nova (1930) brasileiro, que absorveu, de teóricos como John Dewey, o pragmatismo norte-americano no que se refere à valorização da educação, a partir do concreto, dos fatos e da ação.

A Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE, analisada de forma específica, foi considerada um potencial para o bom desempenho do modelo escola – fazenda: possuía grande área, cursos técnicos agrícola e de Economia doméstica, matrículas crescentes, laboratórios em funcionamento e estrutura técnica em condições de desenvolvimento de tecnologias na área.

Considera-se ainda como desafios, as seguintes questões: Quais as possibilidades e os limites encontrados pela Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE, no processo de consumo e produção cultural, oferecidos pelas agências culturais na implantação e desenvolvimento do modelo escola-fazenda? Quais representações teóricas e de materiais escolares, fundamentaram o direcionamento deste ensino, sob o lema “aprender a fazer e fazer para

aprender”?

Fontes

BRASIL. MEC /SENETE. **Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas**.1990. Brasília – DF.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus. Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário. **Relatório Geral**. 1982a. Brasília – DF.

BRASIL. MEC. **Relatório das metas e bases para a ação do Governo**, 197?.

BRASIL. MEC. **Manual de Instruções para Organização e Funcionamento de Cooperativas-Escola Nos Estabelecimentos De Ensino Agrícola**. C O A G R I. 3ª Edição: Brasília-DF. JULHO /1982b.

BRASIL. MEC/DEM/PRODEM. **Normas para planejamento de habilitações no ensino de 2º grau**. 1975.

Estatuto da Cooperativa Escolar e de Trabalho dos alunos do Colégio Agrícola Benjamin Constant. 1979. (Memeo).

Livro de Registro dos alunos matriculados no Colégio Agrícola “Benjamim Constant”. P.01-100. Quissamã, 1964.

Livro 04: **Registro de Certificados e Diplomas** – cursos ginásial e colegial agrícola. De 1970 a 1973.

Livro n.72: **Livro Correspondências**. Colégio Agrícola Benjamin Constant. Quissamã, 1969.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

Referências bibliográficas

BARROS, José D’Assunção. **O Campo da História**. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

_____. “Ranke: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico”. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305529845009.Pdf> acesso: Dez/2016, p. 978.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, Zahar. 2001.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um historiador fala de teoria e metodologia**. Bauru, Edusc, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1998.

CERTEAU, Michael de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

- CHARTIER, Roger. 1988. **A beira da falésia: entre práticas e representações**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- FONSECA, Marília. Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mírian Jorge HADDAD, Sergio (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 2003.
- FONTANA, Josep. **A História dos Homens**. Bauru, Edusc, 2004.
- DICKISON, Sherman. “A educação agrícola nos Estados Unidos”. In: **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Vol. XI, Julho –agosto, 1947.
- LERNER, Max. **Civilização Norte-Americana: a vida e o pensamento nos Estados Unidos de hoje**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, Editora Unicamp, 1990.
- MARQUES, P.V. and LOVE, H.G. **Cooperativa-escola nas Escolas Técnicas Agrícolas**. Sci. agric. (Piracicaba, Braz.) [online]. 1993.
- MENDONÇA, S. R. de. A dupla dicotomia do Ensino Agrícola no Brasil (1930-1960). In: **Estudos, Sociedade e Agricultura**, ano 14, v.1, 2006.
- _____. **O ruralismo brasileiro (1888 -1931)**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- _____. “As políticas de educação rural do Ministério da Agricultura (1945-1961)”. Em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/848.pdf. Acesso em: 23/04/2016.
- MIZOGUCHI, Shigeo. Escola-Fazenda: Um Sistema Brasileiro onde o jovem aprende, trabalha e ganha. **Seminário Internacional de Educação, Formação Profissional e Emprego nas Periferias Urbanas**. Salvador. 1980.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado: oitenta anos de ensino agrícola**. Maceió: Edições Cataventos, 2004.
- PROST, Antoine. “Social e cultural indissociavelmente”. IN: RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história cultural**. Lisboa, Editorial Estampa, 1998.
- SANTOS, I. S. F; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. “Brasil.1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada”. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.22 jun. 2006.
- WARDE, M.J. **Americanismo e Educação: um ensaio no espelho**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, vol. 14, n. 2, 2000

Estudos biográficos sobre os Acadêmicos (as) da Academia Sergipana de Letras nas teses e dissertações do PPGED/UFS

José Genivaldo Martires⁵¹

Introdução

O presente artigo tem o propósito de discutir os estudos sobre biografias de acadêmicos (as) da Academia Sergipana de Letras (ASL), realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), em concordância com os preceitos da nova História Cultural.

As pesquisas sobre biografias não são elementos inovadores do campo historiográfico. Estudos sobre Reis, estadistas e outras personalidades consideradas relevantes ou modelos para uma sociedade, eram elaborados com muita ênfase, principalmente, no século XIX. Entretanto, no decorrer do século XX, tais produções foram suplantadas por outros problemas e objetos de estudos pertencentes ao campo da história.

Atribui-se temporalmente ao século XIX o estabelecimento e o reconhecimento da História no campo científico. Nesse sentido, a escola metódica estabeleceu parâmetros para o cientificismo histórico, a saber:

Os historicistas, no entanto, levam a crítica documental muito além, porque ao lado de se assenhorearem de técnicas para a crítica externa, passam a atribuir à documentação um lugar essencial para a análise histórica. A atenção central à 'fonte de época', e a uma metodologia que a permitisse abordar com maior precisão, constituiu o vértice de partida do ideário historicista, cumprindo notar que os historicistas sempre insistiram acertadamente em fazer notar que esta atenção às fontes deve ser acompanhada pela consciência de que qualquer documento ou texto foi um dia produzido por seres humanos sujeitos a contextos históricos e interesses específicos (BARROS, 2013, p. 978).

51 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, Professor de História do Colégio de Aplicação da UFS, Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição.

A busca pelas fontes documentais, o rigor no método das críticas internas e externas, a objetividade, a neutralidade do historiador e a veracidade foram elementos estabelecidos pela Escola Alemã, capitaneada por Ranke. Neste âmbito, os estudos biográficos foram desenvolvidos com o propósito de enaltecer as personalidades de destaque e reforçar a concepção de um estado nacional, mediante a utilização de vasta documentação (documentos escritos e comprovados), associados aos líderes políticos. Concordamos com a opinião de Barros (2013) sobre a importância dessa escola, por meio do trabalho desempenhado pelo Ranke, ou seja;

Podemos dizer que Ranke, com seu meticuloso trabalho nos arquivos e seu empenho em desenvolver uma rigorosa metodologia de crítica documental, contribui ele mesmo para fortalecer os dois primeiros vértices da tríade de valores historicistas: o reconhecimento da singularidade de tudo o que é histórico, e a necessidade de pensar a especificidade das Ciências Humanas frente ao modelo metodológico das Ciências Naturais (BARROS, 2013, p. 1002).

Cabe salientar que esse rigor metodológico persiste até a atualidade, o que se modificou foram os aspectos da visão, ampliação e compreensão dos objetos e documentos históricos. Verifica-se que essas modificações ocorreram com a publicação da revista dos *Annales*, criada na França, em 1929, sob as lideranças de Lucien Febvre e Marc Bloch, em meio a uma série de contestações sobre o produzir histórico. Neste sentido, Burke (1997) sintetiza:

Originalmente chamada de *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo por modelo os *Annales de géographie* de Vital de La Blache, a revista foi planejada, desde o seu início, para ser algo mais do que uma revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica. Seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história (BURKE, 1997, p.33).

Portanto, os propósitos dos *Annales* de estudar as diversas atividades e criações dos homens, na perspectiva de uma história que busca a totalidade humana; no intercâmbio da história com outras ciências sociais; na atualização e modernização dos métodos, modificam os objetos de estudo da História, firmando interesses pela História social e econômica, deixando de lado as preocupações com os relatos dos feitos dos reis e dirigentes. A ampliação dos objetos de estudos da História interferiu em uma nova postura em relação aos documentos. Assim sendo, Bloch (2001) relata:

o vocabulário dos documentos não é, a seu modo, nada mais que um testemunho: precioso, sem dúvida, entre todos; mas, como todos os testemunhos, imperfeito; portanto, sujeito à. Cada termo importante, cada figura de estilo característica, torna-se um verdadeiro instrumento de conhecimento, bastando ser confrontado uma única vez com seu ambiente; recolocado no uso da época, do meio ou do autor; protegido, sobretudo, quando sobreviveu por muito tempo contra o perigo, sempre presente, do contrassenso por anacronismo (BLOCH, 2001, p. 142).

O documento como base para a escrita da história é ampliado, passando a ser discutido a partir do contexto da sua formulação, contribuindo para ultrapassar a tipologia das fontes escritas e oficiais, em direção para o uso de uma diversidade de fontes. Entretanto, mantendo-se toda a preocupação da crítica documental, advinda da escola metódica. Diante do exposto, os estudos biográficos não encontraram respaldo nas duas primeiras gerações dos Annales, sendo que somente na terceira geração a temática voltou a ser objeto sistemático das pesquisas históricas.

O movimento da Escola dos Annales é caracterizado pelos seguintes períodos: O primeiro é vinculado à formação e consolidação da Revista (1929 – 1956) – identificado como momento de criação da publicação, sob as lideranças de Febvre e Marc Bloch, tendo sido criada em Estrasburgo e transferida para Paris; vivenciou momentos de crise com a ascensão do Nazi-fascismo e a Segunda Guerra Mundial; a prisão e morte de Bloch. Após a Segunda Guerra, a Escola dos Annales inicia a sua expansão para além da França e a criação da IV seção da Ecole Pratique des Hautes Etudes, em 1947.

O Segundo período é denominado de era Braudel, ou segunda geração – marca o controle e influência de Fernand Braudel sob a escola. Evidencia a preocupação com a expansão, primando pela continuidade da política editorial do final da primeira fase. O caráter marcante desse período foi a preocupação da história com o tempo de longa duração. Verifica-se essa apreensão na sua obra, fruto da tese em 1947, “**O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo à Época de Felipe II**”, na qual estabelece uma análise histórica em três esferas:

Braudel desenvolveu posteriormente sua fórmula metodológica, que Alain Guerreau chamou o “motor de três tempos”, em alguns dos *Ecrits sur l'histoire*. Para ele os velhos historiadores só sabiam ver o tempo curto, o ritmo breve da história dos acontecimentos. É necessário, por outro lado, analisar as realidades sociais, “todas as formas amplas de vida coletiva, as economias, as instituições, as arquiteturas sociais, as próprias civilizações, estas em especial”. O problema é que todas essas realidades tem ritmos diversos: existem ciclos econômicos, uma conjuntura social e “uma história particularmente das civilizações”. Por baixo, “mais len-

ta ainda que a história das civilizações, quase imóvel, uma história dos homens em relação com a terra que os sustenta e nutre” (FONTANA, 2004, p.277)

Braudel estabeleceu uma visão tríplice da história, ou seja, salienta o primeiro piso referente à história do homem com o meio geográfico, a história quase imóvel; o segundo piso sobre a história das estruturas (econômica, social, política); e no terceiro piso a história dos acontecimentos, sob a qual atribui uma série de críticas, pois conclama os historiadores a analisarem a base estrutural, defendida como a relação dos homens com o meio. Percebe-se nessa análise que o indivíduo só era estudado se fosse em conjunto com a sociedade. Essa concepção de história contribuiu para que os estudos biográficos ficassem às margens das pesquisas, ou seja, a preocupação dos estudos voltava-se para a história social e econômica.

O terceiro período da escola dos Annales (a partir de 1970) assinala a saída de Braudel e é marcado pela diversificação dos objetos de estudo da História. Segundo Burke (1997) “[...] estendendo as fronteiras da história de forma a permitir a incorporação da infância, do sonho, do corpo e, mesmo do odor. Outros solaparam o projeto de retorno à política e à dos eventos” (BURKE; 1997, p.79). Nessa terceira geração são evidentes os estudos sobre a mentalidade da micro história, estudos da antropologia social, o retorno da história política, da narrativa e história cultural. A interseção da História com as ciências afins se torna mais notória, principalmente com a sociologia, a psicologia e a antropologia. Nesse sentido, os estudos biográficos desmontaram e contribuíram para a expansão do mercado editorial e a popularização da história. Vale ressaltar que os estudos biográficos desenvolvidos a partir da terceira geração não objetivavam apenas a narração da vida de uma pessoa, mas, sobretudo, relacionar essa narração com a sociedade em que esse indivíduo estava inserido. Desta forma, tentava resultar em uma biografia que dialogue com o contexto social, cultural e político, buscando encontrar os silêncios da história e suas memórias.

Os Estudos Biográficos

Durante o século XIX, com forte influência da escola metódica, as produções históricas, em especial as biografias, estavam voltadas para a personificação dos grandes homens da história, políticos e militares. Segundo Schwarcz (2013), esses estudos estavam vinculados ao “*modelo dessa forma de fazer história era aquele que consagrava ao profissional a capacidade de enaltecer e engrandecer aquele que seria biografado*” (SCHWARCZ; 2013, p.53). O próprio estudo biográfico vislumbrava os heróis da história, e essa característica era uma compreensão da época.

Com a ampliação das possibilidades de pesquisas e o intercâmbio que se estabeleceu entre a História e demais ciências afins, associadas aos legados da terceira geração dos Annales, verificou-se o retorno e a disseminação das pesquisas e trabalhos biográficos, porém, estes ressaltavam novos olhares. Com essa nova forma de pensar a história, os estudos sobre trajetórias de vida também cresceram e buscaram recuperar os anônimos da história.

Em razão desses aspectos, os estudos biográficos foram enriquecidos com a diversidade de fontes, ampliando as diversas temáticas possíveis nesse campo. Verificamos a incidência de estudos que versam sobre: biografia de personagens ligados ao ofício de professor; trajetória da vida de uma pessoa a partir da realização de determinada função; histórias das idéias; uso das memórias; estudos sobre trajetórias de intelectuais; e estudos prosopográficos. Segundo Stone (2011), a prosopografia é “*a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas*” (STONE, 2011, p. 115). A prosopografia é usada para estudar características comuns entre os indivíduos de um determinado grupo, tais como: formação intelectual, casamentos, origens familiares, posições econômicas, sociais e religião, estabelecendo uma série de conexões entre os indivíduos estudados.

No que se refere ao contexto brasileiro, observou-se que durante a década de 1980 o mercado editorial começou a produzir uma série de estudos biográficos, versando sobre variados temas e personagens, em concordância com o que também acontecia em outros países.

Esse processo de valorização dos estudos biográficos contribuiu para o enaltecimento da memória. A relação entre história e memória é antiga e conflituosa, pois, ora memória é valorizada, ora é considerada submissa ao conhecimento histórico.

Recentemente, a partir da década de 80, a historiografia vem afirmando noção diversa: ela toma consciência de que a relação memória-história é mais uma relação de conflito e oposição do que complementaridade, ao mesmo tempo – aqui se inscreve a novidade da crítica – em que coloca a história como senhora da memória, produtoras de memórias (SEIXAS, 2001, p. 39).

No contexto da memória, o trabalho de Ecléa Bosi nos mostra, através de suas experiências, a importância de testemunhar o passado de um trabalho de pesquisa com a memória dos velhos. Sendo assim, entende-se que a história não deve ficar unicamente apoiada em documentos oficiais, pois rememorar o passado através de relatos biográficos é um reconhecimento para a sociedade. Ainda segundo Ecléa Bosi (2003), “*Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu*” (BOSI, 2003, p.15).

É importante perceber que essas memórias capturadas são fruto de uma memória coletiva, uma lembrança compartilhada e exercitada, que colabora através dos seus testemunhos para possibilitar um novo olhar ao fato lembrado. Não há uma pressão para que essa relação com o outro esteja conectada aos mesmos fatos, mas há menção de que elas estejam relacionadas dentro de um objetivo comum: a lembrança. Segundo Halbwachs (1990) “[...] *nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vivemos*” (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Nesse sentido, os estudos no campo da memória propiciam a compreensão do indivíduo nas suas dimensões sociais e culturais. Essa memória coletiva, como fenômeno construído

socialmente, não é estática, ou seja, está vinculada as flutuações e mudanças constantes no grupo em que o indivíduo está inserido.

Os Estudos biográficos sobre os (as) imortais da Academia Sergipana de Letras no PPGED/UFMS

A criação da Academia Sergipana de Letras (ASL) é fruto da apropriação do modelo de academia estabelecido pela Academia Brasileira de Letras (ABL), criada no dia 20 de julho de 1897, no Rio de Janeiro. Todavia, a ABL foi implantada de acordo com a estrutura da Académie Française de Lettres (criada pelo Cardeal Richelieu, em 1635). Sobre este aspecto, Fanini (2009) relata:

Tal como a Académie Française de Lettres, o nosso cenáculo contou com a eleição de Patronos, que foram escolhidos entre os escritores brasileiros falecidos, cujas produções teriam marcado a história literária do país – porém, no caso da AF, os patronos são os próprios fundadores (FANINI; 2009, p. 51).

Desse modo, o modelo estabelecido pela ABL foi incorporado à estrutura criada pela ASL, cuja fundação é de 01 de junho de 1929. Fruto de um processo que teve início em 1919 com o surgimento da Hora Literária, que congregava poetas, escritores e professores com o propósito de debater temas, recitar poesias, difundir a cultura letrada. Estes intelectuais sergipanos *“foram os porta-vozes da modernidade propagada pelo novo regime político, com suas propostas salvacionistas para o país e para o estado por meio das ideias educacionais, científicas e culturais”* (MARTIRES, 2016, p.101).

Com a constituição desta agremiação, os intelectuais acreditavam que seria possível retirar a população do país e do Estado da situação de ignorância e colocá-la nos trilhos do progresso. Outras instituições também foram criadas em Sergipe para reforçar esses propósitos, tais como: o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (1912), o Clube de Esperanto, A Hora Literária (1919), dentre outras.

Em 1927, por meio de uma assembleia entre os membros da Hora Literária, foi aprovada a transposição de uma sociedade recreativa para uma de caráter acadêmico, dando-se assim a criação da Academia Sergipana de Letras, consolidada em 1º de junho de 1929. Em 1931 já possuía os 40 membros do Sodalício sergipano.

De acordo com os dados fornecidos pela secretaria da ASL, somando os fundadores mais os acadêmicos que os sucederam temos um total de 133 intelectuais que participaram e/ou participam dessa agremiação. Desse total, treze imortais do sexo feminino, isso representa um percentual de 9,77 % em relação ao total dos intelectuais. Quinze desses intelectuais foram objetos de pesquisas biográficas e/ou prosopográficas nos cursos de mestrado e dou-

torado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – (PPGED/UFS).

O PPGED/UFS foi criado em 1994 com o curso de Mestrado. Em 2008 foi implantado O curso de Doutorado. No decorrer deste percurso, o PPGED se configurou como o *locus* da produção e das pesquisas no campo da História da Educação em Sergipe, em razão do volume de pesquisas realizadas no âmbito do Programa. De acordo com Nascimento (2010), as dissertações e teses podem ser classificadas em dois momentos: um período que vai de 1996 a 2002 (marcado por pesquisas sob a égide do Marxismo) e o outro após 2003, permeado pelos parâmetros da nova história cultural. Esta divisão não representa somente o aumento do quantitativo de trabalhos, mas também o descolamento teórico-metodológico das pesquisas em História da Educação.

A nova produção historiográfica que emergiu, principalmente, a partir de 2003 procurou priorizar o uso das fontes, informando os acervos a partir dos quais as pesquisas foram realizadas, divulgando o que foi consultado, estabelecendo relações entre fontes citadas e as instituições que as encerram, acentuando a intencionalidade, os interesses e os compromissos dos produtores dos documentos. Na análise dos testemunhos de oralidade houve a busca da subjetividade dos depoentes, tomando as suas falas como visões, memória dos períodos estudados. Assim as diversas fontes foram submetidas à crítica histórica (NASCIMENTO; 2010; p.123).

A partir de 2003, as produções vinculadas à História da Educação no PPGED, afastam-se do aporte teórico-metodológico da interpretação marxista, direcionando-se para os estudos no campo da história cultural, em detrimento do alargamento na utilização das fontes e inovações de pesquisas atreladas aos saberes das culturas escolares. Nesse sentido, os estudos biográficos passaram a ser desenvolvidos no programa. No tocante aos imortais vinculados à ASL, encontramos quinze imortais foram objetos de pesquisas com a temática de biografias, trajetórias, intelectuais, disciplinas escolares e proposografias. Nessa perspectiva, elencamos as dissertações e teses referentes a esses imortais.

Tabela 01- Relação das dissertações sobre trajetória de vida e/ou biografias dos imortais da ASL (1996 a 2017).

Ano	Título	Pesquisador (a)	Orientador (a)	Imortal (ais) biografado
2004	A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao século XX	Vera Maria dos Santos	Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento	Acrísio Torres de Araujo
2006	Civilizar, Regenerar e Higienizar. A difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade (1911-1935)	Cristina de Almeida Valença	Prof. Dr. Miguel André Berger	Helvécio de Andrade
2008	República, Política e Direito: representações do trabalho docente e a trajetória de Carvalho Neto (1918-1921).	Maria do Socorro Lima	Prof. ^a Dr. ^a . Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas	Antônio M. de Carvalho Neto
2009	Contribuições de Dom Luciano José Cabral Duarte ao ensino superior sergipano (1950-1968)	Fernanda Maria Vieira de Andrade Lima	Prof. ^a Dr. ^a . Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas	Dom Luciano José Cabral Duarte
2011	Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da história na faculdade católica de filosofia de Sergipe (1951-1962)	João Paulo Gama Oliveira	Prof. ^a Dr. ^a Eva Maria Siqueira Alves	Gonçalo Rollemberg Leite

2014	Felte Bezerra (1933-1958) – um quartel de atividades littero- científicas	Anna Karla Melo e Silva	Prof. ^a Dr ^a Josefa Eliana Souza	Felte Bezerra
2014	Trajectoria de Núbia Nascimento Marques: contribuições para a educação em Sergipe	Elaine Aires Melnikoff	Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento	Núbia Nascimento Marques
2015	“Entre fatos e relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960- 1991)”	Ane Rose de Jesus Santos Maciel	Prof. ^a Dr ^a Josefa Eliana Souza	Carmelita Pinto Fontes
2016	“Flagrando a vida”: trajetória de Lígia Pina - professora, literata e acadêmica (1925- 2014)”	José Genivaldo Martires	Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição	Maria Lígia Madureira Pina
2017	“Mestra na essência da palavra:” trajetória docente de Ofenísia Soares Freire (1941-1966)	Renilfran Cardoso de Souza	Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição	Ofenísia Soares Freire

Fonte: Tabela elaborado pelo autor de acordo com os dados do PPGED/UFS. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=136>. Acesso em julho/2017.

O primeiro imortal a ser biografado em dissertações do PPGED foi Acrísio Torres de Araújo. A pesquisa desenvolvida por Santos (2004) objetivava estudar o percurso da disciplina de Geografia em Sergipe, partindo do período colonial até a década de 1960. Estabelece como marco divisor na produção de livros didáticos de Geografia a publicação, em 1966, do Livro de Geografia de Sergipe de Acrísio Torres. Entretanto, na segunda seção da referida dissertação, a autora se debruça no estudo biográfico de Acrísio Torres, ressaltando o seu nascimento na cidade de Crateús, em 1931. A diplomação em Direito no ano de 1955, e sua transferência

para Aracaju no início dos anos de 1960. Foi por intermédio da sua prática pedagógica que Acrísio Torres elaborou o livro didático de Geografia de Sergipe. Segundo Santos (2004), “o livro *Geografia de Sergipe* foi muito importante para a época, considerando que o mesmo apresentou uma sistematização do conteúdo da *Geografia de Sergipe* para os alunos e professores do ensino primário do final dos anos de 1960” (SANTOS, 2004, p.143).

A dissertação de Cristina de Almeida Valença, de 2006, com o título: “Civilizar, Regenerar e Higienizar: A difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade”, apresentou como propósito o estudo das ideias de modernização do ensino em Sergipe, por meio da trajetória de vida de Helvécio Andrade. De acordo com a dissertação, Helvécio Andrade nasceu em Capela, Engenho Chapada, onde iniciou os primeiros estudos. Transferiu-se para a cidade de Estância a fim de dar continuidade aos estudos. Com a ajuda do tio foi para Salvador onde cursou a faculdade de medicina. Após a formatura, voltou a sua terra natal, e se estabeleceu na cidade de Propriá, em 1887. Em seguida transferiu-se para Santos-SP onde trabalhou no combate às epidemias, aplicando os seus conhecimentos de médico higienista. Nessa estada em Santos, obteve conhecimentos sobre a realidade educacional de São Paulo, que considerava a vitrine da pedagogia moderna do regime republicano, mediante o estabelecimento dos Grupos Escolares.

Ao retornar para Sergipe, em 1900, Helvécio desenvolveu suas atividades médicas nas cidades de Maruim e Aracaju. Em razão da sua rede de sociabilidade e a defesa dos seus ideais educacionais nos jornais, Helvécio foi convidado para a direção geral da instrução pública de Sergipe em três momentos: 1914 a 1918; 1926 a 1927 e 1930 a 1935.

No ano de 2008 tivemos a dissertação de Maria do Socorro Lima, intitulada “República, política e direito: representações do trabalho docente de Carvalho Neto (1918 – 1921)”. Este trabalho objetivou o estudo das representações do trabalho docente de Antônio Manoel de Carvalho Neto que foi reconhecido nacionalmente como jurista e político. Foi revelado nessa dissertação sua representação de professor entre os anos de 1918 a 1921, período este marcado pelo exercício da direção da Escola Normal. Carvalho Neto nasceu em 14 de fevereiro de 1889, no atual município de Simão Dias, e faleceu em 1954, na cidade de Aracaju. Iniciou os seus estudos na cidade natal e cursou secundário em Aracaju. Fez o curso superior em Direito no Rio de Janeiro (1912). Em 1921, exercendo o mandato de Deputado Federal por Sergipe, apresentou no congresso nacional o projeto de lei que obrigava o Estado a criar escolas e classes para a educação das pessoas *anormais*, permitindo a visibilidade da educação das pessoas que hoje chamamos de pessoas com deficiência. Entre os anos de 1941 a 1945, lecionou a disciplina de direito administrativo na Escola de Comércio Conselheiro Orlando, tendo sido o primeiro diretor da Faculdade de Direito de Sergipe, em 1951.

Maria Vieira de Andrade Lima, defendeu em 2009 a dissertação: “Contribuições de Dom Luciano Cabral Duarte ao ensino superior sergipano (1950 – 1968)”. A pesquisa abrange o marco temporal de 1950 a 1968, que representou o período da criação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS) até a fundação da Universidade Federal de Sergipe. Segundo Lima (2009), Luciano Cabral Duarte nasceu em 21 de janeiro de 1925, fez o curso primário no Seminário Menor Sagrado Coração de Jesus, em Aracaju, e continuou a sua

formação eclesiástica nos Seminários de Olinda/PE, e de São Leopoldo/RS, onde se ordenou padre em 1948. Retornando a Aracaju, exerceu a direção do Jornal católico “A Cruzada”. De 1954 a 1957 realizou o curso de doutorado em Paris, na Universidade de Sorbonne. Em 1958 assumiu a direção da FCFS, criando em 1959, o Ginásio de Aplicação, com o propósito de servir como campo de estágio para as licenciaturas da Faculdade. Participou dos conselhos estadual (1963) e federal da educação (1968). Consagrado bispo em 1966 e arcebispo metropolitano em 1971. A autora ressalta a importância de Dom Luciano na criação da Universidade Federal de Sergipe, suas estratégias de congregar as faculdades isoladas num só projeto, sua rede de sociabilidade e os entraves que ocorreram nesse processo.

João Paulo Gama Oliveira (2011) na sua dissertação: “Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da história na faculdade católica de filosofia de Sergipe (1951-1962)” teve por objetivo estudar as disciplinas que foram ministradas no curso de Geografia e História da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, no período de 1951 a 1962. Apesar do vínculo da pesquisa na história das disciplinas escolares e, em especial, no curso superior, Oliveira (2011) desenvolveu no Capítulo Segundo, um perfil biográfico de Gonçalo Rollemberg Leite. A razão desse perfil se justifica em razão das disciplinas que ele lecionava no referido curso, ou seja, toda a história da civilização (História Antiga, Medieval e Contemporânea), como também as disciplinas de didática. Gonçalo Rollemberg nasceu em 1906, na cidade de Riachuelo – SE, estudou nos colégios Salesiano e Atheneu Sergipense. Graduou-se em Ciências Jurídicas no ano de 1927, em Minas Gerais. Em 1938 ingressou no Atheneu como professor catedrático de História da Civilização. Exerceu funções jurídicas e no magistério

Anna Karla Melo e Silva (2014) é autora da dissertação: “Felte Bezerra (1933 – 1958) – um quartel de atividades litero-científicas”. A pesquisa realizou o estudo da trajetória do intelectual Felte Bezerra e suas contribuições para o ensino superior em Sergipe. O marco temporal foi de 1933 a 1958, de acordo com a demarcação temporal estabelecida por Felte Bezerra na sua autobiografia, que se refere a sua função docente em Sergipe. Felte Bezerra nasceu em 25 de dezembro de 1908, em Aracaju, filho do renomado professor Abdias Bezerra. Estudou nos colégios Tobias Barreto e Atheneu Sergipense, concluindo o secundário em 1935. Silva (2014) ressalta a importância dos seus professores na formação do seu pensamento, a exemplo de: Alcebíades Paes, Arthur Fortes, Manoel Franco Freire e José Augusto da Rocha Lima. Como a família não possuía capital necessário para que pudesse realizar o curso superior fora do Estado, Felte acumulou dinheiro no período de 1925 a 1929, trabalhando no Banco de Sergipe e numa empresa exportadora de sal. Prestou vestibular para o curso de Odontologia na Faculdade da Bahia, onde concluiu o ensino superior em 1933. Retornou a Sergipe, mas não conseguiu sucesso na sua profissão de odontólogo, partindo para a docência em 1934. Paralelamente assumiu a gerência do Banco Rezende, propriedade da família da sua esposa. Em relação às atividades do magistério, lecionou no Colégio de Sergipe, Escola Normal e na Faculdade Católica de Filosofia. Nesta última ministrou as disciplinas etnografia e etnologia. Por intermédio desta, elaborou a obra “Etnias Sergipanas”, um estudo sobre o processo de miscigenação do povo sergipano.

Elaine Almeida Aires Melnikoff (2014) escreveu a dissertação: “Trajetória de Núbia Marques: contribuições para a educação em Sergipe”. A pesquisa teve a finalidade de estudar

a trajetória de vida de Núbia Marques e sua contribuição para a educação em Sergipe, compreendendo a sua dimensão de mulher, intelectual, professora, escritora e poetisa. O marco temporal estabelecido foi da sua posse na Academia Sergipana de Letras (ASL) ao seu falecimento (1978 a 1999). Melnikoff (2014) organizou a sua pesquisa focando o panorama da vida de Núbia Marques e suas contribuições para o universo cultural sergipano. Núbia nasceu no dia 21 de dezembro de 1927, estudou no Jardim de Infância Augusto Maynard, educandário Menino Jesus, Colégio Atheneu e na Escola de Comércio Conselheiro Orlando, onde obteve o diploma de técnica em contabilidade. Em 1947 foi aprovada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e de 1948 a 1952 fez o curso de pintura na Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro. cursou o ensino superior em Serviço Social na Escola de Serviço Social de Sergipe (1954 – 1957). Iniciou a sua carreira docente em 1966 na Escola Normal, lecionando a disciplina de Português, e de 1969 a 1991 foi professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. Núbia Marques participou ativamente de projetos políticos e sociais, a exemplo da Comissão Feminina de Sergipe em prol da anistia, em 1978. Defensora e estudiosa da cultura popular sergipana, Núbia Marques escreveu livros de poesias, crônicas e romances. Foi a primeira mulher eleita para a Academia Sergipana de Letras em 1978.

Ane Rose de Jesus Santos Maciel (2015) na sua dissertação intitulada de: “Entre fatos e relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991)”, teve como propósito analisar as trajetórias intelectuais de Carmelita Pinto Fontes e de Rosália Bispo dos Santos, bem como as suas contribuições para a educação sergipana durante os anos de 1960 a 1991. Nesse sentido, buscou o estudo das trajetórias das duas professoras no desempenho de sua formação intelectual e no exercício do Magistério. Em relação a Carmelita Pinto Fontes, o estudo traça um perfil biográfico e sua trajetória no Colégio de Aplicação da UFS e no Departamento de Letras da UFS. Outro aspecto destacado foi a criação de uma Academia Literária Estudantil pela professora Carmelita.

José Genivaldo Martires (2016) pesquisou na sua dissertação: “Flagrando a vida”: trajetória de Lígia Pina - professora, literata e acadêmica (1925-2014), os traços biográficos da Professora Lígia Pina, por meio do processo de formação intelectual e profissional. Lígia Pina nasceu em 1925, na cidade de Aracaju – SE. Estudou nos Colégios Frei Santa Cecília, Colégio Nossa Senhora de Lourdes e Escola Normal, realizando o curso superior em Geografia e História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Ministrou aulas em vários colégios da Capital. No entanto, a pesquisa dessa dissertação objetivou o estudo das suas práticas pedagógicas no Colégio de Aplicação da UFS. A pesquisa também ressalta a produção literária e a sua trajetória na ASL.

A última dissertação analisada foi fruto das pesquisas de Renilfran Cardoso de Souza (2017): “Mestra na essência da palavra:” trajetória docente de Ofenísia Soares Freire (1941-1966). O estudo objetivou a investigação da trajetória de vida de Ofenísia Soares Freire, destacando os caminhos da sua formação educacional, suas práticas educativas no Atheneu Sergipense (1941-1966), além de analisar seu envolvimento no Partido Comunista Brasileiro (PCB) e como sua atividade política refletiu na carreira docente. Ofenísia Soares Freire nas-

ceu em Estância – SE, em dezembro de 1913, mudou-se para Aracaju para a realização dos seus estudos. Foi aluna do Colégio Nossa Senhora Sant’Anna e da Escola Normal, obtendo o grau de normalista em 1930. Lecionou em alguns estabelecimentos de ensino de Aracaju e encerrou sua atividade docente no Atheneu Sergipense em 1966, com sua aposentadoria.

No tocante as teses defendidas no PPGED/UFS, a partir de 2008, localizamos duas pesquisas que traçam perfis biográficos de imortais da ASL, a saber:

Tabela 02 – Teses sobre trajetórias de imortais da ASL defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (2008-2017)

Ano	Título	Pesquisador (a)	Orientador (a)	Imortal biografado (a)
2015	Caminhos Cruzados: itinerários de professores do ensino superior sergipano (1915-1954)	João Paulo Gama Oliveira	Prof. ^a Dr. ^a Eva Maria Siqueira Alves	Felte Bezerra José Bonifácio Fortes Neto José Silvério Leite Fontes Manoel Cabral Machado Maria Thetis Nunes
2016	Propostas de Educação na Produção Intelectual de Carvalho Neto (1926-1948): Formação e Ética do Advogado, Educação Prisional, Exercício do Magistério e Educação para o Trabalho	Maria do Socorro Lima	Prof. ^a Dr. ^a . Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas	Antônio M. de Carvalho Neto

A primeira tese elencada foi elaborada por João Paulo Gama Oliveira (2015): “Caminhos cruzados: itinerários de professores do ensino superior sergipano (1915-1954)”, a qual investiga os itinerários de cinco professores da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, no período de 1915 a 1954, partindo da formação escolar dos biografados até o ingresso no ensino superior sergipano na condição de docentes. Caracterizado como um estudo prosopográfico, Oliveira (2015) estudou as redes de sociabilidades estabelecidas pelos professores: Felte Bezerra, José Bonifácio Fortes Neto, José Silvério Leite Fontes, Manoel Cabral Machado e Maria Thetis Nunes. O estudo ressalta as origens familiares, as formações acadêmicas e as trajetórias profissionais desses professores, principalmente no período em que faziam parte da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe.

Maria do Socorro Lima (2016), em continuidade as suas pesquisas iniciadas no mestrado, elaborou a tese: “Propostas de Educação na Produção Intelectual de Carvalho Neto (1926-1948): Formação e Ética do Advogado, Educação Prisional, Exercício do Magistério e Educação para o Trabalho”. A pesquisa teve como objetivo pesquisar as propostas de educação na produção intelectual do jurista, escritor, jornalista e professor sergipano, Antônio Manoel de Carvalho Neto, a partir da sua produção bibliográfica entre os anos de 1926 e 1948, como também contextualizar as suas propostas para a educação em âmbito nacional.

4. Considerações finais

As contribuições da terceira geração dos *Annales*, a partir dos anos de 1970, por meio da História Cultural, propiciaram a redescoberta dos estudos biográficos, revestidos de novas interpretações e ampliação da noção de documentos. No caso de Sergipe, o PPGED/UFS contribuiu para a expansão desses estudos com objetos de pesquisas nos cursos de Mestrado e Doutorado de biografias, trajetórias biográficas e estudos prosopográficos de intelectuais. No tocante aos imortais pertencentes à ASL, identificamos que foram realizados 15 trabalhos de pesquisas, destes, cinco são de imortais do sexo feminino, professoras que adentraram na ASL a partir de 1978. Nesse sentido, podemos constatar que os estudos biográficos referentes aos (a) Acadêmicos(as) da ASL ainda representam um objeto a ser explorado, principalmente, no que se refere à produção desses (as) imortais no campo educacional sergipano.

Referências Bibliográficas

- BARROS, J. D.. Ranke: Considerações sobre sua obra e modelo historiográfico. In: **Diálogos**. Maringá-PR, v. 17, n.3, p. 977-1005, set.-dez./2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305529845009.pdf> acesso: jun/2017.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, Zahar. 2001
- BOSI, E.. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP,

1997.

FANINI, M. A. **Fardos e Fardões**: Mulheres na Academia Brasileira de Letras (1897-2003). 2009. 387p. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FONTANA, J. **A História dos Homens**. Bauru, Edusc, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais, 1990.

HUYSSSEN, A. Resistência à memória: usos e abusos do esquecimento público. In: **Culturas do passado-presente**. Rio de Janeiro: Contraponto/Museu de Arte do Rio, 2014.p. 155-176.

LIMA, M. do S. **República, Política e Direito**: representações do trabalho docente e a trajetória de Carvalho Neto (1918-1921). 2008. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: PPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2008.

LIMA, M.do S. **Propostas de educação na produção intelectual de Carvalho Neto (1926-1948)**: formação e ética do advogado, educação prisional, exercício do magistério e educação para o trabalho. 2016. 418 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

LIMA, F. M. V. de A. **Contribuições de Dom Luciano Cabral Duarte ao ensino superior sergipano (1950 – 1968)**. 2009. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: PPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2009

MACIEL, A. R. de J. S.. **Entre fatos e relatos**: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991). 2016. 180 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

MARTIRES, J. G. **“Flagrando a Vida”**: trajetória de Lígia Pina - professora, literata e acadêmica (1925-2014). 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, 2016

MELNIKOFF, E. A. A. **Trajetória de Núbia Marques**: contribuições para a educação em Sergipe. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: PPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2014.

NASCIMENTO, J. C. do. Os embates teóricos e a produção historiográfica educacional nos 15 anos do PPGED. In: BERGER, M. A. (org.). **A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade**. Maceió: EDUFAL, 2010. p.105-124.

OLIVEIRA, J. P. G. **Disciplinas, Docentes e Conteúdos**: Itinerários da História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962). 2011. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe

OLIVEIRA, J. P. G. **Caminhos cruzados**: itinerários de professores do ensino superior sergipano (1915-1954). 2015. 307p. Tese (Doutorado em Educação) São Cristóvão: PPGED/Universidade Federal de Sergipe.

SANTOS. V. M. d. **A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe**: do século XIX

ao século XX. 2004. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: PPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2004

SCHWARCZ, L. M. Biografia como gênero e problema in: **Revista História Social**. Campinas. Nº 24, 2013, p. 51 – 73. Disponível em: < <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/issue/view/94/showToc>> acesso em julho/2017.

SEIXAS, J. A. de. Percursos de memórias em terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. **Memória (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2001. P. 37-58.

SILVA, A. K. M. e. **Felte Bezerra (1933 – 1958)** – um quartel de atividades lítero-científicas. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: PPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SOUZA, R. C. de. “**Mestra na essência da palavra:**” trajetória docente de Ofenísia Soares Freire (1941-1966). 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: PPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2017.

STONE, L. Prosopografia. In: **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba: UFPR, v. 19, nº 39, p.115-137 jun. 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rsp/article/view/31689>. Acesso em julho/2017.

VALENÇA, C. de A. **Civilizar, Regenerar e Higienizar**. A difusão dos ideais da Pedagogia Moderna por Helvécio de Andrade (1911-1935). 2006. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: PPGED/Universidade Federal de Sergipe, 2006.

Seção 3

Meio ambiente, novas tecnologias e a sala de aula: experiências para a prática docente

Cidadania e Democracia: uma reflexão e uma prática para o Ensino de História no Tempo Presente

Andreza Maynard⁵²

E se todos os outros aceitassem a mentira imposta pelo Partido – se todos contassem a mesma história –, a mentira tornava-se história e virava verdade. “Quem controla o passado controla o futuro; quem controla o presente controla o passado”, rezava o lema do Partido.

George Orwell⁵³

Este capítulo reflete acerca do potencial do ensino de história para despertar o senso crítico no Tempo Presente a partir da abordagem dos temas da cidadania e democracia. Ao mesmo tempo, o texto traz um relato de experiência. Trata-se de um projeto desenvolvido em 2017, com duas turmas do nono ano (ensino fundamental) e duas turmas do primeiro ano (ensino médio), do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Sergipe.

Atuando enquanto professora de História, notei que nos últimos anos muitos estudantes assumiram um discurso de aversão à política. Em debates realizados com as turmas, percebi que uma parte significativa dos alunos acreditava que nenhum parlamentar era honesto e que, portanto, não haveria razões para se envolverem com as eleições e seus desdobramentos. Apreendi dessa experiência que havia um esvaziamento da política e um distanciamento dos alunos em relação à mesma.

Outra constatação preocupante é a do crescente número de alunos que passaram a apoiar pessoas que falavam em acabar com a corrupção, em prender os bandidos e retirar o Brasil da crise⁵⁴, sem explicar como tais problemas seriam resolvidos na prática. Em alguns casos, eram defensores de valores ultraconservadores e até mesmo de discursos de ódio e vio-

52 Pós doutora em História. Professora de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFS/CNPq).

53 ORWELL, George. 1984. Trad. Alexandre Hubner; Heloisa Jahn. Posfácios Erich Fromm, Bem Pimlott, Thomas Pynchon. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. P. 47.

54 Refiro-me à crise econômica existente no Brasil em 2016, como resultado ainda da crise financeira sistêmica iniciada em 2008 no cenário internacional.

lência. O pesquisador brasileiro Francisco Carlos Teixeira da Silva⁵⁵ já havia notado o avanço dos fascismos no Tempo Presente. Partilhando da mesma visão que Silva, o historiador Dilton Maynard⁵⁶ analisou o comportamento fascista no século XXI e percebeu o quanto os grupos extremistas tem se valido da internet para atrair jovens de vários países.

Diante disto, comecei a traçar estratégias para abordar os temas da política, cidadania e democracia em consonância com os conteúdos históricos trabalhados em cada série. Começamos então a desconstruir o conceito que eles tinham de política como sinônimo de corrupção e passamos a privilegiar a tradição do pensamento associado a Aristóteles.

Para o filósofo grego, inicialmente a política podia ser entendida como uma luta para satisfazer as necessidades materiais em momentos de dificuldade, mas a partir do surgimento de sociedades mais complexas, passou a resolver quem deveria governar, com que tipo de poder e de que maneira seria esse governo. Ou seja, a política passou a significar uma atividade pela qual os homens decidem as regras que irão ordenar a vida e os objetivos a serem alcançados coletivamente.

Aproveitando o fato de estar abordando a história da Grécia nos primeiros anos (ensino médio) e a experiência de Atenas com a democracia na Antiguidade, falamos sobre o entendimento que Aristóteles tinha sobre a democracia e o quanto esse modelo contribuiu para que Atenas atingisse tal nível de desenvolvimento. De acordo com Aristóteles

O princípio fundamental do governo democrático é a liberdade; a liberdade, diz-se é o objeto de toda democracia. Ora, um dos característicos essenciais da liberdade é que os cidadãos conheçam e mandem alternativamente; porque o direito ou a justiça, em um Estado popular, consiste em observar a igualdade em relação ao número, e não a que se regula pelo mérito. Segundo essa ideia do justo, é preciso forçosamente que a soberania resida na massa do povo (...) (ARISTÓTELES, 2011, p.248).

Contudo, a liberdade e a participação por si só não garantem que todos os problemas sejam solucionados. Tomando o caso do Brasil, por exemplo, vê-se que ainda é um país com uma grande desigualdade social⁵⁷, mesmo sendo regido atualmente por um regime democrá-

55 Cf. SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Fascismos**. In: FILHO, Daniel Aarão Reis, FERRIRA, Jorge, ZENHA, Celeste (orgs.). *O século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

56 Cf. MAYNARD, Dilton Cândido Santos. *Escritos sobre história e internet*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

57 De acordo com relatório divulgado em 2017 pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), “tanto no caso do IDHM, quanto dos sub índices de longevidade, educação e renda, e para todas as localidades analisadas, os dados desagregados confirmam as disparidades sociais existentes entre os grupos e evidenciam melhores resultados para brancos, homens e população urbana”. Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

tico. Neste sentido, acompanho a definição do historiador José Murilo de Carvalho acerca do conceito de cidadania, desdobrado no gozo dos direitos civis, políticos e sociais. Conforme Carvalho

Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico (CARVALHO, 2009, p. 9).

No caso dos nonos anos (ensino fundamental), a abordagem dos conteúdos históricos privilegiou a estrutura política do Brasil durante as primeiras décadas do século XX. Discutimos sobre a participação dos brasileiros no governo da sociedade a partir do direito político dos cidadãos, representado pelo voto. Observamos a prática eleitoral e o gozo dos demais direitos que deveriam ser assegurados. Neste sentido, a comparação com a prática eleitoral atual suscitou debates animados na sala de aula.

Cabe destacar que minha preocupação caminhou no sentido de oferecer ferramentas para que os alunos formulassem seus próprios posicionamentos, e que não fossem meros reprodutores de informações que eles encontraram na internet, ou nos grandes canais de comunicação, especialmente na televisão. Sendo assim, os conteúdos históricos aprendidos em sala de aula realmente habilitariam os alunos a se posicionarem criticamente e tomar decisões sobre os rumos da sociedade na qual estão inseridos. Em outras palavras, o ensino de história levaria à construção da consciência histórica⁵⁸.

Ainda em 1945, Jean Piaget escreveu que um indivíduo só é livre quando sabe julgar, quando tem um espírito crítico, que não é coagido por uma autoridade exterior, aquele que consegue compreender a realidade a sua volta e tecer uma análise crítica e pessoal sobre a mesma. Piaget chamou atenção para a necessidade de o indivíduo interagir com o mundo que lhe é exterior para que haja o desenvolvimento da inteligência. Sobre o desenvolvimento psíquico, ele explicou que:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1983, p. 11).

58 Sobre consciência histórica, ver RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

A construção desse senso crítico é influenciada pela educação. Contudo mesmo diante dos debates sobre as aproximações e distanciamentos entre o ensino de história e a produção científica, pode-se afirmar que ainda persiste um quadro com o excesso de conteúdos escolares e algum distanciamento entre os temas anunciados pelos professores de história e a realidade dos alunos.

Conduzidas dessa forma, dificilmente as aulas de história trariam elementos capazes de despertar o interesse dos alunos. Como resultado, os estudantes ouvem, memorizam e narram os fatos apresentados pelo professor, mas não colocam o que aprenderam na escola como uma prática em suas vidas.

A abordagem dos temas da cidadania e democracia nas aulas de história foi uma tentativa de reatar o vínculo entre o ensino de história e a realidade dos alunos. Ao mesmo tempo em que procurou atentar para o alerta do sociólogo polonês Zygmunt Bauman⁵⁹, de que o mundo de fora está muito diferente do mundo de dentro da escola.

Os desafios que se colocam à educação nos dias atuais se refletem nessa dificuldade que os alunos apresentam quando se veem diante de situações em que deveriam fazer uma leitura crítica da realidade que os cerca. Bauman caracterizou o “mundo líquido moderno”⁶⁰ como um mundo que muda muito depressa, no qual a receita do sucesso parece ser a capacidade de não ser “igual ao resto”. Dessa forma, o individual se sobrepõe ao coletivo. No entanto, é preciso lembrar que a história escolar também possui uma finalidade coletiva que é instruiu os homens acerca do bem-estar social.

Diante de uma realidade que exige resultados prontos e rápidos, muitas vezes somos tentados a entrar no jogo da modernidade líquida também no que se refere à educação. E às vezes perdemos a oportunidade de trazer uma história atrativa para a sala de aula. A formação de uma consciência crítica evitaria no mundo real a situação descrita por George Orwell⁶¹ na obra literária “1984”.

Na trama, Orwell descreve um país onde as pessoas são dominadas por um partido político que lhes diz o que pensar sobre o presente e até mesmo como lembrar do passado. O principal personagem do livro, Winston Smith, trabalha no “Ministério da Verdade” e sua função é “corrigir” os erros do passado, reescrevendo notícias e destruindo qualquer registro documental que contradissesse os interesses do partido, que possuía três slogans: “Guerra é Paz. Liberdade é Escravidão. Ignorância é Força”⁶².

Todos deveriam aceitar a versão dos fatos ditada pelo partido e assim moldar suas consciências. Pensar por si mesmo poderia ser considerado um crime e a tecnologia auxiliava

59 BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

60 Sobre o mundo moderno líquido ver: BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.

61 ORWELL, George. *1984*. Trad. Alexandre Hubner; Heloisa Jahn. Posfácios Erich Fromm, Bem Pimlott, Thomas Pynchon. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

62 ORWELL, George. *1984*. Trad. Alexandre Hubner; Heloisa Jahn. Posfácios Erich Fromm,

no controle do partido sobre as pessoas. Nada escapava ao Big Brother, que monitorava a todos por meio das tele telas.

Ainda que esta situação seja descrita numa obra literária, ela nos permite pensar sobre o presente e o mundo que queremos construir. Continuando com o auxílio da literatura, a seguir abordarei personagens e situações para discutir sobre as consequências que o comportamento político individual pode trazer à sociedade como um todo.

“A hora da estrela” e “O menino do pijama listrado”

Alguns posicionamentos dos alunos em relação à política me levaram a pensar em personagens fictícios, cujos comportamentos não favorecem a manutenção da democracia. O primeiro deles é Macabéa, da novela “A hora da estrela”, escrita por Clarice Lispector, em 1977. A obra narra a vida de uma jovem alagoana que vai trabalhar no Rio de Janeiro como datilógrafa, mas é péssima na função. Aliás, Macabéa parece ser ineficiente em tudo o que se propõe a fazer, ela não se encaixa na realidade que a cerca. Eis a descrição da autora:

A moça tinha ombros curvos como os de uma cerzideira. Aprendera em pequena a cerzir. Ela se realizaria muito mais se se desse ao delicado labor de restaurar fios, quem sabe se de seda. Ou de luxo: cetim bem brilhoso, um beijo de almas. Cerzideirinha mosquito. Carregar em costas de formiga um grão de açúcar. Ela era de leve como uma idiota, só que não o era. Não sabia que era infeliz. É porque ela acreditava. Em quê? Em vós, mas não é preciso acreditar em alguém ou em alguma coisa – basta acreditar. Isso lhe dava às vezes estado de graça. Nunca perdera a fé (LISPECTOR, 1998, 26).

Macabéa era a moça simplória, boba, desprovida da capacidade de pensar por si própria, que sempre aceitava o julgamento dos outros sobre os fatos. Ela não decidia sobre nada importante, ficava apenas pensando em ser bonita e apreciada, como a atriz Marilyn Monroe (1926-1962). No final, Macabéa não estava preocupada com assuntos de política, ou insatisfeita com o lugar que ocupava no mundo, porém ela estava infeliz. Não conseguia pensar nisso de forma crítica, mas de maneira conformista. Para ela as coisas eram como tinham que ser.

A personagem enxergava o constructo social como algo naturalizado. Ela nasceu e cresceu vendou outras pessoas agirem e tomarem decisões, enquanto permanecia como expectadora do mundo. Macabéa não estava necessariamente satisfeita com seu lugar nesse mundo, mas não acreditava que pudessem fazer qualquer coisa para mudar isso. Caso alguém lhe dissesse algo, mesmo que fosse uma ofensa, ela não revidaria, não se defenderia porque no fim, acreditava que tudo iria permanecer como estava. Num momento de devaneio literário, eu me pergunto se Macabéa teve aulas de história e como elas teriam sido.

Bem Pimlott, Thomas Pynchon. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. P. 14.

No mundo bem real da sala de aula, procuro mostrar como o trabalho do historiador é feito e falo sobre os documentos utilizados por ele. Destaco a importância de buscar a verdade, a regra de ouro do historiador, segundo François Bédarida⁶³, e aponto que para isso precisamos consultar diferentes fontes. Sem qualquer pretensão de transformar os alunos em pequenos historiadores, apresento a eles o método do uso de diferentes fontes para a compreensão de um fato. Afinal, o questionamento da realidade, por si só, é uma prática científica.

Assim, no ano letivo de 2017 eu levei a edição de 14 de dezembro de 2016 da revista *Isto É* para as aulas. No periódico aparecem várias fotos e uma longa matéria sobre um prêmio entregue pela revista aos brasileiros que, segundo a *Isto É*, mais teriam contribuído para o desenvolvimento do país naquele ano. O então presidente Michel Temer foi considerado pelo periódico como “o brasileiro do ano” de 2016. A lista a seguir exhibe os nomes dos homenageados e a descrição que a revista fez do cargo, ou função, desempenhada à época da publicação:

1. Michel Temer – “Presidente do Brasil”
2. Aécio Neves – “Senador e Presidente do PSDB”
3. Geraldo Alkmin – “Governador de São Paulo”
4. João Dória – “Prefeito de São Paulo”
5. Alexandre de Moraes – “Ministro da Justiça e Cidadania”
6. Henrique Meirelles – “Ministro da Fazenda”
7. José Serra – “Ministro das Relações Exteriores”
8. Sérgio Moro – “Juiz responsável pela Lava Jato”
9. Roberto Freire – “Ministro da Cultura”
10. Gilberto Kassab – “Ministro da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações”
11. Helder Barbalho – “Ministro da integração Nacional”
12. Pedro Parente – “Presidente da Petrobrás”
13. Leonardo Picciani – “Ministro do Esporte”
14. Bruno Araújo – “Ministro das cidades”
15. Alberto Beltrame – “Secretário do Desenvolvimento Social e Agrário”
16. Grazi Massafera – “Atriz”
17. Ludmilla – “Cantora”
18. Ricardo Boechat – “Jornalista”
19. Idaquias Queiroz – “Canoísta olímpico”
20. Rodrigo Galindo – “Presidente da Kroton”
21. Caco Alzugaray – “Presidente executivo da Editora Três”
22. Carlos José Marques – “Diretor editorial da editora Três”
23. Abílio Diniz – “Presidente do Conselho de Administração da BRF”
24. Flávio Rocha – “Presidente da Riachuelo”
25. Carlos Wizard – “Presidente do Grupo Sforza”
26. Benedito Ruy Barcosa – “Autor de telenovelas”

63 BÉDARIDA, François. Tempo Presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos e Abusos da História Oral*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. P. 219 a 229.

27. Ruy Maurício – “Filho de Benedito Ruy Barbosa” (ISTO É, 14 Dez. 2017, p. 80 e 81).

O brasileiro do ano em 2016, segundo a *Isto É*, foi considerado o presidente mais impopular da história política brasileira. Os dados de uma pesquisa feita pela *Datafolha*⁶⁴ que trazem essa informação foram noticiados em vários sites da internet, como por exemplo: *O Globo*⁶⁵, *Gazeta on line*⁶⁶, *IG/Último Segundo*⁶⁷, *Jornal do Brasil*⁶⁸ e obviamente a própria *Folha de São Paulo*⁶⁹. Os dados da pesquisa *Datafolha*, com a evolução da avaliação do governo Michel Temer, podem ser vistos na tabela abaixo:

Tabela 1. Avaliação do Governo Michel Temer (2016-2018).

Avaliação	Período						
	Jul/2016	Dez/2016	Abr/2017	Jul/2017	Set/2017	Nov/2017	Jan/ 2018
Ruim	31%	51%	61%	69%	73%	71%	70%
Regular	42%	34%	28%	23%	20%	23%	22%
Ótimo/ bom	14%	10%	9%	7%	5%	5%	6%

Fonte: <http://datafolha.folha.uol.com.br/>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

64 Instituto de pesquisa que pertence ao Grupo Empresarial Folha. Ver: <http://datafolha.folha.uol.com.br/>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

65 Cf. <https://oglobo.globo.com/brasil/levantamento-aponta-temer-como-presidente-mais-rejeitado-do-mundo-21994959>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

66 Cf. <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/2017/10/michel-temer-e-o-presidente-mais-rejeitado-do-mundo-diz-pesquisa-1014105204.html>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

67 Cf. <http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2017-10-26/michel-temer-rejeicao.html>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

68 Cf. <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2017/10/26/temer-e-o-presidente-mais-impopular-do-mundo-diz-pesquisa/>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

69 Cf. <http://painel.blogfolha.uol.com.br/2018/02/01/apontados-pelo-datafolha-rejeicao-a-temer-e-vazio-eleitoral-do-centro-viram-atestado-contra-a-reforma/>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

De acordo com outra pesquisa *Datafolha*, esta sobre a rejeição aos candidatos a presidente em 1º turno durante o ano de 2018, Michel Temer liderou a lista com um índice de rejeição da ordem de 60%⁷⁰. É preciso mostrar na prática a relevância de compreender a realidade a partir de diferentes fontes. Alguém que lesse apenas a revista *Isto É* de dezembro de 2016, um aluno ou um estrangeiro, por exemplo, teria uma ideia desvirtuada do que estava acontecendo no Brasil, em 2016 e 2017.

Passemos a outro exemplo de envolvimento político a partir do filme “O menino do pijama listrado”⁷¹ (2004). A trama narra a história da família de um garoto chamado Bruno, cujo pai é responsável por um campo de concentração nazista na Alemanha, durante a Segunda Guerra Mundial. Em determinada passagem, a família está reunida à mesa para fazer uma refeição e Bruno reclama do professor e do ensino de história. Ele afirma que o docente ensina, “Mas não nos deixa ler livros de aventura. Tudo que fazemos é chato, história velha” (43’). Ao que o avô lhe repreende, afirmando que “Se não fosse pela história, não estaríamos sentados em volta desta mesa. O trabalho que seu pai está fazendo aqui, é a história sendo feita” (43’).

A declaração do garoto sobre os métodos utilizados pelo professor para o ensino de história evidencia o objetivo do docente. Este deveria apresentar as realizações dos nazistas para os filhos dos nazistas. Trata-se de um projeto que visava a replicação do modelo de sociedade vigente na Alemanha. Nessa sociedade em que não havia espaço para questionamentos, Bruno deveria aprender com o exemplo da história contada sob o ponto de vista dos nazistas.

Saindo do mundo ficcional e partindo para a realidade das salas de aula brasileiras na contemporaneidade, é possível perceber mudanças significativas no ensino de história. A introdução de novos recursos didáticos, de temas transversais e personagens antes deixados de lado, a inserção de abordagens teóricas diferentes, que aparecem até mesmo nos livros didáticos, além do mundo digital e das experiências interdisciplinares, certamente possibilitam a realização de aulas mais dinâmicas e atrativas.

Necessariamente o professor não precisa de tecnologia para fazer uma aula que fuja da fórmula tradicional da preleção e resolução de exercícios. Mas não se pode negar que a estrutura física das escolas públicas nem sempre favorece o uso de recursos tecnológicos. O uso de slides, para uma aula com fotografias, charges, mapas, ou mesmo uma aula com uso de vídeos, não pode prescindir do aparato tecnológico que enriquece a aula, mas necessariamente não é o único caminho, como já foi dito.

Muitos professores têm usado a internet para compartilhar suas experiências e planos de aula. Um exemplo dessa prática é o Portal do Professor⁷², do Ministério da Educação e a Olimpíada Nacional de História⁷³. Outra contribuição importante para a renovação da prá-

70 Cf. <http://datafolha.folha.uol.com.br/>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

71 O MENINO DO PIJAMA LISTRADO. EUA/Reino Unido: Imagem Filmes, 2008. 1 DVD (90 min.): son., cor.

72 Cf. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

73 “A Olimpíada Nacional em História do Brasil é um projeto de extensão da Universidade

tica docente do professor de história, tem sido as publicações em forma de livros que reúnem coletâneas de autores especialistas. Os livros “Ensino de História: fundamentos e métodos”⁷⁴, organizado por Circe Maria Fernandes Bittencourt e “Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história”⁷⁵, organizado por Ana Heloisa Molina e Carlos Augusto Lima Ferreira, são exemplos desse tipo de iniciativa.

Além disso, existe uma infinidade de artigos, publicados em periódicos acadêmicos, nos quais pesquisadores e professores indicam caminhos possíveis para esta renovação no ensino de história e compartilham experiências. Retomando a cena do filme “O menino do pijama listrado”, pode-se destacar que o argumento do avô de Bruno que entende como necessária a participação e o envolvimento dos nazistas na política alemã, de forma a corrigi-la. Ao contrário de Macabéa que não se preocupava com a história, os nazistas dedicavam uma atenção especial ao ensino e à escrita da história.

Saindo da esfera literária e cinematográfica e partindo para o mundo real, não é possível admitir que o nazismo tenha agido em prol da melhoria das condições de vida de todos os cidadãos alemães. Muito ao contrário. Os nazistas foram responsáveis por um Estado que praticava a violência e o extermínio de seres humanos de forma racional. Em nome do desenvolvimento econômico e de uma suposta evolução biológica da Alemanha, eles promoveram a desumanização e assassinatos em escala industrial. A permanência dos nazistas no poder se deu por vários fatores, dentre eles o controle do pensamento e da ação das massas. Essa é uma marca dos regimes de exceção em geral e não está circunscrita apenas ao nazismo praticado nas décadas de 1930 e 1940.

No Brasil as demonstrações públicas de insatisfação das massas nunca foram bem recebida pela elite. E muito embora na política brasileira não tenhamos um histórico com muitos exemplos de levantes populares, em 2013 tivemos no Brasil uma série de manifestações⁷⁶ que ficaram conhecidas como as “manifestações de junho”. De acordo com as autoras Lília M. Schwarcz e Heloisa M. Starling

As manifestações de junho, como ficaram conhecidas, não tinham pautas nem liderança, foram convocadas pelas redes sociais, eram for-

Estadual de Campinas, desenvolvido pelo Departamento de História por meio da participação de docentes, alunos de pós-graduação e de graduação. É coordenada pelas profas. dras. Cristina Meneguello e Alessandra Pedro”. Cf. <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>. Acesso em 19 de fevereiro de 2018.

74 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

75 MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. Curitiba: CRV, 2016.

76 Estas iniciaram com o aumento do valor pago pela passagem no transporte urbano no Brasil. Em São Paulo passou de R\$ 3,00 para R\$ 3,20. Assim como noutros momentos (sobre a revolta do vintém 1878-1880, ver CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987), a insatisfação contra a passagem era um pretexto para colocar para fora uma insatisfação generalizada.

madam por vários movimentos que se organizavam de maneira autônoma e apartidária e ocupavam as ruas em grandes ondas de protesto. Foi um evento de curta duração, mas trouxe novidades importantes (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 505).

As manifestações de 2013 foram reeditadas em 2015, quando se pedia o fim da corrupção no país. Elas foram veiculadas por grandes meios de comunicação como uma expressão da opinião pública contra o governo da presidente Dilma Rousseff. Uma ação que se poderia comparar ao uso que os meios de comunicação fizeram da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em março de 1964. Na ocasião, a Marcha foi anunciada como respaldo civil para o golpe que acarretou na deposição do presidente João Goulart.

No dia 31 de agosto de 2016 o Senado Federal aprovou o impeachment da presidente Dilma Rousseff, que foi afastada não por prática de corrupção, mas em função das “pedaladas fiscais”⁷⁷. Dois dias depois do impeachment, o governo federal sancionou uma lei⁷⁸ que flexibilizava o remanejamento no Orçamento, principal justificativa para o afastamento da presidente Dilma Rousseff. Após a saída da mesma, parlamentares que votaram a favor do impeachment foram presos acusados de corrupção, inclusive o presidente da Câmara dos deputados à época, Eduardo Cunha. Desde então assistimos a uma polarização das posturas da Direita e Esquerda, assim como uma descrença na política brasileira.

Diante disso, procurei realizar uma ação que levasse em conta a realidade do país, considerando algumas das finalidades do ensino de história, sobretudo, facilitar a compreensão da História do Tempo Presente, ou do tempo vivido pelos alunos.

O projeto “Educação para a Cidadania e Democracia”

Atentando para o caráter eminentemente formativo da disciplina história, pensei em

77 Normalmente o Tesouro Nacional repassa recursos para o Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, BNDES, bancos privados e INSS que financiam programas de benefícios sociais como o Minha Casa Minha Vida, Bolsa Família, aposentadoria pública e seguro desemprego. A pedalada fiscal acontece quando o Tesouro Nacional não repassa recursos, mas os bancos continuam financiando os programas sociais. Os recursos não repassados são contabilizados no orçamento, gerando maior superávit primário. Os bancos ficam no prejuízo e a interpretação do CTU é de que o governo empresta dinheiro aos bancos, uma prática proibida pelo artigo 36 da Lei de Responsabilidade Fiscal. Cf. BRASIL. Lei complementar N. 101, de 4 de Maio de 2000, Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, 4 de maio de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1, 5 de maio de 2000, Página 1.

78 BRASIL. Lei N. 13.332, de 1º de Setembro de 2016, Altera a Lei N. 13.255, de 14 de janeiro de 2016, que estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2016. Brasília, 1º de Setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção 1, 2 de setembro de 2016, Página 1.

desenvolver um projeto no qual pudesse aprofundar uma análise acerca do momento político vivido pelo país, sem perder de vista os conteúdos que estavam sendo vistos em sala de aula. Assim, elaborei o projeto “Educação para a cidadania e democracia”, que foi desenvolvido com duas turmas de nono ano (ensino fundamental) e duas turmas de primeiro ano (ensino médio), em 2017.

O objetivo central do projeto foi auxiliar os alunos a compreenderem o exercício da cidadania e qual o seu papel na manutenção da democracia brasileira. Inicialmente foram abordados alguns conteúdos históricos em sala de aula. Com os nonos anos foram trabalhados temas como o início do período republicano e a prática da cidadania por meio da participação nas eleições. Já com os primeiros anos, o enfoque se deu na história da Grécia na Antiguidade, com o surgimento da democracia em Atenas.

Considerando o que já havia sido aprendido em sala de aula, abordei as características históricas da prática de cidadania e democracia, bem como a relação entre estes dois. Para tanto apresentei a história da organização política brasileira durante o período republicano, e a organização dos domicílios eleitorais do estado de Sergipe e também a crise política que estávamos vivenciando em 2017. Dessa forma, houve uma retomada do conhecimento que eles já haviam adquirido anteriormente, mas também foi colocado um aspecto do vivido para o alunado.

O projeto pretendeu mostrar uma aplicação prática dos conhecimentos históricos aprendidos no Colégio de Aplicação para compreender uma parte da história do país e do estado em que eles vivem. Nesse sentido, foram abordadas questões mais gerais, como as que dizem respeito à introdução da cidadania democrática no Brasil, para entender como isso foi sendo estruturado e que formato assumiu em diferentes momentos da história.

Ao mesmo tempo, foram realizadas visitas à sede do Tribunal Regional Eleitoral em Sergipe (TRE/SE), com a finalidade de abordar temas mais específicos como quais eram os requisitos para a participação no processo eleitoral brasileiro, a função do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e do TRE/SE como órgãos fiscalizadores do processo eleitoral, os documentos eleitorais, as urnas utilizadas no Brasil e dados como a quantidade e divisão dos domicílios eleitorais e candidatos eleitos, dentre outros. As visitas foram realizadas no turno oposto às aulas.

No TRE/SE, os alunos visitaram o centro de Memória da Justiça Eleitoral de Sergipe Des. José Antônio de Andrade Góes (CEMEL), onde tiveram contato com informações sobre o processo eleitoral brasileiro e sergipano. Depois visitaram o depósito de urnas eleitorais, podendo entender melhor como é feito o processo de manipulação das urnas nos períodos eleitorais e após estes serem encerrados. Por fim, em cada visita as turmas foram levadas até um auditório onde conversamos sobre os conteúdos históricos, relacionando-os a tudo o que eles haviam acabado de ver no TRE/SE. Em seguida, os alunos elaboraram um relatório e o apresentaram por escrito, com base em 10 questões norteadoras.

As questões pediam informações sobre o que os alunos aprenderam com as aulas e com a visita ao TRE/SE, sendo que em alguns casos eles deveriam expressar uma opinião acerca do tema proposto. Por exemplo, em resposta à indagação sobre a existência de fraudes

no resultado das eleições atuais, um aluno do 1º Ano respondeu que

Em todas as eleições que presenciei, pode-se dizer que o resultado foi manipulado, já que existe a compra de votos mas na primeira república foram bem piores já que os votos não eram secretos como é hoje. No entanto melhorou muito nos últimos tempos mesmo com esse tipo “novo” de fraude (relatório do aluno R.M do 1º Ano, 2017).

Durante a visita ao depósito de urnas, os alunos ouviram um funcionário falar sobre o armazenamento, o conserto das urnas, o transporte nos dias de eleição e o manuseio durante os pleitos. Depois dos esclarecimentos, os alunos fizeram perguntas sobre a manipulação dos resultados e os funcionários do TRE/SE afirmaram que as urnas eletrônicas não estão conectadas à internet. E que para evitar fraudes, as informações com os votos são gravadas na própria urna e num cartão de memória.

Essa situação foi confrontada com a realidade do início da república e a forma como as eleições eram feitas, favorecendo a manipulação dos resultados. O aluno citado anteriormente reconhece que o processo eleitoral teve avanços, com a criação dos órgãos de controle, a instituição do voto secreto e a informatização. Essa, aliás, parece ter sido a impressão que ficou na maioria dos alunos. Porém, os problemas ainda persistem.

Em resposta as questões sobre o tipo de voto existente no Brasil (obrigatório ou facultativo) e se pretendia votar quando atingisse a idade mínima, esse mesmo aluno afirmou que

No Brasil o voto é obrigatório e isso é um tanto ruim já que mesmo quem não quer votar por várias coisas ou até mesmo se tiver viajando neste período terá que parar para votar e isso atrapalha muito dependendo do lugar onde se viaja.

Eu não gostaria de votar, já que no estado atual do país é complicado acreditar em algum político já que todos são corruptos, mas ainda há algum que não seja tão quanto outros, mas eu não gostaria de votar (relatório do aluno R.M. do 1º Ano, 2017).

A justificativa para não exercer seu direito de cidadão, escolhendo seus representantes políticos, está em acreditar que a maior parte deles é corrupto, portanto para ele o sistema não funciona. Nesse caso, votar seria uma perda de tempo. Um grupo de alunos do nono ano não chegou a um consenso quanto a esta pergunta. De acordo com eles: “O grupo possui opiniões bem diversificadas sobre o voto, alguns dizem que o roubo não acaba então o voto não adianta, outros que se lutarmos por isso o Brasil muda sim! Vai de pessoa para pessoa” (relatório dos alunos W.S, W.T. e J.A. do 9º Ano, 2017).

Já outro grupo, também do nono ano entrou em acordo. Eles afirmaram que: “Após

discutir chegamos a conclusão que todos nós queremos votar pois acreditamos que o voto das novas gerações pode ter uma escolha melhor dos candidatos para tornar o Brasil um local melhor para se viver” (relatório dos alunos B. V., M.R. e D. A do 9º ano, 2017).

As opiniões foram variadas, mas a maioria dos alunos afirmou que gostaria de votar. Um grupo de alunos do 1º Ano também não chegou a um acordo. Três disseram que gostariam de votar e assim decidir sobre o futuro do país, mas um aluno justificou que não gostaria de votar, por achar que a eleição era uma grande confusão. Neste caso, eles separaram a pergunta sobre o desejo ou não de votar para expressar o ponto de vista de cada componente do grupo.

Você quer votar?

Sim, Apesar de todo o desestímulo que recai sobre nossas cabeças dia pós dia, através dos jornais e da televisão em geral. Acredito que devemos exercer esse direito com muita responsabilidade.

Sim, porque o direito de votar é o principal recurso de uma democracia, e é com ele que você decide o seu futuro do seu país, e conseqüentemente o seu e de sua família.

Por mim eu não votaria. Eu acho isso muita confusão, muita bagunça e não me vejo entrando nisso, mas como é obrigatório vou ter que votar.

Sim, porque através do voto podemos definir o futuro do nosso país. (relatório alunos J.L., J.L., M.G. e P.G. do 1º Ano, 2017).

Uma aluna do 9º Ano respondeu à indagação sobre a existência de fraudes no resultado das eleições atuais, e sobre a comparação entre os pleitos atualmente e o que acontecia durante a Primeira República da seguinte forma:

Antigamente, quando o resultado não era de acordo com a vontade dos coronéis, as cédulas eram rasgadas e substituídas. Além disso existia o famoso voto de cabresto, onde havia a troca de favores e o uso da força. Hoje em dia, ainda há obviamente a compra de votos, famosa boca de urna. Porém acho que depois do resultado, não é possível alterá-lo. Mas ainda temos muito abuso de autoridade e fraudes cometidas por nossos representantes, além de golpes de estado. A maior diferença entre as eleições atuais e da Primeira República é que naquela época mulheres, analfabetos e religiosos não votavam. Isso fazia com que mais de 50 % da população não pudesse votar (relatório da aluna L.S. do 9º Ano, 2017).

A resposta apresentada pela aluna L.S. mostra que ela consegue fazer esses deslocamentos no tempo, valendo-se dos fatos históricos para explicar o processo eleitoral brasileiro

em diferentes momentos. Ela não só conseguiu analisar o processo eleitoral, estabelecendo as permanências e mudanças ao longo do tempo, como também se vê como parte importante desse processo. Sobre a obrigatoriedade e a intenção de votar, essa mesma aluna afirmou que

Eu acho que apesar de obrigatório, o voto é algo que representa muito. Principalmente para as mulheres, acho que é fazer reconhecimento de toda a luta para podermos votar. Além disso, acho que quando alguém não vota simplesmente por não querer, não tem argumento para reclamar de seus atuais representantes, afinal não contribuiu para a escolha destes. Por isso, quero e vou votar assim que puder (relatório da aluna L.S. do 9º Ano, 2017).

Pelas respostas dos alunos, pode-se perceber a variação dos pontos de vista e a diferente compreensão que eles tiveram sobre tudo o que foi feito. Para além de um ensino de história baseado na repetição dos nomes e datas, o projeto procurou contribuir para que os alunos pudessem compreender, construir e explicar, relacionando o passado, o presente e o futuro. E o mais importante, o projeto os levou a perceberem que a sociedade que temos é o reflexo das vontades humanas. A realidade em que eles vivem é uma construção coletiva e em breve eles irão atuar diretamente nas decisões que regem o funcionamento dessa sociedade.

Para concluir

Essa é uma geração que está habituada a encontrar respostas prontas, de maneira rápida e eficiente. Tudo parece estar disponível na internet. Tal ansiedade não é uma característica apenas dos alunos da educação básica. Este é um sintoma desses tempos de “modernidade líquida” em que vivemos e me faz lembrar do ensaio “Experiência e Pobreza” de Walter Benjamin⁷⁹.

No texto, escrito em 1933, Benjamin relata uma parábola em que um senhor idoso está prestes a morrer e revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam e não encontram nada. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais do que qualquer outra na região e os rapazes se dão conta da lição que seu pai havia lhes ensinado. O tesouro não estava num baú com ouro enterrado, mas no trabalho em si. Benjamin constatava que as ações da experiência estavam em baixa, e que esta pobreza ocorria em razão da técnica. E ele acreditava que da pobreza de experiência surgia a barbárie.

Para Benjamin, a pobreza de experiência empurra o bárbaro para a frente, impedindo-o de olhar para os lados, ele olha apenas para a frente. A oferta de um pensamento único é perigosa, podendo levar à desumanização. Diante da crise política que se instaurou no Brasil nos últimos tempos e da descrença em nossas instituições, é preciso refletir acerca das alter-

79 BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne

nativas viáveis para resolver tais problemas. Porém nenhuma renovação pode colocar o humano de lado. Seja pensando sobre a renovação dos representantes políticos, ou mesmo uma transformação radical na estrutura vigente, o humanismo tem que ser central em qualquer mudança que se pretenda fazer.

A realização do projeto “Educação para a Cidadania e Democracia” teve o objetivo de fazer com que os alunos pensassem sobre o que é cidadania e democracia, usando exemplos do que eles aprenderam com os conteúdos históricos e com a visita ao TRE/SE para uma aplicação prática na vida, que é a participação por meio do voto. Como se pôde ver, as atividades envolvendo as aulas, as visitas ao TRE/SE, a produção de relatórios e os debates produziu resultados diferentes, como era de se esperar.

Por fim, pode-se afirmar que existem sentidos, ou vantagens, para o ensino de história. Alguns são de caráter individual, como o autoconhecimento, a tolerância, o entendimento da construção histórica das sociedades, que é o contrário da naturalização do social e a formação da consciência crítica. Mas a história escolar tem uma finalidade coletiva, que resulta do que já foi dito e que diz respeito mais diretamente à instrução dos homens para o bem-estar social. Por isso considero relevante a construção do senso crítico e a manutenção dos princípios da democracia e cidadania como base para o funcionamento da política na sociedade brasileira.

Bibliografia

ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.

BÉDARIDA, François. **Tempo Presente e presença da história**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. P. 219 a 229.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v. 1).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Marie Gagnebin. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v. 1).

brasileira: 2009.

_____. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos Teórico- Metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais).** São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Escritos sobre história e internet.** Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história.** Curitiba: CRV, 2016.

ORWELL, George. **1984.** Trad. Alexandre Hubner; Heloisa Jahn. Posfácios Erich Fromm, Bem Pimlott, Thomas Pynchon. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PAXTON, Robert. O. **A Anatomia do Fascismo.** Trad. Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: UnB, 2007.

_____. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

SCHURSTER, Karl; SILVA, Giselda Brito; MATOS, Júlia Silveira Matos. **Campos da Política: Discursos e Práticas.** São Paulo: LP Books, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; Starling, Heloisa Murgel. **Brasil: Uma Biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Fascismos.** In: FILHO, Daniel Aarão Reis, FERREIRA, Jorge, ZENHA, Celeste (orgs.). **O século XX.** 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da, MEDEIROS, Sabrina Evangelista, VIANNA, Alexander Martins (Orgs). **Dicionário crítico do pensamento da direita: ideias, instituições e personagens.** Rio DE n de Janeiro: FAPERJ: Mauad, 2000.

Cinema, História e Ensino: reflexões para a prática⁸⁰

Priscila Dantas Fernandes⁸¹

Introdução

A história, dada à sua complexidade, não apresenta um único conceito. No entanto, pode-se considerá-la como o estudo da sociedade no passado, por meio da qual o historiador baseia-se em fatos e documentos, mediante seus questionamentos e suas interpretações. Nesse sentido, “[...] os historiadores são o banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado, todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a história” (HOBSBAWM, 2013, p. 45).

Sendo assim, Bloch (2001) afirma que o passado é um dado que nada mais modificará, mas, o conhecimento dele é uma coisa em progresso, que, incessantemente, se transforma e se aperfeiçoa. Para ele, o objeto da história é o homem; por conseguinte, a história é a ciência dos homens no tempo ou a ciência das sociedades humanas. De acordo com Prost (2015), são três as características do objeto da história: ele é humano; ele é coletivo e, ele é concreto. A história incide na seleção e construção de um objeto (LE GOFF, 2013).

Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo abordar a relação entre História e Cinema, refletindo acerca da utilização de filme como recurso didático e como fonte histórica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da temática, mediante os estudos dos autores Barros (2011), Ferro (1992a; 1992b), Moran (2002; 2003), Napolitano (2005; 2009), Nascimento (2008), Fernandes (2007), Souza (2014), dentre outros que contribuíram para o embasamento teórico deste texto.

A sociedade do século XXI vem passando por profundas transformações, sendo a tecnologia a grande propulsora. As novas tecnologias têm proporcionado a democratização do acesso à informação, comunicação entre pessoas de várias localidades e movimentações financeiras, ou seja, estão cada vez mais facilitando a vida dos indivíduos. Atualmente, é raro encontrar alguém que não tenha celular, não acesse a internet (mesmo em *lan houses*), nunca

80 Este artigo foi elaborado como requisito avaliativo da disciplina especial História, Memória e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), sob a coordenação do Prof. Dr. Rafael Araújo.

81 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFS). Graduada em Pedagogia (UFS). Especialização em Gestão Escolar - Pedagogia Empresarial pela Faculdade São Luís de França. Membro do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (NUPIEPED/UFS). E-mail: p.d.fernandes01@gmail.com

tenha utilizado os caixas eletrônicos de bancos, ou não possua um aparelho de TV, devido à integração das tecnologias ao cotidiano.

As tecnologias da informação e comunicação, conhecidas como TICs, estão sendo introduzidas nas escolas como elementos facilitadores do ensino, contribuindo para a sua melhoria. O professor, antes visto como transmissor de conhecimento, assume agora o papel de orientador, mediador da aprendizagem, guiando as investigações dos alunos. Assim, o filme configura-se como um desses facilitadores, ou seja, recurso didático nas aulas de História. O filme também pode ser analisado como documento pelo historiador no intuito de divulgar o conhecimento histórico.

Destarte, para uma melhor compreensão das possibilidades do uso de filme como ferramenta didática e como fonte histórica, aborda-se, inicialmente, a importância e a relação entre educação e as tecnologias da informação e comunicação, posteriormente, expõem-se as possibilidades e contribuições de utilização do cinema no ensino de História. Logo após, apresenta-se o cinema como fonte para o historiador, finalizando com as considerações.

Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação

Kenski (1997, p. 58-59) concorda com Simondon (1969) quando este diz que “[...] o homem iniciou seu processo de humanização, distinguindo-se dos demais seres vivos, a partir do momento em que se utilizou dos recursos existentes na natureza dando-lhes outras finalidades”. Ela ainda enfatiza que “[...] quando os nossos ancestrais pré-históricos se utilizaram de galhos, pedras e ossos como ferramentas [...] estavam produzindo e criando tecnologias”.

Partindo desse pensamento, no âmbito educacional contemporâneo, é possível destacar a grande influência das tecnologias. Com o passar dos anos, o processo de ensino-aprendizagem sofreu algumas transformações. Antes, o ensino caracterizava-se pelo uso de somente três ferramentas: quadro, giz e livro didático, e tinha como figura central o professor, único detentor e transmissor do conhecimento. Com o advento das novas tecnologias, as exigências no campo da educação tornaram-se maiores.

Quanto ao conceito de tecnologia, entretanto, há divergências. Alguns autores acreditam que ela está relacionada somente aos aparelhos eletrônicos, mas, para França:

[...] a tecnologia não se liga somente a máquinas e computadores, mas a conjuntos de conhecimentos que podem ser utilizados em determinadas atividades. Assim sendo, uma pá tem uma tecnologia, assim como o caminhão, um abridor de latas, um arado, um regador, um carrinho de supermercado, um telefone e mesmo um lápis (FRANÇA, 2007, p. 66).

Entretanto, não basta o professor levar a tecnologia para a sala de aula, é necessário saber utilizá-la como uma ferramenta de ensino. Conforme ressalta Seabra (1993), “[...] tecnologia educacional é, por exemplo, usar [...] um pedaço de madeira e uma pedra para

explicar a flutuação dos corpos; apertar a tecla de um vídeo sobre o assunto e deixar os alunos o assistirem passivamente, em contrapartida, nada tem de tecnologia”. Dentre as TICs que podem ser inseridas no cotidiano escolar, destacam-se o computador, a internet, a televisão, o cinema e o rádio.

De acordo França (2007), a tecnologia educacional é um instrumento de mediação entre o mundo, o homem e a educação, através do qual o educando pode descobrir ou reconstruir o conhecimento. A necessidade de saber trabalhar com essas tecnologias também é enfatizada pela autora, ao afirmar que a escola pode empregar esses meios para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o professor deve conhecer a forma de utilização, pois cada tecnologia tem uma linguagem própria. Assim, uma transmissão via rádio, por exemplo, difere do material usado para uma apresentação via televisão ou computador.

A inserção das TICs no ambiente educacional não exclui o papel do professor, pelo contrário, ele torna-se o mediador entre aluno e saber escolar. Segundo Moran (2003, p. 29): “[...] a aquisição da informação [...] dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente”. Assim sendo, o papel do professor é auxiliar o aluno na interpretação e contextualização desses dados.

As tecnologias intensificam e melhoram as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora das salas de aula. Vieira (2011) destaca duas possibilidades para utilização das TICs: a) como instrução dos alunos; b) como forma de expor pensamentos por meio de novas linguagens.

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (VIEIRA, 2011, p. 4).

Embora os professores convivam cotidianamente com as tecnologias mais avançadas, muitos deles não sabem como introduzi-las em sala de aula. Por isso, é primordial a sua capacitação para utilizar as tecnologias no campo educacional. Assim, o professor que não se adaptar às novas exigências educacionais, possivelmente, perpetuará modelos de ensino tradicionais.

Vale ressaltar também que as tecnologias da informação e comunicação são estratégias pedagógicas adicionais, ou seja, não é necessário utilizá-las em todas as aulas. A tecnologia digital já faz parte do cotidiano do aluno, por isso, os recursos tecnológicos constituem ferra-

mentas fundamentais para tornar as atividades escolares mais dinâmicas e atrativas.

Cinema e Ensino de História

O ensino de História na realidade educacional brasileira conduz à reflexão quanto ao seu papel formativo. Novas metodologias surgem a cada dia como alternativas para superar o método tradicional no processo de ensino-aprendizagem. Um caminho para isso é a renovação, cotidianamente, das práticas dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, o uso das TICs configura-se como o rompimento dessa forma de ensinar e aprender História.

Diante das grandes mudanças na contemporaneidade, é fundamental repensar o ensino de História, com a utilização de metodologias nas aulas. Segundo Hipolide (2009, p. 11), “[...] acreditamos que conhecer diferentes metodologias possibilitará ao professor, no decorrer da sua atividade, perceber que a ciência histórica não se resume a um caráter narrativo de fatos do passado, nem tão pouco ser banalizado por valorizar apenas o presente”.

O significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido (DUARTE, 2002, p. 51-52).

A utilização de filmes como recurso pedagógico ou ferramenta didática pode contribuir para que os professores de História ampliem suas práticas educacionais, incorporando-as aos processos de construção do conhecimento histórico. Moran (2002) ressalta que os meios de comunicação audiovisuais - como a televisão, cinema e vídeo - desempenham um papel relevante na educação, pois transmitem continuamente informações, mostram modelos de comportamento, ensinam linguagens coloquiais e multimídia, e privilegiam alguns valores em detrimento de outros.

Para Moran (2002), o vídeo, por ser considerado como um descanso pelos alunos, modifica as expectativas em relação ao seu uso. Nessa perspectiva, defende a utilização desse recurso como forma de atrair o educando para os assuntos do planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de se estabelecerem novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam orientações didáticas que esclarecem o uso de novas linguagens como indispensáveis no ensino de História.

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos

ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc. (BRASIL, 1998, p. 88).

Nascimento (2008) afirma que a proposição de uso do filme como recurso didático não é recente. Alguns intelectuais pertencentes ao movimento da Escola Nova, na década de 1930, como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Edgard Roquete-Pinto e Francisco Campos, por exemplo, acreditavam no potencial da utilização do cinema na educação das crianças e jovens da época.

O vídeo pode ser utilizado, de acordo com Moran (2002), para introduzir um novo assunto, despertar a curiosidade, motivar novos temas, e trazer realidades distantes dos alunos. Ao exibir o vídeo, o professor deve informar somente os aspectos gerais, como autor, duração, prêmios, entre outros. Assim, não cabe ao educador interpretá-lo antes da exibição, é aconselhável que cada aluno faça a sua própria leitura.

Segundo Moran (2003), a exploração das imagens, sons e movimentos ao mesmo tempo possibilita aos alunos e professores interagir e produzir saberes. Abdala (2008) destaca que um filme, visto como discurso cinematográfico, pode ser considerado como “ferramenta cultural”. Dessa forma, mesmo sendo exibido no cinema ou apresentado numa sala de aula, cumpre uma função cognitiva decisiva, a de elemento auxiliar na construção de conhecimentos. No entanto, Loureiro (2008) enfatiza que o filme pode ser tratado como fonte de formação humana, não sendo apenas um suporte para educação.

Saliba explica o conceito de filme:

[...] o filme é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente. A construção da História nos documentários ou na ficção científica é mais do que uma interpretação da História, pois o ato de engendrar significados para o presente lança o realizador (ou os realizadores) da ficção fílmica em possíveis ideologias que ele não domina em sua totalidade. Portanto, construir a História na narrativa fílmica pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados. Porque ressaltar o aspecto de construção subjetiva da História na narrativa fílmica, significa reconhecer a memória coletiva como terreno comum da ficção e da historiografia (SALIBA, 1997, p.119-120).

Napolitano (2009, p. 12) dá sua interpretação a esse respeito, afirmando que “[...] todo filme, ficção ou documentário, é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes, perspectivas, que envolve um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos”. De acordo com Abdala (2008), os filmes são instrumentos mediadores e atuam como representações sobre o passado, empregando elementos imagéticos, discursivos, sociais, políticos e econômicos ocorridos nas disputas que configuraram o contexto histórico da época.

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção a torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez (ALENCAR, 2007, p. 137).

Conforme Souza (2014), comumente, três enfoques predominam no trabalho com filmes em aulas de História. Primeiro, filmes históricos para ilustrar conteúdos, ou seja, como facilitadores da aprendizagem histórica, potencializando a cognição dos alunos, prendendo a atenção e facilitando o trabalho dos professores, contrapondo-se, dessa forma, ao ensino tradicional. Segundo, no uso dos filmes históricos como fontes para trabalho pedagógico em aula; e o terceiro aborda os filmes numa concepção de educação para as mídias, isto é, na perspectiva do letramento midiático⁸², uma vez que, como objeto cultural de grande difusão, o cinema é abordado na maioria das vezes sob forma de produto midiático e como mercadoria de consumo massificado.

A respeito da relação entre o cinema e a História, Nascimento (2008) comenta que o acesso ao conhecimento histórico através dos filmes é maior do que por meio dos livros didáticos. Apesar de os filmes serem fundamentais no processo de aprendizagem histórica em sala de aula, cabe destacar que eles não podem substituir o livro didático, nem todo o recurso ou material impresso (seja um jornal ou uma revista). Ou seja, os filmes não podem ser encarados como melhores alternativas ou mais eficazes para dinamizar as aulas de História. É necessária a escolha e seleção do material a ser trabalhado em sala pelo professor, tornando-o um facilitador nesse processo. No entanto, com o avanço das novas tecnologias, muitos professores ainda não se sentem preparados para utilizá-las em sala de aula. O uso das TICs não condiz com a realidade educacional do país. A exibição de filmes, por exemplo, ainda não é uma prática relevante no ensino brasileiro, justificada pelo despreparo da maioria dos professores, predominando, assim, as aulas expositivas ou baseadas no livro didático.

Para utilizar o cinema em sala de aula, Napolitano (2009, p. 20) destaca duas formas: a) O filme pode ser um “texto” gerador de debates articulados a temas previamente selecionados pelo professor; b) O filme pode ser visto como um documento em si. Neste caso, o autor alega

82 É a capacidade de entendimento crítico da natureza, impacto e técnicas das mensagens e

que precisa ser “[...] analisado e discutido como produto cultural e estético que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história”.

Ao aplicar uma atividade com filmes na sala de aula, o professor deve tomar alguns cuidados preliminares imprescindíveis para o bom desempenho de sua prática pedagógica, como o cuidado técnico-operacional e o metodológico. O primeiro constitui a precaução do professor em verificar, com certa antecedência, o estado dos equipamentos eletrônicos. Já a parte metodológica é o suporte que orienta o bom andamento da atividade pedagógica (NASCIMENTO, 2008).

Para o trabalho em sala de aula, Fonseca (2009) salienta que os professores devem estar atentos ao utilizar filmes no processo de ensino e aprendizagem, levando-se em consideração alguns aspectos antes e durante a visualização fílmica.

a) planejamento: momento de seleção prévia do filme, relacionada ao tema em estudo, englobando atividades como assistir ao filme, organização dos materiais e do espaço, preparação dos equipamentos; b) organização do roteiro de trabalho: enumeração de questões relativas à produção (quem fez, direção, roteiro, quando, onde, gênero, técnicas, financiamento, se é ou não baseado em alguma obra etc.). A ficha técnica pode ajudar o professor a explorar as características e a historicidade do filme: os personagens, o cenário, o ambiente, a época retratada, o enredo, as percepções, as leituras dos alunos, o roteiro, o desfecho, os limites e as possibilidades; c) projeção: assistir ao filme com os alunos no ambiente escolar ou em salas específicas; d) discussão: estabelecer relações entre as leituras, interpretações, percepções dos alunos sobre o filme e os temas estudados em sala de aula em outros materiais como textos, canções, imagens etc. É o momento de confronto, desconstrução, retomada da significação, análise e síntese; e) sistematização e registro (FONSECA, 2009, p. 157).

A análise fílmica auxilia professores e alunos na compreensão e, sobretudo, no respeito à “[...] forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas. É sempre um mundo novo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós” (DUARTE, 2002, p. 106). Assim, ao serve-se de um filme como fonte de conhecimento e informação, é importante que o professor perfaça uma conexão entre esse recurso e o conhecimento, já

produções construídas pelos meios de comunicação de massa (MOCELLIN, 2009). O autor evidencia seis noções a esse respeito: 1. Meios de comunicação são produtos mercadológicos e frutos de um trabalho de construção; 2. Meios de comunicação constroem a realidade; 3. Audiências negociam significado; 4. Produção midiática traz implicações comerciais; 5. Toda produção midiática contém mensagens ideológicas e juízos de valor; 6. Meios de comunicação têm poder social e político.

que as informações almejadas nem sempre estão explícitas nas cenas dos filmes, podem estar implícitas em uma fala, em um cenário, em alguma atitude dos personagens.

De acordo com Cipolini (2008, p. 19), os diferentes aspectos abordados no filme (guerras, descobertas de países, momentos políticos e/ou econômicos, dentre outros) possibilitam ao professor de História utilizá-lo “[...] como instrumental didático ilustrando conteúdos, principalmente referentes a fatos históricos; como motivador, na introdução de temas psicológicos, filosóficos e políticos, estimulando o debate; ou como um objeto de conhecimento, na medida em que é uma forma de reconstrução da realidade”.

Segundo Nova (1996), existe um tipo de filme relevante para o historiador e mais ainda para o professor de História: aquele que possui como temática um fato histórico, chamado “filme histórico”. Para essa autora, eles podem ser estudados pelo historiador de duas formas: primeiro como testemunhos da época na qual foram produzidos, e segundo como representações do passado. A partir dessa separação, pode-se classificar o caráter documental dos filmes em primário e secundário. O primeiro diz respeito aos filmes utilizados para análise de aspectos referentes à época em que foi concebido, o segundo, àquele cujo enfoque é a representação do passado.

Desse modo, o filme deve ser visto como representação da sociedade e da época em que foi criado, ou seja, não é a representação direta da realidade. Como sugestão, especialmente para filmes com temática histórica, é importante assistir a filmes diferentes que abordem temas iguais⁸³ (NAPOLITANO, 2009). Conforme Nova (1996), qualquer filme também pode ser utilizado didaticamente, como instrumento auxiliar do ensino da História, por meio da realização da sua leitura histórica, em sala de aula, e da compreensão dos elementos característicos.

Em um filme pode-se perceber a caracterização dos personagens, os costumes e vestimentas de uma determinada época, os modos de falar (diálogos), ou seja, uma determinada sociedade, uma determinada cultura. Em meio a isso, ao utilizar o filme em sala de aula, o professor precisa ter claro seus objetivos; conhecer as preferências dos alunos; a faixa etária indicativa; qual relação com o assunto da disciplina (aqui em particular, da História); explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, dentre outros. Para tanto, Bittencourt (2004) ressalta a importância de verificar as experiências e preferências dos alunos com os filmes, pois, como recurso didático, pode revelar uma opção desastrosa. A autora afirma ser necessária a preparação dos alunos para uma leitura crítica de filmes, fazendo uma autorreflexão acerca de suas próprias escolhas.

Um desafio que merece destaque refere-se à maneira atual de trabalhar filmes históricos nas aulas. Com o avanço das tecnologias, os alunos não prestam atenção em filmes longos, uma vez que podem acessar a qualquer momento e/ou ambiente para assistir quando quiser. Outro fator, diz respeito à demanda do tempo. Assim sendo, podem-se passar trechos, docu-

83 Napolitano (2009) sugere dois filmes sobre gladiadores, como Spartacus (Stanley Kubrick, 1960) e Gladiador (Ridley Scott, 2000). O primeiro lê a Roma Antiga sob a perspectiva das lutas políticas do século XX (democracia, revolução, ditadura). O segundo lê a Roma antiga sob a perspectiva do individualismo e dos valores neoliberais do final do século XX.

mentários ou curtas⁸⁴. Vesentini (1997, p. 165) ressalta que os filmes podem ser apresentados parcialmente aos alunos, não sendo necessário exibir integralmente.

Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura previa para o trabalho com o filme.

Para Abdala (2008), os discursos construídos pelos filmes são narrativas ficcionais, ou seja, não se preocupam em ser fiéis a acontecimentos, personagens, contextos e/ou conhecimentos. Os seus significados residem, principalmente, em contar histórias e sua finalidade é o entretenimento. No entanto, Mitry (apud ABDALA, 2008, p. 9) entende que,

[...] a imagem fílmica não é uma representação do real, mas o real apresentado na tela, o que faz com que a imagem fílmica possa ser reconhecida pelos códigos culturais de leitura do mundo da experiência. [...] o cinema apresenta, entretanto, uma diferença: as imagens, ao serem escolhidas para comporem uma cena e construírem a narrativa, adquirem um significado específico. A escolha feita pelos realizadores confere à imagem um outro significado que pode ser reconhecido como o resultado das suas relações com outras imagens (ou elementos) que figuram no filme.

Portanto, como afirma Burke (2004), o poder do filme consiste em proporcionar ao observador o testemunho dos acontecimentos. Uma história filmada é um ato de interpretação possível do passado. Nesse sentido, o filme histórico constitui uma interpretação da história. No entanto, o filme deve ser observado com um olhar crítico, seu conteúdo deve ser desmistificado, resistindo-se ao efeito de realidade.

Cinema como Fonte Histórica

“[...] o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História” (FERRO, 1992).

A Nova História nasceu, de acordo com Burke (1997, p. 11), junto com a fundação da *Revista Annales*, criada com o intuito de “promover uma nova espécie de história”. Desse modo, a partir da “Escola dos Annales”, movimento teórico-historiográfico, alargou-se o uso

84 Ou curta-metragem.

das fontes, como a pintura, o cinema, a fotografia, possibilitando uma amplitude de estudo no campo.

Um dos pioneiros na utilização do cinema como fonte histórica foi o historiador francês Marc Ferro, que iniciou suas reflexões sobre a temática com o ensaio *O filme: uma contra-análise da sociedade?* (1992b). Para ele, o filme é uma anedota, uma ficção cuja análise - para compreender a obra e a realidade que representa - pode incidir em fragmentos de filmes, de planos, de temas, levando em consideração a necessidade das díspares ciências humanas. O historiador pode também considerar o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme; o autor, a produção, o público, a crítica, o regime do governo. Essa análise deve ser aplicada aos fundamentos do filme e suas relações, como imagens, imagens sonorizadas e não-sonorizadas.

Nesse sentido, o autor considera duas funções do historiador: a primeira, ele deve criar e constituir arquivos, restituindo a sociedade de informações acerca da História, retirando o monopólio dos governos, partidos políticos, igrejas ou sindicatos. Para tanto, o historiador deve filmar e interrogar aqueles não podem dar seu testemunho, tendo assim mais opções de fontes para a História. A segunda tarefa consiste em confrontar os diferentes discursos da História a descobrir uma realidade não visível; nesse caso, tanto os filmes de ficção quanto os cinejornais são de grande ajuda (FERRO, 1992a).

Barros (2011) afirma que o cinema - forma de expressão cultural e representação - pode ser considerado como uma fonte essencial e inesgotável para o trabalho historiográfico. Para ele, qualquer obra cinematográfica é portadora de retratos, de marcas e indícios significativos da sociedade que a produziu, devendo ser tratadas pelo historiador como fontes históricas para o estudo das sociedades que produzem filmes, incluídos todos os gêneros fílmicos.

Assim, para realizar a análise de filmes, faz-se necessário refletir sobre os seus gêneros. Os filmes podem ser de ação, animação, aventura, biografia, clássicos, comédia, comédia romântica, crime, curta-metragem, dança, documentário, drama, esporte, família, fantasia, faroeste, ficção, científica, guerra, história, independentes, infantil, mistério, romance, suspense, terror, dentre outros. Ferro (1992b) classifica os filmes históricos pelo seguinte critério: os que reproduzem os estereótipos das correntes de pensamento dominantes, ou dominadas; os que reconstróem completamente uma análise a partir de um procedimento puramente cinematográfico; e os que procedem a uma análise original do funcionamento social e histórico.

Fernandes (2007) destaca alguns pontos importantes para analisar um filme⁸⁵: a continuidade (pode ser marcada pelo olhar de um personagem, pela sequência de planos ou por cenas que são marcantes na sequência); os personagens (refletir sobre os estereótipos); os planos (podem ser analisados de acordo com a duração, o ângulo, o movimento, enquadramento - iluminação, cor, digitalização, profundidade, definição da imagem); sequências (sucessão cronológica, alternância, episódios, capítulos, variação de tomadas - externos, dia, sem diálogos, ação, íntimas, quantidade de personagens); cenários e figurinos (comparar obras cinematográficas entre si e nos registros de outras fontes); texto (detalhes do roteiro, época retratada, local da produção, características de narradores ou ação em terceira pessoa); trilha

sonora e efeitos (perceber a relação som imagem).

Os historiadores também podem valer-se dos diversos tipos de fontes relacionadas com o cinema, como os roteiros (transposição literária do filme); sinopses (resumo do filme); cenários, propagandas; críticas de cinema; receitas e despesas de produção. Há também a documentação sobre cinema, registrada por meio da escrita, como por exemplo, a documentação oficial, institucional e governamental sobre a produção cinematográfica: legislação sobre normatização do cinema, documentos de censura, entre outros (BARROS, 2011).

A respeito da análise de filmes como fonte histórica, Napolitano apresenta a importância de refletir sobre a linguagem e a compreensão da realidade histórica ou social representadas cinematograficamente.

Nossa perspectiva aponta para um conjunto de possibilidades metodológicas pautadas por uma abordagem frequentemente enfatizada por historiadores especialistas em fontes de natureza não-escrita: a necessidade de articular a linguagem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais (ou seja, seus códigos internos de funcionamento) e as representações da realidade histórica ou social nela contidas (ou seja, seu conteúdo narrativo propriamente dito) (NAPOLITANO, 2005, p. 237).

Os filmes históricos se constituem em documentos limitados acerca do período que retratam, principalmente para a pesquisa. Apesar disso, eles desempenham um papel significativo na divulgação e na polemização do conhecimento histórico (NOVA, 1996). Nóvoa (1995, p. 106) salienta que “[...] quando o historiador passou a observar o filme, para além de fonte [...] de divertimento, rapidamente ele o percebeu como agente transformador da história e como registro histórico”.

Nova (1996) toma como verdadeira a seguinte premissa: “[...] todo filme é um documento, desde que corresponda a um vestígio de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele imediato ou remoto”. Assim, as obras ficcionais podem ser consideradas pertinentes ao estudo do homem no passado, como destaca Chartier:

[...] os historiadores sabem que o conhecimento que produzem não é mais que uma das modalidades da relação que as sociedades mantêm com o passado. As obras de ficção, ao menos algumas delas, e a memória, seja ela coletiva ou individual, também conferem uma presença ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa do que estabelecem os livros de história (CHARTIER, 2009, p. 21).

De acordo com Cardoso e Mauad (1997), não há necessidade de o historiador se apoiar na totalidade das obras, podendo usar sequências ou imagens destacadas, compor séries e conjuntos. Para eles, o filme deve ser integrado ao mundo social, ao contexto em que surge,

implicando assim, o confronto da obra cinematográfica com elementos não-cinematográficos, como autor, produção, público. Nesse sentido, as imagens e os seus significados constituem-se como aspectos importantes na análise fílmica do historiador. Sendo assim, Ferro (1992, p. 86) alerta que se deve:

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não-escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz.

Portanto, o filme é uma relevante fonte histórica na qual devem ser tomados alguns cuidados em sua análise. Além da película em si, outras fontes associadas podem ser utilizadas para tal finalidade, como as imagens ou trechos, os personagens, os planos, os figurinos, os textos, os roteiros, as sinopses, as propagandas, entre outras.

Considerações Finais

As tecnologias da informação e comunicação são elementos facilitadores do ensino e tornam o professor um mediador do processo de ensino-aprendizagem, guiando as investigações dos alunos. As TICs, além de renovar esse processo, permitem o desenvolvimento integral do educando, valorizando o seu lado social, emocional, crítico e imaginário, proporcionando a exploração de novas possibilidades de criação.

Em relação à utilização de filmes no ensino de História, é indispensável que o indivíduo faça uma leitura crítica dos fatos a partir das imagens (cinema, televisão, publicidade etc.), pois elas escondem posturas ideológicas, direcionamentos políticos, valores a serem percebidos pelo observador.

Para possibilitar o acesso ao conhecimento histórico, a partir da linguagem cinematográfica, é necessário que as escolas estejam bem equipadas, com aparelhos de TV, DVD ou até mesmo uma videoteca. Neste ínterim, o professor deve assumir o papel de mediador, tornando o aluno sujeito da aprendizagem.

Através da pesquisa bibliográfica realizada, pôde-se perceber que o meio audiovisual é considerado um importante recurso didático e uma fonte inesgotável de conhecimento histórico. Portanto, vale ressaltar a contribuição do uso de filmes no ensino de História, pois, através deles, os educandos realizam um diálogo crítico com as imagens e representações, construindo conhecimentos e estimulando seus sentidos. Os filmes constituem-se também como fonte relevante que subsidiam o estudo das sociedades.

Referências

- ABDALA, Roberto. O cinema: outra forma de “ver” a história. **Revista Iberoamericana de Educación**. V.7, nº 381, 25/05/2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1244abdala.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- ABDALA, Roberto. Cinema e história: elementos para um diálogo. **O olho da história**. Bahia, n. 10, abr. 2008.
- ALENCAR, Sylvia Elisabeth de Paula. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história**. 2007. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.
- BARROS, José D’Assunção. Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Comunicação & Sociedade**. Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. São Paulo: EDUSC, 2004.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – Um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERNANDES, Sandro Luís. **Filmes em sala de aula – realidade e ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- FERRO, Marc. O filme, uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b, p. 79-115.
- FONSECA, Selma Guimarães. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- FRANÇA, Lilian. Os difíceis caminhos da tecnologia educacional. In: FRANÇA, Lilian; FERRETE, Anne Alilma S. S.; GOUY, Guilherme Borba. **Tecnologias da informação e da**

comunicação aplicadas à educação. Aracaju: Cead/UFS, 2007.

HIPOLIDE, Márcia. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:** metodologias e conceitos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista brasileira de educação.** n. 08. mai/jun/jul/ago 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LOUREIRO, Robson. Educação, cinema e estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação & Realidade.** v. 33, n. 1, 2008.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema:** educação para as mídias. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MORAN, José Manuel. **Desafios da televisão e do vídeo à escola.** 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MORAN, José. Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 2003. p. 11-66.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes Audiovisuais: A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: **Caderno de cinema do professor:** dois. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2009.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix. Revista de História e Estudos Culturais.** Uberlândia, v. 5, n. 2, abr./mai./jun. 2008, p. 1-23.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. **O Olho da História** – Revista de História Contemporânea. Salvador, n.3, 1996.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. **O Olho da História** – Revista de História Contemporânea. Salvador, n. 1, 1995.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: SCHMIDT, M. A. (Org.) III ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. UFPR/Aos Quatro Ventos, Curitiba: UFPR; Aos Quatro Ventos, 1999.

SEABRA, Carlos. O computador na criação de ambientes interativos de aprendizagem. **Em Aberto,** Brasília, ano 12, n.57, jan./mar. 1993.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica:** jovens e sua relação com a história em filmes. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através

de filmes. In: BITTENCOURT, Circe. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2002. p. 163-175.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v. 10, p.66-72. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_05.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

Um Führer na escola? The thier wave e a aplicação de métodos de Ensino da História

Caroline de Alencar Barbosa⁸⁶

Introdução

O Fascismo enquanto ideologia política se insere em um regime construído em cima da repressão, da dissidência e da violência política. A perturbadora determinação de alterar o comportamento público pela imposição da saudação de Hitler pode ser compreendida enquanto esforços para abolir a ideia do cidadão e fundir o indivíduo com a massa. (DE GRAND, 2005).

Segundo Paxton, um novo fascismo teria que, necessariamente, encontrar um inimigo ou “outro conveniente” de acordo com a formulação de Peter Gay. A respeito de “um fascismo norte americano”, nas palavras do mesmo autor, este seria “autenticamente popular, seria religioso, antinegros e, a partir do 11 de setembro, também antiislâmico” (2008, p. 287). Deste modo, percebemos que a possibilidade da apropriação do fascismo em um contexto totalmente distinto é possível a partir da inclinação das massas em aceitar a ideologia, reforçada pela censura, violência e propaganda.

Há controvérsias em relação ao debate sobre se o fascismo poderia surgir em sociedades que não vivenciaram esses contextos de crise e foram formalmente educadas acerca dos horrores que a Segunda Guerra promoveu. Contudo, podemos identificar traços desta ideologia nos movimentos de extrema-direita que emergiram ao longo do século XX e XXI, sendo que estes não se utilizam mais da simbologia clássica fascista, ainda que alguns grupos promovam uma “imitação desprezível” com tatuagens de suásticas e cabeças raspadas (PAXTON, 2007), semelhantes àquelas dos soldados da *Schutzstaffel* (SS)⁸⁷ liderados por Adolf Hitler (1889-1945).

86 Graduada em História na Universidade Federal de Sergipe (DHI/UFS). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Integrante do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFS). E-mail: caroline@getempo.org. Orientador: Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard.

87 A *Schutzstaffel* (SS) traduzida como equipe de proteção servia para a proteção pessoal de Adolf Hitler. Funcionava como uma equipe subordinada à *Sturmabteilung* (SA) (divisão de ataque), porém com a Segunda Guerra Mundial ganha posição de maior destaque, atuando enquanto responsáveis pelos campos de concentração, sendo considerada o principal instrumento nazista de extermínio judaico. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Enciclopédia de guerras e revoluções**: vol. II: 1919-1945: a época dos fascismos, das ditaduras e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). / Rio de Janeiro: Elsevier,

Porém, nenhum fascismo será idêntico aos outros, tendo em vista sua capacidade de assumir uma nova roupagem condizente com seu contexto histórico, o inimigo objetivo, como os judeus no caso alemão, além das características que determinam a busca pelo caráter nacional (SILVA, 2015).

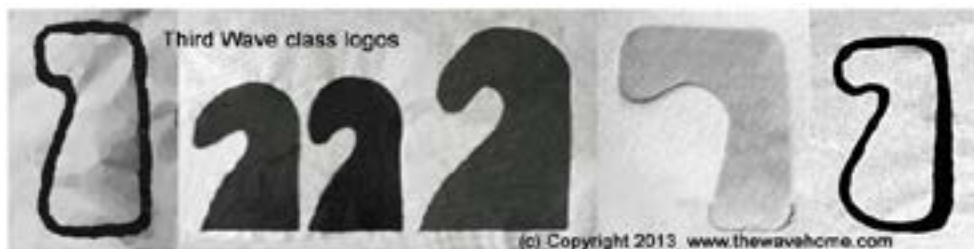
A partir do estudo do que consiste o fascismo pretendemos discorrer sobre um caso ocorrido em 1967, na cidade de Palo Alto, localizada na Califórnia, denominado de “*The Third Wave*” (A Terceira Onda). Este fato consistiu em uma simulação feita entre alunos dos segundo, terceiro e sexto períodos da *Cubberley Senior High School* na disciplina de História do Mundo Contemporâneo, ministrada pelo professor Ron Jones (1941-).

O experimento iniciou-se a partir do questionamento de um de seus alunos sobre qual seria a responsabilidade da população alemã para a ascensão do Terceiro Reich. Para a compreensão deste tema o professor Jones decidiu criar um ambiente prático que demonstrasse a capacidade de persuasão do *Führer* (Adolf Hitler) e os mecanismos utilizados por ele.

Portanto, pretendeu através dela mostrar aos alunos a capacidade de persuasão de um grande líder ao educar as massas para a disciplina, o seguimento de uma ideologia e a obediência. Dessa forma, a proposta visava demonstrar a forma pela qual o Partido Nazista, liderado por Adolf Hitler (1889-1945) conseguiu mobilizar a população durante os anos de governo do Terceiro Reich (1933-1945), no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Para iniciar seu experimento, o professor afirmou aos estudantes que a Terceira Onda “iria se tornar um movimento nacional que eliminaria a democracia, uma forma de governo que, segundo o Sr. Jones, tem muitos aspectos não naturais uma vez que a ênfase é sobre o indivíduo, em vez de uma comunidade disciplinada e envolvida.” (KLINK, 1967, p. 3). Foram desenvolvidos símbolos para o movimento inspiradas no nazismo como, por exemplo, a insígnia que consistia em uma onda (como a suástica), a saudação que era feita com a mão curvada semelhante à saudação nazista, além da disciplina e atenção enquanto o “*Führer*” Jones falava (KLINK, 1967, p.3).

Figura 1 Símbolo da Terceira Onda.



Disponível em: <http://www.thewavehome.com/museum.htm>. Acesso em 15.07.2017.

Um aspecto que deve ser destacado em relação à Terceira Onda é a sua repercussão, que pode ser observada através da análise do periódico estudantil *The Catamount*, produzido 2015, pgs. 238-240.

pelos alunos da escola, onde percebemos o momento em que o experimento saiu do controle, quando estes, imersos na simulação, passaram a agir de forma violenta. No jornal há relatos de guarda-costas colocados na porta da classe e da criação do slogan “força através do envolvimento” pelos estudantes integrantes da Terceira Onda (KLINK, 1967, p.3).

A experiência da Onda no ambiente escolar já foi retratada em duas produções fílmicas, uma produzida pelos Estados Unidos (1981) e outra de origem alemã (2008). Cabe ressaltar que o objetivo da presente pesquisa não é estudar as películas, mas analisar a experiência de Palo Alto através de testemunhos e notícias produzidas pelos alunos que estudavam na escola durante o acontecimento.

Portanto, este estudo se propõe a analisar o ressurgimento do fascismo a partir da Terceira Onda na Escola *Cubberley Senior High School*, na Califórnia, em 1967. Ao estudar uma simulação com enfoque na educação autoritária e o cotidiano escolar a partir do jornal *The Catamount*, produzido pelos alunos, podemos analisar a repercussão da Terceira Onda, o debate político estudantil, alguns dos projetos pedagógicos da escola e também as tensões raciais, ideológicas e políticas do período.

O estudo da terceira onda inserido na História da Educação

Ao inserir um tema histórico dentro de uma proposta educacional algumas leituras e discussões devem ser levadas em consideração, nesse caso, destaca-se a importância das considerações de Azanha (1992) sobre a necessidade de se repensar o debate em torno da educação a partir de certos postulados. O autor destaca em sua obra sobre os trabalhos em torno da questão educacional e pedagógica que a mesma deve ter:

(...) o propósito constante de não apresentar “a verdade como moeda cunhada”, porque estamos convencidos de que a racionalidade da ciência tem o seu mais forte componente na admissão e até mesmo na estimulação de divergências. Aliás, sem a possibilidade de divergir, não há ciência (AZANHA, 1992, p.12).

Compreende-se que o fato não está posto em sua totalidade, cabendo ao pesquisador realizar o exercício de crítica e confronto entre teoria e fontes a partir de perguntas pré-estabelecidas com o objetivo de situar o seu objeto de pesquisa dentro de uma problemática e de perguntas norteadoras.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da formulação do problema de pesquisa baseado na acumulação de conhecimentos teóricos ou práticos. Esse processo deve desenvolver-se a partir do levantamento de uma literatura, da busca de elementos nas fontes e da formulação do problema a partir do “entrecruzamento de dados já disponíveis com as leituras que realizava” (OLIVEIRA, 2016, p.64). Deve-se analisar um fenômeno como parte de um movimento

geral e não somente por si mesmo.

O pesquisador também deve ter atenção aos determinismos históricos que colocam todos os acontecimentos em um padrão que explicaria tudo, como se já fosse determinado. Aplicando isso ao campo educacional se ressalta a importância não somente da teoria, como também da prática para a análise das experiências escolas apresentadas como “concretas” (AZANHA, 1992, p.56).

Nesse sentido, o “abstracionismo pedagógico” chama a atenção para os problemas de pesquisa que colocam esse padrão explicativo para todos os acontecimentos que fossem situados em um mesmo momento ou que fossem elaborados a partir de “leis históricas já conhecidas”. Essa abstração também conceberia a escola como pré-determinada por leis que seriam suficientes para explicar todas as situações que se enquadrassem no padrão estipulado por essas leis gerais.

“Assim, a compreensão histórica acaba se resumindo na “aplicação” de “referenciais” a uma realidade, na verdade desconhecida”. Esse debate não leva em consideração as transformações sociais, culturais e históricas que repercutem na educação, sugerem assim uma “permanência a-histórica da instituição escolar” (AZANHA, 1992, p.45) tornando-a uma realidade abstrata que não sofre a interferência dos processos históricos.

O processo por vezes “obsessivo”, como define o autor de somente descrever a escola e seus processos educativos através de suposições e hipóteses torna a própria educação em si paralisada, apesar dos diversos processos pelas quais vem passando ao longo de sua trajetória (AZANHA, 1992).

Para isso, é importante compreender a história com o objetivo de discutir educação ou história da educação, que tem por função “formar o indivíduo para viver em sociedade” (P.45). A partir de Dalarosa (1999) percebemos a Educação como instrumento de manutenção ou construção social e a importância da história na construção de um olhar sobre o passado e enquanto um produto de relações sociais.

Portanto, a relevância deste trabalho consiste em, através do estudo do caso da Terceira Onda, discutir a presença e a influência da ressurgência dos fascismos e do reforço do discurso da intolerância no cotidiano escolar, temas relacionados ao ensino de história. A elaboração de uma história da educação por profissionais de diversas áreas, não somente educadores permite um olhar que proporciona ao pesquisador identificar os fazeres que compõem o ofício do historiador. Nesse caso, as lentes da história (VIDAL; FILHO, 2006) consistem em caminhos de análise onde o deslocamento dessas “lentes” permite estudar a história da educação em diferentes territórios.

Justifica-se a pertinência desta pesquisa pela ascensão de movimentos de extrema-direita na atualidade, inclusive no Brasil. Os discursos de ódio proferidos por esses grupos e apropriação de posturas de cunho fascista devem ser analisados pela perspectiva da Educação com a finalidade de promover um debate significativo e, se possível, contribuir para subsidiar os profissionais do ensino.

Debates iniciais

Produzir o conhecimento histórico requer prática. O lugar que se dá a técnica coloca a história ao lado da literatura ou da ciência. Uma ciência que quando nasce recebe com o estabelecimento de fontes sua base, suas regras e exerce uma função de crítica. A pesquisa histórica tenta explicar o comportamento no tempo dos fenômenos que são estudados. A ideia de história como ciência do passado é errônea, a história é, na verdade, a ciência de homens no seu tempo (BLOCH, 2001).

Todos os partidos na Alemanha, dos comunistas na extrema-esquerda aos nacional-socialistas de Hitler na extrema-direita, consideravam o Tratado de Versalhes (1918), resultado da derrota na Primeira Guerra Mundial, como injusto e inaceitável. Nesse contexto temos o triunfo do fascismo alemão⁸⁸, um movimento contrarrevolucionário e, portanto, ultranacionalista e imperialista. Se um lado claramente não queria guerra, e fez tudo possível para evitá-la, o outro a glorificava e, no caso de Hitler, sem dúvida a desejava ativamente (HOBSBAWM, 1995).

Na mobilização das massas o momento da fala de Hitler era um dos mais marcantes, pois ele encadeava momentos de tensão e de histeria, ancorados em uma violência verbal de palavras como “esmagar”, “força”, “ódio” e “cruel”. Sendo assim, o militante nazista apareceria como um crente, apóstolo e fanático e este elemento deve ser considerado no decorrer desta pesquisa que se propõe a estudar um caso de simulação do fascismo baseado na experiência nazista.

Na Alemanha, até recente período, o nazismo era página em branco nos livros escolares, por vergonha e dificuldade em carregar esse fardo ou a falta da vergonha e um processo de resistência em admitir a experiência coletiva, como obra de todos (LENHARO, 2006). A discussão em torno desse tema é relevante para entendermos como ocorreu a disseminação dessas ideias na escola americana *Cubberley Senior High School*.

Para estudar o caso podemos analisar de que forma as organizações de massa na Alemanha foram projetadas para inculcar nos jovens os mitos básicos do regime como o culto ao *Führer*, sentimentos nacionalistas e raciais, aceitação das guerras e da violência. (DE GRAND, 2005). A realização de debates em torno desses movimentos fornece subsídios para os educadores pensarem a discussão em sala de aula em torno de sistemas políticos autoritários e formas de intolerância geradas a partir deles.

Os fascismos alemão e italiano iniciaram suas ações quase em simultâneo após a crise que se gerou com o fim da Primeira Guerra Mundial. Expressavam repúdio radical da ordem política liberal e parlamentar, assumindo antimaterialismo e buscando novos valores como

⁸⁸ Como um fenômeno, nenhum Fascismo será igual ao outro, sendo caracterizado enquanto ideologia e o Nazismo como o partido político que adotou tal postura ideológica fascista. A ascensão do nacional-socialismo (ou nazismo) na Alemanha teve como base o Fascismo enquanto um conjunto de percepções de extrema-direita em ascensão a partir da década de 1920. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Enciclopédia de guerras e revoluções**: vol. II: 1919-1945: a época dos fascismos, das ditaduras e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)./ Rio de Janeiro: Elsevier, 2015, pgs.83-89.

antissocialismo, valorização das forças irracionais, exaltação do instinto e da violência na vida política. Contemplavam um maciço projeto de reeducação da cultura nacional que envolvia medicina, biologia e ciências sociais, com o objetivo de educar o povo a aceitar o novo sistema de valores e rejeitar as antigas normas culturais (DE GRAND, 2005).

Nesse sentido, ao tratarmos do retorno ao fascismo utilizando como objeto de estudo o movimento da Terceira Onda ocorrido na escola *Cubberley Senior High School*, onde jovens estudantes tomam para si posturas de caráter autoritário em um contexto distinto ao do regime nazista, isto é, sem a crise de 1929, sem o Tratado de Versalhes etc, podemos questionar como isso foi possível.

Ao discutir o termo, em sua maioria, “supõe-se, por exemplo, que o fascismo é inerentemente belicoso, que ele prospera num ambiente de histeria bélica e só pode resolver os problemas econômicos mediante preparativos para a guerra ou conquistas no estrangeiro” (ORWELL, 2017, p. 85). No caso deste estudo percebemos que as atitudes características do fascismo se desenvolveram e ganharam espaço dentro de um ambiente de conhecimento e formação do saber: a escola. Compreendemos esse fato ressaltando a necessidade de perceber as formas de educar e se elas são suficientes dentro de temas como o fascismo, as práticas de intolerância e seus temas transversais.

A partir disso, conforme cita Adorno é “preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos” (ADORNO, 1995, p.120) pensando a educação como um instrumento transformador enquanto autorreflexão e crítica social. O ensino e a pesquisa devem se auxiliar mutuamente, pois a produção do conhecimento através de fatos e fontes privilegiará a reprodução e discussão nas disciplinas escolares desses conteúdos pelo docente.

Dito isto, justifica-se a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema a fim de evitar que fatos como esse se reproduzam. Segundo Jones, em entrevista realizada para a revista *Península Magazine*, publicada em 1991, ele não faria o experimento novamente nos Estados Unidos. Sobre o fascismo ele destacou que “é sempre uma possibilidade, porque é tão simples e as pessoas estão frustradas, perdem seus empregos, sua dignidade, seu senso de valor, e alguém aparece e diz:” Eu tenho a resposta ⁸⁹” (P.6) (**tradução nossa**).

Em sua fala ressaltou a facilidade com a qual os estudantes abriram mão de sua liberdade em função de uma ideologia e de uma “saída” para a situação na qual se encontravam no que diz respeito aos contextos político e social: Guerra do Vietnã e movimentos de contracultura e protestos. Para ele, a escola tornou-se um terreno fecundo para o seu experimento, pois em uma instituição que prefere a aprendizagem através da repetição de fatos ao invés do exercício da crítica e do pensamento à adesão torna-se mais fácil de ser conquistada por parte dos professores que:

(...) podem desencadear isso dizendo aos alunos que eles são especiais, que fazem parte de uma comunidade, que podem fazer coisas especiais, tudo o que têm a oferecer é a lealdade deles”, conclui Jones. “Acontece

89 (...) is always a possibility because it's so simple and people are frustrated. They lose their jobs, their dignity, their sense of worth, and someone comes along and says, “I've got the answer.”. Disponível

todos os dias na escola, apenas a parafernália não está lá. As crianças não estão aprendendo a fazer perguntas. Você cria uma população onde a liberdade é apenas uma palavra de ortografia.⁹⁰ (JONES, 1991, p. 6) **(tradução nossa)**.

No experimento da Onda o professor Jones através da criação de um sentimento de comunidade, união e envolvimento angariou adeptos a um movimento que, a princípio, demonstrou objetivos didáticos e formativos. Isto foi retratado nas notícias do jornal *The Catamount*, produzido pelos alunos da instituição. Portanto, como estes documentos apresentam esta experiência pedagógica e a participação de seus integrantes?

Os estudantes responsáveis pelo jornal *The Catamount* já chamavam à atenção para a fragilidade do sistema da *Cubberley* e a facilidade com a qual os alunos tornavam-se alienados, sendo exposto este fato em uma matéria publicada em 3 de fevereiro de 1967:

A alienação de certos elementos estudantis nas escolas secundárias sempre foi um problema - mas geralmente um menor. Infelizmente, este problema está a caminho de se tornar sério na *Cubberley*. Está se tornando grave, porque grupos inteiros de estudantes estão se tornando isolados e muitas vezes a responsabilidade por isso reside na *Cubberley*. DOUG, Monica. *The Monicle*. In: **The Catamount**, February 24th, 1967, p.2) **(tradução nossa)**.

Através destes relatos nos questionamos se é possível identificar as motivações para a possível adesão desses alunos e se as mesmas foram resultado dos contextos político e social do período estudado. Além disso, buscamos compreender se a consciência histórica dos alunos em torno da temática era ou não consistente, permitindo apropriação sem um posicionamento crítico adequado, como também investigar as motivações do professor Jones ao incentivar os alunos e dar continuidade ao projeto. Neste sentido, este estudo se justifica ao pensar a escola como um ambiente de conscientização e formação de opinião contra a barbárie e o extremismo político.

em: http://www.thewavehome.com/1991_The-Wave_article.htm. Acesso em 27.08.2017.

90 (...) can trigger it by telling students they're special, they're part of a community, that they can do special things. All they have to give is their loyalty," Jones concludes. "It happens every day in school, only the paraphernalia isn't there. Kids aren't learning to ask questions. You create a population where freedom's just a spelling word.". Disponível em: http://www.thewavehome.com/1991_The-Wave_article.htm. Acesso em 27.08.2017.

Conclusão

Segundo Hannah Arendt o mal é o resultado da ausência de reflexão (ROLIM, in PEREIRA; GITZ, 2014, p.6). Nesse sentido, a escola torna-se o ambiente onde o debate é possível, sendo o professor mediador, na função de elucidar temas como racismo, intolerância e política, por exemplo. O ambiente escolar destaca-se enquanto espaço compartilhado por pessoas de características físicas, comportamentais diferentes, além de posicionamentos divergentes frente aos temas cotidianos, dessa forma, consiste em um local para a reflexão necessária para a formação cidadã.

Relacionando a afirmação de Arendt a esta pesquisa, inicialmente compreendemos que fenômenos políticos como os Fascismos não seriam possíveis sem a adesão das massas dos homens comuns, portanto, é preciso analisar as motivações para tal ação. Através da análise da Terceira Onda (*The Third Wave*) buscamos realizar um debate sobre como jovens americanos, formalmente educados sobre as atrocidades cometidas durante o Holocausto judaico, por exemplo, que passaram por esse processo de reflexão e que não vivenciaram o período de crise do pós-guerra (1918-1939) tomaram para si posturas de caráter fascista. Citando como exemplo, o Holocausto, podemos destacar que:

... é visto como um problema que ultrapassa os limites temporais da guerra ou mesmo as fronteiras étnicas ou políticas, revelando-se um objeto necessário de estudo para permitir compreender as questões da nossa sociedade atual relacionadas ao preconceito, ao racismo e ao desrespeito à diferença (PEREIRA; GITZ, 2014, p.6).

Concluindo este trabalho levantamos alguns questionamentos pertinentes para a continuidade desta pesquisa, levando em consideração as afirmações de Weber (1993) em torno da probidade intelectual científica onde: não se pode induzir o aluno a partir de suas concepções de mundo e ideologias, pois a ciência deve esclarecer e não induzir ou interferir para uma reflexão sobre a prática da Terceira Onda.

Nesse caso, a prática do docente analisada através do periódico indica se os alunos envolvidos no projeto apresentaram de fato posturas fascistas e alienadas? Através das fontes de que forma essa prática foi interpretada pelos alunos? Quais elementos apresentados (bandeiras, disciplina, saudação, símbolos) foram mais significativos para aquela juventude e por quê? Dessa forma discutiremos o caso com mais consistência e traçaremos o desenvolvimento da Terceira Onda e suas implicações na escola.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p.

117-138.

AZANHA, J. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

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

DALAROSA, A.A. “Anotações à questão: para que estudar História da Educação?” In: LOMBARDI, J.C. (org). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 1999, p.43-53.

DE GRAND, Alexander J. **Itália fascista e Alemanha nazista**. São Paulo: Madras, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LENHARO, Alcir. **Nazismo: “o triunfo da vontade”** .7ed.- São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Y.D. A formulação do problema de pesquisa: considerações sobre uma experiência no âmbito da história da educação. In: BRETAS, S.A. e SOBRAL, M.N. (org.) **Pesquisa em educação: Interfaces, experiências e orientações**. Maceió- AL: UFAL, 2016.

ORWELL, George. **O que é fascismo?** E outros ensaios. Tradução Paul Geiger; organização e prefácio Sérgio Augusto. 1º ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2016.

PAXTON, Robert O. **A anatomia do fascismo**. Tradução de Patrícia Zimbés e Paula Zimbés. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PEREIRA; GITIZ. **Ensinando sobre o Holocausto na Escola**: informações e propostas para professores de ensinos fundamental e médio. 2014, p. 13.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Enciclopédia de guerras e revoluções: vol II: 1919-1945: a época dos fascismos, das ditaduras e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)/** Francisco Silva. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

_____. Sobre os tribunais no Terceiro Reich. Os Fascismos e Ditaduras: o que ainda há para estudar? In: **Velhas e Novas Direitas: a atualidade de uma polêmica**. SCHURSTER, KARL, LAPSKY, Igor; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da.; SILVA, Giselda Brito (org.). Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2014, p. 28-48.

VIDAL; D.G.; FARIA FILHO, L.M. **As lentes da história**: estudos da história e historiografia da educação no Brasil. Campinas- SP: Autores Associados, 2006.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. 9º ed., Tradução: Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1993.

Filmografia básica

Lesson Plan: The Story of The Third Wave – Direção: [Philip Neel](#), [David H. Jeffery](#), 2010, EUA, 76 min.

“A onda” [The wave] – Direção: Alex Grasshof - EUA ,1981, 45 min.

“A onda” (**Die Welle**) –Direção: Dennis Gansel- Alemanha, 2008, 017 min.

Fontes

DOUG, Monica. The Monicle. **The Catamount**. Cubberley Senior High School, Palo Alto, vol. 2, nº 8, 3 de Fevereiro de 1967, p. 2. Disponível em: <http://www.Cubberley Senior High Schoolcatamount.com/Content/66-67/Catamount%20Pages/V11No8/670203.pdf>.

JONES, RON. **The Wave Home**: learning from The Third Wave. 1976. Disponível em: http://www.thewavehome.com/1991_The-Wave_article.htm

Por um desaplanar dos sentidos: uma defesa da imagem na academia

Marcio José Melo Malta⁹¹

“Se a gente falasse menos,
talvez compreendesse mais”
(Luiz Melodia)

Introdução

E pode fazer isso? Essa foi a pergunta de um colega da graduação ao observar que eu tirava cópias de algumas histórias em quadrinhos para incluir no trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais. O ano era 2003 e sem dúvidas o campo da imagem na academia ganhou bastante espaço nos últimos tempos. Porém ainda se encontra alguém de suas possibilidades. Por conta de um preconceito injustificado, o texto ganha preponderância ou exclusividade no fazer acadêmico.

O objetivo em tela é não só apresentar o manancial de usos que é possível de se valer da imagem na produção científica, assim como advogar a sua maior exploração. A ideia é mobilizar autores que fazem coro com tais representações, assim como o objetivo principal é apresentar de maneira reflexiva e crítica os resultados da primeira tese de doutorado desenvolvida no formato de quadrinhos. Publicada originalmente pela editora da Universidade de Harvard com o título de “Unflattening” e que no Brasil ganhou o nome de “Desaplanar”, a tese é de autoria de Nick Sousanis.

Para tanto em termos estruturais o trabalho será dividido em dois itens, além da presente seção de introdução bem como uma última de considerações finais. Como dito, a ideia central é percorrer a produção bibliográfica já existente sobre a temática e destrinchar o livro “Desaplanar”, o apresentando de maneira a aprofundar os autores ali citados, bem como as referências ali adotadas que muitas das vezes se encontram de uma forma subliminar, mas que podem ganhar maior contexto ao serem debatidas. Como exemplo, a página onde Sousanis se vale das ideias do pedagogo brasileiro Paulo Freire, mas optando por sequer o citar, apenas fazendo menção a tal referência nas notas do trabalho.

A ideia central do presente capítulo não é tecer uma resenha ou apenas descrever o

91 Doutor em Ciência Política (PPGCP/UFF), professor da Universidade Federal Fluminense. Cartunista, assina com o pseudônimo de Nico.

empreendimento posto em marcha em “Desaplanar”, mas sim captar e transmitir o sentimento de liberdade ali vivenciado e se valer de tal feito para mais uma vez defender uma maior exploração dos sentidos no fazer acadêmico, não restringindo sua artesanaria ao suporte textual.

Uma breve defesa da imagem na academia

Um olhar para o passado das histórias em quadrinhos nos aponta que elas já foram vistas como vilãs. A leitura de tal produção era vista como perniciosa e uma má influência. Até mesmo um Código dos Quadrinhos foi elaborado nos Estados Unidos para garantir aos pais que as revistas com aquele selo poderiam ser consumidas por seus filhos, os livrando de uma suposta má influência. Dentro mesmo rol de preocupações pode ser citado o livro a “Sedução dos Inocentes”, do psiquiatra Fredric Wertham.

Passadas algumas décadas, na virada do século a abordagem dos quadrinhos foi reconfigurada e na dimensão do ensino os quadrinhos foram dotados de valor pedagógico. No nosso país, por exemplo, os órgãos governamentais ligados à área da educação incentivam o uso das charges, quadrinhos e demais desenhos de humor nos livros didáticos. Nos exames de avaliação como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) são recorrentes os usos desses materiais.

Erra quem enxerga as imagens como um potencial inimigo. De fato, a maior parte das figuras que nos fadigam a retina no cotidiano é acrítica e do meio publicitário, porém é possível fazer uma verdadeira batalha nesse sentido e utilizar os ícones como uma forma de pedagogizar as relações, adotando imagens de potencial crítico e reflexivo.

No campo da academia o suporte textual é dominante. A forma de se produzir verdades teria o texto como mão única. Porém, as imagens podem ser trabalhadas de uma forma complementar. Se possuímos domínio dos sentidos, por que não os utilizar? Quais seriam os motivos de adormecer nossas capacidades e competências?

A teoria aqui proposta coaduna com a de “agenciamentos linguagéticos” elaborada por Louis Marin, onde: “Por ‘linguagético’, entende-se a articulação dos signos em significantes visuais e significantes verbais e discursos implícitos que, em última instância, constituem o sentido da imagem” (HUCHET, 2010, p.9).

Utilizando-se de uma metáfora de gosto questionável e um tanto piegas podemos asseverar: não fechemos os olhos diante de um mundo de possibilidades que se desacortina. O mundo encontra-se por desbravar e outras dimensões para além da plana estão por vir.

Desaplanar: um estudo de caso

Nick Sousanis se destacou por seu pioneirismo ao defender no ano de 2014 uma tese de doutorado em formato de quadrinhos na Universidade de Columbia. Ademais, independente de sua atitude de vanguarda, a produção foi bem acolhida tanto no âmbito acadêmico - foi vencedora do concurso “American Publishers Awards for Professional and Scholarly

Excellence” - como no extra-muros da Universidade, afinal foi laureada com o também conceituado prêmio Eisner, do campo dos quadrinhos. Além de quadrinista Sousanis é professor do departamento de Humanidades e Estudos Liberais da Universidade Estadual de San Francisco.

Com preocupação pedagógica, Sousanis avalia de maneira crítica o processo de aprendizagem e critica a primazia do texto escrito no universo da linguagem e advoga uma simbiose entre palavra e imagem. O sub-título da tese aponta para tal conjugação: “uma investigação verbo-visual sobre o aprendizado em várias dimensões”. O início da obra aponta inclusive para um comportamento rotinizado, em caixinhas, ou “fendas” (Figura 1).

O próprio título também é dotado de perspectiva aguçada e extremamente criadora. “Unflattening” não é uma palavra dicionarizada em língua inglesa, se tratando de um neologismo. Destaque para a conjugação do gerúndio que aponta um movimento constante. Sousanis se esquia em definir o termo, dando mais uma vez margens ao leitor, apontando que o mesmo pode ter múltiplos significados. Segundo o autor em entrevista: “Eu realmente não quis definir ‘unflattening’, pelo menos não mais com palavras. Em todo o meu trabalho, pelo uso de metáforas, tento criar coisas que possam ser lidas de formas diferentes dependendo de quem estiver lendo” (VITRAL, 2017,p.4).

Uma breve investigação para a trajetória do autor/artista aponta para tempos longínquos. Afinal, aos 13 anos criou um super-herói denominado Homem-Armário, que tinha como super poder atravessar uma porta e do outro lado sair em quaisquer época ou local. A alcunha do herói se devia ao fato do mesmo somente conseguir no início usar seu talento em armários.

Não deixa de ser um paradoxo escrever um texto sobre uma crítica à exclusividade do texto com palavras. Porém Sousanis não descarta o uso do texto, porém sim uma simbiose entre este com as imagens. Ou o que o autor denomina de “palavras visualizadas” (Figura 2). De acordo com a sua definição: “palavras e imagens, tanto tempo apartadas podem coabitar” (SOUSANIS, 2017,p.64). Mas que fique nítido o relevo maior conferido à imagem, afinal: “enquanto a imagem é, o texto sempre é sobre” (SOUSANIS,2017,p.58).

A leitura de Desaplanar confere fôlego, espaçamento, é preenhe de ar e ritmo, não é comprimida como as letras sucessivas e desgastantes para a vista como em um texto. Toda uma exuberância se faz presente. No que toca o fôlego, é como se a leitura conferisse ar. Em vez de cansar os olhos, os descansa. Como o próprio Sousanis afirma: “enquanto quadrinhos são lidos sequencialmente como texto, a composição também é absorvida - vista - de uma só vez” (SOUSANIS,2017,p.62).

A primeira impressão ao ler “Desaplanar” já é de surpresa. Pois mesmo sabendo do que se trata, a ausência de textos por completo, seja de apresentação ou prólogo é impressionante.

Assim como a maneira de citar os autores, dentro dos próprios balões de comunicação. Sendo que o primeiro pensador a ser citado é o sociólogo alemão Herbert Marcuse, asseverando sobre um “padrão de pensamento e comportamento unidimensionais”, sem uma “dimensão crítica” ou revelar suas potencialidades. Nem mesmo as citações se dão no formato padrão, de ano, obra, etc. As s também são feitas no decorrer do roteiro, imbricadas no texto

da história (Figura 3).

Logo no início da tese Sousanis aponta para “a planura da visão, a retração das possibilidades” (SOUSANIS, 2017, p.6). Tal metáfora poderia ser comparada com outra seara, a da música. Pois o cantor B-Negão afirma em uma de suas letras, “Nova visão”: “uma nova visão, o microfone, meu megafone, passando de mono pra estéreo a sua compreensão”.

Ao longo do livro são trabalhadas noções de diagramação e composição das páginas em histórias em quadrinhos, revelando como as mesmas podem traduzir sentimentos (Figuras 4 e 5).

Uma obra fundamental para a construção da tese vem do campo da ficção científica, onde é pioneira, trata-se de “Planolândia: um romance de muitas dimensões”, de Abbott. Na narrativa o narrador é o personagem “o quadrado”, que passa por inconveniente ao tentar explicar a existência de uma outra dimensão.

Uma digressão pode aqui ser feita, pois o personagem passa por chato. No sentido de aborrecedor, mas que também pode ser encarado justamente como uma resistência ao formato “chato” dos habitantes da Planolândia.

Outra metáfora que pode ser construída é a da alegoria da caverna exposta por Platão, que é aliás outro filósofo que é invocado na tese. Assim como no mito platônico, onde o filósofo volta para a caverna para difundir a boa nova, “o quadrado” também volta para a sua terra para advertir seus conterrâneos e lhes informar da existência desses novos mundos.

Um aspecto interessante é a revitalização que Sousanis faz de “Planolândia”, pois em uma última circunstância o que ele faz é ilustrar a obra. Porém não se atém a isso, pois ao tecer uma releitura da mesma também traz subjacente uma perspectiva criadora.

Ainda no campo da literatura, mais uma contribuição adotada é a do escritor Ítalo Calvino, que propõe mudar o ponto de observação. Esse comportamento se faz extremamente antropológico. Laplantine em “Aprender Antropologia” incentiva justamente esse movimento. No capítulo “O observador, parte integrante do objeto de estudo”, da referida obra, é analisado justamente a forma como o deslocamento daquele que observa por influenciar o que é visto. Tal como quando Sousanis afirma que “não há uma vista única ou correta” (LAPLANTINE, 1996, p.31).

O mesmo procedimento foi utilizado pelo próprio Sousanis em um antigo projeto de seu memorial de artista. Uma montagem em um outdoor nas ruas de Detroit que segundo suas próprias palavras:

Naquele projeto, minha intenção era abordar e retratar a transformação ao embutir duas imagens - dois conceitos - em uma peça só. A imagem primária usava o espaço tal como outdoors planos, padrão. Numa série de ripas separadas com o mesmo espaçamento, codifiquei uma segunda imagem, sendo que suas bordas voltavam-se contra o trânsito de maneira que elas ficavam quase invisíveis. Contudo, ao passar de lado, os motoristas deparavam-se com uma transformação fugaz: as ripas alinhavam-se e mostravam a segunda imagem. O movimento do moto-

rista causava a metamorfose, uma transformação conceitual: o dois-em-um também tem relação com o que este projeto busca (SOUSANIS, 2017, p.158).

Sobre a forma do trabalho, a tese possui notas de rodapé como em uma tese convencional, mas não segue a padronização internacional, ou normas, como, por exemplo, ao citar uma obra ou autor a referência não vem acompanhada dos tradicionais ano de edição e indicação de página.

A existência de uma lista de figuras por exemplo foi uma exigência feita pela secretaria do instituto onde Sousanis defendeu sua dissertação. A ironia do relato é que a lista de figuras servia justamente para destacar a única página textual do trabalho.

Na chamada da entrevista concedida por Sousanis ao jornal brasileiro “Folha de São Paulo” está contida a concepção de que as “Universidades deveriam se abrir aos quadrinhos”. O autor assevera que seu empreendimento acabou ganhando contornos de metalinguagem pois: “Então meu projeto se transformou num estudo sobre o próprio projeto” (VITRAL, 2017, p.4).

Sousanis também destaca que o seu processo ganhou ares políticos. Ainda que seja no campo da epistemologia, que é a área que estuda o próprio produzir conhecimento, o aspecto político se dá por conta de seu desbravamento de aspectos que possuem muita resistência e rejeição no interior da academia. Nas palavras do autor: “A ideia de ‘Desaplanar’ acabou se tornando muito mais política, por eu estar buscando reverter preconceitos contra o uso de elementos visuais como ferramenta para estimular o pensamento” (VITRAL, 2017, p.4).

A política também está presente em outras dimensões na feitura de “Desaplanar”. Em entrevista à revista *Cult* o autor declara que voltou a fazer quadrinhos durante as eleições presidenciais norte-americanas de 2003, onde o reacionário George W. Bush foi reeleito presidente, e a partir dali percebeu que o formato poderia ser estendido à produção acadêmica.

Além disso, na mesma entrevista Sousanis tece uma analogia do seu argumento da multiplicidade de visões com o do nazismo ou do neonazismo, que impossibilitaria que as pessoas enxergassem ou respeitassem outros pontos de vista. Como ele assevera:

Isso acontece de forma similar com os racistas e neonazistas. Se você dissemina ódio, eu diria que você já está cego para outras visões de mundo; sua visão já é planificada. Mesmo assim, se quisermos entender o que leva uma pessoa a ter um ponto de vista neonazista, é importante olharmos para isso de diversos pontos de vista também – até porque, fazendo isso, é mais fácil ajudar essa pessoa a perceber que ela pode deixar este ponto de vista para trás. É por isso que o título da tese é *Desaplanar* e não *Desaplanado*: porque este é um processo contínuo (D’ANGELO, 2017).

A ideia de movimento contínuo no processo de desaplanar subjaz o componente polí-

tico, afinal o ato político é construído do movimentar, do pôr em marcha, transformar. Nesse sentido, inclusive é listada como figura ao término do presente trabalho a lista de anotações que compuseram a redação deste capítulo no próprio exemplar do livro “Desaplanar”, demonstrando uma espécie de progresso do trabalho e se constituindo como uma meta-linguagem, afinal até mesmo a indicação de utilizar tal conjunto de anotações está ali expressa (Figura 6).

A defesa do uso da imaginação é outra constante no discurso, como na declaração abaixo:

A imaginação não nos faz roubar o lugar do outro. Ela não nos transforma no outro; ela simplesmente nos dá a capacidade de desenvolver empatia, de tentar entender a perspectiva do outro. Nós aprendemos a fazer isso melhor se nos ouvirmos mutuamente, mas também se pudermos nos imaginar no lugar do outro (D'ANGELO, 2017).

Voltando à tese, podemos ver que a concepção de ensino defendida é exemplificada pela alusão ao educador brasileiro Paulo Freire, que em sua obra “Pedagogia do Oprimido” critica o “saber-bancário”, extremamente reprodutivo e que só receberia depósitos de conhecimento, que seriam transferidos em mão única. Existe a defesa por parte de Sousanis de que os indivíduos deveriam buscar o caminho com os próprios pés e fazendo alusão à Freire e sua metáfora dos depósitos, Sousanis se opõe à lógica de “que seu pensamento é algo que lhe deve ser dado, depositado em você, uma receita para preenchê-lo, validado por diplomas, depoimentos e distintivos. O problema é que nisto não se reconhece que você não precisa receber algo que já tinha dentro de si desde sempre” (SOUSANIS, 2017, p.144).

Porém, como assinalado anteriormente, a mera reprodução dos textos inseridos nos balões de “Desaplanar” não daria conta da sutileza expressa. Afinal, a menção ao legado de Paulo Freire é feita utilizando os personagens do filme “O Mágico de Oz”, onde a garotinha Judith tem em suas desventuras a companhia de um espantalho, um leão covarde e um homem de lata. Sendo que a metáfora freireana do depósito é ilustrada pela porta do coração de alumínio vazio deste último (Figura 7).

Sousanis usa como referência bibliográfica ainda as contribuições dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, que se opõem ao esquema de árvore. Os autores defendem a perspectiva do rizoma em oposição a ideia tradicional do conhecimento em formato de árvore, ramificada através de galhos. A oposição à ideia da árvore surge em Deleuze e Guattari como uma resistência à ideia da hierarquização e separação implícitas neste tipo de diagrama.

No lugar de interseções, o que existiria no rizoma seria a complementariedade, o continuar na descontinuidade, tal como exposto em “Mil Platôs”, obra máxima dos dois autores supracitados: “Princípios de conexão e heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p.15).

Ainda segundo os filósofos: “Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda” (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p35).

Ou por último, um “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p.37). Assim Sousanis enxerga também o processo de sua tese, tal como um círculo, sem ponto de partida e o resultado se constituindo de propriedade emergente.

Considerações finais

Um dos pontos mais pertinentes da obra “Desaplanar” é a da conclusão de que imagens podem produzir identificação de sentidos. Talvez um exemplo que possa ser citado é a tela “O Grito”, de Munch, que faz com que qualquer observador absorva tal sentimento de angústia, mesmo sendo o desenho construído de maneira simples e basicamente de contornos fantasmagóricos.

Sousanis possui clareza em seus objetivos e dotado de caráter pedagógico se faz feliz ao transmitir suas ideias e pontos de vista para além de um senso comum. A sua percepção do ato de desenhar é carregada de sutileza e faz ver além: “desenhamos não para transcrever ideias das nossas cabeças, mas para gerá-las em busca de maior entendimento” (SOUSANIS, 2017,p.79).

Através desta fala fica evidenciada a perspectiva criadora, ou destrutiva do autor, pois até mesmo tal conceito de Joseph Schumpeter é enumerado nas notas finais de sua obra, apontando para o quanto a tese é um constructo esmiuçado e fruto de um esforço teórico admirável e, claro, de muita labuta na prancheta para equilibrar tantas referências acadêmicas com seu desenho.

Por fim, destaco que a primeira pessoa a me chamar a atenção para a existência de uma tese inteiramente feita em quadrinhos foi um aluno universitário. Dedico portanto esse texto a todos os meus alunos, pois assim como fez o músico Arnold Schoenberg em seu tratado sobre a “Harmonia”: “este livro, eu o aprendi de meus alunos” (SCHOENBERG, 2011, p.31).

Anexo

Figura 1 – página 13 do livro “Desaplanar”

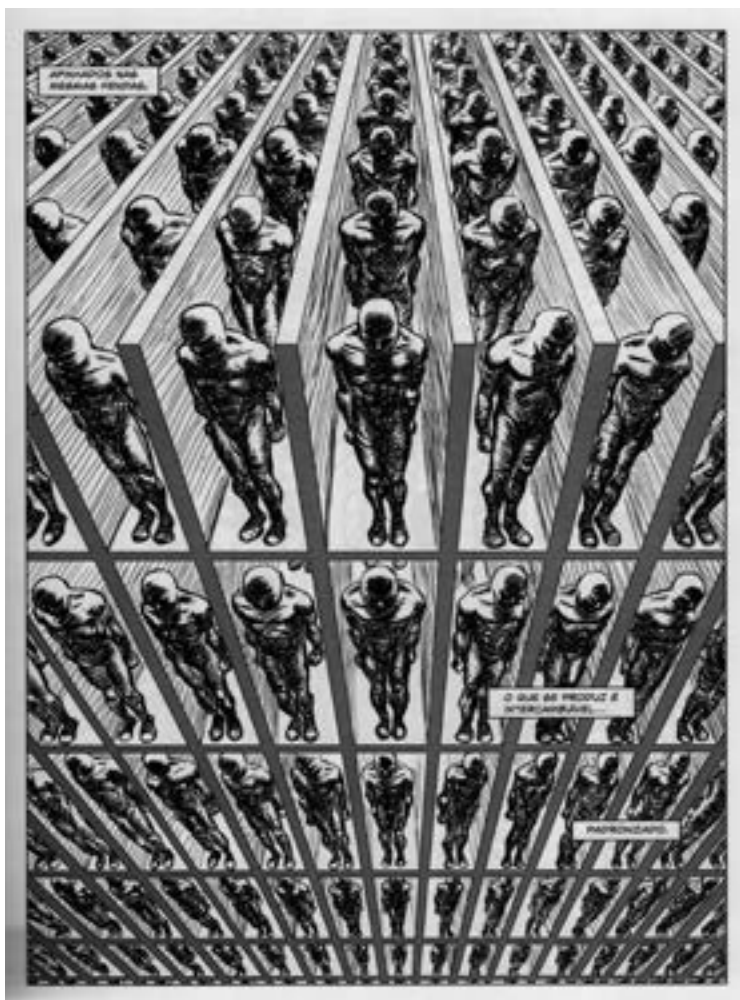


Figura 2 – página 64 do livro “Desaplanar”



Figura 3 – Página 21 do livro “Desaplanar”



Figura 4 – Página 76 do livro “Desaplantar” que demonstra noções de composição e diagramação associadas a sentimentos. A figura seguinte (5) dialoga com esse pressuposto.

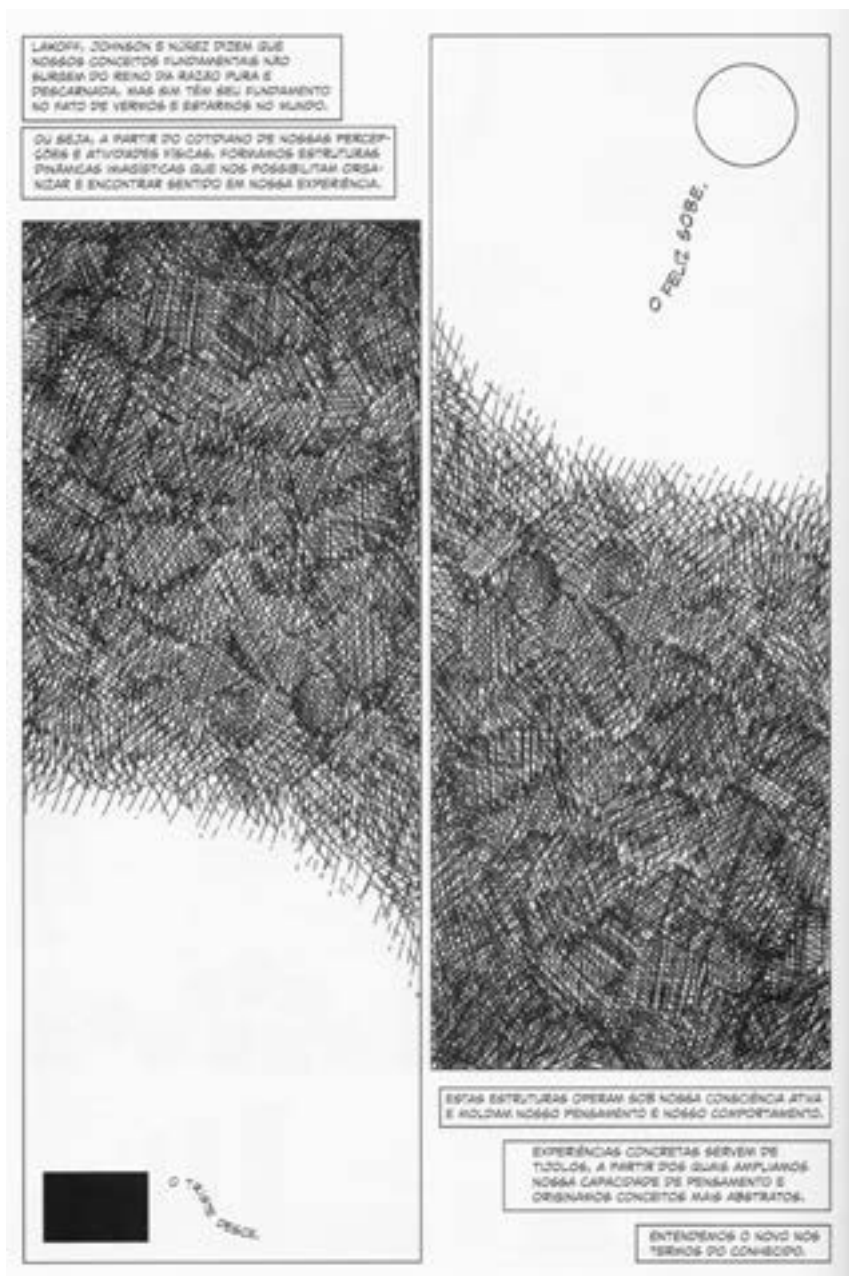


Figura 5 – ilustração do autor do capítulo fazendo analogia à página 76 do livro “Desaplanar” (Figura 4).



Figura 6 – anotações do autor do capítulo

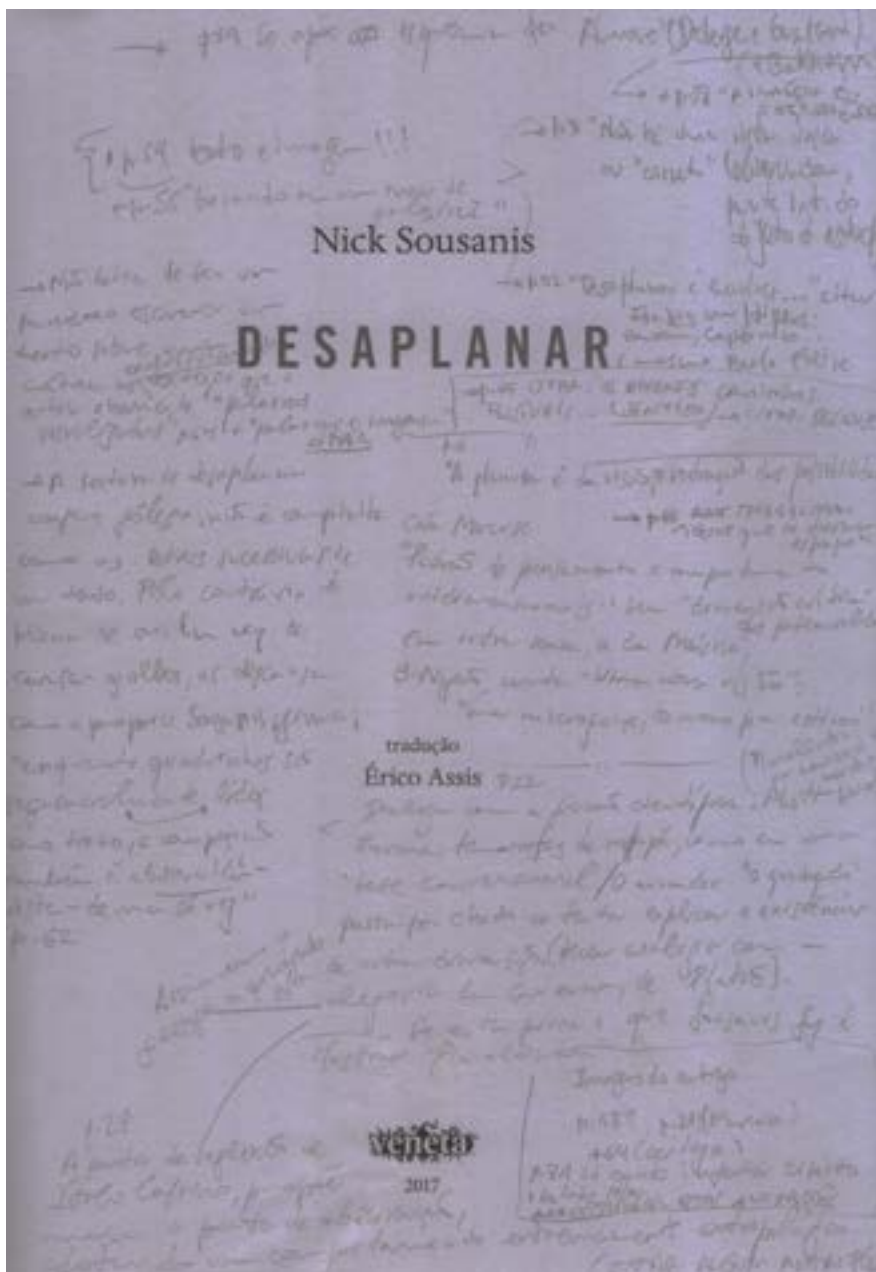


figura 7 – página 144 do livro “Desaplantar”



Referências Bibliográficas:

- D'ANGELO, Helô. **Barreiras da academia são de linguagem, não de inteligência, diz autor de tese de quadrinhos**. Revista Cult. São Paulo, 21 agosto.2017. Extraído do site: <https://revistacult.uol.com.br/home/nick-sousanis-desaplanar>
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo, ed. 34, 2010.
- _____. **Lógica do sentido**. São Paulo, Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles & GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. São Paulo, Ed. 34, 2009.
- HUCHET, Stéphane. **Prefácio**. In: DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo, Editora 34, 2010.
- LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo, Brasiliense, 1996.
- MALTA, Marcio. **Diretas Jaz: o cartunista Henfil e a redemocratização através das Cartas da Mãe**. Niterói, Muiraquitã, 2013.
- SCHOENBERG, Arnold. **Harmonia**. São Paulo, Editora Unesp, 2011.
- SOUSANIS, Nick. **Desaplanar**. São Paulo, Veneta, 2017.
- TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. **Sentidos do Humor, trapagens da razão, a charge**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.
- VITRAL, Ramon. **Universidades deveriam se abrir aos quadrinhos, diz autor de tese pioneira**. Folha de São Paulo, São Paulo, 06 agosto.2017.

Transversalidade, Ensino de História e Meio Ambiente: possibilidades para o diálogo entre a História e a Pedagogia à luz Base Nacional Comum Curricular

Mônica Andrade Modesto⁹²

“O mundo não é feito para o nosso benefício pessoal, e tampouco estamos no mundo para nosso benefício pessoal. Um mundo que afirme ser esse seu propósito não é bom e não deve ser duradouro.”

(Eric Hobsbawm)

Considerações iniciais e demarcação do campo de estudo

No campo da História, o ensino de história é um tema que vem ganhando espaço para discussões em eventos, periódicos, livros e nos currículos de licenciatura que estruturam a formação docente relativa a essa área de ensino a partir da década de 1980, com a redemocratização do país, conforme apontam Schimidt e Cainelli (2004). Aos poucos, grupos de estudos relacionados ao ensino de história começaram a se estruturar nos estados e o debate ganhou um espaço mais amplo de diálogo a partir de 2013, com a criação do Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação na Associação Nacional de História (ANPUH).

Apesar disso, as discussões sobre o ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda são escassas e observa-se a existência de uma fronteira dialógica entre a formação docente em História e em Pedagogia. De um lado, tem-se a primeira licenciatura como campo voltado para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e, do outro, uma licenciatura voltada para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, a História, na condição de disciplina, atravessa toda a formação que compreende a Educação Básica do sujeito.

Verifica-se um potencial espaço de discussão entre ambas as áreas quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia estabelecem no item i, inciso primeiro,

artigo sexto, que o pedagogo deverá estar apto a trabalhar didaticamente com conteúdos relativos à História (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História definem como competências e habilidades da licenciatura o domínio dos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio e o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001). Uma licenciatura poderia subsidiar a outra, visto que a Pedagogia tem, em seu cerne, a didática requerida pela História e essa, por sua vez, traz, no bojo de sua constituição, os conteúdos necessários para a promoção de aprendizagem histórica exigida pela Pedagogia.

Todavia, apesar dessa possível articulação, em conformidade com o pensamento de Oliveira (2003), o que se tem observado é não só um desinteresse de grande parte dos historiadores pelo processo da aprendizagem histórica das crianças, como também uma falta de preocupação com a formação da área alheia. Do mesmo modo, há a falta de interesse dos pedagogos em subsidiar a formação didática de profissionais de outras áreas, pois, segundo a autora:

Nos currículos de ambos os cursos há lacunas, principalmente, quanto às metas do ensino de História para as séries iniciais. Mesmo quando as disciplinas denominadas *pedagógicas* são ministradas nos cursos de Pedagogia ou as disciplinas de Ensino de História são ministradas por historiadores, verifica-se total desarticulação. Os docentes do curso de História não estão preocupados com a formação do pedagogo e, vice-versa (OLIVEIRA, 2003, p. 264, grifo no original).

Ora, se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos asseguram que o aprendizado de História deve ser iniciado ainda nos primeiros três anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010) e agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que nesse mesmo período de escolaridade deve prevalecer a abordagem de um “sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingências históricas, seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação” (BRASIL, 2017, p. 355), é inaceitável essa fronteira demarcada entre a História e a Pedagogia.

Nessa direção, pensar o ensino de história nos anos iniciais ou nos anos finais da Educação Básica, implica considerar a aprendizagem histórica dos alunos e refletir sobre a formação de professores na era contemporânea, pois esse é o denominador comum que perpassa todas as licenciaturas. Desse modo, implica pensar em uma formação que vai para muito além da didática e da metodologia do ensino, tendo em vista os desafios complexos que vêm sendo enredados na sociedade e, diante disso, precisamos ter professores preparados para enfrentar esses desafios.

Uma possibilidade para o diálogo entre as áreas supramencionadas é a transversalidade

do ensino, um processo de desnaturalização da estrutura cômoda – no sentido de comodidade – que é o engavetamento dos conhecimentos e dos saberes que concebe a mente humana como uma cômoda, móvel utilizado para engavetar separadamente pertences. De acordo com Freitas Neto (2013, p. 59), a transversalidade se apresenta como “uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, prevendo um trabalho cujo conhecimento seja construído em função dos temas e propostas apresentados.” Os temas aos quais o autor se refere são os elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. Esse último será o tema sobre o qual este escrito se debruçará, observando a sua abordagem no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha por esse tema se justifica no entendimento de que os homens são sujeitos culturais capazes de significar o mundo ao seu redor e de agir de modo a transformá-lo em favor de seu conforto e da satisfação de seu ego e, em razão disso, exploram o ambiente de forma extrapolada (DUARTE, 2013). Não foi sem propósito a epígrafe destacada. Pensar a História implica pensar o mundo e refletir que esse mundo, espaço no qual habitamos, não está a nosso serviço, mas nós e o mundo estamos em situação de inter-relação e interdependência.

Portanto, ensinar História é discutir sobre a transformação do ambiente que não começou a ser transformado agora, já que vemos e sentimos cotidianamente os efeitos de tantas mudanças. Na verdade, o que temos acompanhado é somente a ponta que resta de um *iceberg* de devastação que, historicamente, vem derretendo e essa dissolução tem acarretado ainda mais aquecimento global, mudanças climáticas, desastres ambientais, extinção de espécies, miséria, desigualdade social e violência expressiva.

Diante desse prelúdio, o presente artigo, tomando como foco o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vislumbra então refletir sobre a necessidade do diálogo entre a História e a Pedagogia, entendendo a transversalidade como um elemento convergente para esse diálogo. Como caminhos para essa reflexão, elenca-se o tema Meio Ambiente como possibilidade apontada para que a convergência entre as duas áreas possa acontecer, embasando-se nas proposições contidas na BNCC.

Para tanto, o estudo ancora-se nos pressupostos da aprendizagem histórica, da História Cultural, da transversalidade do ensino, bem como nas premissas da formação docente no contexto da Contemporaneidade, fazendo alusão ao paradigma da complexidade, e, em uma análise sobre a transversalidade no ensino de história para os anos iniciais a partir da Base Nacional Comum Curricular, toma como referência o tema Meio Ambiente para conjecturar que as fronteiras entre a História e a Pedagogia podem ser transcendidas.

A escrita perpassa por uma abordagem qualitativa e, metodologicamente, fundamenta-se nos princípios do método da Análise de Conteúdo elaborado por Bardin (1977), que tem como objetivo a descrição objetiva e sistemática do conteúdo analisado a partir de uma pré-análise e categorização dos elementos observados para a análise documental.

Confluências entre História e Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A educação básica, principalmente no que concerne aos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegura aos alunos a garantia de aprendizagem e de um desenvolvimento pleno, que atente para as diversidades social, cultural e individual dos alunos por meio de uma proposta da transversalidade do ensino (BRASIL, PARECER CNE/CEB nº 11/2010). Sendo assim, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem assimilar, ainda que de forma tácita, a ideia de que o cotidiano não está presente em uma ou outra disciplina, mas em todo o processo educativo.

Decerto, é manifesto nos documentos que norteiam o Ensino Fundamental, que a ênfase maior nos anos iniciais deve ser direcionada à alfabetização e ao letramento e à alfabetização matemática, contudo, defende-se o pensamento de que um sujeito somente será capaz de aprender a ler, a escrever e a resolver desafios matemáticos se ele considerar a sua realidade, a sua história, a história da qual faz parte. Afinal, sem a compreensão histórica dos elementos, ele estará apenas decodificando signos e, como disse Paulo Freire (2001), aprender é muito mais que isso; aprender é saber ler o mundo, um mundo que hoje pode ser o que rodeia a criança, amanhã pode ser um mais distante e, com o passar do tempo, o mundo desse ser já não será mais limitado a fronteiras.

Por conseguinte, entende-se por aprendizagem histórica a

(...) possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podemos tanto falar em internalizar para manter e conservar, como também falar na possibilidade de internalização como subjetivação (interiorização mais ação dos sujeitos), com vistas às intervenções e transformações na vida prática. Assim, seja em função da manutenção ou à mudança de uma determinada concepção de mundo, se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, consolidadas em favor do capital (SCHMIDT, 2009, p. 205).

Sendo a aprendizagem histórica uma internalização da consciência histórica que pode ser assimilada com vistas a manter ou a transformar a vida prática através das ações dos sujeitos, entende-se que a História anda de mãos dadas com o poder (entendido aqui no campo do poder simbólico), sobremaneira, na era contemporânea, em que não existe mais uma grande história consagradora de personagens ilustres, mas sim múltiplas histórias (FALCON, 2011).

Porém, um fator limitador para que essa aprendizagem histórica comece a acontecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a fragilidade da formação docente dos pedagogos no que diz respeito ao campo do ensino de história. Na era contemporânea, em que emerge

o paradigma da complexidade, no qual a transversalidade é uma proposta contra hegemônica que representa uma possibilidade de transição do paradigma simplificador em direção à complexidade da formação e a necessidade de superar a estrutura fragmentadora da formação que o paradigma simplificador incutiu nos processos de ensino durante a Modernidade (MORIN, 2000), torna-se inconcebível a promoção de um ensino de história que corrobore com a “abordagem a-histórica, manipuladora, de solução de problemas, que se vale de modelos e dispositivos mecânicos” (HOBSBAWM, 2013, p. 59) que reforçava a ideia de que “o passado era o modelo para o presente e o futuro” (idem, p. 45).

Considerando as asserções de Falcon (2011), reflete-se sobre a História e elenca-se como eixo de pensamento para este artigo o entendimento burkeano, que a compreende como um campo de estudo que tem como interesse a atividade humana, a narrativa dos acontecimentos, a análise das estruturas que ocasionam fatos, o entendimento de que todos têm uma história e de que, para se fazer História, devem ser consideradas as representações sociais dos indivíduos (BURKE, 2011).

Tal entendimento de Peter Burke é fruto de seus estudos sobre a Escola dos *Annales*, proposta francesa empreendida a partir de 1929, que tinha como objetivo combater o paradigma factual ou “historizante” consolidado no século XIX, voltando a escrita da História para uma proposta apoiada em uma multiplicidade de fontes, que observa e considera a abrangência da atividade humana (BURKE, 2011). Nesse sentido, Burke procura fortalecer o ideário acerca da História Cultural a partir da evolução desse movimento e das mudanças que trouxe para a escrita da História durante o século XX (BURKE, 1997). Diante dessa perspectiva, lançam-se novos olhares sobre o tempo, o espaço e o homem, oportunizando a abertura para o diálogo entre a História e as outras áreas, o que leva a depreender que a História é uma ciência de caráter transversal, à medida que perpassa por todos os objetos de estudo, uma vez que não há objetos e/ou estudos que sejam a-históricos.

Logo, como afirmava Braudel (1978), pensar História significa também pensar em tudo o que envolve o ser humano, afinal, História é um movimento orquestrado e, outrossim, lembra uma sincronia entre o complexo de relações que principiam a identidade e a cultura dos seres humanos e refletem-se na composição da História. Utilizando-se dessa compreensão, o ensino de história, à luz da História Cultural, é um campo propício para discussões transversais que integram as problemáticas sociais aos conteúdos disciplinares.

Esse campo é capaz de promover elos com conteúdos de outras disciplinas e de suscitar nos alunos a percepção da sua posição e do seu papel na sociedade em que vivem, frente aos conhecimentos adquiridos sobre o passado. Além disso, é capaz de oportunizar a construção de valores, a sensibilização, a conscientização e a emancipação dos sujeitos na relação homem-natureza, visto que essa abordagem histórica se constitui como um campo multi e interdisciplinar, como já antecipavam Marc Bloch e Fernand Braudel, quando escreveram as insígnias obras *Introdução à História* e *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*, respectivamente, conforme aponta Bittencourt (2008).

Considerando esse pensamento e que a História tem papel significativo em “situar o papel do homem no processo de transformação da natureza, assim como dimensionar, para

além do tempo presente, os limites e o poder das ações humanas” (BITTENCOURT, 2003, p. 42-43), verifica-se que é fundamental compreender essa ciência para compreender-se no mundo. Assim, o ensino de história constitui-se um elemento do processo educacional que tem como função “a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes social e coletiva” (FONSECA, 2008, p. 89). Dessa maneira, não pode ser compreendido de forma dissociada da formação cidadã e da concepção de cidadania planetária, isto é, de uma formação que leve o sujeito a compreender que ele está inserido em um determinado espaço, mas que esse espaço não se resume ao local, ele é interdependente de um espaço global. E aqui mais uma vez cabe menção ao mote que enceta este escrito.

Por isso, a consciência de que é preciso pensar, conhecer o local para agir de forma global, bem como conhecer o global para agir de forma local e assim tornar-se um cidadão integral é necessária (GADOTTI, 2001) e a História, ao expor os acontecimentos históricos e considerá-los no tempo e no espaço, mostra-se capaz de suscitar nos alunos a percepção crítica das consequências ambientais, políticas, culturais, sociais que deles advieram.

Tomados por essa percepção, os alunos estarão aptos para entender e para buscar informações relacionadas às transformações do planeta e aos riscos que ele corre devido à insustentabilidade dos modos de vida humanos; bem como para questionarem essas transformações e buscarem alternativas para a mitigação dos impactos oriundos delas; para perceberem-se como elementos causadores e sofredores das questões ambientais; para sentirem-se integrantes do meio e, por conseguinte, da História.

Segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e agora também da Base Nacional Comum Curricular, o tema transversal Meio Ambiente deve ser abordado ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, em todas as áreas do conhecimento. No que se refere ao ensino de história, a ênfase é o trabalho do tema atrelado à compreensão histórica da realidade em que os alunos vivem para que seja oportunizada a conscientização e sensibilização da problemática ambiental e a formação de cidadãos de caráter planetário que têm uma consciência crítica e percebem-se como agentes transformadores. Entretanto, essa compreensão de que a aprendizagem histórica e a transversalidade são elementos potencializadores para o diálogo entre a História e a Pedagogia é, por vezes, negligenciada pela fragilidade da formação docente.

A formação do pedagogo e as limitações quanto ao ensino de história

O ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lecionado pelo pedagogo, é assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia que, no artigo quinto, estabelece que esse profissional, ao término de sua formação inicial, deverá estar apto para ensinar, de forma interdisciplinar e adequada, todas as disciplinas que compõem o currículo relativo a esse período da Educação Básica. Em contrapartida, esse mesmo

documento define que o currículo do referido curso deve ser composto por três núcleos: a) estudos básicos; b) aprofundamento e diversificação de estudos; c) estudos integradores, sendo que o componente curricular voltado para a didática do ensino de história inclui-se no primeiro núcleo (BRASIL, 2006).

Em que pese essa orientação, o que se observa é que em muitos currículos é destinada uma carga horária muito pequena para o ensino de história, constando apenas uma disciplina, e, em muitos casos, essa disciplina é dividida com o ensino de geografia. Cabe ressaltar que no ensino de história, a abordagem da teoria é necessária para possibilitar o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino coerentes que serão utilizadas pelos futuros professores, visto que essa disciplina é voltada para o campo da didática e tem como desdobramento a orientação metodológica sobre como ensinar história. Essa relação entre teoria e método não pode ser pensada de maneira dicotômica, visto que não pode haver uma escolha metodológica que não carregue em si uma abordagem teórica e vice-versa.

No caso específico do ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a aprendizagem de estratégias metodológicas deve estar respaldada na compreensão de que o trabalho com os alunos dessas séries precisa abordar a História considerando as condições cognitivas dos sujeitos, por isso, os futuros professores precisam ser orientados quanto à elaboração de estratégias adequadas para o público-alvo ao qual se destina a sua formação.

Retomando a discussão levantada por Oliveira (2003), é nesse ponto que reside uma limitação. Se a disciplina sobre ensino de história para os anos iniciais é ofertada para o aluno de Pedagogia por um historiador, dificilmente esse profissional irá abordar conteúdos relacionados à infância e às teorias da aprendizagem junto aos conceitos da História e não o fará não somente por conta de sua formação em outra área, mas também, por conta da curta carga horária da disciplina. Já quando a disciplina é ministrada por um profissional do campo da Educação, as lacunas que se apresentam são em relação aos conceitos da História.

Desse modo, aprender a reconhecer os conceitos históricos e refletir sobre eles nos currículos escolares da Educação Básica, bem como nos livros adotados no curso de Pedagogia é um caminho para a promoção de um ensino de história para crianças, que aborde, frente às discussões abertas nessa disciplina, aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, locais e ambientais.

Com a entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular, que vai incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a preservação do meio ambiente como um tema transversal e integrador de todas as disciplinas (BRASIL, 2017), far-se-á ainda mais necessário que os professores estejam aptos para trabalhar transversalmente com esse tema e, de modo específico aqui, os pedagogos.

Transversalidade, ensino de história nos anos iniciais e meio ambiente na BNCC

De acordo com as disposições da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de his-

tória nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverá enfatizar, ao longo dos cinco anos, o reconhecimento do sujeito enquanto um ser que é individual e coletivo na vida em sociedade; a diferenciação entre os aspectos da vida urbana e rural e da vida pública e privada; noções de lugar, tempo e espaço; reconhecimento de fontes históricas; noções de cidadania e diversidade cultural dos povos (BRASIL, 2017).

Partindo de um movimento que se inicia na perspectiva micro e, gradativamente, vai se ampliando para a perspectiva macro, a BNCC ratifica que ao final dessa etapa, ou seja, no 5º ano, os alunos devem estar preparados para os desafios do mundo contemporâneo e, para tanto, devem reconhecer-se como um sujeito histórico, que compreende o efeito das contingências históricas (migrações) na formação das comunidades, povos e sociedade, percebendo, com isso, os múltiplos referenciais identitários que coexistem e questionando o ideário de Estado-nação, outrora construído na mente dos alunos a partir da disciplina História (BRASIL, 2017).

Diante dessa afirmação, verifica-se que no documento estão implícitas as premissas da corrente historiográfica da História Cultural ou, como alguns chamam, da Nova História. De acordo com Barros (2012), ao se opor à História Tradicional, a Nova História se propõe a rejeitar a história dos acontecimentos e a dedicar-se à escrita de uma História que tem como fio condutor o estudo das mudanças econômicas e sociais. Nesse contexto, abre-se espaço para o reconhecimento da história das minorias e dos vencidos, para a micro-história e para a visão que enxerga “de baixo para cima” (BURKE, 2011).

Segundo Falcon (2002), a História Cultural compreende a cultura em múltiplas esferas: intelectual e material; erudita e popular; científica, filosófica e artística; a “alta cultura” (ciências, filosofia, arte, literatura) e a cultura cotidiana, chamada de senso comum. Neste ínterim, categorias teóricas como ambiente, cultura e identidade passam a ser reconhecidas como requisitos para a escrita da História. E essas mesmas categorias fazem-se presentes também na Pedagogia.

A fim de possibilitar o desenvolvimento da indicação de que, no 5º ano, os alunos devem estar preparados para os desafios do mundo contemporâneo a partir do reconhecimento de si como sujeitos históricos, o documento dividiu os conteúdos, agora denominados de objetos do conhecimento, em grandes áreas, que receberam o nome de unidades temáticas. São elas: Mundo pessoal: meu lugar no mundo e Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo (1º ano); A comunidade e seus registros, As formas de registrar as experiências da comunidade e O trabalho e a sustentabilidade da comunidade (2º ano); As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município, O lugar em que se vive e A noção de espaço público e privado (3º ano); Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos, Circulação de pessoas, produtos e culturas e As questões históricas relativas às migrações (4º ano); Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social e Registros da história: linguagens e culturas (5º ano).

Dessa maneira, observa-se que os professores dessa etapa escolar precisarão obter o domínio de algumas categorias específicas da História para o desenvolvimento das unidades temáticas definidas pelo documento. O quadro 01 aponta os conceitos teóricos fundamentais

que entremeiam as unidades temáticas e o ano em que deverão ser trabalhadas.

Quadro 01: Principais conceitos do ensino de história dos anos iniciais e sua distribuição ao longo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental

Conceitos	Unidades Temáticas da BNCC	Ano em que deverão ser trabalhados
Conceito de História	Todas	Todos
Sujeito histórico	Todas	Todos
Fontes e memória	A comunidade e seus registros; As formas de registrar as experiências da comunidade	2º ano
	Registros da História: linguagens e culturas	5º ano
Percepção da História no tempo e no espaço	Todas	Todos
Cidadania	A comunidade	2º ano
	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	4º ano
Patrimônio	Noção de espaço público e privado	3º ano
	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	4º ano

Cultura	Circulação de pessoas, produtos e culturas; Questões relativas às migrações;	4º ano
	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	5º ano
História Ambiental	Meu lugar no mundo;	1º ano
	Trabalho e sustentabilidade da comunidade;	2º ano
	Lugar em que se vive;	3º ano
	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos;	4º ano
	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	5º ano

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Considerando essas categorias teóricas como conceitos essenciais que o pedagogo precisa conhecer para ministrar a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se a necessidade emergente do diálogo entre a História e a Pedagogia durante o curso de formação docente.

Nesse sentido, a transversalidade parece ser uma alternativa possível para o diálogo entre as duas áreas. Quando se fala em transversalidade, é comum a associação com a interdisciplinaridade, mas vale destacar que são proposições que se integram, contudo, são distintas. A interdisciplinaridade é uma abordagem metodológica que não pretende abolir nem fundir disciplinas, mesmo porque reconhece-se a importância das especificidades e dos estudos aprofundados em todas as searas do conhecimento. O que se pretende com a interdisciplinaridade é encontrar nos objetos das áreas específicas pontos comuns com outras áreas que se apresentam como potenciais para interlocuções e mediações na construção do conhecimento

(ETGES, 2011).

Já a transversalidade é entendida como uma possibilidade de sistematização entre conhecimentos científicos e teóricos e conhecimentos da vida prática que permite ao aluno uma aprendizagem sobre a realidade (BRASIL, 1997). De acordo com Machado (2011), transversalizar significa pensar a transmissão de um conhecimento integrado que utiliza como princípio fundante temas que emergem da realidade e que perpassam pelas múltiplas áreas do conhecimento. Com efeito, pode-se afirmar que uma proposta transversal possibilita a leitura do mundo.

Desse modo, pensar um currículo para os cursos de Pedagogia, em que essas categorias teóricas da História estejam presentes de forma transversal ao longo de todo o processo formativo, pode ser uma alternativa para que a História se faça presente no curso. Assim, a carga de conteúdos conceituais relativos à disciplina específica de ensino de história ficará menor e poderá se dar ênfase ao caráter didático e metodológico do ensino de história para os anos iniciais.

Entende-se essa proposta como factível, pois, em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, conceitos como História, Memória, Cidadania, Cultura, Tempo, Espaço, Identidade e Ambiente fazem parte dos três núcleos de estudos que compõem o referido curso. São eles: estudos básicos (com vistas à diversidade e ao multiculturalismo da sociedade brasileira, voltam-se para o ensino da reflexão e da ação pedagógica); aprofundamento e diversificação de estudos (voltam-se para as áreas de atuação profissional do pedagogo) e estudos integradores (voltados ao enriquecimento curricular com atividades de integração).

Em relação ao tema meio ambiente, apesar de o quadro 01 apontar a História Ambiental como categoria teórica, não se defende aqui que o curso de Pedagogia deva abrir um espaço curricular de discussão sobre essa área, mas que, assim como as demais categorias, ela se faça presente no currículo de maneira transversal.

Leff (2001) aponta que o objeto de estudo da História Ambiental não é o ambiente, mas o homem. Bittencourt (2008, p. 259), por sua vez, defende que o objetivo desse campo de estudo é “investigar como os homens, em diferentes sociedades, ao longo dos séculos, foram afetados pelo meio ambiente e, de maneira recíproca, como o ambiente foi afetado pelos homens”. O homem, sob as lentes das suas vivências espaço-temporais intrínsecas à cultura na qual está inserido, desenvolve relações cotidianas em múltiplas esferas, que irão resultar em um protagonismo das transformações da natureza. Assim, esses elementos constituem a História e, conseqüentemente, o ensino de história.

Dessa forma, a compreensão da História Ambiental não cabe a um curso ou a uma disciplina, mas, à medida que compreende a historicidade da existência humana e suas intervenções no ambiente a partir de valores, costumes, práticas e tradições, cabe transversalmente a todo o currículo dos cursos de Pedagogia, afinal, essa discussão perpassa pelas disciplinas que compõem os três núcleos estruturantes outrora mencionados.

As unidades temáticas presentes na BNCC apresentam-se como espaços profícuos para discussões relacionadas ao ambiente e, para além das que foram destacadas no quadro

01, expõe-se que em todos os anos há condições de se promoverem essas discussões durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas referentes às unidades temáticas, haja vista a capacidade transversal e interdisciplinar do tema meio ambiente.

Posto isso, compreende-se que o tema meio ambiente é um elemento curricular que se apresenta como possibilidade para a promoção de diálogos entre os campos da História e da Pedagogia. Ressalta-se que o que está em evidência não é o estudo nem o aprofundamento de conceitos de uma ou de outra área, mas a percepção de um processo que busca romper com a dicotomia que separa o ser humano do ambiente, induzindo a uma lógica antropocêntrica de compreensão do ambiente quando, sob a égide de uma visão holística, ambiente pode ser compreendido como uma rede de interações sociais entre seres vivos e não vivos inscrita nas culturas dos povos e refletidas sobre o mundo (LEFF, 2001).

Considerações finais

As fronteiras de diálogo entre a História e a Pedagogia são um fator que limita bastante o desenvolvimento de pensamentos e reflexões acerca do ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, com a evolução dos tempos, essas fronteiras estão, aos poucos, sendo transcendidas, tanto é que já existem os grupos de trabalhos sobre Ensino de história e Educação nas seções regionais e na seção nacional da ANPUH.

A partir do que vem sendo refletido pelos pesquisadores da área e diante do que aqui fora exposto sobre a necessidade de diálogo entre essas duas áreas, verifica-se que uma proposta transversal do ensino, seja na formação docente, seja na Educação Básica, apresenta-se como uma propositura exequível para as interlocuções de conceitos que, apesar de históricos, permeiam o currículo da Pedagogia.

O tema meio ambiente, diante do contexto do paradigma da complexidade, apresenta-se como um elemento potencializador para a estruturação de uma possível proposta transversal. Isso porque, conforme elencado, tratar do ambiente não implica em restringir-se a um campo específico, mas sim compreender o tema em sua amplitude. E, no tocante à História, trata-se de perceber que o objeto de estudo principal das discussões ambientais na História não é o meio propriamente dito, mas sim as ações antrópicas nele realizadas, que transformam o espaço e as culturas dos povos e seus modos de viver ao longo dos tempos. Esse objeto, apesar de estar no campo da História Ambiental, não diz respeito somente a essa área do conhecimento, mas perpassa o currículo da formação docente e, em especial, da formação do pedagogo.

A Base Nacional Comum Curricular, ao definir as Unidades Temáticas relativas ao ensino de história para os anos iniciais, ratifica a necessidade de interlocuções entre História e Pedagogia no processo de formação de professores e desvela categorias teóricas históricas fundamentais para a prática docente, o que vem a ser mais um fator que justifica que a comunicação entre as áreas deve acontecer. Porém, verificou-se que a fragilidade da formação do pedagogo quanto ao ensino de história é um aspecto importante a ser observado, pois a super-

ficialidade das discussões relacionadas a esse campo específico nos anos iniciais deixa muitas lacunas que se refletem no ofício docente e, conseqüentemente, na aprendizagem histórica dos alunos, que fica comprometida.

Por fim, acredita-se esperançosamente que a tendência nos próximos anos é que esse diálogo entre a História e a Pedagogia não só se aproxime, ultrapasse e transcenda as fronteiras historicamente estabelecidas, em nome de uma formação que promova ao aluno uma aprendizagem histórica e crítica, pautada nos preceitos da cidadania, mas também lhe sirva como instrumento para o enfrentamento dos problemas socioambientais do mundo contemporâneo. Afinal, como conjectura Hobsbawm (2013), o mundo não é um lugar de usufruto e o ensino de história deve estar atento para isso.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Ltda. Lisboa. 1977.
- BARROS, J. D. **Teoria da História: A escola dos *Annales* e a Nova História**. Volume V. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, C. M. F. Meio ambiente e ensino de História. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>> Acesso em 21 de julho de 2017.
- BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº 11/2010**. Homologado e publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág. 28. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em 05 de julho de 2017.
- BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº 492/2001**. Homologado e publicado no D.O.U. de 9/07/2001, Seção 1, Pág. 50. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> > Acesso em 19 de julho de 2017.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 21 de julho de 2017.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> Acesso em 21 de julho de 2017.
- BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1978.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- DUARTE, R. H. **História & Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- ETGES, N. J. **Ciência, interdisciplinaridade e educação**. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). 9. ed. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FALCON, F. J. C. **História Cultural: uma visão sobre a sociedade e a cultura**. Rio de Janeiro, Campus, 2002.
- FALCON, F. História e Poder. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 7. Ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n.42, maio-ago. 2001.
- FREITAS NETO, J. A. **A transversalidade e a renovação no ensino de história**. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- HOBBSAWM, E. J. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MACHADO, N. J. **Entrevista concedida à TV Univesp para elaboração de material didático para o Curso de Especialização em Ética, Saúde e Valores na Escola em 23 de março de 2011**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=cNpTwy78Vvk>> Acesso em 23 de julho de 2017.
- MORIN, E. **A epistemologia da complexidade**. In: MORIN, E. & LE MOIGNE, J-L. A

inteligência da complexidade. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000.

OLIVEIRA, S. R. F. **O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia.** In: **Revista História & Ensino.** Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

SCHMIDT, M. A. M. S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. In: **História Revista** - Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. V.14. nº01, p. 202-213, 2009. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/8176/5871>> Acesso em 12 de julho de 2017.

SCHMIDT, M. A. M. S; CAINELLI, M. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

O Ensino da Segunda Guerra Mundial através das novas tecnologias: o caso dos objetos educacionais digitais

Maria Luiza Pérola Dantas Barros⁹³

O abrangente campo da História e seu ensino como disciplina

Certamente falar do litigioso campo da História e de seu ensino em sala de aula não se confere em uma tarefa simplória, principalmente em virtude da gama de produções existentes sobre tais temáticas. Assim, como não é nossa pretensão esgotarmos este assunto, nem, tão pouco, dizermos o que já fora dito, neste momento tentaremos fornecer uma visão panorâmica acerca do campo da História, bem como o ofício do historiador, e das propostas atuais do ensino da disciplina, a fim de contextualizar o nosso objeto de estudo: o ensino da Segunda Guerra proposto nos Objetos Educacionais Digitais⁹⁴.

Começemos pela indagação “o que é História?”. Muitas são as respostas para tal questão, em vista das diferentes lentes culturais⁹⁵ possíveis, e por vezes contraditórias, que variam a depender de quem observa o campo. Poderíamos designar a História como: “a ciência dos homens no tempo”; “diálogo interminável entre o presente e o passado”; “uma dialética da duração”; “forma científica da memória coletiva”; o estudo “das transformações complexas ao longo do tempo”; “a narrativa de acontecimentos”⁹⁶, por exemplo.

Ainda sobre as conclusões do que viria a ser a História, podemos dizer que há três grandes correntes⁹⁷. A primeira seria de Kieth Jenkins (1943-), que defende que o passado e a história existiriam livres um do outro, sendo essa última algo plural, próximo a um texto

93 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS).

94 Objetos Educacionais Digitais, ou simplesmente OEDs, são conteúdos multimídias em formato DVD que integraram os livros didáticos aprovados pelo PNL D 2014, e foram distribuídos para o ensino fundamental maior das escolas públicas brasileiras, para serem utilizados durante o triênio 2014, 2015 e 2016.

95 Ver: LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

96 Definições retiradas: ALVES, Francisco José (org.). Segunda unidade: os usos sociais da historiografia (**Material da Disciplina de Introdução à História**). São Cristóvão: UFS, 2011.

97 Ibid, passim.

sem vida, sem um ideal único, cujo o método não garantiria uma fiel interpretação da mesma.

A segunda corrente teria como representante José Besselaar (1916-1991), e defende a História como uma ciência humana especial, na qual os fatos humanos seriam contingentes e irreversíveis. A terceira corrente teria como representante Edward Carr (1892-1982), e pensaria a ciência como algo único, não havendo distinção entre ciências humanas e exatas, por exemplo, na qual a História poderia ser considerada uma ciência natural, por fazer generalizações através de conceitos, fazer (para os adeptos desta linha de pensamento) previsões, e ser possuidora de subjetividade.

Diante da pluralidade de respostas para o que vem a ser História, precisamos adotar uma definição para prosseguirmos nossa caminhada. No presente artigo, nos valem de Marc Bloch, em *Apologia da História ou ofício do historiador* (1942; 2001)⁹⁸, para pensarmos o vasto campo da História como

“Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele represente apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade (BLOCH, 2001, p.55).

Ao pensarmos História como ciência dos homens no tempo, nos referirmos a percebermos, como afirma o próprio Bloch, que

Nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento. Isto é verdade para todas as etapas da evolução. Tanto aquela em que vivemos como das outras. O provérbio árabe disse antes de nós: “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”. Por não ter meditado essa sabedoria oriental, o estudo do passado às vezes caiu em descrédito (BLOCH, 2001, p. 60).

Se a História e, por conseguinte o historiador, se debruça no estudo do “ser humano no tempo”, precisa levar em consideração, para tanto, os vestígios deixados pelo seu objeto de estudo, os quais conhecemos por fontes ou documentos. Podemos afirmar, com toda certeza,

que sem documentos não se faz História.

De início ligado à escrita, e tido por prova cabal dos fatos, a concepção do que viria a ser documento se ampliou em virtude dos *Annales*⁹⁹, e a “entrada em cena” de novos métodos e novas abordagens no campo da História. Como nos afirma Francisco Falcon, em artigo intitulado *História e Poder*¹⁰⁰

Em 1929, quando da publicação do primeiro número dos *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, sob a direção de Marc Bloch e Lucien Febvre, existiam dois adversários principais a enfrentar- uma certa concepção acerca da natureza do conhecimento histórico e o primado da história política no campo da historiografia. Quanto ao primeiro, os *Annales* propuseram a ampliação do domínio historiográfico, ou seja, a história como estudo do homem no tempo, ou a *totalidade social* em última análise, com a consequente redefinição de conceitos fundamentais como *documento, fato histórico e tempo*. (FALCON, 1998, p. 107).

Alarga-se, com os *Annales* a noção de documento e, conseqüentemente, a noção de sujeitos na história, no que resulta na entrada das “massas” na História. Claro que não podemos deixar de considerar que os documentos em questão foram fabricados em uma dada sociedade, em um dado contexto histórico, e que, portanto, precisam ser questionados já que eles resultam do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias. Devemos ter uma imagem do documento como monumento, no que se refere a ser uma construção que detém relações de poder. De acordo com Bloch

Os documentos tendem a impor sua nomenclatura; o historiador, se os escuta, escreve sob o ditado de uma época cada vez diferente. Mas pensa, por outro lado, naturalmente segundo as categorias de sua própria época; por conseguinte com as palavras desta (BLOCH, 2001, p.136).

Se tudo que se relaciona com os seres humanos diz respeito à História, podemos ter uma ideia de quão grande, diversificados, variados e polêmicos, são os seus territórios, fruto da especialização do ofício de historiador, cujos campos de investigação vão desde de história

99 Revisa *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, criada em 1929 por Bloch e Febvre “com o explícito objetivo de fazer dela um instrumento de enriquecimento da história, por sua aproximação com as ciências vizinhas e pelo incentivo à inovação temática” (BURKE, 1997, p.4). Ver: BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1997.

100 FALCON, Francisco. História e Poder. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História – Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998. Capítulo 3. pp. 97-139

agrária, à, por exemplo, história das religiões, do cotidiano, e da paisagem.

Diante de tanta diversidade, surge a questão: como abordar um campo tão vasto, como é o campo da História, em sala de aula? De acordo com Joaquim Prats, em artigo intitulado *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*¹⁰¹, dever-se-ia “implementar um ensino de História que tenha muito presente como é o método de análise histórica” (PRATS, 2006, p.28), ou seja inserindo o discente no ofício de historiador no que se refere a: levantar explicações prévias; criar hipóteses explicativas; analisar e classificar as fontes históricas; fornecer explicação histórica do fato estudado, por exemplo, conseguindo assim

Trazer para suas aulas, um toque de investigação que faz surgir nos alunos, vontades e necessidades de aprender. A inquietude que a pesquisa provoca no pesquisador, que por sua vez, transmite-a para os seus alunos, fazendo com que eles tomem gosto pela disciplina de história, bem como pelos estudos sociais e culturais relacionados à sociedade (RIBEIRO, 2013, p. 6).

Essa inserção do aluno no ofício do historiador não deveria ser algo penoso, mas algo palatável, feito de forma a propor um profícuo diálogo entre o vasto campo da História e a realidade do discente, para além de aulas expositivas e do tão conhecido “cuspe e giz”. Porém, como afirma Derocina Josa e Luana Tavares, em artigo intitulado *Ensino de História e novas tecnologias* (2003)¹⁰², o que se percebe hoje no ambiente escolar é que

Há um crescente desinteresse por boa parte dos alunos que possuem pouco hábito de leitura [...] para assistir aulas expositivas, não se envolvem com as atividades, apresentando [...] baixos resultados nas avaliações. Acredita-se que o desinteresse [...] está [...] ligado ao distanciamento da escola com as modificações sociais ocorridas [...] (JOSA; TAVARES, 2013, p. 825)

As autoras defendem que com o uso de diferentes tecnologias seria possível tornar a aula de História mais dinâmica, despertando o interesse dos alunos, fazendo inclusive relações com o tempo presente. Ainda nessa perspectiva, vemos que muitas vezes o desestímulo dos alunos com a disciplina atrela-se a falta de inovação na forma de transmitir o conhecimento histórico, uma vez que o aluno se mantém em contato com um mundo moderno que dispõe de inúmeras formas de tecnologias (CIAMPI, 2003 apud ALVES; ROSA, 2016, p. 36).

Por um lado sabemos que, contrapondo-se a tal debate, prevalece no ensino de História o método tradicional, que nas palavras de Circe Bittencourt (2004)

101 PRATS, Joaquim. *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p.191-218.

102 JOSA, Derocina; TAVARES, Luana. *Ensino de História e novas tecnologias*. **Revista Latino-Americana de História**. Edição Especial, vol. 2, nº. 6, agosto de 2013.

Ele, assim como qualquer outro método de ensino, foi criado segundo uma concepção de aluno e de aprendizado. Fundamenta-se na ideia de que *ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido*, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino (BITTENCOURT, 2004, p. 230).

Por outro lado, sabemos que a concepção de aluno e de aprendizado se modifica com a sociedade e o contexto vivenciado. As pessoas e o próprio processo de ensino aprendizagem se renovam (ALVES; ROSA, 2016, p.38). Neste sentido, a perspectiva mais contemporânea de ensino da História propõe torna-lo voltado para a realidade do discente (SILVA; FIGUEIREDO, 2013). Mas que realidade seria essa? Nos valendo das análises de Pierre Lévy, em *Cibercultura* (1999), os jovens de hoje fazem parte do ciberespaço, ou melhor no “universo oceânico de informações que a intercomunicação dos computadores fez surgir” (LÉVY, 1999, p.17). Assim, os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado, eles são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo *games* e *internet*, para os quais devemos inventar metodologias para transmissão do conhecimento (PRENSKY, 2001).

Tal imersão no mundo tecnológico, vivida em grande parte pelos discentes, acaba agindo de forma incisiva no processo de ensino-aprendizagem, já que faz com que a escola sinta a necessidade de atualizar os seus meios didáticos para que o ensino possa tornar-se prazeroso e eficaz, utilizando novos métodos, linguagens e meios (ALVES; ROSA, 2016), valendo-se das novas tecnologias em sala de aula.

Utilizamos aqui o termo “novas tecnologias” para além da internet, jogos ou redes sociais, mas também recursos audiovisuais (iconografia, mapas) e até computador (SILVA; FIGUEIREDO, 2013). Diante de tal abrangência semântica, seria impossível darmos conta, neste artigo, de escrever sobre o uso destes variados recursos na sala de aula. Por isso, analisaremos em seguida o caso dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs), aprovados pelo PNLD 2014 e distribuídos pelo governo ao ensino fundamental maior das escolas públicas brasileiras para o triênio 2014, 2015 e 2016. Eles se conferiram numa tentativa do governo de proporcionar um ensino mais interativo e atrativo, conforme o debate existente em torno da temática, o que já mencionamos.

Ressaltamos que, de certa forma, o nosso trabalho se relaciona a preocupação de estudos educacionais, que por sua vez vem na esteira dos *Annales*, com novos métodos, novos temas, novas fontes, novas abordagens (CARVALHO, C.; CARVALHO, L., 2010).

O ensino da História da Segunda Guerra através dos OEDs

Na pesquisa que por hora utilizamos para confecção deste artigo, intitulada *O ensino da Segunda Guerra Mundial e os Objetos Educacionais Digitais: um estudo comparado das coleções do PNLD 2014*, nos dispomos a investigar, a partir de uma perspectiva comparada¹⁰³, a proposta de ensino da História da Segunda Guerra Mundial existente nos Objetos Educacionais Digitais (OEDs) que integram as obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 e destinadas as escolas públicas brasileiras.

De antemão, diante da abrangência de assuntos possíveis, como vimos, no vasto campo relacionado ao ensino de História, escolhemos a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) em virtude deste ter sido um dos piores conflitos bélicos do século XX, que atingiu uma escala de horrores até então impensada, deixando um rastro de destruição por onde passou, como afirma Tony Judt, em *Pós Guerra: uma história da Europa desde 1945*¹⁰⁴

Na sequência da Segunda Guerra Mundial, a perspectiva da Europa era de miséria e desolação total. Fotografias e documentários da época mostram fluxos patéticos de civis impotentes atravessando paisagens arrasadas, com cidades destruídas e campos áridos. Crianças órfãs perambulam melancólicas, passando por grupos de mulheres exaustas que reviram montes de entulhos. Deportados e prisioneiros de campos de concentração, com as cabeças raspadas e vestindo pijamas listrados, fitam as câmeras, com indiferença, famintos e doentes. Até os bondes parecem traumatizados – impulsionados por corrente elétrica intermitente, aos trancos, ao longo de trilhos danificados. Tudo e todos – exceto as bem nutridas forças de ocupação – parecem surrados, desprovidos de recursos, exauridos (JUDT, 2008, p. 27).

Com nos afirma Richard J. Evans, em *A chegada do Terceiro Reich* (2016)

Houve outras catástrofes na primeira metade do século XX, mais notavelmente talvez o reinado de terror deflagrado por Stálin na Rússia nos anos 1930. Mas nenhum teve efeito tão profundo e duradouro. A partir da entronização da discriminação racial e do ódio no centro de sua ideologia até o lançamento de uma guerra de conquista implacável e destrutiva, o Terceiro Reich marcou a consciência do mundo moder-

103 Buscando encontrar semelhanças e diferenças, conseqüentemente, o que é comum e específico entre os 18 OEDs que serão comparados. O uso da metodologia da história comparada proporcionará aumentarmos o nosso campo de visão e não nos limitarmos ao analisarmos diferentes variáveis, através da iluminação recíproca (BARROS, 2007, p.18).

104 JUDT, Tony. *Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945*. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

no como nenhum outro regime, que sabe felizmente, jamais conseguiu (EVANS, 2016, p. 21)

Assim, diferentemente do senso comum, consideramos que este conflito não está sepultado no passado, em virtude da gama de produções (bibliográfica, audiovisuais, lúdicas) que o representam, e de notícias de jornais que trazem novas descobertas, na esteira, como Evans bem apresentou, da “terceira fase” de pesquisas em torno da temática, concentradas a partir da década de 1990, nas quais

A descoberta de novos documentos nos arquivos do antigo bloco soviético, o crescente destaque público dado à perseguição e ao extermínio pelos nazistas de judeus e outros, de homossexuais a “antissociais”, de trabalhadores escravos a deficientes, geraram uma grande quantidade de novos e importantes conhecimentos (EVANS, 2016, p.30)

A memória ou a representação do conflito também pode ser ativada em nosso dia-a-dia através de ambientes digitais, como é o caso dos OEDs, aqui eleitos para a análise, tornando a Segunda Guerra um tempo vivido, um tempo presente. Esclarecido este ponto, nos voltamos para o caso dos Objetos Educacionais Digitais, os OEDs.

Conforme mencionamos, os OEDs são materiais, ou melhor, documentos multimodais interativos de suporte digital ou hiperdocumentos (LÉVY, 1999), em formato DVD, que integram os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014, e distribuídos pelo MEC ao ensino fundamental maior das escolas públicas brasileiras para o triênio 2014, 2015 e 2016.

O PNLD é um programa existente há 80 anos, transformado em uma política de Estado no governo Lula (2007-2010) (ASSIS, 2015), cujo objetivo é avaliar livros didáticos e distribuí-los nas escolas públicas brasileiras. O programa é executado em ciclos trienais e cada ciclo é destinado a um nível escolar (ensino fundamental menor e maior e ensino médio). As editoras submetem suas coleções ao Edital PNLD para serem avaliadas por especialistas de cada área, conforme as normas deste documento. Em seguida, é produzido o Guia PNLD que contém resenhas dos materiais aprovados para as escolas públicas escolherem as coleções que melhor se adequam ao seu programa pedagógico (MEC; FNDE 2013). A compra é feita pelo Estado que os distribui aos alunos. Desta forma, as editoras precisam se enquadrar às exigências do Programa para serem aprovadas e assim garantir a compra de seus produtos.

Um exemplo da amplitude do Programa: no PNLD 2014 para o ensino fundamental maior houve um investimento de R\$ 879.828.144,04; com 23.452.834 alunos atendidos; 50.619 escolas beneficiadas referentes aos anos finais e 103.229.007 livros distribuídos. Isso, para as editoras, é um mercado estratégico e altamente lucrativo, sendo por isso de fundamental importância para elas se enquadrarem às exigências dos editais PNLD.

Em 2012 foi aprovado um edital, cujo objetivo era a

Convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas destinadas aos alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNL D (EDITAL, 2012, p.1)

As coleções deveriam ser escritas de acordo com as composições, dividida em dois tipos: 1) conjunto de livros impressos; 2) conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia, armazenados em DVD-ROM, que deveriam ser pensados em sua utilização dentro e fora da sala de aula, primando pela diversidade de objetos interativos e de possibilidades de uso por parte do aluno e do professor (EDITAL, 2012). Esta última categoria se refere aos OEDs, que, conforme deixa claro o edital, seriam complementares no processo de ensino-aprendizagem, e, portanto, deveriam estar articulados com os conteúdos dos volumes impressos. O foco principal dos OEDs seria facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com abordagens atraentes das temáticas tratadas no livro impresso, e adequadas ao público alvo, considerando as atividades de maior dificuldade. Eles podiam se apresentar na forma de: 1) audiovisual; 2) infográficos animados; 3) simuladores; 4) jogos eletrônicos; 5) hipermídias.

A necessidade para inserir esta tecnologia no ensino está ligada aos tempos cibernéticos em que vivemos, sendo os alunos, alvos desta proposta, o que Marc Prensky chama de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), isto é, pessoas que nasceram imersos em uma cultura digital, ou, nas palavras de Lévy, na cibercultura, que seria um “conjunto de técnicas (materiais) e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17). Ciberespaço, por sua vez, seria o “novo meio de comunicação que surge da intercomunicação dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga” (LÉVY, 1999, loc.cit.).

Lévy defende este espaço virtual como universalizante, por atingir a humanidade, e não totalizante, porque existem trocas e interações entre os usuários. No ciberespaço todos recebem e produzem informações e isto seria o conceito de *inteligência coletiva*, ou seja

O estabelecimento de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão, opõem-se a separação estanque entre as atividades, às compartimentalizações, à opacidade da organização social. Quanto mais processos de inteligência coletiva se desenvolvem [...] melhor é a apropriação [...] das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração

do movimento tecno-social [...] (LÉVY, 1999, p.28 e 29)

Segundo o relatório TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) Educação 2012, ano de lançamento do Edital para o referido PNLD, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) 62% dos alunos das escolas públicas possuíam computador em casa e 54% possuíam acesso à internet (CGI, 2012, p. 172). Sendo que 91% já utilizara internet, ou seja, mesmo que não tivessem acesso no domicílio procuraram o contato por outros meios seja nas escolas (9%), nas *lanhouses* (14%) ou nas casas de terceiros (13%) (Ibidem, p. 173).

Para se integrar ainda mais na vida destes alunos, a escola deveria tentar incorporar essa cultura em seus métodos, uma estratégia da política educacional contemporânea de tornar o ensino voltado a realidade do discente, contribuindo para a fixação de sentidos sobre os temas relacionados ao conhecimento. Com o uso dos OEDs, podemos considerar que o MEC afirmava, ao lançar o edital ainda em 2013, a pretensão em ligar as novas tecnologias ao ensino de História

Tal ensino deve ser de qualidade, ou seja, deve adequar-se às necessidades socioculturais da sociedade brasileira, considerar os interesses e as potencialidades cognitivas dos alunos, levar em conta os saberes gestados na prática docente e oferecer tecnologia educacional compatível, seja com a legislação educacional em vigor, seja com as tendências científicas abonadas pela academia. (MEC, 2012, p.58)

Sobre ensino e virtualidade Marc Prensky na obra *Aprendizagem baseada em jogos digitais* (2012) tenta provar como os jogos digitais tornam o ensino eficiente. Como os alunos atuais são “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), a aprendizagem deve se adequar ao universo desses jovens. Para o autor o ensino por exposição e avaliação foi eficiente no passado, mas agora não é. Não são divertidos e os alunos que estão acostumados com jogos digitais não se adequam a esse processo de ensino-aprendizagem. Prensky mostra que utilizar os jogos, por exemplo, pode facilitar o ensino, porque são motivadores e divertem os jovens, aprendendo de forma mais fácil e lúdica.

Sabemos que o livro didático ainda é a principal ferramenta utilizada pelo professor nas escolas brasileiras, que ainda se vale do referido ensino por exposição. Salvo raras exceções, o nosso educando está sendo formado para reprodução do “saber” transferido pela escola, através do livro didático e do professor” (PAGLIUCHI, 1997, p.157-58-60 apud MACHADO, 2002, p.60). Através de iniciativa estatal, a partir de 2014 e, ao menos, até 2016, tal ferramenta passou a contar também com Objetos Educacionais Digitais (OEDs) que os complementaram. A diferença entre os OEDs em relação aos livros impressos é que eles tentam se enquadrar à cibercultura.

Diante do exposto, levemos em conta que ao falar de OEDs, e conseqüentemente do livro didático como política de Estado, estamos falando de elementos importantes da história pública, a saber, a difusão do conhecimento histórico para além da universidade (DIAS, 2016)

Também consideremos que o conteúdo curricular trabalhado nos OEDs, se relacionam diretamente com o que é exposto no livro didático, que por sua vez é mais que o conjunto de conhecimentos, sendo sempre uma tradição seletiva, oriunda da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. O debate curricular, que é marcado por tensões, contradições, concessões, conflitos de ordem política, econômica, social, cultural, que acabam por influenciar as formas de organização de uma nação (CAIMI, 2009), se encontra, portanto, presente nos OEDs. Há disputas em torno do que (e de que forma) deve ou não ser abordada determinada temática, já que, por vezes, autores e editoras não possuem a mesma “visão de mundo” em torno do que deve conter nos OEDs, havendo, assim, disputas em relação ao que deve ou não ser abordado (ASSIS, 2015).

Lembremos que a compra do material aqui tratado é feita pelo Estado, o que acaba por obrigar as editoras a se enquadrarem às exigências do edital para garantir a aprovação e compra de seus produtos, um mercado, como vimos, altamente lucrativo.

Diante disto, podemos dizer que a presente pesquisa pretende “des-ocultar”, deixar claro e compreensível a mensagem implícita nos objetos digitais acerca do ensino de história (SILVA, 2003).

Destacamos que: analisar os OEDs que integram os livros didáticos, suporte importante nas escolas públicas brasileira, é uma forma de estudarmos a história da educação, e como ela pode ser influenciada pelos aspectos econômicos, no que tange os lucros para as editoras quando um livro é aprovado e comprado pelo governo; investigar a Segunda Guerra nos OEDs nos possibilitará percebermos como que este horrendo conflito influencia o ensino de história; ao investigarmos tal conflito nos objetos educacionais, estaremos investigando, mesmo que indiretamente, como que o governo tentou “oficializar” os conteúdos, os assuntos, as abordagens que constam nos livros didáticos e, por conseguinte, nos objetos educacionais (já que o material em circulação passou pelo crivo governamental); com este estudo também poderemos ter uma ideia em torno do usos (ou não) feitos pelo governo destes objetos para legitimar o poder até então em vigor no país (já que bem sabemos que a educação como política pública pode servir para legitimação do poder vigente).

Considerações finais

Vale a pena ressaltarmos que o presente projeto de pesquisa utilizado para a confecção deste artigo se insere e está intimamente ligado a linha de pesquisa “História, Sociedade e Pensamento Educacional”, que propõem percebermos o pensamento educacional de forma associada ao processo histórico de uma sociedade, ou seja, percebermos a educação como um fato social (NUNES, 1984; BOTO, 1996; HILSDORF, 2006).

Claro que não enxergamos como algo estático, antes a consideramos a partir da ideia de pluralismo no que se refere a pensarmos que o “complexo social ora se estrutura tendo como determinação básica o fator econômico ora os fatores políticos, culturais, religiosos, psicossociais” (FRIGOTTO, 2010, p.92).

Diante disto afirmamos não poderemos estudar a educação, de maneira geral, e o ensino de história proposto pelos OEDs, de forma específica, como algo descolado da realidade (DALAROSA, 1999). Como nos afirma Gatti

Sem dúvida a educação é um fato que se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada- onde e como se dá é uma aproximação desse fato- processo que a pesquisa educacional tenta compreender” (GATTI, 2010, p.14)

O contexto social (lembramos de Bloch) não pode ser desconsiderado em nosso estudo. Claro que para além de determinismos, pensaremos a educação, e a escola, na linha de Silva e Lunardi-Mendes (2015)

Pensar na escola como instituição que funciona de forma automática como resposta às políticas educativas é desconsiderar a força dos agentes que habitam o interior das escolas embora se deva reconhecer a força da forma escolar e das políticas que a alimentam (SILVA; LUNARDI-MENDES, 2015, p.358-359).

Não podemos desconsiderar que os OEDs em questão foram pensados para compor o processo de escolarização e que, portanto, “portam mensagens”, por serem um elemento que também tem a pretensão de educar.

Tal estudo ao qual nos dedicaremos está em sintonia com o fazer a história da educação atualmente, como nos diz Vidal e Faria Filho no que se refere ao

Alargamento da interlocução com uma variada gama de disciplinas acadêmicas – sociologia, linguística, literatura, política, antropologia, geografia, arquivística -, bem como para o fato de a história da educação ser, ao mesmo tempo, uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico (VIDAL; FARIA, 2005, p.124).

Neste artigo não apresentamos as conclusões desta pesquisa. Isto se explica pelo fato da mesma ainda ser algo incipiente. O nosso objetivo residiu em expor o objeto de nossa pesquisa, o ensino da Segunda Guerra Mundial através dos OEDs, a partir de um novo olhar

oriundo dos textos e debates ocorridos na disciplina História, Memória e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, ministrada pelo professor Dr. Rafael Araújo, no período 2017.1.

Muito ainda precisa ser pesquisado para sustentar nossas análises. O que, antes de ser um problema, se confere num grande desafio que faz convergir as vastas e riquíssimas áreas da História, da Educação e das Novas Tecnologias. Áreas estas que por sua vez se encontram amplamente vinculados aos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico ao qual fazem parte.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Carlos Jordan Lapa; ROSA, Gader da Rocha. Uma reflexão sobre o ensino de História: um estudo de caso do processo de ensino-aprendizagem. **Ensaios pedagógicos - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, junho 2016.
- ALVES, Francisco José (org.). Segunda unidade: os usos sociais da historiografia (**Material da Disciplina de Introdução à História**). São Cristóvão: UFS, 2011.
- ASSIS, Raquel Anne Lima. **Objetos Educacionais Digitais. Uma Digital History da II Guerra Mundial**. (Monografia de conclusão do curso de Licenciatura em História). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015.
- _____. Algumas Notas Sobre a II Guerra em Objetos Educacionais Digitais. In: 6º SEMINÁRIO NACIONAL DO EDAPECI 'Educação Digital na Contemporaneidade', 2015, Maceió - AL. **ANAIS EDAPECI 2015**. 2015. p. 503 - 515.
- BARROS, José D' Assunção. História Comparada – Um novo modo de ver e fazer a história. **Revista de História Comparada**. Vol. 01, número 01, jun./2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOTO, Carlota. *A Escola do Homem Novo: Entre Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CABRAL, Ricardo; FERRER, Jorge; LAPSKY, Igor; SCHURSTER, Karl; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da (org.). **O Brasil e a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2010.
- CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? **XXV Simpósio Nacional de História**, ANPUH, Fortaleza, 2009.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos domínios da História: ensaios de teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. **História/Historiografia da Educação e Inovação metodológica: fontes e perspectivas.** In COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (org.). **Fontes e Métodos em História da Educação.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

DALAROSA, A. A.. “Anotações à questão: para que estudar História da Educação?” In LOMBARDI, J. C. (org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas: Autores Associados, 1999, pp.43-53.

DIAS, Rui Campos. **As relações entre conteúdos digitais de História dos PNL2014 e 2015 e a história pública: reflexões iniciais.** XXIII Encontro Estadual de História. São Paulo, 2016.

EVANS, Richard J. **A chegada do Terceiro Reich.** Trad. Lúcia Brito. São Paulo: Planeta, 2016.

FALCON, Francisco. História e Poder. IN: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História – Ensaios de Teoria e Metodologia.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998. Capítulo 3. pp. 97-139.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Histórico.** Brasília. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=YToxOntpOjA7czo0OjJwbmxkLjt9> . Último acesso: 24/09/2016 às 23:40h.

GATTI, M. B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O Aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Trad. Susana Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JORDAN, David. **História da Segunda Guerra Mundial: a maior e mais importante guerra de todos os tempos.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2011.

JOSA, Derocina; TAVARES, Luana. Ensino de História e novas tecnologias. **Revista Latino-Americana de História.** Edição Especial, vol. 2, nº. 6, agosto de 2013.

JUDT, Tony. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945.** Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LE GOFF, Jaques. Documento/Monumento. IN LE GOFF, J. **História e Memória.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração

de teses e dissertações. In BIANCHET, L.; MACHADO, A. N.M. (org.). **A bússola do escrever. Desafios e estratégias de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668 Último acesso: 24/09/2016 às 23:41h.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. 2 ed. São Cristóvão: EDUFS: Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo, 2005.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012.

_____. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf> . Último acesso: 28/07/2017 às 17:30h.

PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p.191-218.

RIBEIRO,Jonatas Roque.História e ensino de História: perspectivas e abordagens. **Educação em Foco**, nº7, mês/ano 09, páginas 1-7.

SILVA, C.C. A educação e sua dimensão fenomenológica. In PEIXOTO, A. J. **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: alínea, 2003.

SILVA, Camila G.; FIGUEIREDO, Vítor F. Os desafios da educação contemporânea: o ensino de História e o emprego das novas tecnologias. **Revista Opsis**, vol.13, n.1, 2013.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; LUNARDI-MENDES, Geovanna Mendonça. Os objetos nos dizem o que a escola faz? Entre *tablets*, computadores e *laptops*... In CATANI, Denise Barbara; GATTI Jr., Décio. **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 345-372.

Seção 4

A América Latina na sala de aula: algumas reflexões para o Ensino de História

Fragmentos de discursos revolucionários: a Revolução Chilena de Salvador Allende (1970-1973)

Rafael Affonso de Miranda Alonso¹⁰⁵
Renan Suzano¹⁰⁶

Este texto pretende apresentar uma breve discussão em torno do processo revolucionário chileno a partir de fragmentos de discursos do presidente Salvador Allende, líder histórico do Partido Socialista Chileno e presidente do país de 1970 a 1973. Neste ano, o seu governo após sofrer todo o tipo de bloqueios, sobretudo vindos do parlamento conservador e dos setores patronais, além de conspirações militares, finalmente seria derrubado pela força, através de um Golpe Militar liderado pelo General Augusto Pinochet e que levaria o presidente Allende no dia 11 de setembro de 1973, data do Golpe. Os discursos que destacamos neste trabalho foram direcionados em sua grande maioria, para certos grupos sociais relevantes no contexto histórico pelo qual passava o Chile naqueles anos, entre eles podemos destacar, os estudantes, os sindicatos e trabalhadores urbanos, os camponeses e os militares.

Para fins analíticos utilizamos como referência teórica e metodológica central uma abordagem voltada para análise do discurso conforme a perspectiva de Patrick Charaudeau, sobretudo quando dirigida à análise do discurso político. Ao longo do texto pretende-se através da incorporação das ferramentas teóricas da análise do discurso, observar alguns elementos peculiares da retórica revolucionária do presidente quando dirigida aos diferentes atores sociais destacados no texto e também, em certa medida, aprofundar nossa compreensão sobre este período histórico sob o prisma do próprio Salvador Allende.

A chamada via chilena ao socialismo despertou a atenção de boa parte do mundo, sobretudo na América Latina. Embora, o caráter socialista das transformações que estiveram em marcha durante os anos do Governo de Salvador Allende no Chile (1970-1973) seja objeto de muita controvérsia – e apresentar este debate não é objetivo deste trabalho –, muitos criaram a expectativa de que a experiência chilena estivesse abrindo uma via legal, sem ruptura com o sistema político vigente, para se alcançar o socialismo. Por outro lado, tal perspectiva também era vista com ceticismo por muitos setores da esquerda no Chile e fora dele. No Chile, a direita escolheu não esperar o desenrolar dos acontecimentos e resolveu agir de diversas formas. Entre estas formas de atuação podemos destacar um bloqueio político-parlamentar

105 Doutor em História Política (UERJ) e Professor Adjunto do Departamento de História do IM/UFRRJ.

106 Graduado em História, ex-aluno do Departamento de História do IM/UFRRJ.

dos partidos de centro-direita que visava inviabilizar todas as iniciativas oriundas do poder Executivo do presidente Allende; um bloqueio econômico caracterizado por um conjunto de iniciativas patronais que buscavam paralisar a economia nacional acentuando os problemas do país e percepção de crise generalizada além da atuação da grande imprensa carregando as tintas numa perspectiva francamente negativa do governo socialista de Allende.

Diante da ofensiva dos setores mais conservadores, Allende muitas vezes buscou aproximar-se do povo chileno com discursos mais objetivos. Sua justificativa era de que os trabalhadores e outros setores da sociedade deveriam saber o que de fato acontecia, para que assim, seguissem apoiando e contribuíssem cada vez mais com o governo e sua agenda de reformas econômicas e sociais progressistas. Vejamos agora, através de alguns exemplos, como o presidente Salvador Allende buscava o respaldo de alguns setores através da retórica, considerando o contexto político e social em que cada discurso foi proferido.

1 – As Forças Armadas como esteio da Revolução

Um dos principais setores com o qual Allende buscava sempre manter o diálogo eram as Forças Armadas. No Brasil em 1964, já havia ocorrido um golpe de Estado liderado pelos militares e com respaldo de parte da população civil. Allende percebia com clareza o contexto político na América Latina e tinha plena noção do papel central desempenhado pelas Forças Armadas como elemento de sustentação e estabilidade do regime político democrático. Dessa forma, utilizava-se frequentemente em suas manifestações públicas de uma prédica que sinalizava que o seu governo confiava na lealdade e no compromisso democrático das Forças Armadas chilenas e que estava sempre aberto a ampliar o diálogo com esse setor.

Segundo Hernán Soto, no Chile as Forças Armadas atravessavam um momento de extrema turbulência, que acabou culminando no episódio da morte do General do Exército, René Schneider em outubro de 1970, poucos dias após a vitória eleitoral de Allende.

No próprio programa de governo da Unidade Popular¹⁰⁷, as Forças Armadas já ganhavam destaque:

Integración y aporte de las Fuerzas Armadas en diversos aspectos de la vida social. El Estado popular se preocupará de posibilitar la contribución de las Fuerzas Armadas al desarrollo económico del país sin perjuicio de su labor esencialmente de defensa de la soberanía (SOTO, 2008, p. 129)

Fazendo referência principalmente ao Exército, Hernán Soto ainda afirmava que a corporação estava imbuída de um profundo sentimento nacionalista e que havia um forte apego ao passado de lutas sociais. Nesse sentido, Allende também se utilizava muitas vezes,

107 Frente de partidos e movimentos políticos que se reuniram em apoio a candidatura de Salvador Allende para a presidência do Chile.

de um discurso patriótico, reverenciando diversos personagens da história chilena. Percebe-se desta forma, ao analisarmos alguns dos discursos de Salvador Allende, sua clara tentativa de comprometer as Forças Armadas com a democracia no Chile ao ressaltar o caráter legalista e patriótico das mesmas. E mais ainda, que as Forças Armadas deveriam ser parte integrante da revolução:

Junto con reafirmar como respetamos el cometido profesional de nuestras Fuerzas Armadas y de Carabineros, como son respetuosos de la Constitución y la ley, destacamos también que ellos no pueden ser una parcela independiente al margen del gran proceso de transformaciones que Chile encara en lo económico, en lo social y en lo cultural, para hacer más digna y justa la vida del hombre de nuestra tierra[...] (ALLENDE, 01/05/1971).

Posteriormente, em outro discurso proferido no mesmo mês de maio, o presidente afirmava diante do Congresso Nacional:

El combate por la emancipación social o por la libre determinación de nuestro pueblo adoptaría obligatoriamente manifestaciones distintas de lo que con legítimo orgullo y realismo histórico denominamos la vía chilena hacia el socialismo. La resuelta actitud del Gobierno, la energía revolucionaria del pueblo, la firmeza democrática de las Fuerzas Armadas y de Carabineros, velarán porque Chile avance con seguridad por el camino de su liberación ((ALLENDE, 21/05/1971).

Nota-se de modo evidente neste trecho selecionado acima, que as Forças Armadas eram consideradas um dos setores chave, no contexto sociopolítico chileno, para as possibilidades de êxito e mesmo de sobrevivência política do governo Allende. Desde que assumiu a presidência, Allende buscou trazer para si, o apoio das Forças Armadas. Vemos que ao mesmo tempo em que ele fala sobre a *vía chilena ao socialismo*, reafirma a firmeza democrática das Forças Armadas, buscando comprometê-las como força estabilizadora e garantidora da democracia no Chile. Para isso o presidente muitas vezes lembraria a tradição histórica legalista e democrática dos militares chilenos. Tal lembrança, no contexto latino-americano em que em muitos países os militares possuíam uma arraigada tradição política golpista ou intervencionista, deveria contribuir para constranger os militares chilenos a manter o seu comportamento político legalista.

Em contrapartida, os setores liberais e conservadores chilenos, em consonância com as grandes linhas diretivas da política externa dos Estados Unidos para a região durante o período – caracterizada pelo apoio aberto ou encoberto de todo o tipo de ações que contribuissem para a queda de governos nacionalistas, reformistas ou socialistas na América Latina

–, também viam nas Forças Armadas uma potencial aliada para derrubar Salvador Allende e fizeram de tudo para cooptar seu apoio.

Allende desde o início de seu governo, também ciente da importância em disputar o apoio e a fidelidade do setor militar, tomou a iniciativa de designar os comandantes chefes das Forças Armadas e do Diretor Geral dos Carabineros, respeitando a antiguidade de posto. Mostrar-se respeitoso à hierarquia institucional militar deveria contribuir para a consolidação de boas e francas relações com as corporações militares. Diante disso, em cerimônia ocorrida em abril de 1971, onde se nomeou esses novos generais, o Presidente buscou expressar com clareza absoluta qual deveria ser o papel das Forças Armadas diante do processo político em curso no Chile daqueles anos:

Forman parte ustedes de la tradición de Chile enraizada en sus instituciones armadas, nacidas en los albores de la Historia y mantenida a lo largo de nuestra vida como nación con dignidad, con independencia. Fuerzas Armadas profesionales, con valores permanentes, como lo dijera Schneider, de dignidad y de honor para ponerlos al superior servicio de Chile, en la defensa de su soberanía, de su frontera. Fuerzas Armadas conscientes de su poderío, que es y será defensivo, y sólo será agresivo hasta el heroísmo cuando se atente, y no espero que esto ocurra, contra nuestra soberanía o nuestras fronteras. Está precisamente en el contenido material y sobre todo espiritual del valor de nuestras FF. AA., muy grabadas, profusas e indeleblemente, la convicción de que somos un pueblo orgulloso de sus Fuerzas Armadas, y, por lo tanto, sólo anhelamos la paz[...] (ALLENDE, 15/04/1971)

E acrescenta, posteriormente, buscando implicar os militares diretamente, ou seja, colocá-los com partes integrantes e fundamentais da própria “revolução”, que segundo as palavras de Allende, estaria em curso no país:

[...]Fuerzas Armadas, cuyos valores permanentes he destacado, pero que al mismo tiempo, y afianzando aquellos, deben comprender las etapas temporales, que como instituciones tienen que vivir. Una de estas etapas es la que hoy confronta Chile, que hace que por voluntad del pueblo exista su propia revolución. Revolución dentro de los cauces democráticos y legales, pero que implica hondas y profundas transformaciones en el campo político, económico, cultural y social[...] (ALLENDE, 15/04/1971).

Relacionando este tipo de estudo no campo da análise do discurso, podemos afirmar que todo discurso precisa também ser analisado por aquilo que não diz. Nessa linha de análise, isso significaria que nos trechos acima citados, ficaria claro que Allende buscava, novamente, ressaltar o caráter histórico e inclusive edificante do legalismo das Forças Armadas chilenas.¹⁰⁸ E que devido a esse caráter, segundo Allende, as instituições militares deveriam proporcionar a estabilidade política necessária para o governo levar adiante sua agenda reformista. Esse compromisso institucional com a democracia seria, portanto, uma característica histórica das Forças Armadas. Não há como descartar, por outro lado, que fosse de seu conhecimento, que nem todos os componentes das Forças Armadas estivessem de acordo com o processo político vigente. Entretanto, estava subentendida através da análise do seu discurso, a mensagem de que não seriam toleradas atitudes contrárias a essa expectativa de lealdade democrática dos militares no seu conjunto.

Deve-se ressaltar que o descontentamento das Forças Armadas com governos civis, são anteriores ao governo de Salvador Allende. O mesmo Hernán Soto já citado anteriormente, afirmou que na perspectiva dos militares, acreditava-se que de maneira geral, a classe política os subestimavam. Somado a isso, conviviam com baixas remunerações, falta de infraestrutura e de armamento moderno. Allende aborda de forma concreta o problema, aumentando consideravelmente o gasto militar (SOTO, 2008, p. 138).

Esse aumento em investimentos, também veio acompanhado de um objetivo central traçado pela Unidad Popular e por Allende: o de tentar diminuir a dependência militar a respeito dos Estados Unidos. Buscando fontes alternativas para suprir as necessidades militares, o governo envia em 1971 duas missões em direção a Europa. Uma na parte ocidental e outra para a parte oriental. Ao chegar na parte oriental, negociou com países como a Iugoslávia, Tchecoslováquia e União Soviética, armamentos de igual ou superior qualidade se comparados com os vendidos pelos Estados Unidos.

Mesmo diante da desconfiança que uma parte dos militares mantinha sobre os objetivos e rumos do governo da Unidade Popular, Allende conseguiu administrar parcialmente tais desconfianças, durante uma parte de seu mandato, e manteve as Forças Armadas subordinadas ao Poder executivo e leais á Constituição democrática do país. Exerceu um papel importante nisso para o alcance de tais objetivos a atuação do General Carlos Prats, garantindo um aceitável nível de estabilidade, sobretudo, dentro do Exército. Novamente segundo Soto, foi necessário o agravamento das condições econômicas do país, para que os militares gradativamente se afastassem do legalismo do General Prats. A situação tendeu a agravar-se mais, principalmente depois do episódio do *Tancazo* em julho de 1973.

O presidente Allende discursou sobre este episódio na Praça da Constituição no centro da capital Santiago:

108 Para Charaudeau o discurso político é por excelência, um jogo de máscaras, onde toda palavra deve ser tomada pelo o que ela diz, e pelo que não se diz. O autor percorre o domínio da prática social no qual se move o discurso político. Assim, a “palavra política” se inscreve numa prática social, circulando em determinado espaço público, se instaurando nas relações de poder. O discurso de uma maneira geral, aparece como um “agir” sobre o outro (CHARAUDEAU, 2008, p. 11).

Rindo homenaje a 5 civiles que perdieron su vida como consecuencia de la actitud artera, antipatriota, contraria a la Doctrina de las Fuerzas Armadas, del grupo insurgentes[...] Quiero que sepan, que además de informarles, los he llamado para que con el calor y la firmeza revolucionaria del pueblo, rindan homenaje a las Fuerzas Armadas de Chile, a las fuerzas de Carabineros y de Investigaciones, que con su actitud aplastaron la tentativa sediciosa[...]" (ALLENDE, 29/06/1973).¹⁰⁹

Reconhecendo a gravidade do ato, no qual acabou gerando vítimas, Salvador Allende adotando um discurso em determinados momentos, com um tom mais ríspido, buscou atrelar o atentado a um grupo insurgente, subjugado pelos Carabineros e pelas Forças Armadas. Contudo, provavelmente, o presidente já tinha noção sobre a real gravidade do fato. Ainda mais, considerando o contexto extremamente conturbado que acabou culminando no golpe de Estado.

2 - Revolução é sacrifício! A classe trabalhadora e a revolução nos discursos de Allende.

Salvador Allende mesmo procurando manter boas relações com os militares, inclusive com importantes investimentos nas Forças Armadas, sabia que no interior de suas fileiras, havia setores que não simpatizavam com seu governo e outros que inclusive desejavam a queda do governo. Ao lado do setor militar, Allende procurava também sustentar e fortalecer o governo junto ao povo em geral, e a classe trabalhadora em particular, fossem estes operários, camponeses ou os setores médios e urbanos. Também voltava a sua atenção para os estudantes como importante poder de atuação naquela época através das suas associações universitárias e secundaristas. Não obstante as profundas divisões observadas no posicionamento político dos movimentos populares, estudantis e de trabalhadores, incluindo os seus sindicatos diante do próprio governo Allende e os caminhos da *via chilena ao socialismo*, o presidente os consideravam como um dos seus principais sustentáculos junto à coalizão em torno da Unidade Popular - UP.

Segundo Mireya Baltra, a vitória da UP é precedida por um largo e intenso processo de unidade dos trabalhadores. Unificação essa que se intensifica conforme a industrialização no Chile também avançava. Essa unidade ganha corpo no ano de 1953, no Congresso Constituinte da CUT (*Central Unica de los Trabajadores*). Porém, mesmo com essa organização anterior a UP, foi com o programa desta última que a classe trabalhadora e o movimento sindical passaram a ser força motriz para transformações políticas, econômicas e sociais no Chile. E a

¹⁰⁹ Palabras pronunciadas ante al pueblo reunido en la plaza de la Constitución. 29/06/1973.

sob a perspectiva discursiva de Allende, tal constatação torna-se evidente.¹¹⁰

Os discursos proferidos em ocasião do dia dos trabalhadores, ou proferidos diretamente nas principais regiões industriais do país sempre carregavam um sentido patriótico, onde a soberania da nação, principalmente no que se refere a parte econômica, deveria ser a principal bandeira dos trabalhadores, em prol da revolução. Como exemplo deste tipo de manifestação, selecionamos um discurso no dia primeiro de maio de 1971, em que Allende afirmava que o sucesso da tarefa revolucionária aumentaria as responsabilidades de todos os trabalhadores em tal processo:

Hemos venido a hablarle al pueblo; a hablarle de sus derechos, de sus deberes fundamentales, de sus responsabilidades. Yo quiero que ustedes mediten el alcance y el contenido de mis palabras. Algo grande y trascendente ha sucedido en la Patria con la victoria del 4 de septiembre. No ha sido un hecho casual; ha sido el esfuerzo sacrificado y anónimo de millares y millares de chilenos que tuvieron fe en ellos mismos, que creyeron en los partidos populares y que entendieron la gran tarea histórica que debemos cumplir. Éste ha sido el fervor de generaciones y generaciones que supieron de la cárcel, del destierro y de la muerte, para darnos la posibilidad de llegar al Gobierno y conquistar el poder. Pero la victoria alcanzada en las urnas implica una gran responsabilidad, y yo quiero que se entienda muy bien, muy claramente. Desde luego, que se sepa, que se aprecie, que se medite lo que significa que un pueblo por vez primera en la historia, dentro de los cauces legales y de las leyes de la democracia burguesa, haya alcanzado el Gobierno para transformar la sociedad e ir abriendo camino a las profundas transformaciones estructurales que conduzcan al socialismo. Reitero: es la primera vez que esto acontece. Queremos que las libertades políticas así conquistadas se transformen en libertades sociales. Queremos que cada trabajador comprenda que la teoría revolucionaria establece que no se destruye absoluta y totalmente un régimen o un sistema para construir otro; se toma lo positivo para superarlo, para utilizar esas conquistas y ampliarlas [...] (ALLENDE, 01/05/1971).

Nesse e em outros discursos, nota-se que Allende a todo o momento atrela o caminho bem-sucedido da revolução a responsabilidades e tarefas históricas específicas do povo chileno e em particular, dos trabalhadores. Portanto, confere como papel da classe trabalhadora, o que ele denomina de “novo sentido” em relação ao trabalho, quando este último exerceria um papel fundamental na produção do país. Para isso, relembra grandes personagens históricos,

110 BALTRA, Mireya. La participación de los trabajadores en el gobierno popular del Presidente Salvador Allende, p. 240-250. LAWNER, Miguel; SOTO, Hernán; SCHATAN, Jacobo. Salvador Allende: presencia en la ausencia. Santiago: LOM Ediciones, 2008.

presentes na luta de independência do Chile. Afirma que seu objetivo, era elevar um sentido superior de responsabilidade e patriotismo, elevando a consciência política das massas. E mais, pede a compreensão por parte da classe trabalhadora para que se entenda que o sistema vigente não poderia ser dissolvido completamente de forma abrupta.

Allende buscava ao discursar para a classe trabalhadora, mostrar tanto os caminhos percorridos e perspectivas adotadas pelo governo quanto às dificuldades inerentes a este mesmo processo. Frequentemente buscava reiterar as responsabilidades do trabalhador em relação ao processo em curso no Chile. Estes fragmentos do discurso de Allende, coligidos abaixo, datados do ano de 1972, nos fornecem exemplos do que afirmamos acima, através do caso específico da exposição pública e até didática, dos problemas enfrentados pelo país com os seus credores internacionais e suas consequências para a difícil conjuntura econômica do país:

Pero a mí me interesa, que los habitantes de Talcahuano, comprendan la realidad que vive Chile, sobre todo cuando en los diarios del mundo aparece el Canciller de Chile, no sólo en París sino en Bélgica, y ahora en la República Federal Alemana, planteando la renegociación de la deuda externa; y esto debe saberlo el albañil, campesino, técnico, el profesional, la simple dueña de casa. El Gobierno Popular que presido, ha recibido a este país con una deuda pública de 4.226 millones de dólares; estamos renegociando 3.800 millones de dólares [...] Chile recibió una herencia muy pesada. Y además, repito, nos encontramos con las dificultades 'derivadas de la baja de los precios del cobre, y con las dificultades derivadas de la nacionalización del cobre. Porque nacionalizando el cobre sin pagar indemnización en tres de las grandes compañías, y sólo pagando en dos, se han creado reacciones en contra nuestra[...]
(ALLENDE, 09/04/1972)

Ao demonstrar os problemas pelos quais o Chile passava, Allende busca mostrar a influencia de fatores externos para a compreensão do cenário econômico do país e suas dificuldades. Nessa discussão, o papel desempenhado pelos Estados Unidos e os interesses econômicos das empresas daquele país assumiam um grande destaque, sobretudo, depois da nacionalização do cobre (principal riqueza natural do país), a mais importante medida econômica do governo Allende que contrariou poderosos interesses econômicos de empresas estrangeiras. Allende buscava chamar atenção do trabalhador chileno que neste contexto de extrema dificuldade econômica e pressão internacional, tornava-se mais importante o aumento da produção do cobre, visando fortalecer economicamente o país:

[...]Tenemos dificultades técnicas, heredadas de los norteamericanos, en El Teniente; dificultades en la mina de El Salvador, porque se trabajó floreado la mina, poniendo en riesgo las obras de ingeniería; tenemos

dificultades en Chuquicamata, donde se acumuló ripio que impide los trabajos normales de la mina. Allí los compañeros, en trabajos voluntarios, han sacado 40.000 toneladas de ripio mal acumulado. Si esos compañeros no lo hicieran gratis, Chuquicamata tendría que gastar veinte millones de dólares para sacar el ripio que acumularon allí los dirigentes de esa compañía, antes de que llegáramos nosotros ¡Veinte millones de dólares para sacar lo estéril, lo que no se necesita! [...] Por eso, el país y los trabajadores, tienen que estar informados. Tenemos que exportar más; aumentar la producción de cobre, de hierro, de salitre; incrementar las exportaciones agropecuarias; y eso no se hace de la noche a la mañana. Pero si no aumentamos las exportaciones, no podremos salir adelante, compañeros. De ahí la gran responsabilidad que tienen los campesinos, por una parte: reemplazando lo que tenemos que gastar en importaciones de alimentos, que equivale a 180 o 200 millones de dólares al año; y los trabajadores del cobre y del hierro, por otra parte, que elaboran básicamente nuestras más importantes exportaciones [...] (ALLENDE, 09/04/1972).

A questão da dívida externa e do aumento da produção também foi uma das principais tônicas dos discursos de Allende nos primeiros meses de 1972. Um dia após estar em Talcahuano, Salvador Allende discursou sobre a mesma questão diante dos trabalhadores da empresa Têxtil “Bellavista-Tomé”:

Tenemos serias dificultades - que el pueblo debe entenderlas -, y aquí mismo, es probable que hayan faltado algunas materias primas. ¿Por qué?, porque nos hemos encontrado con que bancos del exterior que antes tenían líneas de crédito a las empresas, a las industrias y al Banco Central, cortaron al Gobierno esas líneas de crédito. Recién, ahora, las hemos restablecido, después de un acuerdo al que hemos llegado con los bancos de EE.UU. Uds. saben que hemos debido plantear la renegociación de la deuda externa, porque nosotros no podemos pagar lo que deberíamos pagar este año, el próximo y el siguiente, que alcanza a cerca de mil millones de dólares. Si pagáramos lo que teníamos que cancelar este año, significaría pagar 410 millones de dólares de un ingreso de 1.050 millones.” (ALLENDE, 10/02/1972)

Vale ressaltar que não acreditamos em qualquer mecanismo de condicionamento automático da classe trabalhadora, para o qual dependeriam exclusivamente as palavras de Allende motivando-o à auto-organização. Ao contrário, a partir dos trabalhos consultados para este

trabalho sobre o tema e da obra fílmica documental de Patricio Guzmán¹¹¹, nota-se uma grande capacidade de auto-organização e de luta, antecedentes ao período de Governo de Allende. Tanto eram organizados, que em determinados momentos expressavam seu descontentamento com o caráter estritamente legalista e institucional fielmente adotado pelo governo mesmo quando uma notória conspiração civil e militar utilizando-se dos mais variados métodos, já estava em curso para a derrubada do governo.

Sobre a capacidade auto-organizativa do movimento dos trabalhadores no Chile durante o governo Allende, devemos destacar a formação dos chamados “cordões industriais”.

Além dos cordões industriais, também podemos apontar a participação popular nas *Juntas de Abastecimiento y Precios* (JAP's) junto ao governo. Para uma autora que estudou o tema, tanto as JAP's (criadas pelo governo) quanto os cordões industriais e comunais (auto-organização) foram a demonstração de que a maioria dos trabalhadores, mesmo discordando como a forma revolucionária vinha sendo conduzida, estavam engajados com o governo, visando sustentar o processo de transformação do país:

A ação popular, por outro lado, tinha como objetivo manter o funcionamento do sistema produtivo e, ao mesmo tempo, de defender o governo. E foi com esta grande mobilização que aqueles trabalhadores puderam vivenciar uma experiência diferenciada, de articulação das lutas e organizações de diferentes setores, dentro e fora do âmbito do trabalho. Isso se deu por meio da sua participação no programa do governo das JAP (Juntas de Abastecimiento y Precios) e da criação de novos espaços de articulação, como os Cordones Industriales e os Comandos Comunales.” (CURY, 2013, p. 253)

Essas JAP'S foram criadas no momento em que o mercado clandestino crescia no país, fruto de deliberadas ações patronais de desabastecimento que contribuíram decisivamente para um quadro de significativa escassez de alguns gêneros alimentícios. Concebidas inicialmente como um organismo de fiscalização e abastecimento local, a cartilha de divulgação trazia elemento de uma “luta ideológica”. A rápida expansão das JAP'S, entretanto, foi possível por uma anterior organização popular existente (CURY, 2013).

Embora a maioria dos trabalhadores de fato, apoiassem o governo, Allende também encontrou alguns obstáculos vindos de uma parte da classe trabalhadora. Segundo o presidente, faltava consciência política para alguns deles. Em discurso aos “Trabajadores de la papelería”, Allende é por algumas vezes contestado pelos operários. Infelizmente, em nossa fonte

111 A Batalha do Chile (1975) de Patricio Guzmán é um importante documentário feito em três partes que analisa e apresenta o processo revolucionário chileno desde os seus fundamentos e antecedentes até o golpe militar de 1973. Nele podemos acompanhar importantes trechos de discursos do presidente Salvador Allende além de muitas manifestações de diversos atores sociais importantes para a compreensão de todo o processo como por exemplo, operários, sindicalistas, militares, estudantes, políticos e membros das classes médias urbanas.

não conta com as perguntas feitas diretamente pelos trabalhadores. Porém, pela forma com que Allende respondia às indagações, acreditamos que uma parte dos operários não estava de acordo com a nacionalização da empresa.

A partir dos discursos de Allende, percebe-se que esse trabalhadores estariam receosos quanto ao rumo do processo de estatização da empresa. O presidente reiterou por diversas vezes que o objetivo principal, era integrar essa empresa ao setor da área social. Essa empresa era de fundamental importância para uma tentativa de diversificação da economia do país, tendo em vista a contínua baixa nos preços do cobre:

Entonces, compañeros, nosotros hemos mirado todo el proceso de la madera en Chile, porque este país, no puede seguir viviendo de la exportación de cobre. Y la exportación de pulpa, madera y papel, puede darle a este país, 300, 350 millones de dólares de ingreso (ALLENDE, 14/10/1972).

O contexto político e social no qual se insere este discurso foi para o governo um dos seus períodos mais conturbados. E quanto mais turbulento era o contexto, mais Allende buscava usar argumentos racionais, quase didáticos, em seus discursos. Em outubro de 1972, ocorreu a chamada “greve patronal”, onde os caminhoneiros do país paralisaram o transporte de produtos e mercadorias, visando atingir o governo Allende. É nesse contexto, sobretudo, que as JAP’S e os cordões industriais passam a ter cada vez mais proeminência. Meses depois da greve de outubro de 1972, Allende afirmava:

(...)hay que fortalecer el poder popular, los Centros de Madres, las juntas de Vecinos, las JAP, los Comandos Comunales; hay que fortalecerlos. Hay que fortalecer los cordones industriales, pero no como fuerza paralela al Gobierno sino como fuerza popular junto a las fuerzas del Gobierno de ustedes, del Gobierno Popular (...) (ALLENDE, 19/04/1973).

As JAP’S, comandos comunais e as outras formas de organização popular, eram cada vez mais engajadas, principalmente após o já mencionado *Tancozo*, uma tentativa malsucedida de golpe de estado, levada adiante por setores das Forças Armadas.

3 – Os apelos ao Patriotismo, Democracia e Liberdade como eixos discursivos de Allende

Na primeira parte deste trabalho, buscamos mostrar a importância de dois setores da sociedade que deveriam cumprir o papel, na perspectiva do presidente Salvador Allende de “pilares” de sustentação do processo revolucionário chileno, isto é, as Forças Armadas e

os Trabalhadores. Setores esses sobre os quais Allende apelava e se dirigia diretamente, em uma grande parte dos seus discursos. Guardada as diferenças entre a importância de cada um desses dois setores, nota-se algo em comum, em diversos desses discursos proferidos. Além de demonstrar que as Forças Armadas e a classe trabalhadora eram de fundamental importância para o desenvolvimento econômico e para a estabilidade e fortalecimento políticos da revolução, Allende também buscava a solidariedade destes setores, utilizando-se de uma retórica em que buscava evocar o passado.

Para isso, esse passado ganhava um elevado sentido patriótico e fundacional, que reunia entre as suas referências a própria luta dos libertadores pela independência do Chile no século XIX. Por essa linha proposta por Allende em algumas ocasiões, aderir a via chilena ao socialismo, seria, portanto, muito mais do que qualquer transformação socialista no sentido marxista do termo, e sim dar início a uma “segunda independência”. Essa ideia da busca de uma segunda independência era algo comum entre algumas correntes políticas e intelectuais latino-americanas, era vista, sobretudo, como a busca e consolidação de uma dimensão econômica da independência. Isto é, viria complementar a realização da emancipação política obtida nas primeiras décadas do século XIX, com grandes expectativas e doses de sacrifício, porém que havia sido, incapaz de retirar o Chile e os demais países da região de uma posição de completa dependência e subordinação econômica em relação aos países centrais da Economia mundial:

“La tarea que tenemos por delante, para romper la dependencia política, la dependencia económica y la dependencia cultural, es una tarea de todos los chilenos y fundamentalmente de los auténticos patriotas, y de los chilenos que tendrán que dirigir esta tarea, darle forma y contenido, los hombres y las mujeres de la Unidad Popular. El pueblo triunfó. El pueblo defenderá su triunfo [...]” (ALLENDE, 13/09/1970).

Em outras palavras, era uma luta anti-imperialista de caráter complementar à “primeira” independência que tinha como objetivo permitir que o Chile fosse verdadeiramente dono do seu destino quebrando as amarras de uma subordinação econômica de caráter neocolonial. Seria neste sentido que palavras como “patriotismo” e “independência”, por exemplo, são constantemente pronunciadas, como objetivo de legitimar o processo então em curso no Chile, respaldado por um passado de lutas.

Como exemplo do que estamos tentando demonstrar nesse momento, podemos observar, a partir de um pequeno fragmento de um discurso proferido no dia primeiro de maio de 1972, a tentativa do uso do passado, como forma de angariar adesão:

Trabajadores de Chile: este no es un día de fiesta; éste es un día de recuerdo, de rememoración. Un día para mirar hacia atrás, más allá y dentro de la frontera de la Patria y rendir un homenaje a todos aquellos

que, en distintas latitudes, cayeron luchando por hacer más digna la vida del hombre y conquistar la auténtica libertad [...] (ALLENDE, 01/05/1971).

Interessa-nos acompanhar o que foi afirmado por Patrick Charaudeau quando este autor afirmou que o discurso político deve ser tratado como um sistema de pensamento e consequentemente, deve fundar seu ideal político em princípios que devam servir de referência, ligando-os diretamente aos atores políticos em questão – no nosso caso da nossa presente análise sobre os discursos de Allende, a classe operária e as Forças Armadas –, buscando construir consenso e adesão (CHARAUDEAU, 2008).

Mais do que a bandeira da construção de algum tipo de experiência socialista – tema que sempre gerou muitas controvérsias, inclusive entre os apoiadores do governo Allende bem como entre contemporâneos, testemunhas e estudiosos desta experiência política, como já notamos acima –, percebe-se uma dimensão fortemente nacionalista, como estratégia de convencimento em favor da via chilena. E esse nacionalismo afluía discursivamente em momentos-chave do governo Allende como, por exemplo, a partir da nacionalização de setores estratégicos da economia chilena.

Essa estratégia persuasiva é segundo Charaudeau constituída entre a razão e a emoção. O recurso à analogia é outra prática corriqueira observada nos discursos de Allende. Analogia ao passado de lutas do povo chileno, do qual o processo revolucionário iniciado em 1970, nada mais era do que a continuação dessas mesmas lutas. E seria exatamente nesse sentido, que se construía a ideia de uma luta por uma “segunda independência”. Dessa forma o uso da analogia está presente em grande parte dos discursos, pois seu efeito comparativo pode causar fortes impactos para quem o escuta (CHARAUDEAU, 2008).

Como meio de contextualização histórica temos que mencionar que essa busca por impressionar e sensibilizar o ouvinte através de discursos, vinha acompanhada de uma série de medidas populares, de caráter social-reformista como a construção de moradias populares, reforma agrária e políticas de redistribuição de renda. Bem como outras mais econômicas de caráter mais radical, como a progressiva nacionalização e entrega para o controle dos trabalhadores de algumas importantes empresas nacionais. Tudo isso sob a constante reafirmação que Allende fazia sobre a manutenção da ordem democrática no país.

Notamos, portanto, que em grande parte dos discursos analisados, Allende sempre buscava reafirmar o seu compromisso em manter a legalidade institucional de seu governo, muito por conta das várias tentativas de deslegitimação por parte da oposição entre 1970 e 1973. Essa reafirmação, também passa por uma construção do discurso buscando atingir o imaginário de quem o escuta, persuadindo através de valores morais e da ideologia. Em discurso diante o Congresso Nacional em 1971, Allende aponta semelhanças entre o desafio histórico da revolução russa em 1917 com o que ocorria no Chile. Porém, seria tarefa do povo chileno encontrar o seu próprio caminho, a *via chilena*, ou melhor, um novo modelo de transição ao socialismo, porém, democrático, libertário e pluralista. E que somente assim, através deste caminho, a emancipação do povo chileno aconteceria:

Las circunstancias de Rusia en el año 1917 y de Chile en el presente son muy distintas. Sin embargo, el desafío histórico es semejante. La Rusia del año 17 tomó las decisiones que más afectaron a la historia contemporánea. Allí se llegó a pensar que la Europa atrasada podría encontrarse delante de la Europa avanzada, que la primera revolución socialista no se daría, necesariamente, en las entrañas de las potencias industriales. Allí se aceptó el reto y se edificó una de las formas de construcción de la sociedad socialista que es la dictadura del proletariado [...] Como Rusia, entonces, Chile se encuentra ante la necesidad de iniciar una manera nueva de construir la sociedad socialista: la vía revolucionaria nuestra, la vía pluralista, anticipada por los clásicos del marxismo, pero jamás antes concretada. Los pensadores sociales han supuesto que los primeros en recorrerla serían naciones más desarrolladas, probablemente Italia y Francia, con sus poderosos partidos obreros de definición marxista (ALLENDE, 21/05/1971).

Nesta chave de compreensão, a via chilena seria, além de um meio democrático de se chegar ao socialismo, sem rupturas institucionais violentas e respaldada pela Constituição do país, um caminho novo, que carecia de exemplos ou modelos. Quer dizer, Allende salientava para além do esforço para cumprir as enormes tarefas históricas impostas pela revolução, o ineditismo do que estava em curso no Chile naquele momento. Insistia basicamente em alguns pontos que seriam essenciais e inegociáveis no processo chileno de transição ao socialismo: legalidade, institucionalidade, liberdades políticas, socialização dos meios de produção e rejeição a luta armada.

Retomando os eixos discursivos aos quais fazíamos referência no início desta terceira e última parte do texto, a *via chilena* também seria a via da luta patriótica, anti-imperialista, independentista, segundo o próprio Allende:

[...] Compañeros, hemos conquistado un largo tramo hacia la independencia económica para impulsar el desarrollo de nuestro país, para entregarle al pueblo lo que el pueblo necesita y que con justicia ha reclamado durante tantos y tantos años. Esto sólo lo podremos hacer fortaleciendo cada día más el poder de los trabajadores. ¿De qué manera? Aumentando su poder de decisión política, aumentando su poder de control económico, fortaleciendo la organización del pueblo y aumentando y haciendo real su participación [...] Compañeros: para caminar al socialismo hay que socializar los medios de producción y el capital; es decir, que estos medios de producción deben ser de propiedad de los trabajadores. Es un absurdo enarbolar las banderas del socialismo y de-

fender la apropiación por el capital privado de las empresas estratégicas del país [...] (ALLENDE, 01/05/1971).

Como já havíamos mostrado, Allende buscava atrelar certas responsabilidades aos trabalhadores. Conforme ele buscava afirmar, o desenvolvimento econômico e social passaria por um aumento da participação em decisões políticas. Essa participação seria um instrumento fundamental para a conquista do poder, onde os comitês de produção deveriam estar na linha de frente da revolução.

Reafirmar o caráter democrático da *via chilena* para a classe trabalhadora, e não somente as Forças Armadas, também se tornou necessário na medida em que a luta armada, a ruptura institucional, tornava-se uma opção para setores importantes da esquerda chilena. Novamente, a obra de Patricio Guzmán é uma referência documental importante para observarmos este tipo de questão. Como exemplo, vemos em determinado momento no documentário que uma moradora de Valparaíso, ao ser entrevistada é questionada sobre a necessidade de Allende optar em armar a população. Sua resposta é sintomática: “Claro! É o que o governo tem de fazer, e logo!” (ALLENDE, 01/05/1971).

Ou seja, a reafirmação do viés democrático, institucional, legalista e pacífico, não só se tornou necessário para ser afirmado contundentemente em alocações dirigidas às Forças Armadas, como meio de apaziguamento aos seus temores anticomunistas, mas também, se endereçava a uma parte do setor popular e para as esquerdas.

Es fundamental en estos puntos considerar el desarrollo del poder popular en el diálogo que digo que hay que hacer pero vinculando este poder popular al Gobierno, sin que sea antagónico con el régimen institucional. Eso lo he dicho y lo he sostenido reiteradamente, compañeros, y lo ha dicho aquí el compañero Figueroa, al referirse a los comités comunales y, sobre todo, a los cordones. Su integración en la Central Única, No puede haber, compañeros, paralelismo sindical, como no puede haber individualidad de mando en la dirección política o económica del país (ALLENDE, 25/07/1973).

Feitas as considerações acima, acreditamos que as características discursivas de Salvador Allende, vão de encontro com a contribuição teórica e metodológica de Patrick Charaudeau sobre discurso político. Vejamos, para Charaudeau, o sujeito que fala deve sempre considerar o campo temático, que é determinado pela situação na qual se comunica. Allende fala diretamente aos trabalhadores todos os dias primeiro de maio durante o período em que

esteve no governo. Além de destacar os ganhos políticos e sociais concedidos aos trabalhadores e ao povo chileno, Allende busca relacionar outro tema relacionado à situação: a necessidade dos trabalhadores continuarem produzindo e conseqüentemente, estarem contribuindo para o processo em curso. A partir daí, passa a discursar sobre um aumento nas jornadas de trabalho, que teoricamente, iria favorecer a todos.

Os discursos de Salvador Allende atingem o que Charaudeau chama de “imaginários sociodiscursivos”, alimentando temas que são propícios à dramaturgia política.¹¹² Seriam esses temas, por exemplo: liberdade, igualdade e soberania popular. Assim, defender a soberania popular, é defender valores que antes pautaram a vida em comunidade, como por exemplo, as lideranças das lutas por independência no século XIX. Essa relação discursiva com o passado, portanto, permitiria ao indivíduo perceber e reconhecer sua relação com o coletivo. Assim, Allende diz em seu discurso logo após assumir o seu mandato como presidente da república, rememorando grandes personagens históricos:

Hoy, aquí con nosotros, vence O'Higgins, que nos dio la independencia política, celebrando el paso hacia la independencia económica. Hoy, aquí con nosotros, vence Manuel Rodríguez, víctima de los que anteponen sus egoísmos de clase al progreso de la comunidad. Hoy, aquí con nosotros, vence Balmaceda, combatiente en la tarea patriótica de recuperar nuestras riquezas del capital extranjero. Hoy, aquí con nosotros, también vence Recabarren con los trabajadores organizados tras años de sacrificios.” (ALLENDE, 05/11/1971).

Para ilustrar novamente como exemplo nesse campo do imaginário sociodiscursivo, a liberdade é tema corrente e por muitas vezes citados. Pois, segundo Allende o Chile vivia uma autêntica democracia, onde se tinha uma verdadeira liberdade política e social. No discurso abaixo, fala em liberdade num sentido amplo, que só estaria completa quando estivesse acompanhada de uma liberdade econômica:

En este país vivimos la más auténtica democracia política, la democracia pluralista, en el Gobierno y en la oposición; negarlo es mentir deliberadamente. Hoy se ha reunido el pueblo para defender la auténtica libertad, porque hemos reafirmado, ampliado y profundizado las libertades individuales, políticas, colectivas y sociales. Que lo oigan, que no lo olviden: en este país no hay un solo preso político, en este país no hay un solo periodista detenido por sus ideas. En este país hemos llevado a

112 Para Charaudeau, falar em discurso político é tentar definir uma forma de organização da linguagem em seu uso, e em seus efeitos psicológicos e sociais, tornando-se objeto de estudo de diversas disciplinas (CHARAUDEAU, 2008).

algunos, que se dicen periodistas y son delincuentes, a los Tribunales de Justicia, pero no por sus ideas, sino por los delitos que cometen [...] Pero el pueblo debe tener conciencia de que para hacer efectivas la democracia y la libertad, hemos destruido los centros de poder de la oligarquía, hemos recuperado las riquezas básicas de las manos del capital foráneo, hemos estatizado la banca y numerosos monopolios nacionales, hemos disminuido el interés del dinero, democratizado el crédito[...]"(ALLENDE, 18/04/1971).

Aproveitando que o tema “liberdade” infere nesse imaginário sociodiscursivo, Allende direcionava então a temática num sentido de se buscar uma “liberdade” econômica. Por isso, a importância da classe trabalhadora e campesina aderirem à “batalha de produção”, pelo qual, segundo Allende, passava o Chile. Assim, é notório também em Salvador Allende, justificar a legitimidade das transformações a partir de discursos que frisam o caráter democrático e participativo do programa de governo. Ratifica veementemente a legitimidade, a participação democrática que nunca antes havia sido tão ampla (comparando com outros governos anteriores no Chile), e principalmente, a importância da prevalência de benefícios coletivos a individuais.¹¹³

O caminho traçado pelas características discursivas de Salvador Allende merecem destaque, pois são de importante relevância para entendermos seus objetivos enquanto presidente.: o entrelaçamento entre razão e a emoção. Emoção quando se remete à participação em prol da “segunda independência” e de uma maior liberdade econômica, permitindo teoricamente, uma significativa melhoria nas condições de vida da população. Junto a isso, acrescenta-se uma maior liberdade e uma participação política mais direta:

Por eso he venido a esta zona a estar de nuevo con Uds., a sentir la heroica tradición de lucha de los trabajadores de la pampa y del cobre. Aquí nació la conciencia revolucionaria de los obreros. Aquí se fortaleció el espíritu rebelde de ellos y aquí supieron de la Coruña, como de la Escuela Santa María de Iquique, de Colón en Antofagasta. Pero la sangre que derramaron y los que cayeron con su ejemplo heroico, han fortalecido la voluntad combatiente del hombre del Norte, heredero legítimo de las tradiciones de Luis Emilio Recabarren[...]. (ALLENDE, 28/02/1971).

Já quando se utilizava de uma retórica visando a razão, como alguns fragmentos dos

113 Segundo Charaudeau, a legitimidade social de quem toma a palavra, é fundamental na instância política, pois da autoridade ao dizer. Assim, a legitimidade é instituída em sua origem para justificar os feitos e a gestos daquele que age, conforme um valor que visa o benefício coletivo (CHARAUDEAU, 2008, p. 65).

discursos acima também mostram, Allende busca reafirmar sempre que possível o papel da classe trabalhadora diante do governo. Ou, colocando quem o ouvia, a par dos inúmeros problemas por qual passava o País. Desde as dívidas e os déficits herdados, até os cortes de linha de crédito, para citar como exemplos.

Outro elemento de destaque, são os locais em que esses discursos eram proferidos. Tendo em vista que, o local também pode inferir no imaginário sociodiscursivo do ouvinte, é relevante apontar que muitos dos discursos foram proferidos em praças públicas, como “Plaza de la Constitución”, “Plaza de Armas” em Concepción, “Plaza de los héroes de Rancagua”, ou também no Estádio Nacional do Chile. Ambos locais, que permitem aglomerar um número maior de pessoas, eram pronunciados discursos sobre assuntos de âmbito e interesse nacional, como a respeito da importância da nacionalização do Cobre. Assim como a importância dos discursos todo primeiro de maio, Allende se utilizou de outras datas, e até mesmo criou o “día de la Dignidad Nacional”. Como o próprio Allende diz:¹¹⁴

Estoy muy grato para mí estar junto a ustedes esta mañana, en un día de tanta significación para el Chile y el chileno, en el Día de la Dignidad Nacional. Quise venir a esta mina, a esta industria, a estar con ustedes aquí en Andina, porque reconozco que no habla venido toda vida a este mineral. A pesar de que a logo de mi vida he recorrido muchas y muchas veces los minerales de Chuquicamata, Exótica, Potrellios, El Salvador y El Teniente, diversas razones me habían estar impedido de estar con ustedes. Por ello, nada puede ser para mí más grato que está, mi primera visita, sea precisamente en este día, que tiene tan hondo significado, no solo para Chile sino muchos países que al igual que nuestra lucha o lucharán por conquistar su independencia económica, su plena soberanía (ALLENDE, 01/07/1971).

Em outro discurso, Allende diz:

Hoy es el día de la dignidad nacional y de la solidaridad. Es el día de la dignidad, porque Chile rompe con el pasado; se yergue con fe de futuro y empieza el camino definitivo de su independencia económica, que significa su plena independencia política. Por eso, nada más significativo el que haya escogido para hablarle a la patria como Presidente de ella, Rancagua, la Plaza de los Héroes. Aquí se sienten el ayer y el pasado, el heroísmo de los que lucharon y sacrificaron sus vidas para darnos sentido y contenido de pueblo. Aquí esta presente la imagen de O'Higgins y aquí podemos decirle al padre de la patria que somos sus legítimos herederos, y que fue el pueblo el que ganó esta batalla de la independencia

114 Lei 17.450 instrumentalizou a nacionalização do Cobre na Referida data (WINN, 2010, p. 79).

y la dignidad nacional[...]" (ALLENDE, 01/07/1971).

Segundo Winn, o tema da nacionalização do cobre era tão popular, que nem a extrema direita votou contra o projeto apresentado pelo governo. E era uma vitória tão expressiva para o governo, que Allende se referia a ela como o início da “segunda independência” do Chile, já que aquela riqueza que era considerada como *el sueldo de Chile*, passava para o controle do Estado nacional. Assim, a temática em torno da nacionalização do cobre, se unia a histórica aspiração por uma “segunda independência”.

Considerações Finais

Notamos através destes fragmentos alguns elementos centrais do contexto histórico chileno dos anos 1960 e 1970 e suas principais lutas políticas e sociais. Perceber e analisar algumas destas questões a partir dos fragmentos discursivos do presidente Allende foi a principal intenção deste trabalho com a expectativa de contribuir para a compreensão deste relevante processo da história latino-americana da segunda metade do século XX. Sobretudo, tal abordagem tem a esperança de nos fornecer uma noção peculiar da revolução chilena focada nos aspectos discursivos do processo através da principal liderança política do processo.

Tal peculiaridade ganha mais relevo com a referência e a incorporação das contribuições de Patrick Charaudeau sobre os elementos característicos do discurso político e as ferramentas teóricas adequadas que devemos utilizar para tratar este material como fonte histórica em um determinado trabalho acadêmico. Dessa forma, no que se refere a este texto, a intenção passava por buscar os caminhos de uma melhor compreensão do processo revolucionário chileno interrompido pelo Golpe Militar de 1973 através das estratégias e inflexões presentes nos discursos de Salvador Allende, de acordo com os diferentes interlocutores aos quais ele se dirigiu em diferentes momentos do seu governo.

Ora utilizando-se de discursos quase didáticos e mais racionais, ora voltando-se para discursos com um tom mais patriótico e histórico, notamos sempre o objetivo central de integrar, de fazer com que os atores sociais mais importantes do Chile se sentissem partícipes ativos e responsáveis diretos pelo processo em curso, a chamada via chilena ao socialismo ou a transformação socialista dentro das normas constitucionais democráticas vigentes e sob o respaldo e resguardo das Forças Armadas do país. Esta confiança nas instituições, num respeito sem limites à ordem constitucional vigente e à lealdade dos militares a este arranjo institucional mostrou-se uma aposta equivocada do presidente chileno e a análise dos seus discursos ainda tem muito a contribuir para as análises desta experiência histórica central na história da América Latina do século XX.

Bibliografia

AGGIO, Alberto. *Democracia e socialismo: a experiência chilena*. 2. ed. São Paulo: Annablume,

2002.

_____. **Uma insólita visita: Fidel Castro no Chile de Allende.** Belo Horizonte, 2002.

ARRATE, Jorge. **Salvador Allende: Sonho ou projeto?** 1ª Ed. Santiago: LOM Ediciones, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político.** São Paulo: Editora Contexto, 1º edição, 1º reimpressão, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário da análise do discurso.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.

CORVÁLAN LEPE, Luis. **El gobierno de Salvador Allende.** Santiago: LOM Ediciones, 2003.

CURY, Márcia Carolina de Oliveira. **O protagonismo popular: experiências de classe e movimentos sociais na construção do socialismo chileno.** 2013. Tese (doutorado em História), Unicamp, Campinas, 2013.

DONGHI, T.H. **História contemporânea de América Latina.** Buenos Aires/Madrid: Alianza Editorial, 1992.

HARTLYN, Jonathan, VALENZUELA, Arturo. **A democracia na América Latina após 1930.** IN: BETHELL, Leslie. **História da América Latina: A América Latina após 1930: Estado e Política.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, cap 2, p. 127-197.

LAWNER, Miguel; SOTO, Hernán; SHATAN, Jacobo. **Salvador Allende: presencia en la ausencia.** Santiago: LOM Ediciones, 2008..

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. **De Martí a Fidel: a revolução cubana e a América Latina.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Fórmula para o caos: a derrubada de Salvador Allende.** 1970-1973. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

ROUQUIÉ, Alain. **O Estado militar na América Latina.** São Paulo: Editora alfa-ômega, 1984.

WINN, P. **A Revolução Chilena.** São Paulo: Editora UNESP, 2010

Fontes documentais (usadas neste capítulo) - por ordem cronológica:

GOSENS, Salvador Allende. **Discurso en la concentración denominada Cita de Honor del Pueblo para apoyar la victoria eleitoral, 13/09/1970.** Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/allende/1970/09/05.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2016. P. 87-97.

_____. **Fuerzas Armadas y proceso de cambio. Discurso en el acto de entrega de la Condecoración Presidente de la Republica y la Espada O'Higgins nuevos Generales, 15/04/1971.** Disponível em: <<https://marxists.architexturez.net/espanol/allende/1971/abril15.htm>>. Acesso em: 9 set. 2016. P. 393-395.

_____. **Discurso en el día del trabajador, 01/05/1971.** Disponível em: <<https://marxists.architexturez.net/espanol/allende/1971/mayo01.htm>>. Acesso em: 6 out. 2016. P.415-425.

_____. **La vía chilena ao socialismo: Discurso ante el Congreso de la Republica. 21/05/1971.** Disponível: <<https://marxists.architexturez.net/espanol/allende/1971/21-5-71.htm>>. Acesso em: 7 out. 2016. P. 437-447.

_____. **Trabajadores y participación: Discurso en ocasión de celebrarse el día del trabajador, 01/05/1972.** Disponível em: <<https://marxists.architexturez.net/espanol/allende/1972/mayo01.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

_____. **Um mundo nuevo para Chile. Discurso en el Mineral de Cobre Andina, con ocasión del primer aniversario del Día de la Dignidad Nacional, establecido al nacionalizarse el Cobre.** Disponível em: <<https://www.marxists.org/espanol/allende/1971/julio11bis.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2016. P.519-532.

_____. **Discurso del compañero Salvador Allende en la plaza de los héroes de Rancagua, con motivo de la promulgacion de la ley que nacionalizó la Gran Minería del Cobre, 11/07/1971.** Disponível em: <<http://www.marxistsfr.org/espanol/allende/1971/julio11.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2016. P.505-518.

_____. **Discurso em Talcahuano, 9/02/1972.** Disponível em: <<http://www.marxistsfr.org/espanol/allende/1972/febrero09.htm>>. Acesso em: 4 dez. 2016. P.791-800.

_____. **Discurso Ante los trabajadores de textil Bellavista-Tomé, 10/02/1972.** Disponível em: <<https://www.marxists.org/espanol/allende/1972/febrero10bis.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2016. P.801-806

_____. **Palabras desde los balcones de la Intendencia de Antofagasta, 29/02/1972.** Disponível em: <<http://www.marxistsfr.org/espanol/allende/1972/febrero28.htm>>. Acesso em: 5 dez. 2016. P. 901-917.

As fardas da democracia nas teias do Tempo Presente: O papel dos militares venezuelanos na Era Chávez a partir dos conceitos de pretorianismo e militarismo (1999-2013)¹¹⁵

Érica Sarmiento¹¹⁶
Luiz Fernando Silva¹¹⁷

I – Contextualizando a Venezuela chavista

Nos últimos anos, a Venezuela tem chamado a atenção da comunidade internacional pela dificuldade encontrada pelo governo do presidente Nicolás Maduro em dar uma solução eficaz para o conflito social provocado pela crise econômica que assola o país desde a morte de Hugo Chávez, em 2013. Com a escalada de violência durante os protestos contra e a favor ao chavismo, chama-nos a atenção o papel dos militares e das Forças Armadas na manutenção da chamada Revolução Bolivariana, inaugurada em 1999. Como tenente-coronel do Exército, Chávez ofereceu ao país uma alternativa político-ideológica durante as eleições de 1998, a saber, a re-fundação da República sobre os escombros daquela que não conseguira responder aos anseios populares. A Quinta República ou República Bolivariana, formalizada com a promulgação da Constituição Bolivariana (1999), trouxe à luz – e à legalidade – a participação dos militares na política nacional.

O presente capítulo tem como principal objetivo analisar o papel político desempenhado pelos militares ao longo do governo de Hugo Chávez,¹¹⁸ isto é, entre os anos de 1999

115 O presente trabalho é fruto dos debates e reuniões de orientação da pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). A pesquisa sob a orientação da Profa. Dra. Érica Sarmiento da Silva, tem como principal objetivo discutir o papel dos militares no governo Chávez a partir da análise dos conceitos de pretorianismo, Estado quartel e da legislação em vigência.

116 Professora adjunta em História da América na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora titular do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Salgado de Oliveira. Pesquisadora Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ).

117 Doutorando em História pelo PPGH-UERJ, bolsista FAPERJ; Mestre em História Social pela Universidade Severino Sombra (Vassouras, RJ).

118 A Era Chávez ou o Governo Chávez deve ser entendido como o período compreendido entre a posse de Hugo Chávez como presidente da Venezuela, em fevereiro de 1999, e sua morte, em março

e o ano de 2013. Para tanto, discutiremos os conceitos de pretorianismo e Estado quartel, necessários para a compreensão do tema, e utilizaremos a legislação sobre os militares em vigência durante o governo Chávez, a saber, a Constituição Bolivariana (1999), a Lei de Segurança Nacional (2002) e a Lei Orgânica das Forças Armadas (2008, modificada em 2011).

Podemos considerar os governos bolivarianos – do ex-presidente Hugo Chávez e do atual presidente Nicolás Maduro – como um socialismo pretoriano. Este conceito é a chave de compreensão para o processo político inaugurado na Venezuela com a eleição de Chávez à presidência, em dezembro de 1998.

O conceito de socialismo, sabe-se, ser amplo e polissêmico, servindo a várias ideologias e ramificações político-partidárias. Entretanto, todas as definições e ramificações ideológicas do socialismo convergem para um mesmo objetivo, a saber, a construção de uma sociedade igualitária, que, embora respeite o indivíduo, não abre mão do protagonismo da coletividade.

Mesmo com a falência do Socialismo real, na transição da década de 1980 para a seguinte, com a queda do Muro de Berlim, a unificação da Alemanha e esfacelamento do bloco soviético, o ideal socialista sobreviveu ao novo milênio em muitos lugares. A América Latina dos anos 1990, ainda assustada pelos fantasmas dos regimes ditatoriais impostos pelas Direitas com o apoio estadunidense no contexto da Guerra Fria, constituiu-se em um fértil terreno para os projetos de igualdade e inclusão social que o capitalismo e o neoliberalismo foram incapazes de manter. Segundo Jorge Castañeda:

Com júbilo o desesperación –según el caso- al año de 1991 podría ser recordado sin mayores esfuerzos como el alba de un nuevo orden mundial sometido a la hegemonía de Estados Unidos. Visto desde el Sur del planeta, y en todo caso desde América Latina, lo que tanto se parece a un mundo unipolar, probablemente lo sea (CASTAÑEDA, 1993:129)

Os Estados Unidos permaneciam, ainda, como uma grande potência; e a sua interferência e demandas na América Latina promoviam seus interesses nacionais – ideológicos, estratégicos, econômicos, políticos e internos. As invasões e ações militares continuariam sendo utilizadas dispositivos para manter as relações hemisféricas.

Son óbvios en apariencia los grandes rasgos de una pax americana emergente tales y como surgieron durante 1991. El fin del socialismo, del bloque socialista y ahora de la misma Unión Soviética priva al resto de mundo del único contrapeso militar que existía frente al poderío norteamericano (...) La creciente uniformidade de las políticas económicas en las regiones industrializadas, e incluso en Asia y en América Latina, apunta hacia um triunfo indiscutido del radicalismo del libre merca-

do, y de la ideología patrocinada por Estados Unidos (CASTAÑEDA, 1993:129)

A desigualdade entre Estados Unidos e América Latina continuou crescendo no contexto do pós-Guerra Fria e a doutrina econômica desse período de transição consistiu na crença na onipotência do livre mercado e na necessidade de se adaptar à globalização econômica.

El llamado consenso de Washington- término creado por los economistas en una conferencia de 1990- creó las condiciones marco para la política económica futura. Las empresas estatales tenían que privatizarse para poder, así, liquidar la enorme carga de la deuda, y el libre juego de las fuerzas del mercado debía determinar la evolución de salarios y precios. Además, Latinoamérica debía dedicarse nuevamente al sector de la exportación, en lugar de tratar de substituir sus importaciones (RANKE, 2014: 209-210).

A rejeição aos princípios neoliberais de Estados Unidos se fez presente na América Latina. As teses que afirmavam que o mundo seria marcado pelo capitalismo liberal e pela democracia representativa, frutos de uma nova ordem mundial dominada pela supremacia e valores estadunidenses, foi contestada por uma série de países (SCHURSTER E ARAÚJO, 2015:15). Segundo Ranke, as respostas apareceram nas urnas latino-americanas especialmente no século XXI:

... llegaron al poder, en la mayoría de los países de la región y en mayor o menor medida, Gobiernos de orientación de izquierdista, por lo que se ha hablado de un “giro a la izquierda”. Pese a las diversas orientaciones de cada uno, todos coincidían en el rechazo a una globalización basada en concepciones norte-americanas (RANKE, 2014: 212)

A Venezuela reagiu de forma precoce às políticas neoliberais. No período de 1989 e 1992 o país caribenho presenciou um conjunto de mobilizações populares contra a sua democracia representativa e o neoliberalismo, que mais tarde se fizeram presentes em outras nações sul-americanas, sobretudo Bolívia e Equador (SCHURSTER E ARAÚJO, 2015:15). A ineficiência do Estado na Venezuela, se fez sentir durante o último governo de Carlos Andrés Pérez (1989-1993), quando um pacote de austeridade fiscal foi baixado pelo presidente, dias depois de sua posse, ocasionando uma revolta popular espontânea, com boas doses de crítica à política econômica neoliberal adotada pelo governo. Os protestos populares ficaram

conhecidos como *El Caracazo* e foram duramente reprimidos pelas forças de segurança de Pérez, em fevereiro de 1989, deixando um saldo de dezenas de mortos e centenas de feridos. Sobre o *Caracazo* e seu contexto histórico, Schurster e Araujo afirmam que

O ciclo de lutas foi iniciado com o *Caracazo* ou *Sacudón*, ocorrido entre os dias 27 e 28 de fevereiro de 1989. O país assistia ao início do segundo governo de Carlos Andrés Pérez (1989-1993) e as ruas de Caracas e outras cidades venezuelanas presenciaram mobilizações de jovens universitários e trabalhadores contra a implantação das medidas neoliberais indicadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) (SCHURSTER E ARAÚJO, 2015:15)

O desejo de humanizar o capitalismo, contrapondo ao neoliberalismo uma política econômica autônoma e alternativa, de dar vazão às demandas sociais apresentadas pela população durante o *Caracazo* de 1989, e de restabelecer a importância política dos militares como baluartes da ordem, da pátria, da soberania e da integração regional sob os auspícios do pensamento oitocentista de Simon Bolívar, pai da Pátria, culminaram com a frustrada tentativa de golpe de Estado, em fevereiro de 1992, perpetrada por oficiais da Academia Militar, dentre os quais seu líder, o tenente-coronel Hugo Chávez Frias. Chávez ganhou notoriedade imediata, e a possibilidade de apresentar ao país um projeto que passava ao largo do sistema político-partidário até então vigente na Venezuela.

Apesar da ação frustrada dos militares, a tentativa de golpe alterou a confiança da população em relação ao governo do presidente Carlos Andrés Pérez. Segundo Aumaitre, ficava clara a existência de uma forte oposição no país com nível de organização suficiente para desestabilizar o regime democrático e que contava com simpatizantes tanto dentro das forças armadas como nos setores civis (AUMAITRE, 2004: 402 *apud* SOUZA, p. 50). Foi neste contexto que Chávez lançou sua candidatura à Presidência. Chávez estava muito distante da figura tradicional do político, e sua plataforma era construída ao passo em que avançava a campanha. A vitória de Chávez, em dezembro de 1998 foi mais o resultado do fracasso das políticas públicas levadas à cabo pelas administrações dos partidos tradicionais (AD e Copei) do que pelas eventuais promessas da campanha chavista (cf. LANDER, 2005, 111)

O governo Chávez logrou o que ninguém jamais lograra na História republicana da Venezuela: aumentar vertiginosamente as receitas do Estado graças a uma política petrolífera que permitiu o aumento de preço do barril do petróleo no mercado internacional (cf. HERNANDEZ, 2015, p. 240). O uso destes mesmos recursos serviu para cumprir uma das principais promessas de campanha: a implementação de política social de inclusão da parcela mais pobre da população como eram os camponeses, indígenas, operários, moradores dos subúrbios das grandes cidades, mulheres etc. Segundo Schurster e Araújo, Chávez liderou na Venezuela uma revolução político social marcada por características peculiares, que a diferenciava dos períodos anteriores. A substituição das armas e da violência revolucionária pelo voto, a

reivindicação de processos constituintes e a realização de um efetivo programa de distribuição de renda constituíram seus principais elementos (2015: 32).

No início da década de 1980, o grupo de Chávez¹¹⁹ fundou o *Ejército Bolivariano Revolucionario 200* (EBR-200) que logo se tornou o *Movimiento Bolivariano Revolucionario 200* (MBR-200), parafraseando o famoso juramento de Bolívar no Monte Sacro (1805) de libertar o povo venezuelano da opressão dos poderosos. Durante os anos que seguiram à fundação do MBR-200, seus líderes se empenharam em elaborar uma ideologia suficientemente forte e complexa capaz de doutrinar seus membros, com base não apenas no pensamento político de Simon Bolívar, mas também nos de Ezequiel Zamora e Simón Rodríguez (cf. MARIN-GONI, 2009, p. 87).¹²⁰

O MBR-200 surge num momento complexo para a Venezuela, onde existe no meio político local e mundial, uma grande decepção com o projeto marxista e a ascensão do neoliberalismo. Em um outro aspecto, as principais características da “Geração de 28”¹²¹ – nacionalismo e liberalismo político – não poderiam ser recuperadas pelo MBR-200 sem uma forte crítica ao modelo social (exclusão social da maioria da população e das nações indígenas), político (acordo de governabilidade entre os partidos tradicionais) e econômico (economia liberal baseada nas rendas petrolíferas assegurando a defesa dos interesses das grandes empresas privadas nacionais e estrangeiras), forjado a partir da vigência do *Pacto de Punto Fijo*.¹²² Isto

119 Junto com Hugo Chávez estavam Jesús Urdaneta, Felipe Acosta e Raul Baduel, que ocuparam cargos estratégicos no governo Chávez.

120 O estudo sistemático destes três personagens históricos venezuelanos deu origem à chamada doutrina da “árvore das três raízes”, uma vez que, cada um de seus atores representa, para os membros do MBR-200, um desdobramento da luta contra o imperialismo, contra a opressão oligárquica e, por fim, representava a necessidade de uma estrutura sócio-política própria para a região. Não por acaso, Rodríguez, Bolívar e Zamora foram escolhidos como baluartes do movimento. A história venezuelana teria outros personagens para representar os ideais do movimento, entretanto o programa revolucionário daquele grupo fez a escolha dos três, uma vez que a elaboração da nova doutrina política dependia, não apenas do pensamento político, mas também – e talvez, principalmente – da biografia desses considerados grandes homens da história nacional.

121 Na história nacional venezuelana, dá-se o nome de *Generación del 28* ao movimento social organizado por jovens estudantes universitários que, no final dos anos 1920, transformaram os festejos de carnaval caraquenho em um grande protesto contra o ditador Juan Vicente Gómez (1857-1935). Na ocasião, os estudantes encabeçaram um protesto de conotação libertária, recorrendo à memória dos artífices da guerra de Independência, sobretudo Bolívar. Gómez ordenou a prisão de todos os envolvidos. Em abril de 1928, os jovens já libertados se reuniram com jovens oficiais do Exército (incluindo o futuro presidente Contreras) para organizar um golpe de Estado contra Gómez, que conseguiu prender os golpistas antes da data para o levante. Nas décadas de 1940 e 1950, muitos dos jovens da *Generación del 28* se tornaram importantes lideranças políticas, chegando ao poder a partir de 1958, com a implementação do *Pacto de Punto Fijo*, como foi o caso dos presidentes Rómulo Betancourt (1945-48 e 1959-64) e Raúl Leoni (1964-69).

122 Podemos considerar que a democracia representativa venezuelana foi construída na chácara chamada de *Punto Fijo*, nos arredores de Caracas, pertencente a Rafael Caldera. Entende-se como *Pacto de Punto Fijo*, o acordo de governabilidade entre as duas maiores agremiações políticas da

posto, a liderança do MBR-200 fez a opção de resgatar e se apropriar do projeto de Bolívar, Zamora e Rodríguez (cf. FRANCISCO, 2007).

Um grupo de militares que discutia a política nacional estava bastante interessado em resgatar os ideais do último ditador venezuelano, deposto nos anos 1950, o general Marcos Pérez Jiménez (presidente entre os anos de 1952 e 1958), em cujo governo se gestava o objetivo de fazer da Venezuela uma potência regional por meio do investimento na indústria pesada, incluindo aí o desenvolvimento das Forças Armadas e do seu poderio bélico.¹²³

Neste contexto, percebe-se que o bolivarianismo renovado assumido pelo MBR-200 deve ser compreendido tanto quanto uma consequência de um processo social e político próprio na Venezuela das décadas de 1970 e 1980, quanto um projeto que se afirma herdeiro dos ideais de Simon Bolívar, de forma a surgir como uma alternativa revolucionária capaz de atrair civis e militares. Isso, graças ao culto a Bolívar fomentado dentro e fora das Forças Armadas.¹²⁴

O culto a Bolívar dentro das Forças Armadas traria duas consequências imediatas. A primeira, foi exatamente a ligação entre a instituição militar e o projeto de formação de uma nação moderna na Venezuela, realocando as Forças Armadas, no campo sócio-político interno, não como coadjuvante do processo político, mas como um dos atores principais nas disputas internas pelo poder. E a segunda foi que, daquele momento em diante, ao longo do século XX, as Forças Armadas, sobretudo o Exército, surgia durante as situações de crise e instabilidade política, como o mediador da política venezuelana, ou melhor, o Exército assumia

Venezuela, o partido social-democrata *Acción Democrática* (AD), e o partido democrata-cristão *Comité de Organización Política Electoral Independiente* (COPEI), firmado junto com outras forças político-sociais como sindicatos de trabalhadores (CTV), associações patronais (Fedecamaras), Igreja católica e Forças Armadas, em 1958, garantindo, após décadas de governos militares e, na década de 1940-1950, uma série de golpes, a manutenção do regime democrático. O *puntofijismo* permitiu que, entre 1958 e 1998, AD e COPEI se alternassem no poder. Entretanto, tal acordo de governabilidade debilitou a democracia, uma vez que, para que o equilíbrio entre os partidos fosse mantido, se tolerou a corrupção, a marginalização das classes baixas e trabalhadoras, a perseguição das lideranças de esquerda. Nos anos 1980 e 1990, o *puntofijismo* não atendia mais às demandas sociais do povo venezuelano, o que possibilitou o fortalecimento de lideranças alternativas, como foi o caso de Hugo Chávez

123 Vale ressaltar que o Exército venezuelano deu um salto organizativo no início do século XX em decorrência da exploração de petróleo, exploração essa que permitiu uma reequipagem geral do Estado e de suas instituições. Esse fortalecimento do Estado provocou, conseqüentemente, um enfraquecimento das oligarquias e dos poderes regionais. Por outro lado, um Exército reequipado de um Estado fortalecido se via necessitado de uma doutrina, de uma história, de uma tradição diferente daquela tradição militar caudilhistas do século XIX. As novas Forças Armadas encontraram na biografia de Simon Bolívar a tradição militar necessária para construir, a partir de então, laços de continuidade entre o Exército Libertador comandando por Bolívar durante as guerras de independência da América do Sul espanhola e a nova realidade militar venezuelana do século XX.

124 Para conhecer mais sobre a importância de Simon Bolívar na construção da cultura política na Venezuela, leia SALCEDO-BASTARDO, José Luis. *Visión y Revisión de Bolívar*. Caracas: Monte Avila Ed, 1977.

uma posição central no cenário político, devendo refundar a República venezuelana diante da incapacidade das lideranças civis de sustentá-la (cf. ROUQUIEU, 1984).

II - O pretorianismo e militarismo na República Bolivariana

Para o sociólogo Edgardo Lander (2002), a Constituição Bolivariana foi inovadora no campo social, político e econômico. Pela primeira vez, o Estado venezuelano reconhecia os direitos dos povos indígenas (incluindo aí, a inclusão dos diversos idiomas indígenas como línguas oficiais, junto com o castelhano) outorgando-lhes plena cidadania; os direitos sociais se ampliaram significativamente por meio de uma série de medidas que visavam a erradicação da fome, miséria e analfabetismo e distribuição de renda; no campo político, as instituições estatais e governamentais estariam sob a autoridade da “soberania popular”, uma vez que o povo venezuelano – por meio de uma série de mecanismos legais – assumiria o protagonismo político da nova República; no campo econômico, a Carta de 1999 previa que o interesse público e a ideia de uma economia social e solidária estariam incumbidas de “humanizar” o capitalismo.

No preambulo da Constituição, se repetem expressões como “*ejercicio democrático*”, “*voluntad popular*”, “*solidaridad*”, “*responsabilidad social*”. No artigo 2º da Carta, o Estado é definido como “*democrático y social de Derecho y Justicia*” fundamentada nos valores morais da doutrina de Simon Bolívar.¹²⁵ Dentre os valores fundamentais defendidos pelo Libertador Bolívar, no início do século XIX, o papel político dos militares pode ser incluído. Na verdade, a interação entre civis e militares fora fundamental para o êxito das independências. Neste novo ideal de Estado trazido pela Carta de 1999, identifica-se a implementação do pretorianismo.

Para explicar tal conceito, Thomas Straka, entende pretorianismo como uma relação na qual o poder dos militares excede, na prática, os limites estabelecidos pela lei, de modo que a influência dos militares em campos tradicionalmente civis se expande desordenadamente, a ponto de não poder ser controlada pelas autoridades civis (cf. STRAKA, 2016). Por sua vez, Luis Alberto Buttó compreende o conceito como sendo a ação de um grupo de militares que, direta ou indiretamente, de forma institucional ou não, influencia processos políticos, por meio de ameaça ou uso real da força/violência (cf. BUTTO, 2014).

No pretorianismo, a sociedade civil funciona normalmente, porém se deixa tutelar pelos militares que, por sua vez, podem ou não exercer diretamente o poder. Desta forma, o pretorianismo foi a marca das grandes ditaduras do Cone Sul entre os anos 1960 e 1990, caracterizadas por governos diretamente exercidos pelos militares – ainda que tivesse, em alguns casos, amplo apoio de parcelas da sociedade civil.

Ainda segundo Buttó, o pretorianismo é sempre uma ação abusiva e sem legitimidade

125 VENEZUELA, Constituição (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.453 (Extraordinario), 24 de marzo de 2000.

para orientar ou controlar os processos políticos na democracia, trazendo como “resultado direto e indesejável, a alteração do sistema democrático” (2014, p. 15). Ou seja, ele fere uma das cláusulas pétreas da Democracia liberal representativa, compreendida, na concepção de Domingo Irwin, como sendo a “supremacia civil na gerência política da sociedade moderna” (IRWIN, 2003, p. 31), isto é, o controle civil democrático.

Porém, quando este pretorianismo fica vigente por um longo prazo sobre uma sociedade que já percebe pontos de transformação e controle em situações que ultrapassam as fronteiras do político, ou seja, quando as relações sociais, o arcabouço jurídico, as estruturas econômicas e as manifestações culturais e artísticas entram no arbítrio dos militares, tem-se um fenômeno chamado de militarismo que, na opinião de Buttó, seria uma

“fase superior do pretorianismo tanto no seu fortalecimento quanto em sua permanência temporal, de forma que se configura como base para uma sociedade militarizada, quais homens e mulheres de farda se erguem como uma elite dominante.” (BUTTÓ, 2014, p. 16).

Tal fenômeno seria, então, considerado como uma característica marcante de sociedades dotadas de ambientes político-institucionais debilitados.¹²⁶

Apesar desta incompatibilidade, o projeto de país oferecido por Chávez e por seu grupo ainda em 1992, por ocasião de uma intervenção militar direta, em forma de Golpe de Estado que removeria o governo completamente ineficaz – embora democraticamente eleito – de Carlos Andrés Perez, passava pela via pretoriana. Com o fracasso da empreitada e a prisão do grupo de golpistas, o projeto precisou, obrigatoriamente, ser adequado ao ordenamento jurídico-eleitoral da Quarta República. A oferta de um governo forte, que re-fundaria a pátria de Bolívar, incluía a reorganização dos militares na estrutura do Estado. Para isso, uma mudança constitucional seria necessária.

A fundação da Quinta República, ou República Bolivariana, por meio da elaboração, aprovação e promulgação da Carta Constitucional de 1999, reorganizou o papel das forças armadas – *Fuerzas Armadas Nacionales Bolivarianas*, FANB – de modo que, ao modificar as balizas legais sobre a participação dos militares na política, permitiu, aos poucos, que assumissem um papel importante na implantação, consolidação e expansão do ideal bolivariano – posteriormente chamado de chavista. Aos poucos, a chamada Revolução Bolivariana foi tornando legal a intervenção militar nos processos políticos. Em outras palavras, a Revolução Bolivariana chancelou a politização das FANB com o objetivo de construir o Socialismo do Século XXI. Segundo a crítica de Buttó (2014), a Revolução Bolivariana e o Socialismo do século XXI, bem como os Governos Chávez-Maduro, só se mantêm graças ao pretorianismo atuante e militante nos altos escalões do Governo.

Em dado momento, o sucesso do programa de governo de Chávez foi causa de uma polarização político-ideológica em seu país. O debate político moderado perdera espaço no

126 Conclui-se que a intervenção militar de qualquer espécie e/ou ideologia é incompatível com o Estado democrático de direito

cenário nacional para a radicalização e o fanatismo partidário. Ou se era chavista ou não. Sem meio-termo naquela disputa, as direitas se utilizaram da insatisfação das classes médias e dos funcionários da estatal de petróleo – Petróleo de Venezuela S.A. (PDVSA) – para pressionar o governo com manifestações e greves, ao passo em que as entidades patronais, a grande mídia e o empresariado cooptavam uma parcela conservadora de militares para remover o presidente.

O Golpe de abril de 2002¹²⁷ se alicerçou em todos esses elementos, porém a articulação construída pelos aliados do Governo entre os militares e as populações dos *barrios* caraquenhos garantiu um contra-golpe que reestabeleceu Chávez na presidência e, perseguiu os participantes do golpe. Se por um lado o presidente determinava um expurgo nas Forças Armadas, por outro lado, confiava os principais postos no Governo – incluindo aí a presidência da PDVSA – a oficiais das FANB da ativa ou da reserva, como forma de implementar um maior controle político-administrativo sem que houvesse o risco de traição da causa bolivariana.

III – Legalidade vs. Legitimidade: adoção de uma legislação pretoriana

Raramente, um governo exercido por um militar – mesmo da reserva – consegue manter-se distante das demandas da caserna. O governo de Chávez não logrou/tentou ser exceção. Sua notoriedade se deu exatamente por ser um oficial do Exército que, segundo o imaginário chavista, se arriscara pelo bem do povo; que fora preso e condenado por lutar ao lado dos venezuelanos; que viu sua brilhante carreira militar findar-se pelos ideais que o levaram a tentar dar um Golpe num governo corrupto, ineficaz e desorientado.

A influência dos militares era clara, pública e notória no Governo Chávez. Um sem par de vezes, o próprio presidente ostentava um uniforme militar durante cerimônias públicas oficiais – especialmente aquelas voltadas para uma audiência militar. Soma-se a isto o fato de que Chávez preferia ser chamado de “Comandante”, o que reforçava a aliança entre sociedade civil e os militares. Segundo os críticos do chavismo, a nova estrutura do Estado venezuelano chegara a ultrapassar as fronteiras de uma relação política entre elementos civis e militares e, estaria passando para o estágio de um *Estado Cuartel*.

Podemos conceituar o Estado quartel como sendo aquele modelo de Estado cuja base reside na concepção de que os soldados seriam o grupo social mais importante da sociedade, evidenciando uma suposta supremacia do soldado sobre o civil, legitimando, por sua vez, a ideia que habilitaria o elemento militar a gerir o Estado (cf. BUTTÓ, 2014, 47; ÂNGULO,

127 Uma grave crise institucional se instalara na Venezuela entre os anos de 2001 e 2004, e seu auge foi em abril de 2002, quando após semanas de grandes manifestações anti-governo convocadas pelos partidos de oposição, pela imprensa, pelos dirigentes da PDVSA, a estatal de petróleo, e pelo empresariado, elementos das Forças Armadas destituíram o presidente, levando-o prisioneiro para uma base militar fora de Caracas, ao passo que os principais líderes dos partidos opositores davam posse ao empresário Pedro de Carmona. Para saber mais sobre o Golpe ler MARINGONI, Gilberto. *A Venezuela que se inventa: poder, petróleo e intriga nos tempos de Chávez*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2004.

2014).

Pelo artigo 131 da Constituição Venezuelana que formalizava o *Pacto de Punto Fijo* e a sua Quarta República, promulgada em 1961, “*Las Fuerzas Armadas Nacionales forman una institución apolítica obediente y no deliberante*”,¹²⁸ ou seja, as Forças Armadas foram estabelecidas como instituição que estariam totalmente alheias a política, sendo vedados os debates e deliberações sobre suas atribuições, a saber, “*asegurar la defensa nacional, la estabilidad de las instituciones democráticas y el respeto a la Constitución y a las leyes, cuyo acatamiento estará siempre por encima de cualquier otra obligación*”.¹²⁹ Estando a serviço da República, deveriam se submeter a autoridade civil e obedecer aos limites e atribuições legais. Igualmente, em 1961, aos militares também não era permitido a participação político-partidária. A Carta era mais direta e específica, ao garantir que “*Las Fuerzas Armadas Nacionales estarán al servicio de la República, y en ningún caso al de una persona o parcialidad política*”.¹³⁰ Diante do texto constitucional de 1961, toda e qualquer intervenção militar na política seria considerada ilegal e ilegítima. Um exemplo concreto foi o movimento liderado por Chávez em 1992.¹³¹

Em contrapartida, a Carta Bolivariana elaborada por uma Constituinte formada por chavistas e, aprovada pela população num *referendum* em 1999, abriu uma brecha no ordenamento jurídico sobre os militares, possibilitando a politização das FANB. Em seu artigo 328, o texto constitucional apenas veda a militância político-partidária dos soldados.

La Fuerza Armada Nacional constituye una institución esencialmente profesional, sin militancia política, organizada por el Estado para garantizar la independencia y soberanía de la Nación y asegurar la integridad del espacio geográfico, mediante la defensa militar, la cooperación en el mantenimiento del orden interno y la participación activa en el de-

128 VENEZUELA, Constituição (1961). Constitución de la República de Venezuela. Caracas: *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 662 (Extraordinario), 23 de enero de 1961.

129 VENEZUELA, Constituição (1961). Constitución de la República de Venezuela. Caracas: *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 662 (Extraordinario), 23 de enero de 1961

130 VENEZUELA, Constituição (1961). Constitución de la República de Venezuela. Caracas: *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 662 (Extraordinario), 23 de enero de 1961.

131 Em fevereiro de 1992, dez anos após a fundação do seu movimento bolivariano (o MBR-200), Chávez e outros oficiais do Exército, como reação à imposição de pacotes de austeridade fiscal pelo governo de Carlos Andrés Pérez e a violenta forma com que as forças de segurança do governo suprimiram as manifestações populares do *Caracazo* (1989), iniciaram uma tentativa de Golpe de Estado. O objetivo era tomar posição em diversas bases militares no país, enquanto o grupo liderado pelo próprio Chávez ocuparia pontos estratégicos na Capital, como a estação de Rádio e TV estatal para convocar a população para o levante. Percebendo que o Golpe estaria fracassado, Chávez ao se render, em Caracas, exigiu emitir um pronunciamento TV. Num discurso breve, ele saúda o povo venezuelano, informa aos seus companheiros de armas que sua missão não fora bem sucedida e assume total responsabilidade pela ação. Após chegar à presidência da República, em 1999, Chávez instituiu o 4 de fevereiro (4-F) como sendo o “Dia da dignidade bolivariana”.

sarrollo nacional, de acuerdo con esta Constitución y con la ley. En el cumplimiento de sus funciones, está al servicio exclusivo de la Nación y en ningún caso al de persona o parcialidad política alguna. Sus pilares fundamentales son la disciplina, la obediencia y la subordinación. La Fuerza Armada Nacional está integrada por el Ejército, la Armada, la Aviación y la Guardia Nacional, que funcionan de manera integral dentro del marco de su competencia para el cumplimiento de su misión, con un régimen de seguridad social integral propio, según lo establezca su respectiva ley orgánica.¹³²

Ao contrário da Constituição de 1961, o supracitado artigo da Carta Bolivariana – embora garantindo que as instituições militares sejam formadas por soldados profissionais – não evoca diretamente o caráter apolítico nem das instituições militares nem dos soldados em suas fileiras.

Ao não impor um limite claro para a atuação dos militares no campo político-ideológico, a Quinta República permitiu a politização do militar, considerado um cidadão fardado e não apenas um agente do Estado passivo e neutro. E mais, tal brecha no arcabouço jurídico das FANB consentiu que o soldado se alinhasse politicamente, porém, este alinhamento foi usado tanto para cooptar apoiadores do chavismo – em sua maioria, especialmente da nova geração de soldados e oficiais superiores que ingressaram nas FANB durante a Era Chávez – quanto para organizar um grupo de oficiais de oposição ao governo Chávez.

No final do ano de 2002, o governo fez aprovar uma *Ley Orgánica de la Seguridad de la Nación* (LOSN) que potencializou o pretorianismo da Revolução Bolivariana. Segundo a LOSN, a segurança nacional da Venezuela está diretamente vinculada ao desenvolvimento total e completo da nação. Este desenvolvimento se daria, entre outros pontos, por meio da manutenção do sistema democrático, participativo e protagônico inaugurado com a Revolução Bolivariana (cf. BUTTÓ, 2014, p. 29).

Ao analisar o artigo 328 da Carta de 1999, os artigos da LOSN e da LOFANB, podemos considerar que a sua combinação constitui-se no alicerce jurídico-legal para a intervenção militar na política. Esta legislação legalizou a possibilidade de intervenção dos militares, de modo que elementos das Forças Armadas, especialmente seus oficiais gerais, orientem ou manipulem o controle civil típico das democracias liberais representativas. Desta forma, segundo Buttó, os militares poderiam gozar de um direito imaginário de arbitrar os processos políticos, eleitorais e partidários. (2014, p. 48). Todavia, não representou o último

132 VENEZUELA, Constituição (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas: *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.453 (Extraordinario), 24 de marzo de 2000.

ponto legal desta permissividade.

A partir de 2005, Chávez assumiu oficialmente o caráter socialista de seu governo, adotando o chamado Socialismo do Século XXI.¹³³ Deste ponto em diante, o discurso chavista foi o do aprofundamento da Revolução Bolivariana que, obrigatoriamente, passaria pela revisão de pontos da Constituição de 1999, no que tocava aos poderes e atribuições do Executivo em âmbitos de política econômica e na área de defesa, dentre outras.

As emendas constitucionais só poderiam ser promulgadas diante da aprovação popular de um *referendum*, marcado para o ano de 2007. Esta aprovação não se concluiu, sendo a primeira grande derrota eleitoral do chavismo. Ainda assim, o presidente fez uso de um recurso legal para burlar a rejeição popular de seu projeto, a aprovação de mais uma *Ley Habilitante*¹³⁴ pela Assembleia Nacional.

Com o poder da *Ley Habilitante* nas mãos, bem como com a legitimidade da segunda reeleição à Presidência (2006), Chávez promulgou as reformas vistas como necessárias ao aprofundamento da Revolução, dentre as quais, destacamos aqui, a nova Lei Orgânica das Forças Armadas Nacionais Bolivarianas (LOFANB), publicada na *Gaceta Oficial* em 2008.¹³⁵

A partir da LOFANB e suas modificações, os militares não apenas poderiam aderir/alinhar-se politicamente, como deveriam estar alinhados ideologicamente ao projeto do Governo. Em outras palavras, os militares deveriam estar empenhados pessoal e institucionalmente, na salvaguarda dos ideais bolivarianos da Revolução.

Lo anteriormente expuesto, hace obligante a la Fuerza Armada Nacional, adecuar toda su organización a las nuevas exigencias, con una visión geopolítica que transita el sendero hacia la estructuración del Estado Social, amante de la paz, defensora de los derechos humanos y solidaria con las naciones hermanas del Continente Americano, dentro del Idea-

133 Para melhor compreensão sobre o chamado Socialismo do Século XXI, ler a obra de Atilio Baron *O Socialismo no Século XXI*, publicado pela Expressão Popular, e “*a transformacion en Venezuela: hacia el Socialismo del Siglo XXI*”, de Gregory Wilpert, publicado pela editora Monte Ávila.

134 A *Ley Habilitante* é um dispositivo legal, garantido pela Constituição Bolivariana de 1999, com o qual o presidente da República é autorizado pela Assembleia Nacional a elaborar e ditar decretos com força de lei que, uma vez promulgados pelo Executivo, passam a vigorar automaticamente, sem a necessidade de aprovação pelo Poder Legislativo. Apesar de ser um dispositivo legal, o uso das Leis Habilitantes tem sido motivo de debates e polêmicas, uma vez que concede superpoderes ao presidente que, por 18 meses, acumula as atribuições de poder Executivo e Legislativo.

135 A *Ley Orgánica de las Fuerzas Armadas Nacionales Bolivarianas* (LOFANB) aprovada, inicialmente em 2008, sofreu alterações nos anos seguintes: em 2009, pela Assembleia Nacional; e em 2011, pelo próprio presidente, uma vez mais habilitado pelo Legislativo.

rio del Libertador Simón Bolívar.¹³⁶

A nova LOFANB inaugurara, por sua vez, a possibilidade de acesso às altas patentes e aos postos de comando de oficiais, que demonstravam uma adesão pessoal ao projeto chavista, em especial, no critério de escolha dos comandantes gerais de cada uma das Armadas, que passou a seguir um critério político-ideológico mais do que técnico.

Da mesma forma que se politizavam os mais altos postos de comandos militares, se militarizavam os cargos importantes e estratégicos para a estrutura estatal e governamental, incluindo a presidência de empresas estatais, postos de segundo e primeiro escalões e, até mesmo a própria Presidência da República.

Na Venezuela – assim como em outros países, como é o caso do Brasil – o comando-em-chefe das Forças Armadas cabe ao chefe de Estado, no caso, o presidente da República. Todavia, com a LOFANB, o presidente venezuelano não é apenas nominalmente o comandante-em-chefe das FANB, ele é efetivamente o chefe militar, uma vez que pode exercer pessoal e diretamente este comando.

Em seu artigo 4º, a LOFANB permite que as FANB sejam instrumentalizadas pelo governo diante de distúrbios da ordem interna, como tem sido o caso das manifestações, nem sempre pacíficas, contra o governo Maduro. Pela legislação, os militares têm a missão de

apoyar a los distintos niveles y ramas del Poder Público en la ejecución de tareas vinculadas a los ámbitos social, político, cultural, geográfico, ambiental, económico y en operaciones de protección civil en situaciones de desastres en el marco de los planes correspondientes”. (...) “contribuir en preservar o restituir el orden interno, frente a graves perturbaciones sociales, previa decisión del Presidente o Presidenta de la República y Comandante en Jefe de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana.¹³⁷

Entendemos que toda esta estrutura pretoriana foi concebida para atender – diretamente – os interesses e possibilidades políticas do ex-presidente Chávez, oficial superior de carreira do Exército venezuelano.

O Governo Maduro se beneficia desta reorganização dos militares, mas não nas mesmas proporções que seu antecessor. A Constituição de 1999, a Lei de Segurança Nacional e a Lei Orgânica das FANB podem – e têm atendido – a salvaguarda de seu governo. Porém,

136 VENEZUELA, Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, nº 5891, 31 de julio de 2008.

137 VENEZUELA, Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, nº 5891, 31 de julio de 2008.

mesmo lançando mão dos militares, Nicolás Maduro não é um deles, não é um militar. De certa forma, é um elemento estranho ao projeto pretoriano original do movimento bolivariano fundado por Chávez. Isso pode ser constatado na sucessiva perda de apoio político da ala mais chavista do PSUV, que o acusam de contrariar os ideais iniciais da Revolução Bolivariana.

A criação da Milícia Bolivariana¹³⁸ deu margens para que o governo garantisse, de forma direta e legal, o combate de ondas de manifestações e protestos de rua convocados pela oposição. Para a oposição, a Milícia Bolivariana está associada à militância política do PSUV e também a que pertence aos dos Conselhos Comunais, uma vez que é, de acordo com o texto da LOFANB, o *“cuerpo especial que estará en todo tiempo adiestrado e integrado en las áreas donde ante la materialización de alguna de las hipótesis de conflicto les corresponderá actuar.”*¹³⁹ Ao mesmo tempo, o artigo seguinte da mesma legislação, insere a Milícia Bolivariana no ambiente social e político do “povo”, de forma que tem como missão a proteção, a organização e o treinamento do povo para defender o regime chavista.

A relação de proximidade e cumplicidade entre a militância chavista, a população mais pobre das cidades ou do campo e as FANB se dá, especialmente por meio da Milícia Bolivariana. Por ser um corpo auxiliar das Forças Armadas, ela consegue efetivamente cooptar e reproduzir, em meio às suas ações ordinárias e extraordinárias, a ideologia do projeto bolivariano. O membro da Milícia é, de forma mais completa, o cidadão-fardado ou o soldado-cidadão. Por meio de sua atuação legal, a Milícia não pode se esquivar de atuar politicamente em benefício do projeto bolivariano.

IV – Conclusão – “*La Revolución es pacífica pero no estará desarmada*”

O processo político-ideológico vigente na Venezuela desde a vitória de Chávez nas eleições de dezembro de 1998, pôs fim ao modelo de democracia liberal representativa aliçada num pacto de governabilidade entre as elites (*Pacto de Punto Fijo*), na marginalização das classes sociais menos abastadas, e na concentração da renda do petróleo nas mãos de uma pequena minoria com ligações pouco confiáveis com os Estados Unidos.

A Revolução Bolivariana dinamizou e ampliou o cenário político ao oferecer aos venezuelanos uma alternativa à democracia liberal representativa que – como em outros países

138 O *Comando General de la Milicia Bolivariana* foi criado em abril de 2005 pelo Decreto nº 3567 com o nome de *Comando General de la Reserva Nacional y Movilización Nacional*, tendo como principal objetivo fazer a integração entre as Forças Armadas e a população civil, ou seja, treinar, preparar e organizar o povo venezuelano para a defesa integral, auxiliando as FANB. Para saber mais sobre a Milícia Bolivariana, acessar <http://www.milicia.mil.ve>

139 VENEZUELA. Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana, art. 43. Caracas: *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.891, 31 de julio de 2008.

sul-americanos – representa pouco ou nada de sua população. A instituição dos chamados Conselhos Comunais permitiu ao cidadão comum dar conta da gestão de parte dos recursos públicos, ao mesmo tempo em que, o debate político começou a fazer parte das classes sociais mais baixas, como nunca fizera antes.

Por conta do potencial energético venezuelano, Hugo Chávez usou o petróleo e o gás em sua política externa, seja amenizando suas relações com o governo estadunidense, seja cooptando (na América Central, no mundo árabe ou na Rússia) parceiros estratégicos que serviriam de alternativa econômica e política diante da deterioração das relações bilaterais com os Estados Unidos.

A Venezuela tornou-se o ponto que interligava as Américas através de acordos de cooperação energética (cf. HERNANDEZ, 2015; VALENTE, 2015; LOPEZ, 2015). Os bilhões de dólares oriundos da exploração de petróleo ajudaram a financiar uma série de programas sociais inaugurados pelo Governo com a participação das Forças Armadas, as *Misiones*.¹⁴⁰

Em meio ao ruidoso sucesso político de Chávez, a sombra do pretorianismo foi se desenvolvendo, talvez conforme era esperado pelas lideranças do movimento bolivariano, oriunda da caserna em quase toda sua totalidade. A polarização do debate político, especialmente a partir de 2001, fomentou a discussão interna sobre o papel dos militares na administração chavista. A promulgação da Constituição Bolivariana abriu a possibilidade de se institucionalizar o pretorianismo e a presença real e oficial dos militares no debate político nacional.

Porém, foi a tentativa de golpe de Estado engendrado por forças conservadoras – o empresariado, setores da Igreja, a grande mídia, os tradicionais partidos *puntofijistas* – com o comprovado apoio do governo estadunidense, que potencializaram o pretorianismo, tanto de governo quanto de oposição. A vitória na contenda, coube, claro está, aos elementos governistas que, a partir daquele momento, galgaram cada vez mais posição dentro da estrutura de

140 As comumente chamadas *Misiones Bolivarianas* são uma série de programas sociais do Governo Chávez para atender as demandas de setores mais carentes da sociedade venezuelana. Alguns desses programas sociais recebem apoio técnico ou humano das FAN. As *Misiones* podem ser divididas em três grandes grupos: os programas sociais educativos que tem como meta a erradicação do analfabetismo (*Misión Robinson*), ampliar a oferta de educação básica (*Misión Ribas*) ou democratizar o acesso ao ensino superior (*Misión Sucre*); outro grupo é composto pelas iniciativas relacionadas a segurança alimentar e e serviços básicos como o aumento da oferta de atendimento médico-hospitalar (*Misión Barrio Adentro*), a construção e distribuição de casas populares (*Misión Habitat*) e o esforço por garantir alimentação de qualidade e com preços subsidiados (*Misión Mercal*); o terceiro grupo é composto por misiones variadas, como por exemplo o atendimento das necessidades dos grupos indígenas (*Misión Guaiacáipuro*), agilização do processo de registro civil e documentação em geral (*Misión Identidad*), fomento ao pequena propriedade rural, com o objetivo de inibir o êxodo rural (*Misión Vuelta al campo*). Nos últimos anos de governo, Chavez anunciou outros programas sociais de grandes proporções: a *Misión Vivienda* (que visava construir 2 milhões de casas populares), a *Misión En Amor Mayor* (dando acesso a uma pensão de um salário mínimo para idosos), a *Misión Hijos de Venezuela* (combatendo a desnutrição e a miséria das famílias com filhos em idade escolar) e a *Misión Saber y Trabajo* (que pretende gerar três milhões de postos de trabalho até 2018)

governo, dentro do projeto bolivariano. A Revolução Bolivariana assumiu, assim, o seu caráter castrista.

O grande risco às bases da democracia na Venezuela foi – e talvez ainda seja – o fato de que os militares chavistas ou opositoristas se perceberam como importantes agentes políticos no novo cenário político-partidário da Revolução Bolivariana. Os soldados se converteram em importantes atores políticos em parceria com a população mais pobre. Nos anos seguintes, o presidente Chávez evidenciou esta interação entre civis e militares em seu projeto de país: os soldados eram cidadãos fardados, que deveriam se comprometer com a promoção da Revolução Bolivariana; em outras palavras, o soldado deveria ser um político. Nas palavras do próprio Chávez – durante a cerimônia de concessão de empréstimos habitacional para militares – se algum soldado se sentisse desconfortável com sua nova atribuição, deveria solicitar sua baixa (cf. CHAVEZ, 2007).

Durante o Governo Chávez, interesses dos militares estavam amplamente representados no Governo e, surgem como consequência direta de um Poder Executivo forte e centralizado garantido pela Carta de 1999, na Assembleia Nacional e mesmo nas decisões da Suprema Corte de Justiça. Toda e qualquer intervenção se dava por meio de um presidente que, embora militar, foi devidamente eleito e reeleito por uma esmagadora maioria civil. Sob Chávez, não se pode negar a movimentação e a legitimação do pretorianismo por meio de uma nova doutrina militar viabilizada pela Constituição Bolivariana (1999), pela Lei de Segurança Nacional (LOSN) e pela legislação que organizara os militares (LOFANB 2008), o que permitiu a existência efetiva de um Estado quartel na Venezuela chavista.

Bibliografia

- ÂNGULO, Jo-Ann Peña. El Estado Cuartel, el enemigo interno y el sedio ciudadano en Venezuela (1999-2006). *Mundo Nuevo*, nº 15, año VI (jul-dez), Caracas, 2014.
- BARON, Atílio. *O socialismo no Século XXI: há vida após o neoliberalismo?* São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BUTTO, Luis Alberto. La construcción del Estado cuartel en Venezuela (1999-2014). *Mundo Nuevo*, nº 15, año VI (jul-dez), Caracas, 2014, p. 13-54.
- CASTAÑEDA, Jorge G. *La casa por la ventana*. México y América Latina después de la Guerra Fría. México, D.F: Aguilar León y Cal Ediciones, 1993.
- FRANCISCO, Claudia Aparecida. *Democracia, Comunismo e Reformas na Venezuela de Romulo Betancourt (1940-1964)*. São Paulo: EdUnesp, 2007.
- HERNANDEZ, Lolola. El mercado petrolero mundial y la consolidación del proceso de integración energética de América Latina y el Caribe. IN ARAUJO, Rafael; SHURSTER, Karl. (orgs). *A Era Chávez e a Venezuela no tempo presente*. Rio de Janeiro: Autografia/EDUPE, 2015, p. 240-256.
- IRWIN, Domingo. “El control civil y la democracia (conceptos teóricos básicos)”, IN

- IRWIN, Domingo; LANGUE, Frédérique (orgs). *Militares y Sociedad en Venezuela*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 2003.
- IRWIN, Domingo. “Usos y abusos del militarismo y el pretorianismo en la historia y la política: unos comentarios generales sobre su uso en la literatura política venezolana de la segunda mitad del siglo XX venezolano” IN CASTILLO, Hernán; DONÍS, Manuel; IRWIN, Domingo (orgs). *Militares y civiles. Balance y perspectivas de las relaciones civiles-militares venezolanas en la segunda mitad del siglo XX*, Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 2001.
- LANDER, Edgardo. *Venezuela: un dialogo por la inclusión social y la profundización de la democracia*. Caracas, 2002.
- LANDER, Edgardo. “Izquierda y populismo: alternativas al neoliberalismo en Venezuela” In: BARRET, Patrick; CHÁVEZ, Daniel; e RODRIGUEZ, Cesar (orgs.). *La nueva izquierda latinoamericana*. Bogotá: Grupo Ed. Norma, 2005
- LOPEZ, Francis. ALBA-TCP y la política exterior de la República Bolivariana de Venezuela. In: ARAUJO, Rafael; SHURSTER, Karl. (orgs). *A Era Chávez e a Venezuela no tempo presente*. Rio de Janeiro: Autografia/EDUPE, 2015, p. 195-216.
- MARINGONI, Gilberto. *A Venezuela que se inventa: poder, petróleo e intriga nos tempos de Chávez*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004
- MARINGONI, Gilberto. *A Revolução Venezuelana*. São Paulo: EdUnesp, 2009.
- MENDES, Flavio. *Hugo Chávez em seu labirinto: o Movimento Bolivariano e a política na Venezuela*. São Paulo: Alameda, 2012.
- MORALES, Alejandro. Venezuela siglo XXI: la democracia acuartelada. *Mundo Nuevo*, nº 15, año VI (jul-dez), Caracas, 2014.
- OLIVAR, José Alberto; BUTTO, Luis Alberto (orgs). *El Estado Cuartel en Venezuela: radiografía de un proyecto autoritario*. Caracas: Negro sobre Blanco, 2016.
- RANKE, Stefan. *América Latina y Estados Unidos*. Una historia entre espacios desde la época colonial hasta hoy. Madrid: Marcial Pons Editora, 2015.
- ROUQUIÉ, Alain. *Estado militar na América Latina*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.
- SALCEDO-BASTARDO, José Luis. *Visión y Revisión de Bolívar*. Caracas: Monte Avila Ed, 1977
- SCHURSTER, Karl & ARAUJO, Rafael. A Venezuela entre 1989 e 2013: crises, rupturas e continuidades; In: SCHURSTER, Karl & ARAUJO, Rafael (orgs.) *A Era Chávez e a Venezuela no tempo presente*. Rio de Janeiro: Autogtafia; Edupe, 2015, pp. 15-46.
- SOUZA, André Luiz Coelho Farias. Instabilidade política e democracia na Venezuela- De Carlos Andrés Pérez a Hugo Chávez. In: SCHURSTER, Karl & ARAUJO, Rafael (orgs.) *A Era Chávez e a Venezuela no tempo presente*. Rio de Janeiro: Autogtafia; Edupe, 2015, pp.47 a 67.
- STRAKA, Tomás. “Guiados por Bolívar: Lopez Contreras, bolivarianismo y pretorianismo

en Venezuela” in: IRWIN, G.; LANGUE, F.(orgs). Militares y poder em Venezuela. Ensayos históricos vinculados con las relaciones civiles y militares venezuelanas. Caracas: UCAB/UPEL, 2005, p. 121.

STRAKA, Thomas. *El socialismo pretoriano*. Nueva Sociedad. Caracas, ago, 2016. Acessado em 17 de julho de 2017 e disponível em <http://nuso.org/articulo/el-socialismo-pretoriano/>

VALENTE, Leonardo. A política externa da Venezuela entre Punto Fijo e Hugo Chávez: rupturas e continuidades. IN ARAUJO, Rafael; SHURSTER, Karl. (orgs). *A Era Chávez e a Venezuela no tempo presente*. Rio de Janeiro: Autografia/EDUPE, 2015, p. 270-292

WILPERT, Gregory, *La transformacion en Venezuela: hacia el socialismo del siglo XXI*. Caracas: Monte Ávila, 2008

Fontes Históricas

CHÁVEZ, Hugo. *Discurso pronunciado en el acto de entrega de préstamos hipotecarios a personal de la Fuerza Armada Nacional*, Caracas, Venezolana de Televisión [transmisión de TV], 2 de abril de 2007.

VENEZUELA, Constituição (1961) .Constitución de la República de Venezuela. Caracas: *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 662 (Extraordinario), 23 de enero de 1961.

VENEZUELA, Constituição (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas: *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.453 (Extraordinario), 24 de marzo de 2000.

VENEZUELA, Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (LOFANB 2008), *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.891, 31 de julio de 2008.

VENEZUELA, Decreto con rango, valor y fuerza de Ley Orgánica de Reforma de La Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (LOFANB 2011). *Gaceta Oficial de La República Bolivariana de Venezuela*, n° 8096, 09 de marzo de 2011.

VENEZUELA, Ley Orgánica de Seguridad de la Nación, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, número 37.594, 18 de diciembre de 2002.

1968: Ditadura militar, anistia e construção da memória social¹⁴¹

Jean Rodrigues Sales¹⁴²

Como acontece em ocasiões comemorativas, não faltaram em 2008 eventos a respeito do significado e do legado de 1968 para a história brasileira e mundial. Passados 40 anos, os analistas esforçam-se em buscar explicações que possam tornar inteligível um ano em que países com realidades geográficas e sócio-políticas distintas como França, Brasil, EUA, Vietnã, Japão, México, Alemanha, entre tantos outros, vivenciaram eventos fundamentais para a compreensão de suas respectivas histórias no século XX.

Os estudiosos, particularmente da Ciência Política e da Sociologia, têm apontado algumas características comuns aos diversos movimentos ocorridos nesses diferentes países: industrialização avançada, urbanização crescente, aumento e diversificação das classes médias assalariadas, importância dos jovens na composição etária e crise do sistema universitário assentado em valores conservadores (ANTUNES; RIDENTI, 2008).

A minha proposta neste texto é mostrar como, para o caso brasileiro, ao discutirmos 1968, estamos, na verdade, tratando da história da ditadura militar e de sua relação com a forma como a sociedade brasileira lida com o seu passado ditatorial recente. Como se verá adiante, essa especificidade marca tanto os eventos de 1968, quanto às comemorações e debates em 2008. Permeando todo esse processo temos as características do processo da anistia brasileira e o debate atual sobre a história da ditadura militar.

O objetivo, portanto, é fazer uma breve reflexão a respeito da construção da memória social do país a respeito do período ditatorial. Para tanto, partiremos de um tema marcante, as comemorações de maio de 1968, para demonstrar como os debates sobre a anistia no país influenciam não apenas as discussões sobre 1968, mas também a difícil relação estabelecida pela sociedade brasileira com o seu passado recente.

Nesse caminho, o primeiro ponto a ser destacado é o de que o ano de 1968 é indissociável de 1964. Em outras palavras, o contexto histórico brasileiro é o da existência de uma

141 Este texto foi publicado originalmente por ocasião das discussões dos 30 anos da Lei da Anistia, e 40 anos do maio de 1968 (Cf. SALES, 2009). Ao receber o convite dos organizadores deste livro para apresentar um texto que discutisse temas relacionados à ditadura militar e a memória social, lembrei-me imediatamente deste trabalho. No momento em que parte dos brasileiros reivindica o retorno dos militares ao poder, torna-se, mas que nunca, necessário discutir a relação da sociedade brasileira com seu passado ditatorial recente.

142 É professor da graduação e pós-graduação em História da UFRRJ, Campus de Nova Iguaçu.

ditadura militar e de busca, por parte de vários setores da sociedade, de caminhos para lutar contra o regime discricionário. Dessa forma, pensar o legado de 1968 para a história brasileira implica em discutir o significado da experiência ditatorial no país e, mais ainda, o tipo de relação estabelecida pela sociedade brasileira com este passado.

Como ensina a historiografia recente, o posicionamento e as disputas políticas do presente estão implicados na forma como se lida com o passado. Essa observação ajuda a compreender como autores e protagonistas políticos do período apresentam versões não apenas diferentes entre si, mas também apreciações que revelam as fissuras da sociedade brasileira no que diz respeito à ditadura militar instaurada em 1964. Dessa forma, interessa destacar quatro ideias que formam uma interpretação sobre o período ditatorial que têm aparecido no debate público sobre 1968 e merecem ser discutidas criticamente, uma vez que implicam a construção da memória social do país.

Em primeiro lugar, há uma tendência à aceitação do discurso dos militares de que o golpe de abril foi uma reação à iminente quebra de duas dimensões da legalidade: a do país, ameaçada pelo avanço dos movimentos sociais infiltrados pelas ideias comunistas; e a das forças armadas, que sofriam com a insubordinação dos militares de baixa patente. Assim, diante do perigo que se avizinhava, o exército foi obrigado a tomar o poder para impedir o alastramento do comunismo no país.

Uma segunda ideia, coerente com o exposto acima, é a de que o Ato Institucional número 5 (AI-5), de 13 dezembro de 1968, foi uma reação dos militares à radicalização de setores das esquerdas brasileiras que pegaram em armas. Implícito nesta interpretação está a defesa de que caso a esquerda não tivesse optado pelo caminho das armas, não teria havido o recrudescimento do regime.

A terceira avaliação diz respeito à opção da esquerda revolucionária pela luta armada. Nesse ponto, é forte a corrente que apresenta os militantes das organizações que participaram das ações armadas como bem-intencionados, mas ingênuos protagonistas de uma luta esvaziata de projeto político e baseada em aspirações pessoais adolescentes. Nessa perspectiva, o resultado da luta armada foi a violência desnecessária e o inútil sofrimento dos jovens que dela participaram.¹⁴³

Por fim, e coroando um tipo de interpretação que chega próximo de isentar os militares pela ditadura instaurada em 1964, e aprofundada em 1968, está a noção de equivalência da violência dos militares da praticada pelos militantes de esquerda, chamados de “terroristas”. Essa perspectiva aparece de forma mais clara no questionamento das indenizações recebidas por ativistas ou familiares perseguidos no período ditatorial e na comparação com a situação dos militares que, também atingidos pela violência das esquerdas, não teriam recebido o mesmo tratamento dispensado aos militantes de esquerda.¹⁴⁴ De acordo com este raciocínio,

143 As ideias apontadas acima podem ser acompanhadas no debate que se seguiu ao lançamento do filme *O que é isso companheiro*, de Bruno Barreto, e baseado no livro de mesmo título de Fernando Gabeira. Cf. REIS FILHO, 1997.

144 Em artigo recente publicado na *Folha de São Paulo*, o jornalista Elio Gaspari, conhecedor

poderíamos concluir, por exemplo, que os militares que torturaram e mataram os militantes do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) na região do Araguaia mereceriam o mesmo tratamento que os familiares dos que foram mortos, o que não me parece ser eticamente aceitável.

Vale salientar que no processo de construção da memória social, o esquecimento voluntário e a distorção de determinados fatos costumam ser utilizados pelas correntes em disputa. No caso do período ditatorial, são várias as tentativas de se deixar esquecer acontecimentos para que interpretações como as apresentadas acima possam ganhar legitimidade. Sem procurar traçar um quadro completo da história do período, aponto adiante alguns elementos que podem servir para questionar tais ideias.

Uma questão aparentemente óbvia, mas que por sua importância deve ser enfatizada, é a de que os argumentos utilizados pelos militares, segundo o qual o golpe de abril foi uma reação às forças políticas que ameaçavam a legalidade, não se sustentam historicamente. Analisando a primeira metade dos anos 1960, percebe-se que foram os militares, apoiados por setores civis, que romperam a legalidade democrática sob o pretexto de um perigo comunista no país. A primeira tentativa golpista se deu em 1961, não se concretizando graças ao movimento de oposição liderado pelo governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, o qual teve adesão nacional. Derrotados neste momento, os militares voltaram em 1964 e tomaram de assalto o poder.

Implantada a ditadura, e amparados no primeiro dos atos institucionais, os militares iniciaram a perseguição àqueles identificados com as propostas de mudanças que estavam em curso durante o governo de João Goulart. Particularmente atingidos foram os sindicatos, tendo centenas deles caído sob intervenção policial. Além das cassações de mandatos de políticos e direções sindicais, medidas como o incêndio do prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE); as torturas públicas infligidas a Gregório Bezerra, dirigente do Partido Comunista Brasileiro (PCB), pelas ruas de Recife; a perseguição implacável aos membros das Ligas Camponesas no nordeste, entre outras manifestações de arbítrio, mostravam que o novo regime, nascido de um golpe, não se furtaria a usar todos os meios necessários para calar a oposição.

Passados os primeiros meses do golpe, setores das oposições conseguiram se reorganizar, particularmente o movimento estudantil e uma parte dos trabalhadores urbanos. Aos poucos, os estudantes se constituíram no principal grupo de oposição ao governo. Mesmo na ilegalidade, a UNE não deixou de funcionar. Ao contrário, sob a influência das chamadas Dissidências e de outros grupos de esquerda, ela conseguiu grande inserção e respaldo no meio estudantil através de sua política voltada para lutas específicas da classe estudantil. Essa política ganharia força a partir do assassinato, em março, do estudante secundarista Edson Luís. O seu corpo foi levado para um protesto na Assembléia Legislativa. No enterro, compareceram cerca de 50 mil pessoas e, na missa em sua homenagem, realizada na candelária, por volta de 30 mil (ALVES, 1984, 118). Em 26 de junho, compareceram cerca de 100 mil à

da história da ditadura brasileira, ironiza as indenizações recebidas pelos familiares de militantes, “terroristas”, atingidos pela ditadura militar. (GASPARI, 2008).

passseata organizada pelos estudantes.

Após a realização da passeata dos Cem mil, o movimento estudantil perdeu fôlego. Seja pelo desgaste das sucessivas passeatas realizadas desde o início do ano, seja pela maior perseguição que estudantes passaram a sofrer, estes não conseguiram manter o mesmo nível de mobilização. O golpe final contra a organização estudantil se deu no dia 12 de outubro, quando centenas de estudantes foram presos e fichados pela polícia durante a realização do 30º Congresso da UNE, realizado em Ibiúna, interior de São Paulo. Identificados pelos órgãos de repressão, a maioria dos dirigentes das entidades estudantis foi empurrada para a clandestinidade. Como se sabe, grande parte deles acabou entrando para as organizações da esquerda revolucionária e pegaram em armas contra a ditadura.

Já os trabalhadores urbanos, em Contagem, estado de Minas Gerais, após um longo trabalho no decorrer de 1967, com a participação de grupos de esquerda clandestinos - como a Ação Popular (AP), os Comandos de Libertação Nacional (COLINA) e a Corrente Revolucionária -, a oposição conseguiu o controle sobre o sindicato dos metalúrgicos. Nas eleições de abril de 1968, o Ministério do Trabalho vetou o nome do presidente eleito, Ênio Seabra. No mesmo ano, em 16 de abril, cerca de 1200 empregados da siderúrgica Belgo Mineira entraram em greve. Em poucos dias outras empresas paralisaram e o número de grevistas chegou em torno de 16 mil. A principal reivindicação do movimento era o reajuste salarial acima do teto estabelecido pelo governo. A greve tomou tal vulto que o próprio Ministro do Trabalho se deslocou para o local a fim de negociar com os grevistas. No dia 2 de maio terminava a greve. O governo de Costa e Silva concedeu 10% de abono salarial (GORENDER, 1998, 155).

Assim como em Contagem, em Osasco a oposição sindical conseguiu o controle do sindicato dos metalúrgicos e pôde colocar na presidência um dos seus líderes, José Ibrahim, jovem então com ligações com a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). A greve teve início na maior empresa metalúrgica da região - a COBRASMA - em 16 de julho, se estendendo depois para outras empresas. Dessa vez o governo não abriu negociações e, no mesmo dia, agentes policiais e do exército praticamente ocuparam a cidade a fim de acabar com o movimento.

Como se pode observar, antes do final de 1968 os dois setores de oposição que poderiam incomodar os militares, o estudantil e o operário, foram desarticulados pela repressão, tendo na prisão dos estudantes em Ibiúna e na invasão de Osasco pelo exército os símbolos do desmantelamento dessa oposição mais combativa. Quanto às organizações da esquerda armada, apesar de já terem iniciado suas ações, não haviam ainda sido claramente identificadas pela repressão.

Feitas as apreciações acima, podemos voltar a questionar as interpretações que explicam o fechamento da ditadura, em 1968, como reação a movimentos de oposição ao regime. De acordo com o exposto, em outubro, a oposição estava desarticulada, não restando aos militares usar o pífio pretexto das críticas recebidas de um deputado para justificar o fechamento do Congresso. Aliás, como apontou Jacob Gorender, setores do próprio regime, na ânsia de aterrorizar a população e, assim, justificar toda sorte de medidas, fizeram atentados à bomba e chegaram a planejar ataques de vulto contra personalidades políticas e empresas estatais,

visando culpar a oposição (GORENDER, 1998, p. 163).

Nesse caminho, a especificidade do ano de 1968 no Brasil foi a de ter sido marcado pela tentativa de organização de setores da oposição contra o regime discricionário. Derrotados tais projetos, a ditadura assumiu a sua face mais obscura com o anúncio do AI-5. A partir desse momento, parte das esquerdas intensificou o enfrentamento armado. Todos os grupos foram aniquilados pelas forças armadas, tendo como resultado a prisão, o banimento, a tortura e assassinato de centenas de militantes.

Como afirmei acima, além da análise dos aspectos históricos, a compreensão do legado de 1968 passa pelo entendimento de como a memória social do período ditatorial tem sido construída e reconstruída pela sociedade brasileira.¹⁴⁵ Nesse ponto, há um elemento que não pode ser desprezado: a construção dessa memória foi e é marcada pela forma como se deu o processo de anistia no Brasil.

A aprovação da Lei 6.683, no dia 28 de agosto de 1979, que oficializou a anistia brasileira para os crimes praticados durante o período ditatorial não significou o final das lutas de setores da sociedade civil pela redemocratização. Aprovada sob forte crítica do principal movimento organizado pela anistia, os Comitês Brasileiros pela Anistia (CBA's), essa lei nunca conseguiu aplacar as divergências em torno da forma como deveria se dar o acerto de contas da sociedade com o seu passado ditatorial. Ao anistiar, ao mesmo tempo, torturadores e torturados, a lei abriu fissuras na sociedade que até hoje não foram fechadas.¹⁴⁶

Essa lei, aos olhos de variados setores sociais, representa a tentativa de conciliação social através do esquecimento. Diferentemente de outros países do continente que também passaram por experiências ditatoriais, como Chile e Argentina, (nos quais os torturadores foram julgados), no Brasil, a tentativa de discussão das responsabilidades dos crimes praticados no período ditatorial tem sido chamada de “revanchismo”.

Em contraposição à vertente acima mencionada, que busca a conciliação e o esquecimento em torno do legado do regime militar, nos últimos anos temas como o da reparação dos familiares dos mortos e desaparecidos, a localização dos restos mortais de seus entes, a abertura dos arquivos militares relativos ao período ditatorial, a validade ou não da anistia para os torturadores também entraram na pauta do debate político brasileiro.

A Comissão de Mortos e Desaparecidos, por exemplo, denuncia que os anistiados foram apenas àqueles processados formalmente pela ditadura. Já os que não tiveram prisão oficializada, não foram contemplados pela anistia. Além disso, os mortos e desaparecidos não foram reconhecidos e nem as circunstâncias de suas mortes esclarecidas.

O Grupo Tortura: Nunca Mais, por sua vez, apresenta entre seus objetivos, que também atestam a atualidade das discussões decorrentes do processo de anistia brasileiro: a luta contra as violações de direitos humanos; o apoio e a solidariedade às pessoas que lutam pela

145 Pioneiro nesta discussão no Brasil é o livro de Daniel Aarão Reis Filho. (Cf. REIS FILHO, 2002).

146 Sobre o movimento pela Anistia e os CBA's, ver: TELES, 2001; GRECO, 2003 e SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2007.

causa dos direitos humanos no mundo; o intercâmbio de experiências e informações com entidades de direitos humanos nacionais e internacionais; assistência – física e psicológica – a pessoas atingidas pela violência organizada; a reconstituição da história de nosso país durante o período de ditadura, esclarecendo as circunstâncias das prisões, torturas, mortes e desaparecimentos ocorridos naquele período.

Para concluir, é possível afirmar que, entre outras leituras possíveis, o legado político de 1968 pode ser visto como o de uma luta ao mesmo tempo pela reparação daqueles que foram atingidos pelos militares e pela construção de uma memória sobre o período militar. Uma memória que não deixe as próximas gerações esquecerem que no Brasil, entre 1964 e 1985, existiu uma ditadura militar que cometeu crimes, torturou, matou e baniu do país toda uma geração de brasileiros.

Referências

- ANTUNES, R; RIDENTI, M. “1968 no Brasil”. *Margem Esquerda*. São Paulo, n. 11, 2008, pp. 43-48.
- ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- GASPARI, Elio. **Em 2008 remunera-se o terrorista de 1968**. São Paulo, *Folha de São Paulo*, 23 de março de 2008.
- GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GRECO, Heloisa Amélia. **Dimensões fundamentais da luta pela anistia**. Tese de Doutorado (História). Belo Horizonte: UFMG/ FAFICH, 2003.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. A. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. *et. al.* **Versões e ficções: o seqüestro da história**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.
- SALES, Jean Rodrigues. **Ditadura militar, anistia e a construção da memória social**. In: SILVA, Haiké R. Kleber da (org.). São Paulo: Editora da UNESP; Arquivo público do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009, p. 21-27.
- SECRETARIA Especial dos Direitos Humanos. **Direito à verdade e à memória: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- TELES, J. (org.). **Mortos e desaparecidos políticos: reparação ou impunidade?** São Paulo: Humanitas, 2001.

