

A História
e a Capilaridade
da Educação

Ed
UECE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmus Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

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

CONSELHO CONSULTIVO

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



Rui Martinho Rodrigues
Jeimes Mazza Correia Lima
Janote Pires Marques

Organizadores

Ana Maria Leite Lobato
Gabrielle Bessa Pereira Maia
Janote Pires Marques
Jeimes Mazza Correia Lima
Karla Colares Vasconcelos
Larisse Barreira de Macedo Santiago
Lidia Noêmia Santos
Maryland Bessa Pereira Maia
Regina Cláudia Oliveira da Silva
Roberto da Silva Júnior
Rui Martinho Rodrigues
Sammia Castro Silva
Sander Cruz Castelo

Autores

A História e a Capilaridade da Educação

Ed
UECE

EDITORA FILIADA A

ABEU

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

A HISTÓRIA E A CAPILARIDADE DA EDUCAÇÃO

© 2013 RUI MARTINHO RODRIGUES • JEIMES MAZZA CORREIA LIMA

• JANOTE PIRES MARQUES (*Organizadores*)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893

Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmu Miessa Ruiz

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Carlos Alberto Alexandre Dantas

REVISÃO DE TEXTO

Leonora Vale de Albuquerque

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

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

A História e a Capilaridade da Educação / Rui Martinho Rodrigues,
Jeimes Mazza Correia Lima e Janote Pires Marques. – Fortaleza:
EdUECE, 2013.

246 p. : il.

ISBN: 978-85-7826-193-1

1. História da Educação – Brasil I. Rodrigues, Rui Martinho
II. Lima, Jeimes Mazza Correia III. Marques, Janote Pires IV. Título

CDD 370.81

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade | 7

MEMÓRIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Rui Martinho Rodrigues | 15

OS ESPAÇOS DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX

Ana Maria Leite Lobato | 31

ESCOLAS MILITARES NA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

Janote Pires Marques

Jeimes Mazza Correia Lima | 53

MENS SANA IN CORPORE SANO: UM ESTUDO SOBRE ESCOLA, SOCIEDADE E HIGIENISMO NO GOVERNO NOGUEIRA ACCIOLY (1896-1912)

Gabrielle Bessa Pereira Maia | 73

ICONOGRAFIA DE JOSÉ DOS REIS CARVALHO: A EXPOSIÇÃO MEMÓRIA CEARENSE DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

Regina Cláudia Oliveira da Silva | 93

A EDUCAÇÃO CORRECCIONAL NA ESCOLA SANTO ANTÔNIO DO BURACO: LEMBRANÇAS, TESTEMUNHOS E MEMÓRIA DO ALUNO SESSENTA

Roberto da Silva Júnior | 139

O BERIMBAU DE PRATA DE JOSÉ IVAN

Sammia Castro Silva | 165

**MICRO-HISTÓRIA: O PROCESSO DE VIRTUALIZAÇÃO
DOS ACONTECIMENTOS**

Larisse Barreira de Macêdo Santiago

Karla Colares Vasconcelos | 185

**O CINEASTA COMO HISTORIADOR: O “FILME
HISTÓRICO” E O SÉCULO XX**

Sander Cruz Castelo

Lidia Noêmia Santos | 203

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELO TRABALHO: FIOS
INVISÍVEIS DA MEMÓRIA DE TRABALHADORES NO
CEARÁ (1998-2004)**

Maryland Bessa Pereira Maia | 229

APRESENTAÇÃO

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
Faculdade de Educação – UFC

Muito me enobrece o espírito acadêmico o convite recebido para traçar algumas linhas, com palavras policromáticas, a prefaciá-lo este livro. O exemplar em apreço, intitulado **A História e a Capilaridade da Educação**, é um rebento montado por engrenagens que se movimentam ao sopro do debate acadêmico, na atmosfera insular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFC, acerca do estudo e da pesquisa em história e memória da educação.

Tal livro nasceu embevecido numa vontade coletiva, germinada no contexto da sala de aula, de alunos matriculados no Seminário Temático Teorias da História sob a preleção do professor e pesquisador doutor Rui Martinho Rodrigues. Vontade esta que encerra a necessidade de divulgação do pensamento e da pesquisa social, por meio de artigos apresentados com diferentes abordagens teóricas e metodológicas, inseridos no referido campo de estudo. Trata-se de um produto acadêmico curtido e sovado ao longo do semestre, por via da plêiade de teorias que desfila no conteúdo programático do curso, mediado pela ação pedagógica do referido mestre, em diálogo perene com seus alunos, a afiar a ação historiadora e a aguçá-lo o espírito

inquietante de quem se lança, com afeição, ao trabalho investigativo e não mede esforços para divulgação de resultados, pelo bem da socialização do conhecimento, no campo disciplinar da História da Educação.

A qualidade acadêmica de uma disciplina merece ser aferida pela capacidade de orientação dos discentes na produção do conhecimento, ao longo de um semestre letivo. A eficiência da ação docente se dá pela possibilidade da reflexão das principais questões norteadoras do debate epistemológico, eleito para a condução da espiritualidade acadêmica da turma. Não à toa, tal mérito deve ser enaltecido, pois há, no horizonte deste trabalho, muitas qualidades a conduzir a relação teoria e prática na formação de pesquisadores.

Eis uma coletânea que traduz axiomas acerca da qualidade didática da disciplina. A primazia do pensamento volta-se à ação historiográfica, por transformar sujeitos com a autonomia para a produção de artigos, lançados à validação da comunidade científica. Eis um livro participante de saberes que lança uma intenção pedagógica, porque procura compartilhar conhecimentos, valores, mas, principalmente, em estabelecer vínculos humanos.

Ao apreciar o que suscita o debate acadêmico, à luz do pensamento de Paul Ricoeur e de Jacques Le Goff, componentes de lugar cativo na bibliografia dos programas das nossas disciplinas de história da educação, tão lidos, apreciados e discutidos em nossas salas de aula, sem a pretensão de estabelecer um duelo entre ambos, que levaria a uma aporia sem fim, nem de colocar tais preposições enclaustradas num pedestal, acima de outras teorias,

a insultar os olhares epistemológicos de outras matizes ideológicas, porém envolto com o caráter ilustrativo de tais ideias, acerca do conhecimento histórico, deve-se considerar as assertivas asseveradas por tais autores, que muito bem ilustram a natureza editorial deste livro. Ao primeiro autor, o mérito de considerar a história uma intenção historiadora. Ao segundo, a história nascedoura do problema que o historiador lança. Coadunam ambos numa questão essencial: a história é fenomenológica, pois há um sujeito epistêmico dotado de intenções, embora bem orientado, na busca da verdade, que nada mais é do que aquilo que as fontes são capazes de representar para quem investiga. Nesse sentido, ao contrário do romancista ou do cineasta que tem a liberdade de adentrar ao mundo da criação estética, o historiador diz aquilo que a fonte for capaz de ser interpretada, portanto, perseguir a verdade é a sua vocação. Ao trazer para o texto essa breve referência, chama-se a atenção sobre a importância do trabalho desenvolvido por este grupo de historiadores, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFC, que entendem ser a pesquisa histórica um campo de possibilidade e possível de dar conta dos mais variados aspectos do fenômeno educativo, nutrido de uma boa intenção, correspondida com uma boa orientação. Não seria redundante destacar a qualidade deste trabalho pautada nesses elementos essenciais: a intenção historiadora e a orientação acadêmica. Por isso, este livro brinda o público acadêmico com sua força epistemológica manifestada nas diferentes abordagens teóricas presentes nos variados artigos, enfocando análises do fenômeno educacional, numa perspectiva histórica.

Este volume é composto por 10 artigos independentes, mas interdisciplinares entre si. Asseguram os artigos a comunicação dos autores entre si, numa demonstração de sintonia acadêmica. O referencial epistemológico norteador dessa coletânea sinaliza o espírito que paira sobre a obra, a construir a harmonia do estado da questão, sob a batuta do maestro que vem conduzindo o citado seminário nas acaloradas tardes de sexta-feira, numa sala de aula da Faculdade de Educação – Faced, da UFC.

O primeiro capítulo, intitulado **Memória, História e Educação**, de autoria de Rui Martinho Rodrigues, inicia o debate trazendo à baila questões das mais relevantes para o entendimento de tais palavras ao ganharem sentido de categoria à medida que se tornam campo de estudo disciplinar. Assim, o autor procura esclarecer ao leitor, de forma didática, a definição de tais termos à luz dos referenciais advindos das ciências humanas, e procura estabelecer a relação entre ambos a caminho de um campo de estudo disciplinar; o texto trazido por Ana Maria Lobato, intitulado **Os espaços de modernização do ensino primário no Brasil no final do século XIX**, aponta uma reflexão sobre a escola primária brasileira no último quartel do século XIX, a partir da criação do modelo de escola moderna chamado de Grupo Escolar. O texto é oportuno por comparar a experiência daquele modelo de escola entre as regiões Sul, com destaque à experiência do Estado de São Paulo, e Norte, a destacar a experiência do Estado do Pará; **Escolas Militares na Proclamação da República** é o texto apresentado por Janote Pires Marques e Jeimes Mazza Correia Lima. O artigo põe em relevo o envolvimento po-

lítico dos alunos das escolas militares do Exército Brasileiro, no processo da proclamação da República do Brasil. O estudo se ancora em fontes primárias que o torna rico em detalhes, pelo conjunto de informações trazidas no enredo; na continuidade da discussão, Gabrielle Bessa Pereira Maia apresenta o artigo intitulado *Mens Sana in Corpore Sano: um estudo sobre escola, sociedade e higienismo no governo Nogueira Accioly (1896-1912)* trazendo uma reflexão significativa sobre o discurso médico que se associa à política no Ceará na construção da ordem e do delineamento urbano, passando pela questão da higiene e da educação, na Primeira República no Ceará; o estudo exposto por Regina Cláudia Oliveira das Silva traz o título *Iconografia de José dos Reis Carvalho: a Exposição Memória Cearense do Museu Histórico Nacional*. Todo esforço da autora é destacar o intercâmbio entre o Museu Histórico Nacional e algumas instituições culturais como elemento fundamental de articulação de uma proposta pedagógica de aproximação da comunidade ao espaço museológico, destacando a exposição da coleção de aquarelas e desenhos a lápis do referido personagem; *A educação correcional na Escola Santo Antônio do Buraco: lembranças, testemunhos e memória do aluno sessenta* é o título do artigo apresentado por Roberto da Silva Junior. O texto expressa resultados preliminares de sua pesquisa, ainda em andamento, acerca da experiência educacional de um aluno por nome José Airton, chamado de sessenta, na referida escola que era voltada para as crianças pobres no Ceará; outra discussão trazida por Sammia Castro Silva com o título *O Berimbau de Prata de José Ivan* apresenta ao lei-

tor a trajetória de vida de um personagem, um mestre da capoeira no Ceará. Em tal narrativa, encontra-se uma série de fatos riquíssimos para se entender as nuances da cultura brasileira, com destaque para a capoeira; na continuidade, vem à baila o estudo empreendido pelas autoras Larisse Barreira de Macêdo Santiago e Karla Colares Vasconcelos intitulado **Micro-História: o processo de virtualização dos acontecimentos** trazendo, por mote, uma compreensão dos usuários de internet como sujeitos capazes de construir suas histórias de vida ampliando sua visão de mundo no processo da aquisição de saberes, com destaque para a virtualização. As autoras consideram tal componente uma peça fundamental para a recriação do ambiente real pelos sujeitos que usufruem do espaço virtual; **O Cineasta como historiador: o “Filme Histórico” e o século XX** é o título do artigo apresentado pelos pesquisadores Sander Cruz Castelo e Lídia Noêmia Santos a trazer para o debate uma reflexão acerca da importância do cineasta como historiador, tamanha a importância do filme, conforme a gramática própria do cinema, como dado histórico, a construir ou negar a realidade, por via da representação do passado; finalizando o desfile de autores nas páginas de tal coletânea, eis o artigo **A História da educação pelo trabalho: fios invisíveis da memória de trabalhadores no Ceará (1998-2004)** a contemplar uma reflexão acerca da história da educação pelo trabalho, pondo em evidência um programa do governo federal que tem o mérito de fortalecer as alianças com os estados e os municípios brasileiros.

Finaliza-se estas traçadas linhas pedindo licença a Darcy Ribeiro para reafirmar ser sempre desafiante o ato

de escrever, isto é, organizar um livro. Desafio diante daquilo que se pretende apresentar à comunidade em sintonia com o ponto de vista de quem o ler, que na maioria das vezes busca encontrar, nas suas páginas, respostas às inquietações capazes de apontar caminhos. Nesse sentido, todo empenho editorial empreendido esbarra na humildade de reconhecer que nenhum livro se completa, pois há sempre algo mais a ser dito, principalmente se tratando de olhares sobre objetos dentro do universo da pesquisa em ciências humanas.

Assim, lança-se o convite à leitura, com a convicção de que os textos, do ponto de vista teórico, refletem questões sobre o fenômeno educacional; e do ponto de vista metodológico, são incansáveis em apontar caminhos para futuros percursos investigativos.

MEMÓRIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Rui Martinho Rodrigues

rui.martinho@terra.com.br

Mestre em Sociologia, Doutor em História, professor associado do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Introdução

A estreita relação entre a memória, a História e a Educação se faz presente na gênese da cidadania, assim como na origem da formação humana.

Adotamos aqui a noção de memória como

a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou interpretadas como passadas. O estudo da memória passa da Psicologia à Neurofisiologia, com cada aspecto seu interessando a uma ciência diferente, sendo a memória social um dos meios fundamentais para se abordar os problemas do tempo e da História. A memória está nos próprios alicerces da História, confundindo-se com o documento, com o monumento e com a oralidade [quando esta expressa lembranças]. (SILVA, 2005, p.275).

Ao nos referirmos à História, levamos em conta que...

A História pode ser considerada sob três aspectos: como ciência do acontecido; como notícia desses fa-

tos; como fatos acontecidos. [...] como disciplina, foi criada pelos gregos, mas com a idéia essencial de narração. Heródoto, Tucídides, Políbio foram [...] cronistas de fatos contemporâneos. [...] As leis eram permanentes e eternas, pois a história era o eterno retorno, era como uma roda que se deslocava no tempo. Os fatos passados eram mitos para os Gregos e não constituíam objeto da História para os gregos, que só podiam estudar fatos presentes e basear-se em testemunhos orais e não documentais. [...] Os historiadores latinos [tais como] [...] Cícero afirmou que a História é a mestra da vida [...]. Agostinho [...] negaria a visão do eterno retorno, afirmando uma concepção de progresso linear [...]. Ao longo dos séculos, os pensadores vão tomando consciência da historicidade das coisas [...]. (SILVA, 1986, p.550).

Educação, neste estudo, é considerada conforme já escrevemos:

Educação é o aprendizado da cultura, a socialização da pessoa e o desenvolvimento das potencialidades do educando. Assim concebida a educação é um processo suficientemente amplo para estabelecer liames com todos os processos sociais, com toda realidade histórica. (SÁ, MARTINHO RODRIGUES, 1994, p.16).

Cidadania foi aqui considerada levando em conta que, remotamente

o termo [cidadania] origina-se de *civitas*, que entre os romanos significava o *Estado-cidade* [grifo do texto original], entidade política soberana em que os homens livres, além do *status libertatis*, possuíam também o *status civitatis*, vale dizer, eram cidadãos romanos, detentores, portanto, do gozo pleno dos

direitos civis e políticos. A rigor, não é outro o sentido que se dá, no entendimento moderno, a cidadania, que pode ser definida como o conjunto de direitos e obrigações existentes entre os indivíduos e o Estado a que eles pertencem. (SOUSA; GARCIA; CARVALHO, 1998, p.92).

A educação formal é inseparável, dentre outros, dos seguintes aspectos da formação humana: (i) cultivo de valores, (ii) sentido dado à normatividade social e (iii) à nacionalidade, (iv) significado associado à cultura regional e (v) aos diversos agrupamentos e instituições sociais, além do aprendizado da técnica e da ciência.

Estabelecer e modificar significados para o mundo e para a relação do sujeito com o mundo guarda íntima relação com a memória. A História, por sua vez, tem na memória uma importante fonte para os seus estudos. Registre-se que, conforme já escrevemos, “entre o pesquisador e os fatos encontram-se as fontes históricas.” (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p.437). A reelaboração da memória coletiva pelo historiador influencia fortemente a sociedade, na medida em que (i) refaz os significados dos seus registros e (ii) define/redefine os critérios de seletividades dos fatos a serem registrados.

A educação se depara com o desafio de reconhecer os registros da memória e os significados elaborados e reelaborados para os ditos registros pela memória e pela História, submetendo-os ao crivo da crítica. O reexame daquilo que a memória e a historiografia fixam e preservam há de se fazer no contexto do pluralismo teórico e metodológico. Assim o exigem (i) o falibilismo (POPPER, 1987),

a (ii) validação do discurso (POPPER, 1987) acadêmico pelo concurso de ideias (POPPER, 1987) e (iii) princípio democrático da liberdade de expressão, com destaque para a manifestação do pensamento no exercício do magistério. O conhecimento laico e acadêmico não deve praticar a demonização das ideias divergentes, nem deve ocultar teorias e doutrinas das quais discorde, evitando que pessoas venham a conhecê-las.

Como praticar uma educação plural, com a apresentação de interpretações históricas concorrentes ou ao simples registro de memória de forma democrática, sem escorregar para o relativismo laxista, veremos a seguir.

Sopesar o grau de validação das formulações históricas nos leva diretamente ao campo da epistemologia, na forma de um desafio cognitivo, constituindo-se em exigência do fazer histórico e educativo, conforme afirmação anterior, alusiva à validação do discurso; além de necessitar de amparo das garantias democráticas, nos termos da menção a liberdade de expressão, mais precisamente, na forma classicamente conhecida como liberdade de cátedra.

Memória e História

A memória

A pesquisa histórica contempla os mais diversos registros como fontes para os seus estudos. Objetos, imagens e lembranças são colacionados ao acervo constituído por alguns retalhos do passado, sob a denominação de memória, nos mais diversos registros, seja no nosso sistema

nervoso central, seja em imagens fotográficas ou quaisquer outros registros físicos. O advento do retorno da história ao uso das fontes orais (MARTINHO RODRIGUES, 2003) reabriu novas perspectivas no campo da pesquisa em seu domínio específico. Assim, as lembranças individuais, marcadas pela subjetividade, guardadas nos registros do Sistema Nervoso Central do informante ou narrador oral foram reabilitadas pela pesquisa histórica e, por esta via, disponibilizadas para a educação.

As lembranças são preservadas por fatores que atuam sobre o fenômeno mnemônico, tais como a evocação repetida e o efeito das emoções despertadas pelos fatos vividos ou testemunhados, capazes de impactar na neurofisiologia da memória. Choque, deslumbramento, repulsa, ternura e outras emoções, quando fortes, podem fixar na memória, de forma duradoura, aquilo que foi percebido, vivido ou testemunhado pelo narrador, seja ele observador, simples testemunha ou protagonista. Vítimas geralmente não esquecem a fisionomia do agressor. Desastres e efemérides permanecem por longo tempo vivas na memória daqueles que tiveram oportunidade de protagonizá-las ou presenciá-las.

A preservação da memória, todavia, não está isenta de retoques e ressignificações. As lembranças podem, sim, passar por modificações. Mecanismos psicológicos podem apagar seletivamente registros, como podem modificar o significado deles, alterando o seu simbolismo. Informações agregadas ao processo mnemônico ou à evocação frequente da memória podem preservar ou transformar profundamente o sentido das lembranças. Sobre a influência dos mecanismos psicológicos devemos considera que...

diversas concepções recentes da memória, que põem a tônica nos aspectos de estruturação, nas atividades de auto-organização (da memória). Os fenômenos da memória, tanto nos aspectos biológico como psicológicos, mais não são do que o resultado de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem na medida em que a organização os mantém ou reconstitui. (LE GOFF, 1996, p.424). [parênteses nossos]

Levar o sujeito a evocar as lembranças em memoriais; submetê-las à reinterpretação de um carcereiro ou de um professor, resignificando-as, é um procedimento clássico de lavagem cerebral, praticado tanto em campos de concentração como, em algumas circunstâncias, por instituições de ensino, na forma de revisão orientada de memoriais, na condição de trabalho sujeito a avaliação do professor, podendo reprovar, o que vale dizer, sujeito a coercibilidade.

A História

A pesquisa histórica enfrenta a tarefa do exercício da crítica e da elaboração de interpretação e reinterpretação, articulando e sopesando o valor e modificando o sentido de registros, inclusive lembranças. A apreensão do mundo por meio de um articulado de pressupostos e de nexos entre fatores, constitui uma teoria, uma doutrina ou um paradigma. É próprio do trabalho acadêmico ser permeado por teorias, doutrinas e paradigmas que podem condicionar o enredo da narrativa histórica, restringido as possibilidades de articulação dos personagens no contexto e a atribuição de significados a ação voluntária dos sujeitos históricos.

A metamorfose da memória em História é o mergulho praticado no articulado deste estudo. A compreensão do enredo ou trama que o historiador elabora em seu relatório de pesquisa depende em grande parte dos condicionamentos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa. Quanto mais abrangente e pleno de explicações for o marco teórico-metodológico, mais aprisionado estará o pesquisador. Sim, a história teórica tende a ser repetitiva, suas narrativas tendem à ênfase em uns poucos e reiterados fatores, por mais diversas que sejam as circunstâncias, no estudo dos mais diferentes objetos.

Interpretar um objeto específico de estudo com uma explicação prévia do mundo, da História como um todo, leva ou resulta da presunção de rigor científico, de verdade e até de previsibilidade por meios de “leis da história”, uma vez que a presunção de previsibilidade e de abrangência decorrem da natureza da pesquisa explicativa, exageram a importância dos fatores considerados relevantes pelo referencial teórico adotado, minimizando, *ipso facto*, os demais fatores, sob a forma de reducionismo, como veremos adiante.

Quanto mais reducionista o estudo, mais pobre ele é. Quanto mais limitado por pressupostos teórico-metodológicos, menor a sua capacidade de perceber, compreender, revelar singularidades fáticas e relacionais que não estejam previamente postas pelo respectivo paradigma. Isso implica na cegueira do paradigma, de que nos fala Thomas Samuel Kuhn (1989). Daí resulta a tendência para o autoritarismo e até para o totalitarismo.

A suposta posse de um conhecimento completo e verdadeiro engendra, além do reducionismo, o determi-

nismo, vícios que comprometem gravemente a qualidade do trabalho acadêmico. A educação, por tudo isso, precisa debruçar-se sobre a memória social e individual, tendo em vista o princípio do falibilismo, recusando todas as formas de redutoras e todos os pressupostos deterministas, evitando assim escorregar para os descaminhos do totalitarismo. A relação entre estes descaminhos metodológicos e o totalitarismo será abordada a seguir.

Caminhos e Descaminhos da Pesquisa Histórica e do Magistério

Os descaminhos da pesquisa e do magistério podem ocultar algumas armadilhas extremamente sedutoras. Os determinismos, os reducionismos e as epistemologias que supõem produzir um saber absolutamente seguro, que além de ser “verdadeiro” é a própria expressão do bem estão no cerne da sedução das mencionadas trépolas. Ser sábio e virtuoso: eis o atrativo dos ditos ichós. Armados com a presunção de verdade e o conforto de quem se sente virtuoso e a vaidade inflada pela presunção de sabedoria constituem a receita do totalitarismo. Mas o que é isso?

É reconfortante a ilusão do conhecimento seguro, sendo ainda um excelente instrumento de proselitismo, prestando-se muito bem para arrebanhar pessoas. Combinada com as pesquisas de inspiração indiciária, que na prática são metodologias da suspeita, as certezas dogmáticas tornam-se muito atraentes, metamorfoseando a aparência de aspectos menores da condição humana, dando-lhes aspecto de virtude. Os determinismos, mormente quando

amparados em supostas “leis” da história, pela aparência de cientificidade assim evocada.

A insistência em reivindicar o status de ciência é um esforço de convencimento, próprio dos procedimentos catequéticos. Lembremo-nos que estudantes e pesquisadores não são – ou não deveriam ser – confundidos ou tratados como se fossem catecúmenos.

Ser ciência, todavia, é condição que dispõe de concepção para todos os gostos e fins. Parece-nos que uma condição, apenas, precisa ser lembrada quando nos deparamos com as epistemologias da certeza: o discurso que queira ser ciência deve assumir o compromisso de se retratar se for refutado com sucesso, devendo, para tanto, ser falseável, no sentido de refutável (POPPER, 1982), isto é, deve oferecer um ponto que possa ser objeto de questionamento prático ou teórico. Exemplificando: alguém que diga que “Deus é brasileiro”, independentemente de ser verdadeira ou falsa, tal proposição não poderá ser considerada científica, porque não pode ser falseada, isto é, refutada, seja mediante algum procedimento prático ou teórico.

Também alguém que faça uma declaração assegurando que “por nada no mundo se afastará dela”, não estará fazendo uma declaração de cunho científico, por faltar-lhe disposição para reconhecer a própria falibilidade ou reconhecer e abandonar erros, tal discurso configura claramente uma profissão de fé.

A concepção teórica (POPPER, 1980) de História é cientificista, é embasada na concepção de “lei”, em sentido científico, nas suas explicações históricas. Ressalte-se que

nas ciências humanas, o termo lei não costuma ser utilizado com a mesma frequência que em outros contextos científicos (como por exemplo na Física [lei da gravitação universal de Newton, lei dos gases de Boyle etc]). Em seu lugar, a maioria dos autores prefere o termo teoria. (APPOLINÁRIO, 2004, p.121). [parênteses e colchetes do autor transcrito]

História teórica é expressão do historicismo, no sentido em que Karl Popper emprega este termo, isto é, uma história explicativa que se percebe e se apresenta como capaz de explicar os fenômenos históricos e prever os seus corolários até uma espécie de epílogo da história. Tal significa ser capaz de revelar relações do tipo causa e efeito. Tais relações são típicas dos fenômenos mecanicistas, o que vale dizer deterministas; aptas a excluir a ação voluntária do sujeito; a par da condição de previsibilidade. Historicistas alimentam a ilusão de saber para onde vai a história, como dito, ou procuram convencer disso os seus epígonos.

A condição de pesquisa explicativa requer lei, no sentido científico, porque só as leis desvendam fenômenos de causa e efeito com regularidade suficiente para fazer previsões. O significado de explicação, na teoria do conhecimento aqui considerada, conforme já escrevemos alhures, leva à pesquisa assim descrita:

Explicativa é a pesquisa que busca relações do tipo causa e efeito. Não basta que procure relações de quaisquer espécies. É preciso que vise aquelas relações pertinentes ao nexos de causalidade. [...] [que] só adquire consistência quando apoiado em lei, [...] como no exemplo [...] da explicação da queda dos

corpos decorrentes da gravitação universal. Apontar causa sem o apoio em lei poderá ser um discurso plausível, mas não será mais do que uma hipótese, ou, quando muito, uma teoria. A pesquisa que tem por objeto o fenômeno histórico-social não dispõe de tal instrumento. (MARTINHO RODRIGUES, 2007, p.30).

O totalitarismo encontra arrimo nas epistemologias dogmáticas. Estas se percebem virtuosas, em decorrência da segurança dogmática, na forma de fé inabalável na excelência dos resultados supostamente previsíveis de suas propostas, assim guindadas à condição de encarnação do bem.

Dois tipos de reação decorrem de tal presunção. Primeiro a divergência é havida como ignorância, consciência ingênua, necessitada de esclarecimento, de orientação por parte de quem possa conscientizar os “infelizes que não crêem”, como dizia certo cântico religioso. A segunda atitude, se o infeliz se mostrar refratário à catequese, será a destruição do recalcitrante, se não física, pelo menos moral, porque já não se trata mais de um desinformado ou ingênuo, passando à condição de inimigo. Configura-se, deste modo, delito de opinião, fundamento do reconhecimento da condição de inimigo.

Tendo visto a relação entre memória e História, após examinar perfunctoriamente os condicionamentos impostos à pesquisa histórica pela teoria do conhecimento ou pela teoria da História, chegamos às fontes do totalitarismo. Cumpre ao pesquisador esclarecer a semântica do próprio discurso. Por totalitarismo, neste estudo, consideramos tratar-se de palavra cujo significado e a historicidade pode ser assim descrita:

Na Itália, começou-se a falar de Estado totalitário por volta da metade da década de vinte (do séc. XX), para significar, no nível de avaliação, as características do Estado fascista em oposição ao Estado liberal. A expressão está presente na palavra [verbo] da Enciclopédia Italiana (1932), [...] [relacionada a] ‘um partido que governa totalitariamente uma nação’. [...] Entretanto a expressão começa a ser usada para designar todas as ditaduras monopartidárias [...]. [E mais] algumas características originais do governo totalitário e especialmente a monopolização de todos os poderes no seio da sociedade, a necessidade de gerar uma sustentação de massa, o recurso às modernas técnicas de propaganda. (STOPINA, 1986, p.1247-1248). [o conteúdo entre colchetes é nosso].

O totalitarismo é sedutor. Ele (i) oferece doutrinas que formam comunidade, e (ii) dão sentido a existência como um todo; (iii) permite a segurança que só as certezas dogmáticas oferecem, conforme a descrição que dele faz Hannah Arendt (1989).

A autora citada refere-se ao totalitarismo como (i) uma forma de dominação radicalmente nova; que (ii) elimina as capacidades políticas das pessoas, isolando-as da vida pública quando não se submetam às suas organizações funcionais. Para tanto (iii) procura desacreditar e extinguir os grupos e instituições de que é formado o tecido das relações privadas, tornando estranhos ao mundo – e até a si mesmo – aqueles que não se rendem ao seu controle. (iv) A finalidade do totalitarismo é a formação de um novo homem, expressão da forma de dominação mais profunda, que além de controlar atitudes, almeja controlar a própria

essência do ser, definindo os seus fundamentos constitutivos. (v) Persegue os seus objetivos mediante doutrinação, catequese e terror. (vi) Pretende explicar com certeza e abrangência total e absoluta o curso da história, imprimindo-lhe um sentido de evolução, não apenas da ciência e da técnica ou das relações sociais, anunciando a evolução do próprio homem. Mais do que isso, as fórmulas totalitárias presumem-se na posse da fórmula da também presumida evolução histórica do homem.

A reengenharia antropológica seria o resultado de uma reengenharia da sociedade e da história, razão pela qual certas vertentes do pensamento totalitário reivindicam com grande ênfase a condição de ciência, atribuindo a esta forma de conhecimento o status de verdade indubitável; ou nas formas mais simplistas, apresentam o conhecimento do mundo como não problemático, referindo-se à realidade como percepção imediata e segura do óbvio.

A preservação da memória assim como a resistência ao controle dos processos de ressignificação dos registros da memória estão no que concerne à memória coletiva, e se constituem num imperativo de sobrevivência da democracia. Alain Besaçon alerta para a forte tendência do nosso tempo, na direção da aventura historicista (BESAÇON, 2000). O desafio da pesquisa e do magistério da História se torna maior porque

é difícil traçar uma linha divisória relativamente precisa entre a espera messiânica própria das velhas religiões de salvação e os grandes ímpetos dos milenarismos revolucionários ao longo dos dois últimos séculos. Verdade ainda que uma certa obsessão da impureza a

ser combatida, do mal ser exorcizado ou da redenção a ser assegurada permanece subjacente ao segundo plano de todos os terrores institucionalizados dos totalitarismos modernos. (GIRARDET, 1987, p.178).

Grandes desafios, todavia, não nos desanimam, antes nos revigoram.

Considerações Finais

A memória, a História e a educação se encontram na base da formação humana e no cerne da cidadania. O exercício do magistério, entre outras contribuições, participa da formação da opinião pública, devendo esforçar-se para que esta seja mais do que mera opinião publicada. Para tanto, o educador precisa capacitar-se para o exercício do pensamento crítico. Não se pense que ser crítico é repetir chavões ou dizer desaforos.

Compreender a História, elucidar as motivações do sujeito da conduta social; decifrar a complexa constelação de fatores que conformam a memória e dominar os processos de incorporação desta à História como disciplina; sem incorrer na tentação teórica, sem ceder ao historicismo; sem a presunção de arauto de supostas leis da História e do seu porvir e sem se julgar tão virtuoso quanto os fariseus: este é o desafio da pesquisa e do magistério da História.

Referências Bibliográficas

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BESAÇON, Alain. **A infelicidade do século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GOFF, Jacques le. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.
- KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- MARTINHO RODRIGUES, Rui. A propósito de história oral. In: VASCONCELOS, J. G.; e MAGALHÃES Jr, A. G. **Linguagens da História**. Fortaleza: Imprece, 2003, p. 11-21.
- _____. História, fontes e caminhos da educação e da cultura. In: CAVALCANTI, M. J. M.; QUEIROZ, Z.F. de; VASCONCELOS JR, R. E. de P.; ARAÚJO, J. E. C. (Org.). **Escolas e culturas. Política, tempos e territórios de políticas educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 422-441.
- _____. **Pesquisa acadêmica** (como facilitar o processo de preparação de suas etapas). São Paulo: Atlas, 2007.
- POPPER, Karl Raymond. **A miséria do historicismo**. São Paulo: EDUSP, 1980.
- _____. **Conjecturas e refutações**. 2. ed. Brasília: UnB, 1982.
- _____. **Sociedade aberta universo aberto**. Lisboa: D. Quixote, 1987.
- SÁ, Maria Ivoni Pereira de; MARTINHO RODRIGUES, Rui. Desenvolvimento e educação. In: **Educação em deba-**

te. Fortaleza: Edições UFC, ano 16, n. 27 e 28, jan/dez de 1994, v. 1, p.13-30.

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

SILVA, Vanderlei Kalina; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionários de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUSA, José Galvão de; GARCIA, Clovis Lema; CARVALHO, José Fraga Teixeira de. **Dicionário de política**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1998.

STOPINA, Mario. In: BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 2. ed. Brasília: UnB, 1986, p. 1247-1259.

OS ESPAÇOS DE MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XIX

Ana Maria Leite Lobato

leao.jr@uol.com.br

Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira (FACED-UFC)

Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

Introdução

Este estudo tem como objeto os espaços de modernização do ensino primário no final do século XIX, com o foco em São Paulo e no Pará, principalmente a implantação do “grupo escolar” no interior do Pará em 1899. Este integra a pesquisa de doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará, a temática se vincula a linha História e Memória, no eixo História educacional.

A modernização do ensino primário no final do século XIX teve seus espaços com a implantação do “grupo escolar”, este foi um marco no ensino e nas escolas no Brasil. O fato foi uma grande transformação, trazendo no seu bojo toda uma dinâmica e incertezas. Com a implantação da República tinha muita coisa por se fazer, não estava tudo certo, ainda estava se definindo os lugares, se redefinindo os limites entre poderes locais, municipais, e os governos dos estados.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta uma reflexão sobre o Pará e São Paulo. Por que esses dois espaços? No final do século XIX, a reforma da Instrução Pública ocorreu

em três espaços: São Paulo, Rio de Janeiro e no Pará. Entretanto, devido o modelo paulista ter sido a referência para os outros estados, este ensaio é dedicado a entender a relação do modelo paulista com a institucionalização do *grupo escolar* no Estado do Pará.

Apesar dos três espaços citados, este artigo não se reporta a experiência do Rio de Janeiro, mesmo sendo na época a Capital Federal, porque, embora tenha realizado sua reforma conhecida como Benjamin Constant (1890-1891), ficou restrito a essa circunscrição, e não ganhou uma dimensão cultural perante os outros estados como foi a experiência paulista.

A modernização do ensino primário ocorreu logo após a implantação da República no Brasil no final do século XIX. Aqueles que lutaram pela república, dentre esses, intelectuais, políticos, e barões do café (principalmente do oeste paulista) defendiam seus argumentos com base nos princípios do capitalismo. Assim pensaram num modelo de sujeito oposto aquele presente no reinado (da monarquia) e que respondesse aos anseios de grupos que pensavam um sujeito moderno, porque o indivíduo da monarquia representava o atraso,¹ e pensava-se num modelo de homem articulado a uma concepção de país civilizado.

A implantação do modelo republicano na época sinalizou mudanças políticas, econômicas, e com isso, a construção de novo ideário de sistemas de valores. Os ideais republicanos apresentados na época revelavam nova pers-

¹ Os abolicionistas associavam a escravidão ao atraso do país; nesse sentido, viam o regime monárquico da mesma forma. É nesse contexto que as ideias republicanas ganham espaço.

pectiva de organização da sociedade, com âncora no ideário iluminista e liberal, vislumbraram a proximidade do Brasil aos cânones dos países modernos e civilizados, objetivando que as principais cidades brasileiras respirassem o clima da *Belle Époque*² da forma como se vivia nas principais cidades europeias.

A organização escolar teve a influência da filosofia positivista, com adoção de princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na primeira Constituição da República brasileira. Mediante esse quadro, como compreender a modernização do ensino primário no Brasil, mediante a ausência de uma política nacional de educação? Para responder a essa indagação, este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre os primeiros espaços em que foram criados os grupos escolares: São Paulo e Pará.

Desta forma, revisitar a educação nesses espaços cem anos atrás, requer um diálogo com fonte documental (tais como leis, decretos e outros) e sua análise, tendo como âncora indícios e a crítica documental amparada por aportes

² A *Belle Époque* foi considerada um período de luxo, ostentação, num quadro de transformações sociais e culturais que se espalhou pela Europa e chegou ao Brasil inspirada em ideais e costumes advindos da civilização europeia. No Brasil, ocorreu numa fase de transição do regime monárquico para o republicano, tanto que o fim da *Belle Époque* começou a se manifestar em 1922, ano em que ocorreu a semana da arte moderna e ainda perdurou até 1930 (em alguns lugares, até mais tempo). Foi um período de mudanças profundas na sociedade, também, devido ao progresso, que tinha como objetivo a remodelação da urbanização, com construção de prédios luxuosos, cafés, luz elétrica, bondes, ferrovias, na criação de uma nova ordem estética, que representou uma reelaboração da expressão do poder de uma nova classe: a burguesia (SARGES, 2000).

teóricos que possibilitem fazer uma narrativa sobre modelo de escola paulista, e a experiência do Estado do Pará considerando as similaridades e os dissensos.

Assim, este artigo se divide em três partes: 1) O diálogo na dimensão da história da educação: os espaços de modernização do ensino brasileiro no final do século XIX; 2) A modernização do ensino no Pará: a implantação do primeiro grupo escolar em 1899; 3) Desenho metodológico: a crítica do documento; e, por último, as considerações finais com destaque para algumas pontuações: a autonomia, como característica similar desses espaços; a diferença na implantação dos grupos escolares, São Paulo numa perspectiva urbana e o Pará, com inclinação para o interior.

O Diálogo na Dimensão da História da Educação: os Espaços de Modernização do Ensino Primário Brasileiro no Final do Século XIX

No final do século XIX, principalmente após a Proclamação da República, São Paulo vivia um desenvolvimento econômico, graças às exportações de café. Outro fator importante na época foi a implantação do sistema federativo³ que favorecia a ação dos governos estaduais (COSTA, 1977). Assim, São Paulo resolvera seus problemas de mão de obra recorrendo à ampla imigração italiana; começava

³ Ao instituir a descentralização política do sistema federativo, a Constituição de 1891 forneceu aos cafeicultores a base jurídica para seu predomínio. Pelo novo sistema, cada um dos estados da União (antigas províncias imperiais) tinha o direito de contrair empréstimos no exterior, decretar impostos sobre a exportação e possuir corporações militares, constituição, código eleitoral e magistratura.

a estabelecer laços diretos com grupos financeiros internacionais, sobretudo ingleses. Começou o processo de modernização, de industrialização, e de urbanização; ficando evidente uma característica fundamental, a *autonomia*. Há muito já vinha lutando contra as amarras das velhas oligarquias ligadas ao império. De acordo com Reis Filho (1981, p.19), “entre 1890 e 1896 realizou-se o mais intenso esforço de *racionalização* político-administrativo no Governo de São Paulo. Como parte deste processo, organizou-se o ensino público paulista.”

Nesse cenário, o ensino público paulista esteve subordinado ao Governador por intermédio do Conselho Superior da Instrução Pública, criado pela Lei Nº 81, de 6 de abril de 1887, depois instinto em março de 1890. Os Decretos Nº 28 de março de 1892, organizou as secretarias do Interior e da Justiça e da Agricultura e Obras Públicas; e o 29 (da mesma data) a Secretaria da Fazenda. Nesse novo desenho de organização, a instrução pública ficou subordinada a Secretaria do Interior por intermédio da 3º seção da seguinte forma: “A terceira seção, encarregava-se dos serviços do ensino primário, secundário, superior, especial, profissional, público e particular.” (Ibidem, 1981, p.21).

Desta forma, a racionalização e o esforço de reorganização do Estado paulista, se estendeu também para organizar a educação. A reforma da Instrução trouxe como efeito a institucionalização do modelo de escola paulista como a experiência mais avançada de organização de um sistema orgânico de educação durante a implantação da República, este fato é reconhecido na historiografia da educação (VIDAL, 2006).

Nessa época, a educação no projeto liberal paulista foi pensada como um instrumento de moralização, civilização, como um direito à formação do cidadão. Além dos políticos republicanos, os intelectuais, homens de letras e grandes proprietários rurais enfrentaram e debateram sobre muitos “problemas do crescimento econômico do país, a transição para o trabalho livre, a construção de uma identidade nacional, a modernização da sociedade e o progresso da nação.” (SOUZA, 1998, p.27).

O ideário apresentado nessas bases defendia a autonomia do estado e as garantias dos direitos dos cidadãos paulistas, assim como também a responsabilidade e os princípios sobre a instrução primária e secundária. Dentre os princípios estava a liberdade de ensino, a obrigatoriedade da instrução (exceto os povoados sem escola), a garantia da instrução gratuita, além da preocupação com a formação dos mestres pautados no ideário republicano. Sobre a formação dos mestres, Francisco Rangel Pestana acrescentou que:

Não basta dar palacetes-escolas e mestres; convém forçosamente atender às qualidades dos mestres e a proficuidade da instrução. Sou pela liberdade de ensino em todos os seus graus e entendo que tanto mais científico ele se torna, quanto mais livre deve ser. O ensino oficial não pode estar sujeito à influência de escolas filosóficas: deve ser integral, concreto, tão completo quanto possível como recapitulação das verdades afirmadas pela ciência. (PESTANA, 1889 *apud* REIS FILHO, 1995, p.36).

Os políticos republicanos defendiam uma nova escola, livre das amarras do Império, assim não cabia pegar os

mesmos mestres, e com formação conservadora. A formação de novos mestres devia ser ancorada nas teses defendidas por positivas, liberais e cientificistas, em oposição aos conservadores católicos. Na época, já se esboçava uma vaga ideia de sistema integral de ensino.

Para Pestana, na escola primária se daria o início do processo de instrução que deveria ser integral, concreto, que terminaria no superior. Nesse pensar, essa escola seria acima de tudo nacional, livre quanto ao ensino religioso, “integrante do processo de modernização das instituições, desde o momento em que a III República francesa passou a representar, para a elite cultural brasileira, o modelo político a ser alcançado.” (REIS FILHO, 1995, p.38).

O nacionalismo e a formação dos professores foram pontos relevantes para a efetivação do modelo de escola idealizada pelos republicanos. Pensando assim, Rangel Pestana e Caetano de Campos ganharam destaque, a reforma começou em 1890, quando Caetano de Campos então diretor da Escola Normal Paulista, junto com Rangel Pestana elaboram o decreto de 12 de março de 1890, esta pode ser considerada a única reforma que alterou significativamente o ideal da formação prática do professor e que alicerçou a escola no sistema escolar no final do século XIX.

Para Pestana (1890), citado por Reis Filho (1995) a reforma da Instrução pública devia criar a escola nacional, para isso a escola devia ser pensada em outras bases; que não fosse a formação moral de base religiosa. A escola da república deveria trabalhar com um ensino em oposição a este, e buscar no *civismo republicano a moral prática* que fundará o caráter do cidadão. Assim, foi de grande valia a

formação de “novos” mestres, com formação capaz de aumentar a força produtiva do país, a riqueza, contribuidores de uma formação integral; e isso não seria possível com os velhos mestres: “Ora, não serão os velhos mestres, formados na escola de abuso, de patronato, de cortesanismo, que hão de desempenhar a nova missão[...]. É fora de dúvida que a república precisa formar novos mestres.” (REIS FILHO, 1995, p.43).

De acordo com Tanuri (2000), a reforma paulista (12/03/1890), sob a direção de Caetano de Campos, no que se refere a formação do professor apresentou alterações significativas no currículo da Escola Normal, ampliou a parte propedêutica, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição, e isso contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos realizaram.

Mediante esse pensar, a criação das escolas centrais ocorreu como parte da reforma, e passaram a reunir em um só prédio as escolas que existiam na localidade. Assim, as escolas foram chamadas de *escolas centrais* e depois receberam a denominação de “grupo escolar”.⁴ A implantação dessa instituição veio reafirmar o que pensavam os protagonistas dessa reforma, a *educação como um direito*, que envolvia vários princípios, como o de igualdade entre os sexos com igual número de classe. O grupo escolar foi criado em 1893,

⁴ Criação dos grupos escolares: Lei n. 169, de 7 de setembro de 1893, e Decreto Nº 248, de 26 de setembro de 1894. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo.

surgiu no interior do projeto republicano de reforma social, de difusão da educação popular, apresentou um espírito de unidade, organicidade, uma escola primária uma, e teve implicações profundas na Educação Pública de São Paulo e na história da educação de todo o país (SOUZA, 1998).

O grupo escolar foi uma das formas de organização do ensino primário nesse período, sua estrutura e organização esteve configurado a da escola graduada de nível primário no Estado de São Paulo; na realidade, o grupo escolar nasceu como adaptação da escola graduada ou escola central. Mas, tudo isso foi fruto de muito esforço e de todo um processo de construção de uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário que foi se concretizando no decorrer de poucos anos, com características urbana, moderna, de melhor qualidade e que foram junto outras formas (escola modelo, escola isolada) se constituindo como modelo de escola paulista. A reunião das escolas em forma de grupo escolar foi pautada em princípios fundamentais que marcaram essa mudança no ensino primário, tais como:

[...] racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a efetivação de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar. (SOUZA, 1998, p.49-50).

As escolas isoladas recebia a demanda que a escola modelo e os grupos escolares⁵ não podiam atender. Princi-

⁵ Os grupos escolares eram obrigados a adotar o tipo de organização e o método de ensino das escolas-modelo do Estado de São Paulo, de acordo com

palmente as da zona rural, recebiam o descaso do governo e sobreviveram à sombra dos grupos escolares. Os grupos escolares eram de melhor qualidade e foram criados também os núcleos urbanos. O que não quer dizer que corria tudo às mil maravilhas, os grupos escolares enfrentaram a dificuldade de falta de recurso, remuneração de professores, carência de equipamento. Além dos problemas de ordem pedagógica, dificuldade de executar o programa e aplicação do método intuitivo, a produtividade quanto à aprendizagem ainda precisava melhorar, assim como a falta de uniformidade, ou seja; com os grupos escolares surgem outros problemas que somados aos velhos problemas das escolas isoladas, também fizeram parte de todo esse processo de organização do modelo de ensino paulista (Ibidem, 1998, p.51-53).

Contudo, os grupos escolares foi a forma mais adequada de atendimento ao ensino primário, assim o modelo de escola paulista tornou-se referência para os outros estados brasileiros. Desta forma, no final do século XIX, São Paulo foi o primeiro espaço a modernizar o seu ensino, depois foi o Rio de Janeiro, seguido pelo Estado do Pará.

os princípios republicanos e liberais de seus mentores Caetano de Campos e Rangel Pestana. Assim, inicialmente os grupos escolares foram confundidos com essas escolas. O termo “escolas reunidas” também foi utilizado inicialmente pelas Câmaras Municipais ao se referirem ao grupo escolar. A equiparação das escolas modelos aos grupos escolares ocorreu somente em 1904 (Lei Nº 930, de 13.8.1904). Entretanto, a ideia de uma escola-modelo como campo de experimentação para a formação técnica dos professores, com estudo de novos métodos e organização da escola primária sobreviveu no Estado de São Paulo por muitas décadas. (Ibidem, 1998, p.54-60).

A Modernização do Ensino no Pará: a Implantação do Primeiro Grupo Escolar no Final do Século XIX

A reorganização da Instrução Pública primeiro ocorreu em São Paulo e Rio de Janeiro, depois no Pará, esse vivia um momento áureo com o desenvolvimento da economia do látex na Amazônia (1870-1915). Nesse momento, evidenciou-se todo um processo de modernização na região norte, e com isso a necessidade de modernizar a capital paraense, de realizar uma melhor distribuição do espaço urbano, com ações dinamizadoras de embelezamento visual da cidade, esse período se caracterizou como período da *Belle Époque*, esta, marcou a vanguarda cultural da região (SARGES, 2000).

A cidade de Belém por ser a capital do Pará e ter toda atenção do intendente Antônio Lemos foi adequada às transformações capitalistas, vinculada a ideia de progresso enfatizado pelo governo republicano e a todo um processo de modernização para facilitar o escoamento da produção da borracha e de divisas para os países centrais.⁶

Essa urbanidade esteve associada à economia, a demografia, aos valores estéticos de uma classe social em ascensão (seringalistas, comerciantes, fazendeiros) com o propósito de colocar em prática a ideia positivista de progresso enfatizado pelo novo regime republicano. Pois nesse momento, com a descentralização, foi permitido aos estados maior autonomia à aplicação dos impostos, no caso

⁶ Cf. ROCQUE, Carlos. *Antônio Lemos e Sua Época*. Belém: Cejup, s/d.

do Pará, maior participação na renda de exportação da borracha (PROST, 1998).

O apogeu da economia da borracha favoreceu a cidade de Belém viver um processo de transformações na busca de similaridades a feições urbanas de cidades europeias. Na época, Belém era a cidade pretensamente mais europeia do que brasileira, dominada por um francesismo, principalmente no aspecto intelectual e cultural. Os barões da borracha mandavam seus filhos para as escolas da França; e tinham por hábito mandar suas roupas para serem lavadas na França também. Belém ficou conhecida no ciclo da borracha como Paris N'América. Ainda hoje existe no comércio de Belém o prédio da loja com esse nome, a escadaria, os arabescos, os mármores, as ferragens, peça por peça que vieram da França (SARGES, 2000).

O Estado do Pará, de acordo com sua singularidade, vivia o processo de modernização, de civilização, de urbanização, principalmente em Belém, sua capital. O governo procurou manter a administração organizada aos moldes da república e o mesmo esforço fez em relação à Instrução Pública. Naquele momento áureo, o Pará teve todas as condições de ser o terceiro Estado a implantar a reforma da Instrução Pública criando os grupos escolares.

Enquanto a Intendência Municipal na pessoa de Antônio Lemos voltava-se para Belém, o governador Paes de Carvalho somava em ações com a Intendência para o desenvolvimento da capital do Estado. Mas, também empreendia significativos esforços na colonização da Região Bragantina, estimulou a emigração europeia, principalmente a espanhola; além disso, fundou os núcleos agrícolas, alguns

deles transformados, muito tempo depois, em sedes municipais. Dedicou-se, também, à construção de muitas escolas pelo interior, foi na sua gestão que foram implantados os “grupos escolares,” inclusive numa cidade do interior Alenquer (ROCQUE, 2001).

A implantação do “grupo escolar” no Pará foi instituída através do Decreto Nº 721, de 10 de Julho de 1899, este prescrevia a reorganização das escolas públicas do município de Alenquer, extinguindo as duas escolas integrais do sexo masculino, as duas escolas integrais do sexo feminino (todas da cidade). Na mesma data de 10 de Julho de 1890, Paes de Carvalho editou o Decreto Nº 722, criando o Grupo Escolar de Alenquer, o *primeiro* instituído no Estado (SIMÕES, 1908, p.46-61).

Nesse decreto, segundo o “Art. 6º – O diretor geral da instrução pública expedirá as instruções precisas para o regular funcionamento do grupo escolar e marcará dia para a sua instalação.” Assim aconteceu, no dia 1º de setembro de 1899, às dez horas da manhã, em sessão solene foi inaugurado o Grupo Escolar de Alenquer. Esse importante acontecimento, foi presidido pelo inspetor de ensino da 12ª circunscrição escolar, bacharel José Burlamaqui foi lavrada minuciosa ata por Amadeu Cezar Burlamaqui, que, como professor nomeado da segunda escola elementar do sexo masculino, foi chamado para secretariar a sessão. A ocasião foi marcada com a pomba típica do paraense e com a presença de várias autoridades, inclusive o Governador Paes de Carvalho (Ibidem, 1908, p.57-60).

Desenho Metodológico: a Crítica do Documento

O desenho metodológico deste estudo insere-se no campo histórico, na dimensão da história cultural, com a abordagem metodológica articulada à micro-história com o uso do paradigma indiciário, no domínio da história da educação.

Segundo Espada (2006) a Microstoria ou “micro-história” foi um termo que passou a ser referência comum para designar qualquer trabalho envolvendo análises históricas circunscritas e sinônimo para estudos da chamada “nova história cultural”, de modo ambíguo: uma perspectiva historiográfica particular.

Na verdade, o termo “micro-história” não dá conta de abranger o conjunto de discussões que marcam o trabalho dos principais protagonistas dessa prática historiográfica; também, neste artigo, não é minha intenção esgotar a totalidade de aspectos que se apresentam nas pesquisas inseridas na micro-história.

Entretanto, o que é de interesse desse estudo é a aproximação do uso do paradigma indiciário de Ginzburg, que tem como princípio se deter aos detalhes, aos registros de minúcias, para isso é preciso seguir os indícios imperceptíveis para a maioria.⁷

Assim, a partir do diálogo com alguns autores, e com algumas fontes documentais encontradas na Biblioteca Arthur Vianna na parte de obras raras, tais como: Boletins Oficiais sobre a Instrução Pública, Relatórios e *Diários Ofi-*

⁷ Para saber mais, ver: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ciais com os Decretos, achei alguns indícios e algumas evidências sobre os grupos escolares e seus protagonistas.

A importância de trabalhar com o documento neste estudo foi poder fazer uma reflexão histórica sobre a implantação do grupo escolar no Estado do Pará, somando a discussão historiográfica no sentido de preencher as lacunas da história da educação, e os silêncios da história. Porém, não se limita a isso, foi preciso questionar a documentação para obter a compreensão da reforma da Instrução Pública ter seu início literalmente no interior, na cidade de Alenquer. Assim foi necessário também:

[...] ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar os esquecimentos, os hiatos, os espaços em branco da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos. A história tornou-se científica ao fazer a crítica dos documentos a que se chama “fontes”. (LE GOFF, 2012, p.111).

Desta forma, ocorreu a crítica externa dos documentos, o Decreto n.721 e o de n. 722 ambos de 10 de julho de 1899. Primeiro encontrei-os no livro de Simões (1908), em seguida localizei-os também no Diário Oficial⁸ e não tive dúvida da sua originalidade e importância histórica. A crítica interna refere-se a interpretar o significado dos documentos, avaliar a competência de seu autor. Considerar as condições de produção do documento, pois isso envolve as estruturas do poder de uma sociedade, as quais

⁸ Cf. PARÁ. *Diário Oficial do Estado do Pará*, Anno IX – 11^a da República – Nº 2345. Belém: Quinta-feira, 13 de Julho de 1889, p.1.

compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes. O que foi deixado voluntariamente ou não nos documentos, tudo isso compõe a história oficial. Assim, deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador, nesse sentido, Le Goff (2012) coloca que:

Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo 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 estar sujeitos a tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em confissão de verdade. (LE GOFF, 2012, p.112).

A outra fonte foi o livro de Simões (1908)⁹, que contém um tópico sobre a Instrução Pública no Pará, onde seu autor deixa claro sua intenção de historiador e de político. Sua posição é em defesa do ensino público em Alenquer. O livro foi produzido na época em que se deu o processo de reforma da Instrução Pública no Pará, que teve início em 1899, e perdurou no início do século XX. Portanto, o livro é um testemunho histórico. Mas, montado sob a ótica de Fulgêncio, alenquerense de nascimento, dono de jornal (A Gazeta), historiador, político influente, de prestígio e acima de tudo um homem culto. Como político (Senador) teve toda competência para debater a reforma da Instrução Pública sempre defendendo o ensino em Alenquer e como

⁹ Cf. SIMÕES, Fulgêncio Firmino. **Município de Alemquer – Seu Desenvolvimento Moral e Material e seu Futuro – Estudos históricos e geográficos**. Belém-PA: Livraria Loyola, 1908.

historiador teve a mesma postura. Contudo, o referido livro é um testemunho precioso de sua época.

Porém, ao analisar essas fontes, foi preciso considerar que: “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 produziu,” enquanto instrumento de poder (LE GOFF, 2012, p.521-522).

Considerações Finais: Primeiras Aproximações do Objeto

Mediante o que foi exposto até aqui, alguns pontos são tomados ao finalizar por enquanto esta reflexão. O modelo de escola paulista foi a referência para os outros, ai tem dois aspecto que devem ser destacados. O primeiro é a *autonomia*. Compreendo que essa característica foi um ponto em comum entre paulistas e paraenses. Historicamente, São Paulo sempre mostrou essa característica, um exemplo disso foram os bandeirantes. Não estou afirmando que a expansão econômica dos paulistas no final do século XIX e início do XX foi uma continuidade do bandeirantismo. Mas, que a mitologia que foi criada em torno do bandeirantismo como legítimo conquistador dos sertões brasileiros, desbravador do país, exemplo de civilização brasileira, toda essa simbologia foi usada a favor do progresso e riqueza de São Paulo. A figura do bandeirante foi resgatada como símbolo para evidenciar as qualidades de São Paulo, isso acentuou “a permanência do espírito bandeirante entre os paulistas.” (FREYRE, 1959, p.41).

Então, na época da reforma da Instrução Pública na Primeira República, São Paulo tinha autonomia econômi-

ca e política, contava com políticos de prestígio, homens cultos, e no decorrer desse período essa autonomia se estendeu para outros âmbitos como o social, cultural e artístico, como ficou evidente com a Semana de Arte Moderna de 1922.

Por outro lado, os paraenses também evidenciaram uma forma de autonomia, um exemplo disso foi a adesão do Pará, o movimento revolucionário da cabanagem,¹⁰ o neoclassicismo com o Landi aconteceu no Pará antes deste movimento começar a se desenvolver no eixo Rio de Janeiro e São Paulo, a *Belle Époque* articulada diretamente com a França. O Pará mantinha contato direto com Portugal e outros países para tratar de diversos assuntos sem passar pelo sul (Brasil). Além disso, na época da implantação do “grupo escolar” de Alenquer fora favorecido pela economia da borracha, e contava assim como São Paulo, com políticos que eram pessoas de alto gabarito, competentes, com sólida formação escolar, estudiosos, personalidades cultas, como foi Fulgêncio Simões (formado em direito, senador, historiador), Paulinho Almeida de Brito (senador, estudioso e autor da gramática da língua portuguesa/1905 no Pará), e o conhecido escritor José Veríssimo, diretor da Instrução Pública por muito anos no Pará, dentre outros.

O segundo aspecto foi a implantação do grupo escolar no Pará ser o caminho inverso de São Paulo. Essa diferença mostra a autonomia do Pará e entra em jogo as relações de poder, onde ficou evidente a política do go-

¹⁰ Sobre o assunto, ver: RICCI, Magda. *Dos sentidos aos significados da Cabanagem: percursos históricos*. In: Anais do Arquivo Público do Estado do Pará. Belém: Secult/Arquivo Público do Estado do Pará, v. 4, t. 1, 2000.

vernador Paes de Carvalho inclinada para atender as demandas do interior (enquanto o Intendente se dedicava a capital Belém) e também a força política do senador Fulgêncio Simões em conseguir que a reforma começasse primeiramente por Alequer, bandeira defendida no Senado paraense desde 1897.¹¹

Referências Bibliográficas

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

FREYRE, Gilberto. **Problemas brasileiros de antropologia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959, p.41.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

Henrique Espada. **A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p.281-367.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2012, p. 111-112, 521-522.

PARÁ, DECRETO Nº 722, DE 10 DE JULHO DE 1899. **Diário Oficial do Estado do Pará**. Anno IX, 11ª da República, N. 2345. Belém: Quinta-feira, 13 de Julho de 1889, p. 1.

PROST, Gérard. **História do Pará: do período da borracha aos dias atuais**. V. II. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 1998.

¹¹ Discurso na sessão de 14 de Março de 1897 – Vide Anais do Senado do Estado do Pará, de 1897. SIMÕES, Fulgêncio Firmino. *Município de Alemquer – Seu Desenvolvimento Moral e Material e seu Futuro – Estudos históricos e geográficos*. Belém-PA: Livraria Loyola, 1908, p.52.

RANGEL PESTANA. O Estado de São Paulo, ed. de 4 a 10 de janeiro de 1890. In: REIS FILHO. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 36-38.

REIS FILHO. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RICCI, Magda. **Dos sentidos aos significados da cabanagem: percursos históricos**. In: Arquivo Público do Estado do Pará. Anais. Belém: Secult / Arquivo Público do Estado do Pará, v. 4, t. 1, 2000.

ROCQUE, Carlos. *Antônio Lemos e Sua Época*. Belém: Cejup, s/d.

_____. *História geral de Belém e do Grão-Pará*. Belém: Distribel, 2001.

BRASIL. **Criação dos grupos escolares: Lei n. 169, de 7 de setembro de 1893, e Decreto n. 248, de 26 de setembro de 1894**. (Coleção de Leis e Decretos do estado de São Paulo)

SARGES, Maria de Nazaré. **Riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. Belém, Paka-Tatu, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 30-41.

SIMÕES, Fulgêncio Firmino. **Município de Alemquer – Seu Desenvolvimento Moral e Material e seu Futuro – Estudos históricos e geográficos**. Belém-PA: Livraria Loyola, 1908. p.46-61.

_____. **Discurso na sessão de 14 de Março de 1897 – Vide Anais do Senado do Estado do Pará, de 1897**. 1908. p.52.

TANURI, Leonor. **A história da formação de professores.** Maio/Jun/Jul/Ago, 2000, N^o 14. p. 9. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf> Acesso em: 04 de fev. de 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.



ESCOLAS MILITARES NA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

Janote Pires Marques

janotepires@hotmail.com

Doutorando em Educação Brasileira – FACED/UFC

Jeimes Mazza Correia Lima

jmazza1969@yahoo.com.br

Doutor em Educação Brasileira – FACED/UFC

Introdução

No ano de 1889, o Brasil deixou sua forma monárquica e passou a ser uma República. Sabe-se que o Exército exerceu um papel de protagonismo nessa mudança. Entretanto, houve um grupo específico de militares que tiveram uma atuação importante nesse processo, embora isso pouco apareça na historiografia, particularmente aquela ligada à História da Educação. Estamos nos referindo aos alunos das escolas militares do Exército, existentes à época, a saber: Escola Militar da Praia Vermelha, na Corte ou Capital Federal; Escola Militar do Ceará, em Fortaleza; e Escola Militar do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Buscando contribuir para os estudos da História da Educação Militar, o objetivo deste artigo é analisar a papel dos alunos das escolas militares do Exército Brasileiro (EB) na proclamação da República no Brasil.

O conjunto de fontes para esta pesquisa compõe-se de livros reconhecidos sobre as escolas militares do EB no período abordado (CARVALHO, 1985; CASTRO, 1995; MEDEIROS, 1992; MOTTA, 1998), bem como por fontes

primárias¹ referentes às escolas militares com destaque para as *Ordens do Dia*, documentos produzidos diariamente e que registravam a rotina das escolas, incluindo o serviço diário, as atividades escolares, além de participações noutras atividades e aspectos da vida escolar.

A metodologia de pesquisa compõe-se de análise e fichamento das fontes (livros e documentos), buscando-se registros que possam contribuir para o conhecimento das experiências dos alunos na proclamação da República.

Início do Ano Letivo de 1889

Tudo pareceu correr bem naquele início de ano letivo da Escola Militar da Corte. O ano era 1889. Marcava o início das aulas uma novidade: a inauguração do Museu das Armas, dentro da escola. A cerimônia pomposa contou com a participação de alunos, professores, militares e autoridades, dentre as quais, destacavam-se o Conde D'Eu, Marechal de Exército, e o Conselheiro Thomaz Coelho, Ministro da Guerra.

O comandante da Escola, general Clarindo de Queiroz, fez registrar em Ordem do Dia² elogio a dois oficiais

¹ A noção de “fontes primárias” aparece aqui de acordo com o pensamento de Rui Martinho Rodrigues (*Pesquisa Acadêmica. Como facilitar o processo de preparação de suas etapas*. São Paulo: Atlas, 2007), ou seja, referem-se a documentos produzidos diretamente pelo objeto pesquisado (documentos institucionais referentes às Escolas Militares e documentos produzidos pelos seus alunos ou demais personagens) e que trazem informações sem elaboração técnica ou científica.

² Escola Militar da Corte (EMCo), *Ordem do Dia*, n.1, 2 Jan. 1889). As próximas citações com essa série de fonte serão referenciadas da seguinte forma: (EMCo, *Ordem do Dia*, n..., data...).

que, ao longo de seis meses, haviam zelosamente se dedicado à missão de organizar o museu: major Leite de Castro e tenente Franco Rabello. Este último seria, num futuro não muito distante, personagem de destaque na história do Ceará.

O ano letivo seguiu aparentemente normal, como sugere a extensa documentação produzida pela Escola, particularmente as Ordens do Dia, que, rotineiramente, iam registrando a chegada e a transferência de alunos, os serviços diários, as licenças para tratamento de saúde, os primeiros exames, bem como aprovações, reprovações, dispensas e recompensas.

Por outro lado, no primeiro semestre de 1889, chama atenção algo um tanto incomum na rotina das antigas escolas militares: a quase ausência de registros sobre punições por transgressões cometidas pelos alunos. O único caso de indisciplina registrado foi o dos alunos Pedro Jansen e Elias Cintra, acusados de terem praticado roubo no Hotel Ravot, no Rio de Janeiro, no dia 18 de fevereiro. No dia 20, foram excluídos preventivamente, a partir de uma suspeita e por decisão do comandante, que alegou não ser conveniente à “moralidade desta Escola e a dignidade da briosa mocidade que a frequenta” alunos sob os quais “pesa a acusação de um crime tão revoltante e vergonhoso.” (EMCo, *Ordem do Dia*, n.28, 20 Fev. 1889).

Além dessa situação, que resultou no desligamento sumário dos alunos sem um inquérito ou direito de defesa dos acusados, nenhum outro caso de indisciplina ficou registrado no primeiro semestre de 1889. Mesmo no ambiente social carioca distante da rotina escolar vivenciado

na Escola Militar e em períodos festivos associados a essa convivência, em que teoricamente ampliavam-se as licenciosidades e as possibilidades de atos de indisciplina, o comportamento dos alunos era mostrado como exemplar. Foi o caso da ordeira participação dos alunos da Escola Militar da Corte no Carnaval do Rio de Janeiro, em março de 1889.

Manda ainda a S. Exa. publicar o seguinte officio que a propósito dos últimos festejos carnavalescos dirigiu-lhe o Ilmo Sr Desembargador Chefe de Policia da Corte e por esta ocasião determina que o Sr Coronel Commandante do Corpo de Alunos se louve os officiais do Corpo sob o seu digno commando, encarregados de fiscalizar o comportamento de seus alumnos durante os mesmos festejos, por terem concorrido eficazmente com seus esforços para a manutenção da ordem, e aos Srs alumnos pela maneira honrosa e digna com que se conduziram [...]. (EMCo, *Ordem do Dia*, n.37, 7 Mar. 1889).

O bom comportamento era ressaltado pela direção da Escola quando da realização de eventos sociais no Rio de Janeiro, no período. No entanto essa conduta aceitável é contrastada com a documentação oficial da Escola, suscitando uma desconfiança na quebra constante da disciplina, considerando que os registros existentes neste sentido, internos e externos, eram rotineiros até 1888 e a partir do segundo semestre de 1889, quando casos cotidianos de indisciplina voltaram a ser registrados nas Ordens do Dia, acrescidos agora de importantes manifestações republicanas dos discentes. Há perguntas que podem ser feitas quando nos referimos ao primeiro semestre de 1889. Essa

ausência de registros de indisciplina seria uma estratégia do comando da Escola para encenar um clima de hierarquia e disciplina? Podemos ainda pensar que era uma tática dos alunos em camuflar uma adesão cada vez maior do corpo discente ao republicanismo?

Em nosso entendimento, o comando da Escola esforçava-se para implementar um ambiente de disciplina na instituição e para manter os alunos distantes do cenário político que já dava sinais de ruptura na monarquia, com inclinações republicanas visíveis no Brasil, ameaçando mudar a forma de governo do país. E tudo isso transpassava a formação que os alunos iam adquirindo por aqueles dias.

Escolas Militares e seus Alunos

As escolas militares do Exército existentes no final do século XIX atraíam jovens de todas as regiões do Brasil – fato comum ainda em nossos dias. Isso possibilitava um aceno para o ensino superior. Um diferencial era que, na época, havia poucas oportunidades de acesso a essa modalidade de curso, particularmente para os jovens com poucos recursos financeiros. Assim, não faltavam candidatos a essas escolas militares, significando um acesso ao ensino superior, sujeito a especificidade de, ao final do curso, ser oficial do Exército Brasileiro.

Em geral, o acesso ao oficialato era por meio do preparatório, curso de três anos oferecido nas próprias escolas militares. O candidato (civil ou militar) à matrícula no preparatório deveria ter entre 15 e 21 anos, assentar voluntariamente praça no Exército, saber ler e escrever

corretamente em Português, dominar as quatro operações matemáticas, passar pela inspeção de saúde e apresentar atestados assinados por professores ou comandantes que comprovassem terem esses candidatos bom comportamento e aptidão para a vida militar. Por fim, após cumprir esses critérios, precisava-se obter licença do Ministério da Guerra para a matrícula.

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

O ano letivo nas Escolas Militares transcorria de fevereiro (às vezes, março) a outubro e as aulas, em geral, tinham a duração de uma hora a uma hora e meia, com exceção das aulas de Desenho, com duas horas. Exercícios físicos deveriam ser limitados a duas horas. Já os exercícios de topografia, marchas, atividades de campo e visitas a estabelecimentos militares deveriam ocorrer uma vez por semana ocupando todo o dia. Os alunos eram distribuídos em grupos denominados companhias, subordinadas diretamente ao comandante da escola, mas com o comando imediato de um capitão, que era assessorado por dois tenentes, um sargento, dois corneteiros e seis alunos sargenteantes que tinham funções administrativas.

Vale destacar que, nas Escolas Militares, existia um tipo de aluno que recebia um soldo melhor e usava um distintivo

diferenciado no uniforme. Era o alferes-aluno. Tinham direito a esse título os alunos aprovados “plenamente” no curso preparatório e no curso (de dois anos) de Infantaria e Cavalaria. Essa espécie de prêmio pelas boas notas era marcante no cotidiano estudantil. De acordo com Jehovah Motta era, pois, o galardão que os alunos-praças almejavam intensamente (MOTTA, 1998). Celso Castro (1995) destaca que os soldos recebidos pelos alferes-aluno davam-lhes não apenas independência financeira, mas lhes permitiam, em muitos casos, auxiliar suas famílias. “A Escola Militar representou, no Império, uma rara possibilidade de ascensão social para pessoas que não pertenciam à elite tradicional e cujas famílias não podiam custear cursos superiores nas faculdades de direito e medicina.” (CASTRO, 1995, p.48).

Regulamento de 1889

Segundo Celso Castro (1995), que estudou a participação dos militares na proclamação da República, havia um clima de revolta na Escola Militar no final do ano de 1888, alimentado pelo fato de existirem muitos discentes habilitados à promoção a alferes-aluno sem que o governo efetivasse a promoção. Para neutralizar essa situação, no início do ano de 1889, o governo de D. Pedro II efetivou as promoções atrasadas, e ampliou o ensino militar, criando o Colégio Militar do Rio de Janeiro e a Escola Militar do Ceará³.

3 Cf. o *Decreto nº 10.203, de 09 de março de 1889* (Regulamento para as Escolas do Exército) e o *Decreto nº 10.202, de 09 de março de 1889* (Regulamento para o Imperial Collegio Militar). In: **Colleção das Leis do Imperio do Brasil do ano de 1889**. Vol. I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEx).

Pelo Regulamento de março de 1889, eram três as escolas militares no Brasil: Escola Militar da Corte⁴ (com sede no Rio de Janeiro), Escola Militar do Rio Grande do Sul (com sede em Porto Alegre) e Escola Militar do Ceará (com sede em Fortaleza). Esta última era a novidade e marcava a ampliação e descentralização do ensino militar. A Escola Militar do Ceará (EMC) passou a receber não apenas alunos do Norte, mas, também, do Sul do país.

Previa-se que essas escolas deveriam ter uma completa estrutura física para oferecer uma formação teórica e prática a seus alunos. Ao que parece, entretanto, nem sempre as instalações das escolas militares eram tão completas assim. E isso, de alguma forma, influenciou as ações dos alunos (conhecidos, também, como “cadetes”). A Escola Militar do Ceará, por exemplo, não tinha alojamento para todos os alunos e funcionou em regime de externato. Ao que parece, estas condições especiais ampliaram o contato dos alunos com a sociedade local, nem sempre amistosa. O escritor cearense Raimundo de Menezes, na reveladora crônica “Diabruras dos cadetes”, conta-nos que dentro do panorama provinciano de Fortaleza, a Escola Militar do Ceará proporcionou um crescimento material e intelectual. Mas, escreve também que os alunos eram “moços estudantes”, vindos de várias regiões do país, morando em “repú-

⁴ A Escola Militar da Corte passaria a oferecer os cursos de Cavalaria e de Infantaria. Já as “armas científicas” (Artilharia e Engenharia) seriam oferecidas também na Praia Vermelha, só que na Escola Superior de Guerra, extinta em 1898. Observe-se, portanto, que foi diferente da sua homônima ESG (Escola Superior de Guerra) criada em 1949, também, no Rio de Janeiro. Benjamim Constant recebeu o convite para ser vice-diretor da Escola Superior de Guerra, criada em 1889, uma tentativa do governo imperial em cooptá-lo. Benjamim recusou a proposta.

blicas” pela cidade, e que à noite “praticavam as estripulias mais incríveis e absurdas”. (MENEZES, 1977, p.67-69).

Se houve partes do Regulamento de 1889 que foram mais aplicadas, certamente as punições estão entre as mais contempladas. Encontramos registros de transgressões disciplinares tanto na documentação institucional quanto nas publicações memorialistas de ex-alunos das Escolas Militares e de seus contemporâneos nas cidades onde esses estabelecimentos de ensino existiram. Aliadas a essa questão da (in)disciplina, estavam as tentativas de controle governamental sobre as ideias no interior das Escolas Militares e que motivavam o envolvimento dos alunos nas questões políticas da época. Pode-se perceber isso no trecho transcrito a seguir.

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

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

No caso da Escola Militar do Ceará, “foco de irradiação de ideias comtianas” (LINS, 1964, p.118), os alunos fundaram várias publicações, como os jornais *Silva Jardim* e *Athleta*, e as revistas *Primeiro de Maio*, *Evolução* e *Pequena Revista*. Alguns estudiosos desses movimentos literários que marcaram época em Fortaleza ressaltaram a influência que sobre eles exerceu a “mocidade” da Escola Militar do Ceará. Para Rodrigues de Carvalho (*apud* BARREIRA, 1948, p.261), “a convivência de alguns rapazes de talento (alunos da Escola Militar) foi certamente um bom estímulo para a mocidade cearense, tradicionalmente propensa a fundar jornais, fazer poesias e cultivar as letras, enfim”. Os cadetes da EMC formavam, no dizer de Raimundo Girão (*apud* CORDEIRO, 2004, p.158), um “viçoso batalhão de intelectuais fardados”.

Percebe-se, assim, que independentemente dos regulamentos e das previsões curriculares formais associadas ao ensino e formação militar, os alunos das escolas militares se empenharam em atividades intelectuais que, de alguma forma, contribuíram com o envolvimento do corpo discente em atividades de caráter político, especialmente aqueles associados à proclamação da República.

Ativismo Político dos Alunos

A 24 de julho de 1889, Gaspar Silveira Martins (desafeto político de Deodoro da Fonseca) foi nomeado para assumir a presidência do Rio Grande do Sul. Pouco depois, Silveira Martins desligou vários alunos e dois professores (que também eram capitães) da Escola Militar de Porto

Alegre. “A justificativa era a de que as demissões se deram ‘a bem da ordem e da disciplina’; na verdade, tratava-se de diminuir a influência do republicanismo entre os jovens oficiais.” (CASTRO, 1995, p.157).

Entretanto, o republicanismo já se revelava de maneira mais intensa, não apenas entre os alunos do sul, mas também na capital do país. Assim é que alguns dias após os desligamentos em Porto Alegre, o comandante da Escola Militar da Corte lembrava a seus comandados a proibição existente de participarem de reuniões de caráter político.

[...] recomendo a atenção dos alumnos desta Escola [...] e pondero-lhes que não é permitido ao militar comparecer a reunião e fazer manifestações de caráter político que sejam contrarias as instituições do Paiz; incorrendo em falta de disciplina ou mesmo crime, conforme as circunstancias, os militares que tomarem parte em tais reuniões ou manifestações. Assignado G. Brig. José Clarindo de Queiroz. (EMCo, *Ordem do Dia*, n.115, 30 Jul. 1889).

A orientação do comando pode ser vista como uma tentativa de desmotivar o interesse dos alunos pela política, aspecto esse sujeito às intervenções da direção da Escola com o objetivo de conter o ímpeto dos alunos de aderir à causa republicana, inevitável tendo em vista as relações sociais assumidas pelos alunos. Nesse sentido, é revelador o depoimento de um ex-aluno da época.

A vida nacional repercutia com extraordinária intensidade no seio dos alunos, alimentando-lhes o entusiasmo e as grandes esperanças no porvir. Um lustro antes da Revolução republicana, houve vários incidentes na vida escolar que testemunhavam

a exaltação dos espíritos. Seguramos com interesse toda a agitação política que abalava a Nação. Líamos artigos de propaganda republicana e comparecíamos aos comícios em que se pugnava a abolição ou mudança de regime. De manhã, depois dos exercícios, havia uma fileira de alunos que iam até o Hospício Nacional, ou ainda mais longe, ao encontro do vendedor de jornais, que aliás nunca faltava, e tinham uma legião de estudantes. *A Federação*, redigida por Júlio de Castilhos, passava de mão em mão, era disputada e lida com entusiasmo; o mesmo se dava com os jornais republicanos de São Paulo. Os artigos de Rui Barbosa e de Quintino Bocaiúva entusiasmavam os cadetes, que os saboreavam caminhando pelos corredores, ou sentados nas respectivas camas, ou ainda acomodados nos banquetes de baluarte. (TASSO FRAGOSO *apud* MOTTA, 1998, p.199-200).

Segundo Jehovah Motta (1998), havia na Escola Militar da Corte um clube republicano, “secreto”, que difundia o jornal *A Federação* e o livro *A República Brasileira*, de Assis Brasil. Dentre as façanhas desse clube, estaria a organização de um plano dos alunos para impedir uma homenagem prevista ao Conde D’Eu no final do ano letivo de 1885. “É nesse ambiente que chegamos ao ano de 1889, quando a propaganda se intensifica, adquirindo através de Silva Jardim acentos mais vibrantes.” (MOTTA, 1998, p.204).

Em meados de setembro de 1889, ocorreu um fato que, ficando restrito à sua temporalidade passaria despercebido, mas, merecedor de outro olhar, no sentido de evidenciar que a jovem oficialidade republicana explorou politicamente o já ardente caldo revolucionário. Durante a visita ao Tesouro, o Visconde de Ouro Preto não en-

controu em seu posto o comandante da guarda – tenente Pedro Carolino – que recebeu, de imediato, voz de prisão de Ouro Preto. Celso Castro (1995) interpreta que a situação serviu de pretexto para que a mocidade militar tentasse promover uma nova Questão Militar. Assim, em poucas horas, os jornais *O Paiz* e o *Diario de Noticias* aproveitavam para criticar a ignorância de Ouro Preto em relação aos procedimentos militares afirmando que ele deveria, antes de punir o tenente, ter-se comunicado com o superior imediato daquele oficial.

A 23 de outubro de 1889, outro acontecimento contribuiu sobremaneira para exaltar os ânimos republicanos dos alunos das escolas militares. A visita de uma comitiva chilena ao Rio de Janeiro, incluindo as instalações da Escola Militar da Corte.

Esta Escola recebe hoje a visita de Sua Exca o Sr Ministro do Chile e brilhante officialidade do Almirante Cochrane. Tão fausto acontecimento enche-nos de imenso jubilo. No concerto geral de amistosas saudações aos insignes filhos da nação transandina. Estados americanos, o Chile e o Brasil acham-se unidos por indissolúveis laços de estima, e sob o influxo de suas populares, beneficicas e imorredouras Instituições, em fraternal amplexo caminham para um futuro majestoso. Assignado G. Brigadeiro José Clarindo de Queiroz. (EMCo, *Ordem do Dia*, n. 140, 23 Out. 1889).

À noite, por ocasião de jantar em homenagem aos oficiais chilenos, estando presentes o comandante da Escola Militar da Corte e o Ministro da Guerra, Benjamim Constant – convidado dos alunos – foi instigado a fazer

uso da palavra. Em seu discurso, ao lado de largas considerações sobre o papel dos exércitos sul-americanos, fez referências à Questão Militar e críticas desafiadoras ao Governo (MOTTA, 1998, p. 204). Ao final de sua fala de quase uma hora e intercalada por efusivos aplausos dos alunos da Escola Militar destacou que “sob a farda de cada soldado, pulsa o coração de um cidadão e de um patriota.” (CASTRO, 1995, p.168).

O discurso de Benjamim Constant rapidamente ganhou as ruas e os jornais. Ouro Preto, ao informar o Imperador do ocorrido e solicitar que Benjamim Constant fosse punido, teria ouvido de D. Pedro II que Benjamim era uma excelente criatura, incapaz de violências, um homem de $x + b$, e, além disso, muito seu amigo. Aconselhou a Ouro Preto chamá-lo, falar-lhe com franqueza, que certamente voltaria ao bom caminho. (CASTRO, 1995; HOLANDA, 1985; MOTTA, 1998).

Três semanas depois, o Imperador caía deposto; episódio no qual Benjamim Constant desempenhou destacado papel e foi visto como herói pela mocidade das escolas militares. Estes também tiveram uma atuação importante na proclamação da República, embora os livros de história do Brasil negligenciem ou mesmo, não deem ao fato a importância devida de seu protagonismo.

No caso da Escola Militar, agora denominada “da Capital Federal”, o reconhecimento da participação dos alunos na causa republicana vem do novo comandante da Escola e publicado em Ordem do Dia.

[...] Desvanece-me tão importante encargo que me entrega a direcção dessa pleiade de jovens milita-

res que, mantendo as tradições desta acreditada Instituição, deram exuberante prova de bravura e civismo offerecendo a vida em holocausto a Patria, quando nos últimos dias do império iníqua prepotência tentou amordaçar as classes militares do paiz e transformar a altiva hombridade da farda brasileira em humilhante subserviencia, bem alto souberam elles alevantar seu estandarte nas primeiras fileiras do Exercito renegado. Quando, em seguida a lucta, a Patria exige de seus filhos o espaço intellectual para o trabalho de sua evolução, ei-los que voltam a calma e decididos aos trabalhos de estudo. Tão nobre exemplo de amor a ordem e de interesse pelo progresso da Patria são segura garantia de que é licito esperar manter a mais stricta disciplina escolar como dever imprescindível a boa marcha do publico serviço, para o que igualmente confio no auxilio franco e leal do corpo docente, composto de mestres distinctos, e na dedicação do pessoal administrativo á causa da Republica. [...] Assignado João Thomaz Cantuaria – Tenente Coronel Commandante. (EMRJ, *Ordem do Dia*, n.1, 27 Nov. 1889).

Por ocasião do movimento pela proclamação da República, os discentes da Escola Militar haviam formado o Batalhão Provisório (de alunos), tendo como uma das missões fazer a segurança de pontos estratégicos, como o Arsenal de Guerra e o Quartel General do Exército. Seu desempenho nessa atividade foi considerado excelente por chefes do movimento. Publicou-se em *Ordem do Dia*:

[...] Louvo o Batalhão Provisorio de alumnos pela importante parte que tomaram no grandioso acontecimento do dia 15 que nova era de liberdade e prosperidade deu a Patria. Louvo-o também pela

sua dedicação e abnegação provadas nos dias que sucederam aquelles, nos quais foi effectivamente empregado na vigilancia e manutenção da ordem publica. Nas revoltas embora justificadas, como a que foi duramente impellido o Exercito e a Armada no dia 15, quando os revoltosos marcham certos de que, vencidos, entregam a cabeça ao cutello dos vencedores, vai nisto um acto de heroísmo, ante o qual é preciso esquecer alguns desvios indispensaveis á lucta. (EMRJ, *Ordem do Dia*, n.2, 29 Nov. 1889).

A fonte retrocitada chama atenção para um aspecto importante. Se o movimento pela implantação da República falhasse, os alunos enfrentariam o cutelo dos vencedores; sua ação tinha, portanto, certo heroísmo. E esse sentimento inspiraria participações futuras do corpo discente das escolas militares em movimentos políticos armados em favor da consolidação da República ou pelo menos em favor de algumas lideranças republicanas caras aos alunos. Foram os casos da deposição de Clarindo de Queiroz (Ceará) e Silva Tavares (Rio Grande do Sul), presidentes de Estado anti-florianistas; da participação na Revolução Federalista; e, em 1904, da insurreição dos alunos tentando depor Rodrigues Alves. Nesta última ação, os alunos da Escola Militar do Brasil (Praia Vermelha) sentiram o cutelo dos vencedores.

É plausível considerar, portanto, que o protagonismo dos alunos na proclamação da República influenciou não apenas o envolvimento de novos alunos em outros conflitos políticos, mas, também, uma espécie de formação que assumia contornos curriculares distantes da formalidade da caserna, indesejáveis até pelas lideranças militares que

conduziam os jovens estudantes, mas inevitáveis tendo em vista as relações sociais presentes na época. A mocidade militar, com estas condições tão especiais, era vista como engajada na causa republicana e capaz de ir até as últimas consequências, ainda que isso pusesse em jogo suas carreiras militares e até mesmo suas vidas.

Jovens lutando por uma causa facilmente se tornam um símbolo. Quando há um reconhecimento institucional disso, o símbolo vai se transmudando em mito e inspira exemplo a ser seguido. A participação dos alunos foi reconhecida por um dos homens mais respeitados dentro do Exército à época, como se pode perceber na transcrição do ofício do Ajudante Geral do Exército, publicada na Ordem do Dia da Escola Militar.

Repartição do Ajudante General, em 30 de Novembro de 1889. Ordem do Dia a **Guarnição** (grifo nosso)

Recolheram-se hontem as duas Escolas Militares desta Capital, os seus alumnos, os quais desde o 15 do corrente, data immorredoura da inteira liberdade de nossa Patria, estiveram ás minhas ordens em serviços de vigilancia e segurança deste Quartel General e de Guarnição do Arsenal de Guerra, e sem excepção de um só, tiveram procedimento digno e exemplar proprios dos militares briosos e disciplinados, não lhe abatendo o vivo entusiasmo nem a fadiga de seu afanoso trabalho, nem a falta de accommodações nas poucas horas para o descanso. O futuro historiador ao narrar o grande acontecimento do advento da Republica no Brazil, ha de reservar uma pagina para esses intrepidos e valorosos moços que nunca mediram a extensão do sacrificio a

que voluntariamente se offereciam em holocausto da causa santa da liberdade de sua Patria. Felizmente para elles, para o Paiz e para a humanidade, não chegou a regar o nosso solo o generoso sangue de seus filhos, facto que mais brilhante tornou a estrela da gloria da nossa Redenção. Não tem limites a minha admiração por esses benemeritos da Republica, que farão, por certo, o orgulho dos Generaes que os commandarem quando esta Patria tiver a necessidade de seus serviços, de seu valor, de sua abnegação e do seu patriotismo, confirmando a honrosa tradição da antiga Escola Militar. Dando essa publica demonstração a esses bravos não faço mais do que me aconselham a consciencia e o dever; e termino bradando com toda a effusão de minh'alma: Viva a Republica Federativa do Brazil! Viva a Escola Militar! Assignado: Floriano Peixoto – Marechal de Campo Ajudante General. (EMRJ, *Ordem do Dia*, n.4, 2 Dez. 1889).

Floriano Peixoto – militar experiente, respeitado na tropa e testado nos campos de batalha – tinha noção do risco de vida que os alunos correram. O movimento poderia não ter dado certo. O próprio Floriano, peça chave⁵ nesse tabuleiro, não assumira uma posição clara senão no último momento. Em nosso entendimento, os alunos não vacilaram quando tiveram que cumprir a missão de apoiar Floriano e a queda da Monarquia. Seu entusiasmo pela República fez a diferença no movimento; Floriano declara isso diante de toda a guarnição da capital do país. Mais, ainda. O célebre general pede ao futuro historiador que, ao narrar

⁵ À época da proclamação da República, Floriano Peixoto ocupava o cargo de Ajudante General, que corresponderia hoje ao cargo de chefe do Estado-Maior do Exército.

o advento da República no Brasil, reserve uma página para o que ele considerava moços destemidos e valorosos, dispostos a se sacrificarem pela Pátria. Esse ativismo político – o próprio Floriano reconhece isso – era já uma tradição da Escola Militar. E isso perduraria pelos tumultuados anos iniciais da República brasileira.

Referências Bibliográficas

Fontes primárias

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

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

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

Ordens do dia, Escola Militar da Corte (EMCo), diário, 1888-1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEX).

Ordens do dia, Escola Militar do Rio de Janeiro (EMRJ), diário, 1889. Acervo do Arquivo Histórico do Exército (AHEX).

Fontes secundárias

BARREIRA, Dolor. **História da literatura cearense**. Tomo 1. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1948. (Coleção Instituto do Ceará).

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

CORDEIRO, Celeste. O Ceará na segunda metade do século XIX. In: SOUZA, Simone (org.). **Uma nova história do Ceará**. 3 ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. v. 7. São Paulo: Difel, 1985.

LINS, Ivan. **História do Positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. (Coleção Brasileira, 322).

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

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Pesquisa acadêmica**. Como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

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

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

MENS SANA IN CORPORE SANO: UM ESTUDO SOBRE ESCOLA, SOCIEDADE E HIGIENISMO NO GOVERNO NOGUEIRA ACCIOLY (1896-1912)

Gabrielle Bessa Pereira Maia

gabibpm@yahoo.com.br

Doutoranda em Educação Brasileira – FACED/UFC

Psicóloga e Pedagoga

Este artigo revela-se de grande importância, pois, além de materializar uma comunicação de pesquisa, nos dá a oportunidade de falar um pouco sobre o tema-mater que originou nossa curiosidade em esquadrinhar os documentos relacionados à Educação do nosso estado, no período do governo acciolino, em nossa Dissertação de Mestrado.

A gênese de nossa pesquisa está num episódio que teve como protagonistas de uma cena épica da história da política cearense, os personagens Antônio Pinto Nogueira Accioly e Rodolfo Teófilo, envolvidos, e divergentes, no que diz respeito à condução das questões sanitárias de nosso Estado.

Os caminhos tortuosos que a pesquisa nos levou acabaram nos aproximando de um tema em Educação, mas, paradoxalmente, trazidos pela força das águas do período em que Fortaleza tornou-se um grande centro urbano, consolidando-se “como pólo econômico-social hegemônico da região na segunda metade do século XIX, a partir da grande exportação de algodão para o mercado externo (décadas de 1860-1870)” (PONTE, 2001, p.14).

Naquele momento, Fortaleza transformou-se num grande “canteiro de obras” com vistas a sanear o espaço público, buscando a administração livrá-lo de doenças e germes morbígenos. A racionalidade *Belle Époque* chegara e, com ela, toda uma lógica que procurava livrar a urbe das possibilidades de contaminação decorrentes, principalmente, dos fenômenos das secas que, vez por outra, assolavam nossa terra de maneira voraz e geravam inúmeras doenças, tais como varíola e cólera (PONTE, 2001; PONTE, 2000; THEOPHILO, 2001; SOMBRA, 1997).

Fortaleza sofria as agruras da seca que perturbou o Estado por volta dos anos 1877 a 1879, gerando uma epidemia de varíola que, dada a vitimização de 100 mil retirantes cearenses, podemos imaginar o quadro de horror experimentado pela sociedade fortalezense. Vale ressaltar que esse era também o período em que a Europa e, posteriormente, o Brasil, passavam por um surto de modernização. Tudo muito próprio do momento, modernidade, progresso e assepsia dos espaços públicos caminhavam de mãos dadas, além da força das mudanças beneficiarem sobremaneira os que compunham as elites e, de maneira especial, as elites rurais (NEEDELL, 1993).

Aqui, confere ilustrarmos a que se refere esse modernismo supramencionado ou, mais especificamente, o ideal modernista tão forte do período, nas palavras de Rodrigues (2010, p.124):

A modernização, [...], assume configurações distintas, na dependência daquilo em relação ao que o moderno se apresenta como ruptura e como o mais novo. Inovações desvinculadas de rompimentos,

seja no plano dos costumes, seja no que concerne às estruturas sociais, parecem indicar uma simples manifestação da cultura do descartável, expressando a volúpia pela novidade e o preconceito contra o que é antigo. É o modernismo.

O autor citado traz alguns elementos à baila, que ampliam a condição ansiosamente modernista que encontramos na atualidade, mas, toca em pontos preciosos que revelam que, o início desse processo foi impulsionado pela segunda Revolução Industrial, ou Revolução Científico-Tecnológica; e que nos faz refletir sobre outras questões que estão imbuídas no contexto (RODRIGUES, 2010).

A ânsia do novo, a febre pelas novidades, o desenvolvimento de um padrão de pensamento que excluía tudo aquilo que estivesse fora da norma, expressavam um modo de ser urbano que afastava do centro para as periferias toda forma desviante ou perigosa para os padrões de higiene e saúde dos cidadãos almejados pelo mercado global capitalista; mercado esse que tomava fôlego e impulsionava a economia das grandes metrópoles em contraponto às antigas cidades em vias de expansão de seus entrepostos comerciais.

Não podemos deixar de fazer uma rápida referência sobre o conceito de norma citado acima, daí esclarecermos que Canguilhem (1995) subsidia nossa reflexão, pois, nesse contexto de fins do século XIX e início do século XX, a Medicina concebia a profilaxia das doenças através de práticas de higienização do meio urbano.

Vemos nesse período o início dos meios de controle necessários à aquisição da saúde não apenas pelos cidadãos

comuns, mas, pela nova classe pobre que tomaria os postos de trabalho daqueles que apresentassem doenças ou incapacidade de qualquer natureza, impossibilitando-os de desenvolver as atividades produtivas que o novo sistema exigia.

De acordo com Canguilhem (1995), a Medicina concebe a normatividade como uma busca de um padrão definido por uma coletividade, uma cultura. Mas, segundo suas contribuições, para pensarmos sobre o caráter de normal definido nas sociedades, é importante entendermos que a vida, em si, é normal e patológica, tendendo sempre ao restabelecimento de suas funções e de sua normatividade.

A definição do que é normal e do que é patológico diz respeito a uma morfologia e a uma funcionalidade dentro de cada realidade, sendo “a vida em si mesma, e não sua apreciação médica, que faz do normal biológico um conceito de valor e não um conceito de realidade biológica” (CANGUILHEM, 1995, p.100).

O que queremos dizer com essas dissonâncias entre a definição dos padrões de Normal e Patológico é que, conceitos tão em voga na Medicina da época, acabaram por servir de ferramenta para a seleção de indivíduos aptos a ocupar postos de trabalho no sistema capitalista. A aproximação entre Medicina e sistema econômico, pois que se assistiu a um impulso do sistema capitalista moderno, deveu-se, em grande parte, ao avanço nos campos da microbiologia, bacteriologia, bioquímica, produção e conservação dos alimentos, farmacologia, medicina, higiene e profilaxia, controle das moléstias, natalidade, prolongamento da vida e bens de consumo (SEVCENKO, 1998).

Assim, quando lemos as colocações de Accioly (2011, p.12-14, online) na mensagem de 1º de julho de 1907, ao se referir à escola e aos padrões higienistas da época, entendemos bem sua indicação, que tem ressonância nos ideais do período:

Despojada quanto possível do ensino puramente literal, a Escola visará primeiramente realizar a condição primordial, indeclinável, da mens sana in corpore sano [...].

Não é a alma, senão o homem, que se adestra, já o dizia Montaigne; e hoje mais do que nunca, constitui dogma fundamental da pedagogia o aperfeiçoamento da educação physica como solido fundamento para se attingira a perfeição moral. Estão accordes os educacionistas em pensar como o professor Marion, que se quizermos fazer uma alma grande, um homem de vontade intrépida e generosa, um operario apto para grandes [...] e arduos labores, precisamos antes de tudo avigorar-lhe o organismo de solida resistencia.

Com este preparo physico, tendente a robustecer a saúde da creança, cumpre que a Escola se não descure dos meios de preserv-a (a creança) das causas que a debilitam, tornando positivo e real o beneficio outorgado á custa dos penosos sacrificios que se impoz. Refiro-me ao ensino da hygiene privada e publica, não em cursos theoreticos, espetaculosos, onde brilhe de preferencia a rhetorica pomposa do professor em menospreço do lado experimental, concreto e visivel da sciencia. [...] o exemplo quotidiano, ininterrupto, do aceio e antiseptia na classe, a observancia rigorosa dos preceitos scientificos em relação a saúde, o ar livre e puro, os programmas de ensino que evitem a dispersão do esforço intel-

lectual, a inspecção medica – completarão o estudo racional da hygiene na Escola.

Tanto essa preocupação se expressa na mensagem, quanto Nogueira Accioly, em um episódio sintomático dos novos tempos assépticos, toma para si os louros da erradicação da varíola em nosso Estado. Esse episódio da varíola foi bastante debatido na época, pois, a presidência do Estado e o farmacêutico Rodolfo Teófilo, em campos opostos, tiveram posturas diferentes no trato com a população que padecia do surto epidêmico.

Vejamos o que Accioly (2011, p.10-11, online) nos diz sobre os méritos do governo nessa questão, na mensagem de 1º de julho de 1906:

É com sincero prazer que registro o facto de se achar por completo extincta no Ceará a variola [...]. Para esse resultado, muito têm concorrido os esforços perseverantes do Governo do Estado, efficazmente auxiliado, nessa obra meritoria, por aquelles a quem incumbe a defeza da saúde publica.

Inclusive, na obra *Verdade da História* (1900, p. 20), vemos uma contundente defesa de Nogueira Accioly, noticiando sua preocupação com o estado sanitário de nossa capital.

A questão de hygiene tem sido para o seu governo motivo de acuradas lucubrações, e se por falta de tempo não ficam realizados os trabalhos de abastecimento d'agua e esgottos, os estudos feitos correspondem a um grande contingente para tal fim.

A manutenção de estabelecimentos pios, como a Santa Casa, Asylo de Porangaba e Lazareto, estabe-

lecimentos onde, a par do conforto, prima a direcção ministrada por serventuários competentíssimos, são outros tantos factos abonando a reputação do preclaro presidente.

Mas, a historiografia nos dá outra versão sobre esse fato tão importante para o estado de saúde dos cidadãos e do meio urbano fortalezense naquele momento. Inclusive, destacamos essa questão, pois, ao enaltecer a necessidade de saneamento e controle da malha cidadina, postura esperada pelos poderes públicos de então, é intrigante percebermos o contrário nos registros históricos da discussão entre Nogueira Accioly e Rodolfo Teófilo.

O que nos informam muitos documentos e obras que tratam dessa problemática é que Rodolfo Teófilo propunha a erradicação da varíola em nosso estado, mas, sofreu intensas retaliações de Nogueira Accioly (THEOFILO, 2006; SOMBRA, 1998, SOARES, 1912).

O desdobrar dessa situação foi que, sob a alegação de tratar-se de uma reforma de ensino, Rodolfo Teófilo teve seus vencimentos de professor do Liceu do Ceará cortados pelo presidente do Estado, foi retirado do cargo de titular da disciplina de Mineralogia, Geologia e Meteorologia, esta sendo extinta através de Ato Governamental, e posteriormente, foi transferido para a disciplina de Lógica – matéria que não dominava. Sabemos que o farmacêutico e sanitarista prestava naquele momento um grande serviço à cidade de Fortaleza, pois, na perspectiva de saneamento do meio urbano, em meio ao caos produzido pelas catástrofes climáticas vividas pelo nosso Estado, a ação sanitária vinha a contento, para tentar debelar os efeitos das epidemias.

No periódico *A Cidade*, encontramos, já em 22 de fevereiro de 1899, críticas ao esquecimento do governo do Estado, nesta época sob a tutela de Ant^o Pinto Nogueira Accioly, das questões concernentes aos efeitos das secas no Ceará. Na coluna intitulada “A Violação da Constituição Federal – o conflito da lei”, a premente denúncia:

A Constituição do Estado do Ceará; título IV, cap. I, art. 37:

São crimes de responsabilidade os actos do Presidente que attentarem:

1^o Contra a Constituição e leis da União ou do Estado.

A Constituição Federal, por sua vez tit. III, do Município, art. 68 – Os Estados organizase-hão de forma que fique assegurada a autonomia dos municípios.

A Constituição Estadual, tit. I, cap.unico, art. 3 – A base de sua organização é o município, cuja autonomia a Constituição garante. [...]

[...]

Com toda aquella pesada somma de garantias constitucionaes de lá e de cá, demitte-se, nomea-se, depõe-se, faz-se, desmancha-se a Intendencia e o Intendente; o que falta para haver um conflicto? [...]

A Constituição Federal diz: <<Em caso de calamidade publica a União prestará socorros ao Estado que os solicitar.>>

O art. 134 da Constituição Estadual acresce: “O Estad garante socorrospublicos.” Entretanto o Ceará aniquila-se por uma calamidade de morte, uma secca medonha [...].

[...]

E d’aqui se diz por telagrammas ao Governo da União que o Ceará goza de todas as prosperidades,

que no Ceará não ha secca!!! E como se estendem
aquellas garantias? De que servem? [...]

Padre José Barbosa de Jesus

Pensamos ser interessante e prazeroso para o leitor trazer à baila um trecho de uma obra literária que ilustra, com muita pertinência, os movimentos de saneamento dos espaços e das populações, desde seu total desconhecimento e consideração de forças místicas, ao esquadrinhamento urbano e sua relevância na saúde dos cidadãos.

O saber médico assiste, portanto, à evolução de uma Medicina preditiva, intuitiva, baseada na análise dos sintomas, para uma Medicina do conhecimento da realidade biológica dos corpos e de suas lesões e, conseqüentemente, da incidência do ambiente sobre a condição de Saúde/Doença dos sujeitos.

Dessa forma, o trecho que transcreveremos a seguir também cumprirá um importante papel de, através da formação médica de dois personagens, pai e filho, demarcar a diferença em suas formações e o universo de atuação do moderno médico formado a partir de parâmetros da profilaxia e prevenção das enfermidades nos meios urbanos.

Em *O Amor nos Tempos do Cólera*, de Gabriel Garcia Márquez (1985, p.139-140), o personagem Juvenal Urbino é um médico formado sob outros paradigmas bem diferentes de seu pai, que também foi médico na mesma cidade, porém, a partir de conceitos bem mais arcaicos e já superados pelas modernas escolas europeias:

A primeira coisa que ele fez foi tomar posse do consultório do pai. Conservou no lugar os móveis ingleses, duros e sérios, [...], mas despachou para o sótão

os tratados da ciência vice-reinal e da medicina romântica, e colocou nas estantes cobertas de vidro os da nova escola da França. Tirou da parede os cromos desbotados, com exceção daquele em que se vê o médico disputando à morte uma doente nua, e o juramento hipocrático impresso em letras góticas, e pendurou em seus lugares, ao lado do diploma único do pai, os muitos e muitos variados que obtivera com qualificações ótimas em diferentes escolas da Europa.

Tratou de impor critérios atualizados no Hospital da Misericórdia, mas não achou a tarefa tão fácil como imaginara em seus entusiasmos juvenis, pois a bolorenta casa se agarrava às superstições atávicas, como a de colocar os pés das camas em potes com água para impedir que as doenças subissem, ou a de exigir traje de etiqueta e luvas de camurça na sala de cirurgia, visto que se dava por axiomático que a elegância era condição essencial da assepsia. Não podiam suportar que o jovem recém-chegado provasse a urina do doente para descobrir a presença de açúcar, que citasse Charcot e Trousseau como se fossem seus companheiros de quarto [...].

Sua obsessão era o perigoso estado sanitário da cidade. [...]

Tinha consciência da ameaça mortal que era a água de beber. [...]

Tanto quanto com as impurezas da água, alarmava-se o doutor Juvenal Urbino com o estado higiênico do mercado público [...]. O doutor Juvenal Urbino queria sanear o lugar, queria que pusessem o mata-douro em outra parte [...].

Por fim, já que este artigo caracteriza-se como uma comunicação de pesquisa, importa ressaltarmos que o

embate em torno das questões sanitárias acima expostas, envolvendo Nogueira Accioly e Rodolfo Teófilo, desencadeou, em nós, algumas indagações para pensarmos sobre a forma de tratamento e condução do governo nas instituições de Educação e cultura eleitas como campos de análise: Theatro José de Alencar, Faculdade Livre de Direito e Liceu do Ceará.

Enquanto representação singular para que a elite cearense participasse simbólica e concretamente do surto europeizante de fins do século XIX e início do século XX, encontramos o Theatro José de Alencar como responsável por realizar o desejo dessa elite e, como veremos, de nosso povo.

No espaço temporal que compreende a década de 1830, donde encontramos registrado o primeiro prédio teatral de Fortaleza – em frente à Igreja do Rosário, hoje Praça General Tibúrcio, o Teatrinho da Concórdia, ou Casa de Ópera –, até a primeira tentativa de construção de um teatro oficial, no governo do presidente do Estado Dr. João Silveira de Sousa, em 1859, observamos as tentativas de inserir a loira desposada do Sol na lógica cultural daquele momento (BARROSO, 2002).

Dessa forma, o presidente do Estado foi responsável pela controversa construção de uma obra dessa envergadura para os padrões financeiros de uma Fortaleza castigada pelas intempéries climáticas da época, necessitada de obras de infraestrutura e escolas.¹

¹ Em mensagem do presidente de Estado (*apud* BARROSO, 2002, p.24), encontramos “a necessidade de tratar-se antes da abertura de estradas, do melhoramento de portos, da construção de açudes, da colonização, de escolas normais agrícolas [...]” como fatores que inviabilizaram, ainda no governo de João Silveira de Sousa, a realização do projeto de construção de um teatro oficial.

Ainda no que concerne às contraditórias realizações do governo acciolino, no dia 1º de março de 1903 foi solenemente instalada, em Fortaleza, a Faculdade Livre de Direito. Naquele momento, o Brasil, desde 1827, contava apenas com as Academias Jurídicas de São Paulo e de Olinda, fundadas sob a égide do decreto imperial do referido ano (ANDRADE, 2008).

Nogueira Accioly que, no momento da fundação da Faculdade Livre de Direito, ocupava o cargo de Senador, esteve presente desde as reuniões que decidiram sobre a viabilidade e importância do projeto de fundação desta, até sua eleição como diretor da Instituição supracitada. Dessa forma, Accioly passou a possuir, a partir dali, plenos poderes para “nomeação de corpo docente, pessoal administrativo bem como para tomar as providências necessárias para a instalação e funcionamento da Faculdade.” (A REPÚBLICA, 1903, *apud* ANDRADE, 2008, p.159).

Para além de quaisquer críticas apresentadas aos fatos da época, bem como nos registros historiográficos consultados, não podemos deixar de encontrar ressonância entre a fundação da Faculdade Livre de Direito e o contexto cultural no qual o Brasil almejava se ajustar naquele momento.

Toda uma geração de intelectuais buscava formação naquela Instituição, mesmo que, como sabemos, se tratando de uma classe proveniente das elites, formada tradicionalmente em academias nacionais e internacionais de Direito e outras áreas do conhecimento.

De certa forma, a institucionalização do ensino no nosso Estado foi coroada pela Livre, encerrando os níveis elementar, secundário e superior. E, também, a garantia dos

quadros de pessoal necessários a gerência dos negócios públicos e particulares cearenses ampliaram, sobremaneira, os horizontes culturais do nosso povo. Mesmo secularmente deixado à margem das grandes realizações, o povo cearense poderia, doravante, transitar num ambiente que congregaria as mentes intelectuais, quiçá até as forasteiras, responsáveis por introduzir em nossa terra novas perspectivas socioculturais e educacionais.

Destarte, fechando o quadro analítico das práticas educacionais do governo aqui estudado, encontramos o Liceu do Ceará, uma instituição criada nos moldes do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Fundado em 1845, suas atividades escolares tiveram início em 19 de outubro, sob a direção de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, sogro de Antônio Pinto Nogueira Accioly. Essa instituição, uma das mais antigas do Brasil, inaugurou seus serviços educacionais com 98 matrículas, alternando períodos de alta e baixa no que diz respeito ao número de alunos (VIEIRA, 2002).

O Ceará passaria, assim, a oferecer à sua elite uma formação escolar secundária, pois, até então, os estudantes, ao concluírem suas “primeiras letras, públicas ou particulares, deveriam prestar os cursos secundários e preparatórios para as academias do país em Recife, Salvador ou na Corte.” (OLIVEIRA, 2002, p.17).

Esse fato acabava restringindo aos filhos das classes mais abastadas o acesso aos cursos superiores ofertados no nosso país. Somente no governo do coronel José Freire Bezerril Fontenele, em 1894, o Liceu pôde desfrutar de uma sede própria, na Praça dos Voluntários, no Centro de

Fortaleza, sendo travado, portanto, neste local, um dos fatos mais comentados pela historiografia cearense a que já nos referimos nas linhas precedentes: a disputa político-higienista envolvendo Nogueira Accioly e Rodolfo Teófilo.

Como já nos referimos, o embate envolvendo esses dois personagens se constitui uma problemática nuclear para nossa pesquisa e, sua gênese, na ordem sanitaria de fins do século XIX, responde ao nosso desejo de estudar os aspectos que regem as consumações em Educação do governo acciolino, na materialidade dos fatos aqui discutidos.

Em meio às notícias publicadas por Teófilo sobre as secas, o quadro epidêmico decorrente deste aterrorizante fenômeno climático, e a ausência de políticas públicas por parte do governo do Estado, convém discorrermos um pouco mais sobre as ações do presidente do Estado para com o farmacêutico, no Liceu do Ceará, divulgadas em *Violença* (THEOFILO, 2006, p.4-5).

Através das páginas dessa obra, tomamos conhecimento de algumas atitudes tomadas por Accioly na administração do Liceu. Essas considerações foram feitas tendo como baliza o que o sanitaria passou a sofrer do presidente do Estado, em meio à crise gerada pela vacinação de varíola do nosso povo, já tratada por nós, no desenvolvimento deste artigo.

O próprio Rodolfo Theófilo explica que suas críticas ao governo do Estado teriam gerado a represália que estaria vivendo dentro do Liceu de Ceará, com sua saída da disciplina de Mineralogia, Geologia e Meteorologia, designando-o para a disciplina de Lógica, inteiramente distante de sua área de interesse. Vejamos:

O meu crime vem da publicação a meu livro – Secas do Ceará – em que tratando das administrações que tem tido o Estado durante as seccas, tive o atrevimento de criticar, com muita benevolencia, é verdade, a passada administração do actual Presidente do Estado. (THEÓFILO, 2006, p.55).

As mensagens de presidente do Estado nos mostram outra concepção sobre o que seria uma reforma de ensino e, sobretudo, uma reforma de ensino do Liceu do Ceará.

Vale lembrarmos que a mensagem a seguir traz notícias sobre o que seria reforma de ensino para Nogueira Accioly, ainda no ano de 1897 e a reverência que este demonstrava no tratamento das instituições escolares, regidas que eram por leis maiores:

E só depois de demorado e reflectido estudo, resolvi usar da autorisação que a Lei nº 285 de 30 de Julho de 1896 me outorgava, começando por dar novo regulamento á Escola Normal e subsequentemente aoLyceu e á Instrucção Primaria.

Pelo acto d'esta Presidencia de 3 de Setembro ultimo vereis que o governo procurou simplificar o ensino normal fasendo professores substancialmente preparados nas disciplinas elementares por um plano de estudos consentaneos com o nosso clima e com as nossas condições de existência.

[...]

A nova regulamentação dada ao Lyceu não chegou a affectarprogrammas do ensino, subordinados como se acham aos programmas do Gymnasio Nacional, mas esforcei-me para equiparar no tempo os serviços dos professores e melhorar o que era susceptivel de melhora [...]. (ACCIOLY, 1897, p.11-13, *online*).

Para sabermos um pouco mais sobre a posição do presidente do Estado sobre a reforma de ensino do Liceu do Ceará, cabe tomarmos conhecimento de outras notícias suas sobre essa questão, em outras mensagens. Assim, na mensagem de Accioly de 1º de julho de 1898:

O ensino publico secundario é dado no Lyceu do Ceará que continua sob zelosadirecção do professor Agapito Jorge dos Santos.

[...]

O Decreto Federal n.º 2857, de 30 de março deste anno reformou o regulamento do Gymnasio Nacional e com elle o ensino secundário nos Estados.

Esta reforma acarreta profunda modificação no regulamento do Lyceu do Ceará na parte relativa ao plano de estudos e exames. (ACCIOLY, 1898, p.17-18, *online*).

Na mensagem de 1º de julho de 1900, Accioly refere-se ao corpo docente do Liceu do Ceará, exatamente no período em que começam os embates com Rodolfo Teófilo, posteriormente divulgados em *Violência* (TEÓFILO, 2006, p.12):

Os corpos docentes da mesma Escola e do Lyceu acham-se organizados com a mais escrupulosa selecção de competencia profissional e moral, que assim dão a mais segura garantia do futuro progredimento d'essas instituições.

Na homenagem póstuma *In Memoriam*, Brígido (*apud* MATTOS, 1921, p.52) faz alusão a esta querela entre Nogueira Accioly e Rodolfo Teófilo, na tentativa de justificar a inconsistência dos “ataques” do farmacêutico ao presidente do Estado.

A maledicencia dos seus adversarios assacou-lhe mil injurias, chamando-o, por ultimo, de sanguinario.

Era misterdenegrir-lhe a reputação, sinão a campanha difamatoria não produziria o effeito desejado.

O senhor Rodolpho Theophilo, postado na linha da frente de seus maiores inimigos, homem que escreve livros de historia no proprio dia em que o facto se dá, sem conhecer os antecedentes deste, e muito menos as consequencias, sem, portanto, penetrar na psychologia do occorrido, na sua obra “Libertação do Ceará”, pretendeu, inutilmente, implantar essa inverdade.

Não se apercebeu o escritor que a pressa é inimiga da perfeição, nem comprehendetampouco que a **nenhum contemporaneo era dado, como ainda não é, dizer a verdade pura, integral, sobre acontecimentos de hontem [...].** (grifo nosso)

Mas, à guisa de conclusão, cabe que encerremos por aqui nossa comunicação, prometendo uma análise mais acurada dessas questões para trabalhos e publicações posteriores, informando também que o percurso trilhado até aqui foi necessário para o entendimento dos aspectos históricos e teóricos que circundam as questões que elegemos em nossa pesquisa de Mestrado.

Referências Bibliográficas

ACCIOLY, Antônio Pinto Nogueira. **Mensagens de presidente de província apresentadas à Assembleia Legislativa do Estado do Ceará.** 1897, 1898, 1899, 1900, 1905, 1906, 1907, 1908, 1909, 1910, 1911 e 1912. Disponíveis em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial/ceara>>. Acesso em: 2 mar. 2011.

AMARAL, Álvaro Ottoni. **Periódico A Cidade**. Fortaleza: Catálogo do setor de microfilmes da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel. fev. 1899 a mar. 1904, anos I a VI.

ANDRADE, Francisco Ari. **Luzes e sombras na educação: o acioloismo e a criação da Faculdade Livre de Direito do Ceará (1903-1912)**. Fortaleza: INESP, 2008.

BARROSO, Oswald. **Theatro José de Alencar: o teatro e a cidade**. Fortaleza: Terra da Luz Editorial, 2002.

BRÍGIDO, João. **O Unitário**. N.s 220 a 353. Anos II e III, jan. a nov. 1905.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CEARÁ. Presidência do Estado. **A República**. Fortaleza: Catálogo do Setor de Microfilmes da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, 1903.

NEEDEL, Jeffrey D. **Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século**. Tradução de Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

OLIVEIRA, Almir Leal de. Universo letrado em Fortaleza na década de 1870. In: SOUZA, Simone de; NEVES, Frederico de Castro (Org.) **Intelectuais**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

PONTE, Sebastião Rogério de Barros da. A Belle Époque em Fortaleza: remodelação e controle. In: SOUSA, Simone de (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Fundações Demócrito Rocha, 2000.

_____. **Fortaleza Belle Époque: reforma urbana e controle social (1860-1930)**. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

- RODRIGUES, Rui Martinho. **Educação, modernidade, pós-modernidade e modernismo**. Fortaleza: UFC, 2010. (Mimeo)
- SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil-República: da Belle Époque à era do rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SOARES, Martim. **O babaquara: subsídios para a historia da oligarchia no Ceará**. Rio de Janeiro: [s/ed], 1912.
- SOMBRA, Waldy. **Rodolpho Theophilo: o varão benemérito da pátria**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto. Prefeitura Municipal de Maracanaú, 1997.
- THEOPHILO, Rodolpho. **Violência: Liceu do Ceará [1905]**. Apresentação de Adelaide Gonçalves. Ed. Fac-sim. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006.
- _____. **Libertação do Ceará: queda da oligarquia Accioly**. Ed. Fac-sim. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001.
- VERDADE DA HISTÓRIA. Homenagem ao Exm. Sr. Dr. Antônio Pinto Nogueira Accioly. **Artigos da “Republica” da Fortaleza**. Prefaciado por José Rodrigues de Carvalho. 1900.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.



ICONOGRAFIA DE JOSÉ DOS REIS CARVALHO: A EXPOSIÇÃO MEMÓRIA CEARENSE DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

Regina Cláudia Oliveira da Silva

reginaclaudia@gmail.com

Doutoranda em Educação Brasileira – NHIME/FACED/UFC

Professora de História do Colégio Militar de Fortaleza

Introdução

No intuito de fomentar o intercâmbio entre o Museu Histórico Nacional e outras instituições de caráter cultural, preencher uma das funções intrínsecas ao Museu, que é sua abrangência nacional, demonstrar importante parcela do seu acervo ao público brasileiro, divulgando-o através de exposições itinerantes em regiões normalmente não atingidas pelos programas do Museu, bem como divulgar o tratamento técnico de seu acervo arquivístico, abordando aspectos ainda pouco explorados da História do Brasil, como alguns detalhes das Expedições Científicas do século XIX, através de uma iconografia de uma região até então pouco conhecida ou mesmo pouco estudada, ou seja, o Ceará de fins da década de 1850 e início da década de 1860, é que o MHN, entre 1990 e 1991, fez a *Exposição Memória Cearense*, em que apresentava obras de José dos Reis Carvalho sobre o Ceará em que nasceu. A coleção de aquarelas e desenhos a lápis é composta de trinta e duas pranchas, sendo que apenas vinte e cinco estão efetivamente iden-

tificadas pelo autor. A pesquisa museológica que foi feita permitiu identificar as demais.

Nosso objetivo maior com este artigo é apreciar as peças da exposição e tornar público um pouco mais sobre a obra desse monumental artista, ainda insuficientemente conhecido e estudado, seja por historiadores da arte ou outros que se interessem pelo tema, de maneira mais específica, ou até mesmo pelos que pesquisam sobre as expedições reconhecedoras do Brasil do século XIX, que exploram mais outros pontos dessas expedições, porém timidamente a contribuição de José dos Reis Carvalho. Dito isso, reconhecemos que o artista deixou-nos grande produção artística, embora pouco conhecida para além daqueles que estudam o tema, mesmo na academia.

Manteve afinidades com Debret¹ e participou da Comissão Científica de Exploração das Províncias do Norte, ou seja, por influências do seu professor na Academia Imperial de Belas Artes, garantiu participação na primeira expedição científica legitimamente brasileira agenciada pelo

¹ Em 1828, Debret concebeu fazer uma exposição pública dos trabalhos dos seus discípulos, porém esbarrava com os Estatutos, que não lhe facultavam essa iniciativa. Essa exposição só teve, porém, realização a 2 de dezembro de 1829. Pelo catálogo organizado e impresso à custa de Debret verifica-se que a primeira exposição escolar realizada no Brasil teve o título oficial de *Exposição da Classe de Pintura Histórica na Imperial Academia das Belas Artes. No Ano de 1829: Quarto Ano da sua Instalação*. Havia exposto 115 trabalhos, dos quais: 47 de pintura, 60 de arquitetura, 4 de paisagem e 4 de escultura. Excluindo do total os 33 trabalhos dos professores, restam 82 trabalhos dos alunos. Como expositores de pintura figuravam Jean-Baptiste Debret e seus sete discípulos. Esses discípulos, na verdade, foram nove na citada exposição (Simplicio de Sá, José de Risto Moreira, Francisco de Souza Lobo, Manuel de Araújo Porto Alegre, José dos Reis Carvalho, José da Silva Arruda, Alphonse Faloz, João Climaco, Francisco Pedro do Amaral e Augusto Goulart) (PONTUAL, 1969, p.162-164).

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, pelo Museu Nacional, pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e apoiada pelo Imperador D. Pedro II. Durante a Comissão Científica de Exploração das Províncias do Norte realizou diferentes desenhos e pinturas, norteados pelo botânico Francisco Freire Alemão (1797-1874), também chefe do grupo, o zoólogo Manoel Ferreira Lagos (1817-1871) e o geólogo (incluindo-se a mineralogia) Guilherme Schüch Capanema (1824-1909), o astrônomo e geógrafo Raja Gabaglia e o etnógrafo e narrador da viagem Gonçalves Dias, dentre outros que compunham a Comissão. Destacamos a maior importância de Freire Alemão na produção artística de Reis Carvalho durante a Comissão, em se tratando, principalmente, das escolhas dos motivos das obras pictóricas e desenhos, uma vez que ficou estabelecido que o artista deveria acompanhar o botânico.

Freire Alemão trocou correspondências com Martius, que trabalhava na mesma época a sua *Flora Brasiliensis* que, com a promoção de Dom Pedro II, Imperador do Brasil, Fernando I, da Áustria e Luís I, da Baviera, principiou sua publicação em 1840 e levaria mais 66 anos para finalizá-la. A obra é composta por cerca de 130 fascículos que resultaram em 40 partes reunidas em 15 volumes com ricas ilustrações. O próprio Karl Friedrich von Martius (1794-1868) conduziu sua publicação de 1840 ao ano de sua morte. Martius, em carta dirigida a Manuel Araújo Porto-Alegre, em agosto de 1859, demonstrou seu interesse pela expedição brasileira e requereu a remessa de resultados para fazer a divulgação na Europa. Contudo, Freire Alemão pretendia enviá-los apenas após sua publicação, receando perder a

prioridade e o ineditismo da autoria das novas espécies encontradas ao longo da expedição.

Assim, as aquarelas e os desenhos a lápis da Comissão foram criados a partir da performance do pintor José dos Reis Carvalho. Ao conferirmos sua produção artística para a Comissão Científica de Exploração com o ideário estético de seu momento histórico, logo compreenderemos que, ao abordar a questão da seca, proclamou noções próprias da realidade pesquisada, no caso o Ceará, e de elementos da cultura brasileira, relacionados ao sertanejo e ao seu modo de vida desenvolvido na aridez própria da caatinga ou na bonança dos períodos chuvosos. Enquanto ilustrador científico, todavia com um arquétipo estético particular, ofereceu às suas obras um caráter histórico entrelaçado pelos temas sociais da época e concebeu o homem em conflito com o cenário hostil em que vivia. Por meio de artigos e manuscritos sobre o clima, a paisagem e a cultura cearense, bem como pela bibliografia produzida pela Comissão Científica de Exploração, demarcamos a documentação que amparou a produção iconográfica de José dos Reis Carvalho, voltada para a paisagem cearense e para os costumes locais. É importante lembrar que Reis Carvalho também realizou distintas obras de caráter etnográfico, documentando vestuário e expressões do povo do Rio de Janeiro, de onde igualmente pintou edifícios e equipamentos urbanos, sob a autoridade do mentor Debret.

Suas representações nitidamente esboçam várias paisagens dos apontamentos de Capanema e principalmente dos manuscritos de Freire Alemão, nas quais apresentam rochas e paisagens naturais, múltiplos modelos de cercas,

construções de casas, principalmente de taipa, muito comum no interior nordestino, além de formas usadas pelos sertanejos para armar suas redes, como estacas nas paredes que funcionam como armadores das redes.

Segundo as instruções, as diversas seções deveriam andar sempre juntas, mas devido à diversidade dos estudos, ao grande número de pessoas de que se compunham e à dificuldade de recursos no interior, mormente no tempo da seca, resolveram dividir a comitiva em quatro partes. As seções zoológicas e botânicas dirigir-se-iam para o Icó, seguindo pela margem do Jaguaribe; a geológica e etnográfica para o Crato, passando por Baturité e Quixeramobim; a astronômica e geográfica, como era mais numerosa, dividir-se-ia indo uma parte para a Serra Grande e outra para o centro e Leste do Ceará (ABREU, 1919, p.201).

Reis Carvalho seguiu com as seções botânica e zoológica. Foram os primeiros a deixar Fortaleza em 16 de agosto de 1859. Seguiram em direção a Aracati, onde ficaram 23 dias e, seguindo à margem do Jaguaribe, passaram por várias vilas até chegarem a Icó (7 de outubro de 1859), de onde, pelas margens do rio Salgado, passaram por Lavras e chegaram ao Crato (8 de novembro de 1859). De lá partiram para a vila de Assaré, atravessaram a serra dos Bastiões, chegando às vilas de Saboeiro e Tauá. Separando-se da seção zoológica, Reis Carvalho seguiu com a seção botânica que se dirigiu a Baturité. Daí seguiram para Urubretama (outubro de 1860) e Ipu, subiram a Serra Grande e conheceram Ubajara e a vila de Viçosa. Estiveram na Serra da Meruoca e Sobral (9 de janeiro de 1861). Depois passaram

por Canindé (29 de janeiro de 1861), Baturité novamente, Redenção (21 de fevereiro de 1861) e Pacatuba, para regressarem a Fortaleza. Enquanto esperavam pelas demais seções, fizeram algumas incursões pelas serra de Maranguape e Aratanha.

No decurso daquela expedição, especialmente a aquarela foi empregada na retratação dos elementos observados, seja de natureza geológica, etnográfica, técnica, botânica ou zoológica. As pranchas da exposição do MHN são representações que abrangem paisagens naturais que destacam características geológicas e botânicas, construções (fundamentalmente igrejas) e povoados, tipos humanos desenhados sem nenhuma idealização fisionômica e executando tarefas cotidianas em seu meio de vida. Vale observar que a comparação de imagens nos consente compreender que José dos Reis Carvalho também foi influenciado por pintores estrangeiros que seguiram e compartilharam de expedições conduzidas por cientistas viajantes ao longo do século XIX, o que é absolutamente normal, do ponto de vista da influência de artistas por seus mestres e entre contemporâneos. Logo, seu perfil iconográfico extrapola aquele ainda marcado em bibliografias que o apontam como pintor de flores e naturezas-mortas, apenas.

Assim, a Coleção Iconográfica José dos Reis Carvalho pertencente ao MHN é composta de aquarelas e desenhos relativos ao Ceará e foram executados quando o artista aqui esteve, na qualidade de pintor da Comissão Científica de Exploração de 1859 a 1861. A ordem dos desenhos que apresentamos é sequencial numérica, a mesma do MHN, tendo procurado se obedecer a que consta na obra

de Renato Braga: *História da Comissão Científica de Exploração*. Nessa obra estão reproduzidos 39 trabalhos de Reis Carvalho constantes do acervo do Museu Histórico Nacional. No entanto, no inventário do museu feito em 1983, 7 (sete) não foram localizados. Ainda segundo Renato Braga (p. 62), sete das aquarelas foram encontradas por Gustavo Barroso, em um Belchior, que as divulgou em um artigo no *O Cruzeiro* de 16 de outubro de 1948, intitulado *Segredos e Revelações da História do Brasil; a arquitetura dos sertões*, p. 22, 23, 32 e 34. Ademais, destacamos que a coleção do MHN foi organizada em série única, já que é toda composta de originais de arte.

Alguns Pontos Teóricos e Metodológicos

Do ponto de vista teórico e metodológico, buscamos implantar nossa narração compreensiva da obra de José dos Reis Carvalho considerando o contexto das expedições do século XIX dentro do arcabouço em que opera a micro-história, com a perspectiva de observação abreviada, porém com mais densa exploração de fontes previstas, no caso um melhor detalhamento das pranchas que foram expostas, principalmente pela contribuição das anotações do botânico Freire Alemão disponíveis nos Anais da Biblioteca Nacional (1961).

Micro-história é um termo mais ou menos vago que vem sendo usado para descrever um corpo de discussões, nem sempre homogêneo, em torno do alcance e das possibilidades da disciplina histórica. Fora da Itália, particularmente, a micro-história foi

frequentemente considerada como uma modalidade de história cultural, relacionada de modo próximo à *histoire des mentalités* francesa. Entretanto, uma aproximação mais cuidadosa do debate mostra-nos claramente como aquele debate italiano estava fundado, em seus princípios, em uma reflexão sobre as relações entre a história e as ciências sociais, largamente influenciada pela antropologia social inglesa e os estudos de história social na Inglaterra. Na verdade, de acordo com seus próprios protagonistas, a micro-história pode mesmo ser vista como um dos caminhos adotados, na Itália, para a constituição de uma *história social* mais elaborada e mais fundamentada teoricamente. (LIMA, 2004, p.54).

Logo inferimos que é fundamental atentar para a possível confusão que nossa opção teórica e metodológica possa incorrer com a história local ou regional, vistos os limites geográficos da Comissão Científica de Exploração, bem como o recorte que fizemos pela *Exposição Memória Cearense* do MHN. Sobre esse aspecto, observemos a ideia de D'Assunção Barros (2007, p. 170):

Antes de tudo, é preciso deixar claro que a Micro-História não se refere necessariamente ao estudo de um espaço físico reduzido ou delimitado, embora isto possa até ocorrer. O que a Micro-História pretende é uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que, de outro modo, passariam despercebidos. Quando um micro-historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda *através* da pequena comunidade (não é, por exemplo, a perspectiva da História local, que busca o estudo da realidade

micro-localizada por ela mesma). A comunidade examinada pela Micro-História pode aparecer, por exemplo, como um meio para se atingir a compreensão de aspectos específicos relativos a uma sociedade mais ampla. Da mesma forma, pode-se tomar para estudo uma “realidade micro” com o intuito de compreender certos aspectos de um processo de centralização estatal que, em um exame encaminhado do ponto de vista da macro-história, passariam certamente despercebidos.

Neste sentido, a opção pela micro-história que pondera, especialmente, sobre temáticas atreladas ao cotidiano de comunidades particulares – mencionadas geográfica ou sociologicamente –, à biografia conectada à reconstituição de microcontextos e, no caso, consagrada a uma personalidade extraordinária, não inominada, é bem verdade, mas uma pessoa que por certo passou despercebida na multidão, pouco estudada, pouco conhecida: no nosso caso, José dos Reis Carvalho. É interessante observarmos a euforia com que Gustavo Barroso se refere a um “artista desconhecido” diante das aquarelas de Reis Carvalho, em artigo publicado em *O Cruzeiro* em 1948:

Essa arte sertaneja, oficialmente desconhecida pelos estudiosos e pelo público nos é revelada admiravelmente por um caderno de magníficas aquarelas, feitas no meado do último século, por um artista desconhecido que varou os sertões cearenses e com o seu pincel nos transmitiu a fisionomia original das capelas e igrejas levantadas pelos bravos e tenazes criadores de gado, que lutavam anos seguidos contra os índios, a seca e a fome. Essa curiosa documentação faz parte hoje em dia, felizmente, dos arqui-

vos do Museu Histórico Nacional. Revelando-a aos estudiosos brasileiros nestas páginas não podemos deixar de chamar a atenção para a sua originalidade, para a sua peculiaridade, para o seu espírito barroco, levando mais para o lado dos cânones neoclássicos do Renascimento do que para as superfetações e fantasias do Rococó.

Vale salientar que compreendemos os percalços por que tem passado essa abordagem historiográfica, muitas vezes mal entendida, outras vezes revestida de história cultural, outras perdidas com conceitos relativos à história das mentalidades e com a história do cotidiano. Ou, então, compreendida como demonstração simbólica de uma história descritiva, de viés essencialmente antropológico, que rejeitou o estatuto científico da disciplina, adentrou na seara da literatura, irrompendo de vez as fronteiras da narrativa histórica com o ficcional.

Não seria excesso asseverar que ainda hoje a micro-história transporta a marca de *história menor*, atacada sobretudo pelos defensores dos arquétipos macrosociais de análise, da grande história. Todavia, isto não denota a vulgarização da história, nem a desconecta de totalidades mais extensas. Ronaldo Vainfas, em *Os protagonistas anônimos da História*, texto que nos esclareceu muitas dúvidas e nos deixou confortáveis na escolha teórico-metodológica, dispõe-se a rescindir com essa emaranhada *teia de equívocos*. E, é inegável, impetra seu desígnio. Igualmente, exhibe um cenário do fluxo dos estudos históricos no século XX, detendo-se notadamente na historiografia francesa contribuinte do movimento de *Annales*. Discorre com este conjunto conceitual para corroborar *o que a micro-história não*

é, ratificando os motivos pelos quais a *prática microanalítica* não pode ser determinada exclusivamente em função dos temas de pesquisa, porém essencialmente em relação a seus objetos e às metodologias por ela empregadas. Desfeito didaticamente o *imbróglio*, Vainfas identifica o *berço da micro-história*, revelando as linhagens dessa vertente historiográfica perpetrada por historiadores italianos, franceses, ingleses e norte-americanos, com destaque no papel exercido pelos italianos e na autoridade da revista *Quaderni Storici* e na coleção *Microstorie*. Quando Vainfas demarca as origens teóricas, parte para exemplos concretos: *A micro-história em cena* sintetiza determinadas intrigas de livros simbólicos do gênero, a principiar pelo clássico *O queijo e os vermes*, de Carlo Ginzburg, seguindo-se de *O retorno de Martin Guerre*, de Natalie Zenon Davis; *Atos impuros*, de Judith Brown, e *A herança imaterial*, de Geovanni Levi. Essas concisas sinopses convêm de mote para o exame do modo como atua a narrativa microanalítica e a discussão das fronteiras que a destacam da narrativa ficcional. Vainfas, quando trata da *micro-história nos bastidores*, dá grande importância ao estudo do aparato de conceitos utilizados pela micro-história, as alternativas de assuntos, as hipóteses da redução de escala na *descrição densa*, assim como a demarcação dos objetos de estudo em se tratando de espaço e de temporalidade. Ainda nas conjecturas de Vainfas, observamos as diferenças entre as abordagens macrosociais e as microanalíticas, levando à discussão das possibilidades e dos contornos de compatibilização entre as duas.

Quem Foi José Luís dos Reis Carvalho, esse Protagonista Anônimo da História?

Ainda há muitas incertezas a respeito de sua biografia. Seus poucos biógrafos se detiveram mais em suas obras do que na sua própria história de vida, dada a falta de mais informações. Destarte, podemos afirmar que nasceu no Ceará, foi pintor, desenhista, cenógrafo e professor citado por Jean Baptiste Debret em *Voyage Pittoresque au Brésil* (1834-1839) como sendo um dos alunos fundadores da classe de pintura da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, em 1824, o que denota que deve ter nascido por volta do final do século XVIII a início do XIX. Embora não tenhamos encontrado subsídios irrefutáveis indicativos das datas de seu nascimento e morte, deduzimos que teve uma longa e atuante vida profissional, de pelo menos sessenta anos. Essa longevidade de produção artística pode ser confirmada por algumas informações temporais, como a citação de Debret, seu professor, na primeira Exposição programada a partir de 1826, bem como pelo fato de haver obras suas datadas de 1882 e 1884. Debret (1978) o cita em sua *Viagem Pitoresca e Histórica*, ao escrever a propósito dos alunos fundadores da Escola de Pintura em 1826: José Carvalho dos Reis (brasileiro), pintor de flores e decorador, professor de desenho na Escola Imperial da Marinha na vaga de José de Cristo, falecido. Existem as obras *O Cumeta* (1882) e *Os Parasitas* (1884) na reserva técnica do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro.

Buscando uma breve cronologia, temos Reis Carvalho como um dos alunos fundadores da classe de pintura

da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, em 1824. Registrado por Debret como pintor de flores, decorador e professor da Escola Imperial da Marinha na vaga de José de Cristo Moreira, Reis Carvalho fez parte das duas primeiras exposições de trabalhos da Academia, em 1828 e 1830, nelas expondo cenários de teatro pintados a óleo, cópias de marinhas, flores e frutas, paisagens, ruínas e alegorias. Marcou presença também nas exposições da Academia Imperial de Belas Artes em 1843 e em 1865, na qual foi laureado com a medalha de ouro. No *Dicionário das Artes Plásticas no Brasil*, temos:

CARVALHO, José dos Reis (ativo no Rio de Janeiro no século XIX). Pintor, desenhista, cenógrafo e professor. Indicando-o como brasileiro, Jean-Baptiste Debret citou-o, em *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil* (1834-1839), entre os alunos fundadores, em 1824, da classe de pintura da Academia Imperial das Belas Artes, do Rio de Janeiro, comentando a seu respeito: ‘Pintor de flores e decorador, professor de desenho da Escola Imperial da Marinha na vaga de José de Cristo (Moreira) falecido’. Participou das duas primeiras exposições de trabalhos dos professores e alunos da Academia, em 1829 e 1830, nelas apresentando, respectivamente, ainda segundo Debret, ‘cenários de teatros pintados a óleo. Cópias de marinhas, flores e frutas’ e ‘paisagens, ruínas, alegorias’. Figurou também nas exposições de Belas Artes, da mesma academia, referentes aos anos de 1843 e 1865, obtendo na última a medalha de ouro e merecendo do então diretor daquele estabelecimento de ensino artístico o seguinte comentário: ‘As flores do Sr. José dos Reis Carvalho confirmam sua reputação de primeiro pintor de flores de nos-

sa escola, não é possível maior limpeza de tintas, nem mais exata imitação da verdade'. Teodoro Braga relacionou algumas indicações bibliográficas em torno de sua atividade em *Artistas Pintores no Brasil* (1942). Desenhos de sua autoria foram referidos no livro *A Muito Leal e Heróica Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro* (1965). (PONTUAL, 1969, p.114-115).

Aluno de Debret, tomou-o como mentor e muito se inspirou em sua obra, nas características de detalhamento, tal qual nas escolhas de temas para compor sua vasta coletânea de aquarelas e desenhos a lápis. Ao longo de sua carreira, recebeu muitos prêmios, medalhas e comendas em suas exposições, como reconhecimento por parte de seus pares e de apreciadores da arte da pintura.

Conforme documentos da Biblioteca da Marinha, Reis Carvalho ingressou como professor da Escola Imperial de Marinha em 7 de outubro de 1828, como substituto de José do Cristo Moreira que tinha sido encarregado em 12 de agosto de 1828. Sua nomeação foi objetada em ação do Congresso de 13 de setembro de 1831 pelo deputado Montesuma que discorreu contrariamente à existência do cargo de substituto da cadeira de desenho, tendo em vista que esta não havia sido criada por lei. Em 20 de abril de 1831, por Carta Imperial, José dos Reis Carvalho foi, então, declarado “proprietário” da cadeira. Em 1º de março de 1852 foi aposentado no cargo, entretanto, pelo aviso de 11 de março do mesmo ano, recebeu ordem de permanecer em exercício. Assim, aposentado então com 20 anos de serviço, prosseguiu desempenhando a função. Em 1865, ainda era professor do 1º ano da Academia Imperial da Marinha

na cadeira de Desenho de Figura e Paisagem, exibindo a patente de 2º Tenente Honorário. Outra vez aposentou-se em 23 de novembro de 1865, quando fora substituído pelo professor Antonio José da Rocha. Em obra que expõe listagem de todos os professores da Escola Imperial da Marinha em 1873, Reis Carvalho não consta como falecido.

Na abertura do catálogo da exposição de 1891, após a Proclamação da República, vemos a mudança do nome da Academia Imperial de Bellas Artes (AIBA) para Escola Nacional de Bellas Artes (ENBA), da mesma forma que a Imprensa Nacional tornou-se responsável pela sua impressão, substituindo a Typographia Nacional. Nesta exposição, Reis Carvalho ainda aparece como professor honorário da academia, tendo exposto novamente *Os Parasitas e Árvore de Carnaúba no Ceará* (CATÁLOGO DA AIBA, 1891). Por sua vez, no catálogo de 1893 consta como tendo sido professor honorário da extinta Academia das Bellas Artes.

A Participação de José dos Reis Carvalho na Comissão

A Comissão Científica partiu do Rio de Janeiro no início de 1859 e em fevereiro já se encontrava alojada nas dependências do Liceu Cearense, em Fortaleza, tendo apenas seguido para o sertão em 16 de agosto de 1859. Nesse ínterim, seus membros visitaram a cidade de Fortaleza e cercanias, do mesmo modo como o fizeram quando da segunda partida em outubro de 1860. Tão logo chegaram, ainda no descarregamento da bagagem, Reis Carvalho preparou uma série de desenhos e pinturas abrangendo mo-

tivos distintos nos quais podemos observar a influência de seu mestre Debret e, nas obras elaboradas no transcorrer da Comissão, as orientações dos responsáveis pelas diversas seções.

Podemos dividir as pranchas produzidas por José dos Reis Carvalho durante a Comissão em algumas categorias, conforme aparecem na coleção do MHN na *Exposição Memória Cearense*. O artista, em vários momentos, pode focalizar mais uma categoria, o que não quer dizer que não esteja contemplando outra, o que se observa facilmente quando nos atemos aos detalhes. Por exemplo: quando uma construção surge abandonada ou avariada pelas intempéries naturais, notamos que o artista se esforça em ressaltar minudências da técnica construtiva empregada e, em outras oportunidades, pode inserir no ambiente espécies botânicas impecavelmente identificáveis. Ora, essa versatilidade só foi possível devido ao domínio perfeito da técnica do desenho agrupada às muitas possibilidades de cores, conseguidas pela combinação de distintos pigmentos. Assim, o artista nos proporcionou construções relevantes das povoações e cidades por onde passou, os tipos humanos e ocupações cotidianas, as paisagens e fenômenos naturais, os artefatos e soluções técnicas específicas, algumas imagens botânicas e outras zoológicas, além de naturezas-mortas. Apresentamos, enfim, as pranchas de José dos Reis Carvalho seguindo a ordem e identificação numérica da exposição do MHN.

RC1 – *Igreja de N. Sra. da Conceição do Outeiro da Praia, em Fortaleza.* Primeiro núcleo urbano da região, local onde ficou sediada a Comissão Científica de Exploração. 1959. Aquarela: 19,5



x 28,9 cm. À esquerda da Igreja notamos, à distância, umas poucas casas por entre a vegetação, na qual sobressaem carnaúbas, além de outra igreja com aparência inacabada. Igualmente, à esquerda e em primeiro plano, a retratação de distintos espécimes vegetais com nítido interesse do artista no seu detalhamento.

RC2 – *Igreja de N. Sra. da Conceição do Outeiro da Praia, em Fortaleza.* Financiada por donativos particulares, serviu de sede à pregação de missões do padre Agostinho. 1959. Desenho a lápis: 19,3 x 28,9 cm. Notamos



uma reunião de pessoas enquanto, possivelmente, o padre Agostinho fazia sua homilia em um altar provisório erguido do lado direito e fora do templo. Observamos que Reis Carvalho aqui concebe a imagem com traços rápidos do grupo que seguia a preleção do clérigo em um púlpito mal arranjado, porém dotado de crucifixo.



RC3 – No *Morro do Croatá*, Fortaleza, ao lado do paiol de pólvora (à direita do desenho) foi construído um Observatório Metereológico destinado às pesquisas da Comissão. Desenho a lápis: 19,5 x 29 cm. A imagem esboça uma edificação e igualmente alude aos ofícios dos membros da Comissão, neste caso, da Seção Astronômica. Notamos que a representação desta rústica palhoça ressalta a forma precária de sua construção a partir da carnaúba, desde as paredes até a cobertura. Logicamente que os explosivos nela guardados poderiam ser empregados na prospecção dos minerais de importância para a Seção Geológica de Capanema. Reis Carvalho registra citando o Morro do Croatá, local em que Raja Gabaglia preparou o primeiro observatório astronômico do Ceará. Em *Notas aos Trabalhos da Comissão Científica de Exploração* (BRAGA, 1962, p.434), temos:

Foi a primeira estação astronômica magnética e meteorológica instalada no Ceará. As observações estavam a cargo dos tenentes Siqueira Barbedo e João Soares, sob a direção imediata de Gabaglia. O relatório da Seção Astronômica e Geográfica nunca foi publicado e parece que se encontra perdido. Se não fora a festa de 29 de junho de 1859, o observatório de Croatá não figuraria nas colunas da imprensa provinciana daqueles dias. Passaria despercebido.

RC4 – *Igreja N. Sra. do Ó na cidade de Cascavel.* Teve sua construção iniciada em 1710. Responsável por sua edificação, o sargento mor Manuel Rodrigues da Costa doou o terreno, efetuou do-



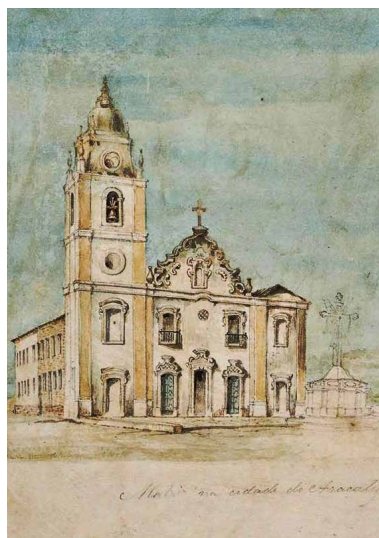
nativos e adquiriu a imagem em Lisboa para a Igreja. 20 de agosto de 1859. Aquarela: 20,1 x 29,7 cm. Foi construída em alvenaria típica do ciclo do gado. (BARROSO, 1948, p.22-23) delinea sua fachada: “é sobremodo curiosa a ingenuidade dos coroamentos do frontão e do campanário lateral. Erguida em fins do século XVIII”. Primeira capela de Cascavel, apresenta campanário com sino anunciante das horas divinas, teve como responsáveis pela sua edificação Manoel Rodrigues da Costa e sua esposa Francisca Ferreira. Ao casal, deve-se a doação do patrimônio religioso constante de 400 braças de terra e vinte e quatro vacas de cria, cuja escritura data de 7 de agosto de 1717. Consta que as obras deste santuário tiveram início antes mesmo da doação, em 1710. Mediante lei provincial de 4 de setembro de 1832, criou-se a freguesia de Nossa Senhora da Conceição. A capela Nossa Senhora do Ó de Cascavel foi construída de pura alvenaria, como vemos, típica do ciclo do Gado, a atividade econômica que facilitou o povoamento das regiões interiores do nordeste pelos fazendeiros criadores que eram integrantes da Casa da Torre de Garcia D’Ávila e de João Afonso do Sobrado, ou mesmo sobra das sesmarias da grande casa nas planuras do São Francisco. Em descrição do alvorecer do dia seguinte à chegada à cidade de Cascavel, diz Freire Alemão:

Estava o céu carregado e ventava do mar, e pouco depois, quando já se ajuntavam os animais de carga, entrou a chover por pancadas mui fortes, o que durou até mais de horas, de modo que se resolveu ficar a viagem para de tarde; e as nossas malas, que estavam na rua, apanharam toda a chuva. Passada a chuva, foi o Carvalho tirar vistas da Matriz e da capelinha de N. S. do Ó e eu andei correndo a vila para tirar dela um plano, como já havia feito em Aquiraz. (ALEMÃO, 2006, p.54).

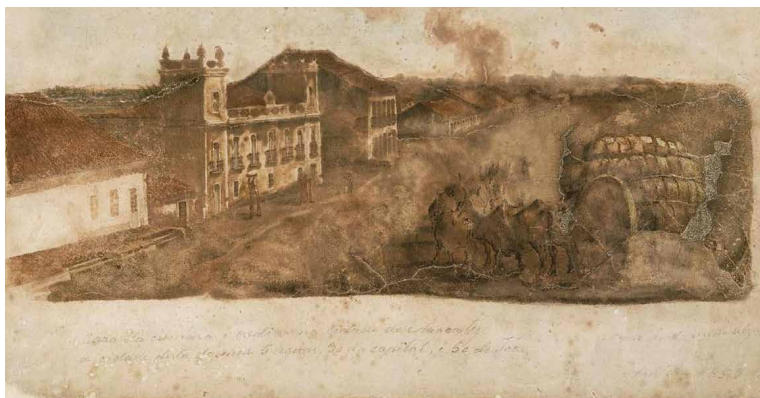
Na representação elaborada pelo artista, vemos esboçadas as volutas simples da fachada, os delicados motivos florais na ornamentação, bem como do campanário centrado à direita de quem observa. A característica de pintor de flores é visível na planta à esquerda que, não obstante apenas tracejada, desponta seus botões florais. Ao fundo e à esquerda do observante, há uma vegetação exuberante que dá um tom artístico à representação, ainda que destoe do desmatamento no seu restante. Entretanto, a exuberância da vegetação autentica a descrição das chuvas feita pelo botânico Alemão. Na lateral direita da construção, observamos o módico casario de uma comunidade em etapa de implantação, enquanto que, ao fundo, um telhado sobressai, o que nos consente indagar se não seria da morada do casal Manoel Rodrigues da Costa e Francisca Ferreira, os edificadores citados por Gustavo Barroso (2004).

RC5 – *Igreja Matriz de Aracati*. Segunda cidade da Província na época em que a Comissão Científica esteve no Ceará, foi ponto de partida para as rotas de comércio na bacia do Jaguaribe. Agosto de 1859. Aquarela: 28,9 x 19,3cm. Os ân-

gulos pelos quais foi tomada a imagem permitem notar a lateral direita do edifício com dois pavimentos dotados de várias janelas e sem portas. À esquerda do adro na parte frontal desta igreja, Reis Carvalho apenas esboçou a cruz raiada em grande base octogonal. Tais imagens tomadas por determinado ângulo, com detalhes das elevações do terreno ao

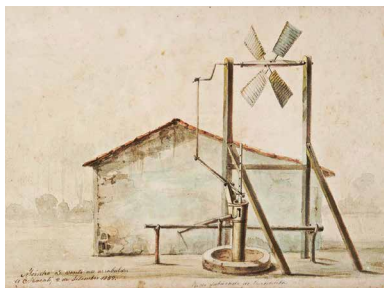


fundo, refletem o aprendizado com o mestre Debret, como já se pode notar anteriormente em outras obras do autor.



RC6 – *Casa da Câmara e Cadeia em Aracati*. Principal prédio administrativo nas cidades no Império, nela funcionava o legislativo municipal e a cadeia. A cidade vista do mar 5 léguas, 30 da capital e 50 do Icó. *Carro conduzindo algodão* (agosto de 1859). Aquarela: 19,3 x 28,4 cm. A casa da câmara e cadeia

é uma edificação de dois andares com duas torres nas extremidades. No térreo funcionava a cadeia em que podemos notar as janelas dotadas de grades que podiam consentir aos passantes a visão dos encarcerados. O andar superior, por sua vez, era ocupado pela câmara do município.



RC7 – Os moinhos de vento, largamente utilizados na região do vale do Jaguaribe foram vistos pela primeira vez pelos membros da Comissão no engenho do sítio chamado Cumbe. Feitos em

carnaúba, serviam as plantações de cana e só existiam praticamente nessa região, pois seu uso era pouco difundido na Província ou em qualquer parte do território nacional. *Moinho de vento nos arrebaldes do Aracati. Todo fabricado de Carnaúba.* 01/09/1859. Aquarela: 19,3x 29 cm. Alemão escreveu, em agosto de 1859, que o moinho proporcionava propulsão para a bomba que retirava água do poço aproveitada no processo de fabricação da cachaça na região de Aracati e para o abastecimento de água do subsolo para outras conveniências, até mesmo para uso doméstico. Toda a composição do moinho e a própria bomba eram fabricados com carnaúba, “esteios, travessos e bomba. O corpo da bomba, o êmbolo e válvulas tudo é de pau tosco; mas serve” (ALEMÃO in DAMASCENO, 1964, p. 274). Conta que sete ou oito bombas trabalhavam no canal visitado, todas elas tocadas por moinhos e tendo por papel mandar água tanto para a destilaria quanto para regar as plantações de cana improvisa-

das em terras secas. Tinham também nas engenhocas, rudes moendas de ferro para abastecer de garapa a produção de aguardente. Na ampla vargem de Aracati, com os terrenos abundantemente férteis, devido à umidade permanente, consentiam que a vegetação apresentasse grande vigor e os canaviais fossem admiráveis e muito lucrativos. Freire Alemão ainda se refere ao processo de fabricação como tosco, fazendo com que houvesse grande desperdício. Escreveu sobre os engenhos na região do Cumbe “o engenho consiste em uma máquina ou aparelho de moendas de ferro inglesas, como são todas” (ALEMÃO in DAMASCENO, 1964, p.273). A descrição técnica detalhada e os materiais constituintes dos equipamentos obedeciam às instruções da Comissão: tal máquina (do engenho) era apenas coberta por um teto de palha também de folhas de carnaúba. Existiam dois bois para puxar o engenho e um mulatinho para introduzir as canas que, depois de moídas resultava na garapa levada por um tubo de carnaúba para ser destilada e produzir a cachaça (ALEMÃO in DAMASCENO, 1964, p.273).



RC8 – Igreja *N. Sra. do Rosário*, na cidade de Aracati. 04/09/1859. Aquarela: 19,4 x 29 cm. Vemos a capela a partir de sua lateral direita, enquanto em sua fachada é

possível notar, um tanto de perfil, a porta de entrada e uma janela na altura do coro. Ao fundo da igreja encontram-se três pequenas casas simples com telhados de duas águas. Em primeiro plano vemos uma envelhecida construção cuja condição nos permite notar sua constituição em taipa e as camadas sedimentares do solo que o rodeia. É mais uma das cinco igrejas que a Comissão encontrou em Aracati, “segunda cidade da Província, que consistia em quase uma só larga rua, com vários sobrados, alguns de dois andares, por vezes com a frontaria revestida de azulejos” (BRAGA, 1962, p.455), aula de latim e três escolas primárias e importante comércio. A população era em torno de seis mil habitantes, a maioria muito pobre. É interessante perceber a visão dos componentes da Comissão, expressada por Freire Alemão, de que a cidade consistia em “uma só larga rua” contrapõe com a documentação de estabelecimento da vila ainda em tempos régios, quando a Rainha Dona Maria I, devido ao grande desenvolvimento comercial de carne-seca na região, fez saber, em 16 de maio de 1793, que a “Villa de Santa Cruz do Aracaty, que vem a ser todo aquele que decorre desde a parte oriental do rio Jaguaribe até o Mossoró, extremas da Capitania do Ceará; e desde a barra do rio, até a Passagem de Pedras, incluindo-se o Gequi e Catinga de Góes” (Revista do IHC, 1892, p.218). Concluimos que o espaço territorial da cidade era considerável, mas o desenvolvimento social não o era, embora o comércio tivesse permanecido forte até a época de passagem da Comissão.

RC9 – *Igreja N. Sra. dos Prazeres, na cidade de Aracati.* 06/09/1859. Aquarela: 19,3 x 29 cm.



RC10 – *Igreja Matriz e vista da cidade de Aracati.* Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm.

RC11 – *Igreja do Bonfim na cidade de Aracati.* Desenho a lápis: 29,1 x 19,3 cm. Do ângulo pelo qual foi tomado o desenho da Igreja, é possível observar nave sem portas laterais, todavia com três janelas. Ao fundo há dois cômodos mais baixos que estendem o edifício. Este desenho de Reis Carvalho se ateu à igreja, sem sequer



apresentar o cruzeiro. O fato de uma das torres ainda estar incompleta denota que possivelmente esperava-se a susten-

tação da fé dos fiéis por meio do pagamento do dízimo que deveria ser aproveitado no seu acabamento. Em pequenas cidades era muito comum que um membro da elite, no intuito de confirmar sua posição social e seu túmulo dentro do edifício, contribuisse em maior vulto para a conclusão de Igrejas. É interessante observar a riqueza de adornos na fachada, as janelas alongadas e as rosáceas simplificadas e, em especial atenção, a inscrição 1774 no canto superior esquerdo da porta principal, presumível data de sua inauguração.

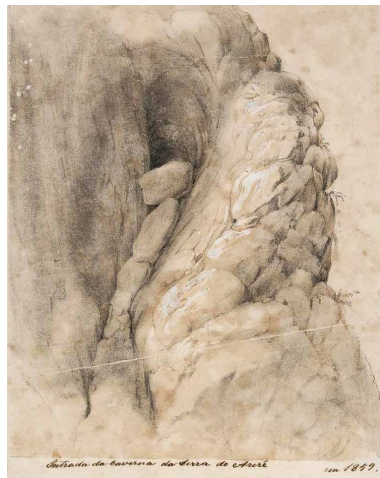


RC12 – O registro da Serra do Arerê assim como de outros tipos de paisagens testemunha um dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Científica de Exploração. *Serra à margem esquerda do Jaguaribe, légua e meia da cidade de Aracati, tem uma profunda caverna.* Aquarela: 19,3 x 29 cm. Capanema, geólogo que fez parte da Comissão, quanto ao verde do cenário em períodos chuvosos e da possibilidade de se estocar parte desta vegetação em períodos mais secos do ano. Capanema, inclusive, delineia o armazenamento de forrageiras por meio do corte do capim e seu dessecamento no próprio terreno em que foi cortado. Posteriormente ao armazenamento, poderia ser provisionado para o gado em épocas de estiagem e de sua falta, recomendou a utilização da forrageira *Digitaria sanguinalis*, que espontaneamente

cresce com muito viço desde o Ceará até o Rio Grande do Sul (CAPANEMA, 2006, p.161-163). Sobre o clima no Ceará, diz Freire Alemão:

Hoje reparei como, não só os campos, mas até os montes, cujas as árvores estavam secas, estão já bastante verdes, isto em consequência das chuvas de 21 e 22. Hoje são 27: assim bastaram 5 dias para as árvores brotarem folhas. Eu sempre pensei que o desfolhamento das árvores nos sertões não era só devido aos calores; sem dúvida a secura determina a queda das folhas mais cedo, e mais completamente; mas as árvores do sertão (ao menos as daqui do Ceará) são próprias a largar as folhas no verão, digo no inverno. São Juremas, Angicos, Pereiros, Paus-brancos, Sabiás, Paus-d'arco, Aroeiras, Gonçalo-alves, etc. etc. Nos lugares frescos conservam por mais tempo as folhas, como acontece principalmente com as Marizeiras; mas se se acham em lugares altos e secos largam-nas mais depressa. Demais estamos em pleno inverno, isto é, na estação mais seca; e os Pereiros estão se vestindo de folhas; e os Angicos, Aroeiras etc. não tardarão a tomá-las (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.284).

RC13 – *Entrada de Caverna na Serra do Arerê*, situada no Vale do Jaguaribe. Desenho a lápis, com retoque a guache: 29,1 x 19,3 cm. Naturalmente a gênese desta caverna se deu pela ação



de agentes erosivos do clima e pela ação das águas dos rios com capacidade de escavar e aprofundar nas rochas caldeirões de muitos centímetros de profundidade, como pode ocorrer que grãos e rochas de diversos tamanhos possam arredondar-se por meio da corrosão de suas arestas.



RC14 – *Estação de carros no sertão*. Os toscos carros de boi com sua estrutura pesada e suas rodas enormes, transportavam as mercadorias. Ficavam parados em estações, visto que seu peso os impedia que entrassem nas cidades que estavam sendo calçadas. Aquarela: 19,4x 29 cm. Muito interessante nessa imagem são as minudências dos preparos para o repouso posterior às extenuantes jornadas. Afora a fogueira ardente, essencial para assustar animais, observamos um homem começando os preparativos de um carroção para o repouso a que fazer jus, outro com a rede já armada e um terceiro, à direita da figura, já deitado, aproveitando a armação inferior do carroção como armador para a sua rede. Vemos também um redemoinho, acontecimento esclarecido por Alemão:

Durante os calores do dia, principalmente entre 10 e 2 horas a formarem rodaminhos, que são às vezes

mui fortes, levantam uma coluna de poeira correndo as ruas, batendo as portas e metendo dentro das casas uma enorme massa de poeira. Estes turbilhões, segundo me parece, são formados pelo encontro de duas correntes de ar; isto quando o vento do mar vem substituir o vento da terra (ALEMÃO in DAMASCENO, 1964, p.284).

Dadas as marcantes alterações da temperatura, ainda quando são sopesadas intermitências temporais relativamente pequenas, podem ocasionar turbilhões convectivos, redemoinhos ou vórtices.

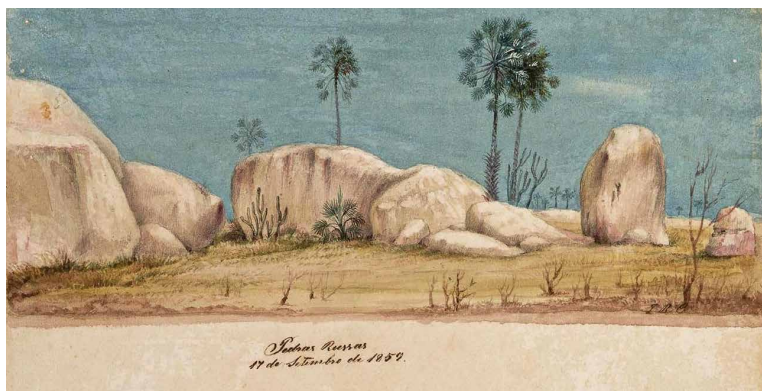
A Estação de carros no sertão é uma das aquarelas de Reis Carvalho que mais se aproximam da obra de Debret, denunciando a influência que sofreu de seu mestre e o acompanhou por toda sua vida produtiva. É muito semelhante a Acampamento dos Viajantes de Debret, conquanto a de Reis Carvalho esteja ambientada no agreste cearense e a de Debret contígua à Mata Atlântica, ambos pintam a forma de transporte mais corriqueiro nas viagens pelo interior do Brasil na época, ou seja, carroças conduzidas por jegues, burros, pangarés. Essa representação parece constituir um paralelo da expedição brasileira com as expedições de naturalistas europeus. Notamos que Debret destacou os detalhes da montagem do acampamento utilizando-se das cargas e do aparelhamento dos animais, com o intuito de resguardar o grupo viajante, o mesmo que fez Reis Carvalho, assim como em diversas outras obras mostradas na Exposição Memória Cearense outras semelhanças podem ser vistas, até o fato de exporem os materiais empregados em construções de casas, templos, cercas, moinhos de vento e outros elementos comuns à vida no sertão.



RC15 – *Pedras da região de Russas*. 17/09/1859. Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm. Freire Alemão delineou Russas, onde estavam alojados, como centrada em região mais elevada. Possivelmente

próximas dali, e contíguas aos resíduos mais rudes, encontravam-se as rochas desenhadas por Reis Carvalho.

O braço ou afluente do Jaguaribe que passa perto da vila está todo seco; chama-se riacho de Russas. Chegou depois o nosso comboio e o Lago e o Reis, tendo feito desenhos de pedras. Russas é uma alegre povoação assentada no vale do Jaguaribe, mas um ponto elevado de sorte que nem o rio cobre; na grande cheia de 1842 a enchente tocou algumas casas nas extremas mais baixas das ruas (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.311).



RC16 – *Pedras da região de Russas*. 17/09/1859. Aquarela: 19,3x 29 cm. Além das próprias pedras, Reis Carvalho quis mostrar distintas espécies vegetais dominantes nestas re-

giões áridas da caatinga. Assim, observamos as gramíneas verdes recentemente germinadas depois de um período de chuva, arbustos ressequidos, uma vegetação subarbórea embora sem tempo satisfatório para verdecer, a presença das carnaubeiras, muito características a essas regiões tanto durante as secas quanto nos períodos chuvosos.



RC17 – Na região de Russas, a pesca da piranha era realizada com um instrumento denominado quixó, espécie de armadilha feita com varetas que, unidas em diversas posições, impediam que o peixe saísse de seu interior. *Pesca das Piranhas em Russas*. 18/09/1859. Aquarela: 18,8 x 29 cm. Reis Carvalho documentou essa atividade, na qual surpreendeu três pescadores durante sua atividade cotidiana, sendo dois tão somente tracejados e em movimentos contínuos durante o emprego do quixó, colocados no centro do ambiente da pesca. Essa representação do pintor destaca a disponibilidade hídrica por meio da exuberância das folhagens. Notamos as minudências das folhas largas distintas da vegetação higrófito, característica que contraria a vegetação xerófito de regiões mais secas. Esta região do baixo Jaguaribe, no período de recebimento da Comissão,

passou por um período de chuvas muito bom, o que explica essa vegetação exuberante. Historicamente, a primitiva região central de Russas situa-se geograficamente entre o Riacho Araibu, afluente do Rio de Jaguaribe, e a Lagoa da Caiçara. Continuamente foi ponto estratégico para o transporte de pessoas e mercadorias e, desde o período colonial, era cortada pela Estrada Real do Jaguaribe. Dada a sua disponibilidade hídrica, logo se tornou o centro para onde convergia toda Região Jaguaribana, tendo progredido primeiramente com a atividade da pecuária e posteriormente com a do algodão.



RC18 – *Igreja de N. Sra. do Rosário na cidade de Russas*. Distante de Aracati, 10 léguas, do Icó 40 e 40 a sudoeste da cidade de Fortaleza. 19/09/1859. Desenho a lápis: 19,3 x 29,1 cm. O ângulo pelo qual foi constituída a imagem nos proporciona apreciar a nave com duas portas laterais, sendo cada uma sobreposta por uma janela. Ao fundo, notamos uma separação da rua do que parece ser uma aleia de palmeiras. Diante da igreja, um adro abre-se em toda a sua extensão e um degrau deixa chegar ao plano em que se encontra o cruzeiro de base vigorosa e abrangida por uma calçada. À direita da igreja, uma rua a separa de um casario

de considerável porte e acabamento muito bom, separado do cruzeiro por uma árvore jovem que é protegida por uma grade. Atentemos para a quantidade de portas e janelas de uma das construções que acompanham o modelo da igreja.



RC19 – A preocupação da Comissão não se resumia em documentar apenas aspectos geográficos. Diversas cidades, entre elas Tabuleiro D'Areia, foram eternizadas nas obras de José dos Reis Carvalho, preocupado com o aspecto arquitetônico das cidades e povoados cearenses. Povoação no termo da cidade de São Bernardo, essa capela é filial da matriz da mesma cidade. 1859. Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm. Delineia a capela da povoação da atual cidade de Tabuleiro do Norte, somente desenhada e tomada a distância pelo lado direito do edifício. O artista colocou em primeiro plano, as duas casas e parece ter querido destacar a forte inclinação dos seus telhados, provavelmente norteados pelos cientistas, pelo fato desta particularidade atrapalhar a deposição dos grãos conduzidos pelo vento, nesta localidade de sugestivo título: Tabuleiro da Areia.



RC20 – *Capela de N. Sra. das Candeias da Freguesia de Riacho de Sangue na região de Jaguaribe-Mirim.* Esta região surpreendeu os cientistas pelos costumes de seus habitantes. O que de mais curioso foi anotado é que usavam no pescoço um rosário de contas de vidro brancas e o rosário dos que haviam falecido ficava pendurado na escada do púlpito da Igreja. Aquarela: 19,3 x 29 cm. As construções contíguas revelam a pobreza do local, constituído por casebres com a já clássica no sertão cobertura de carnaúba. Logo em primeiro plano, vemos o cruzeiro fixado em uma base desproporcional ao seu tamanho e à esquerda do observador notamos aflorações rochosas típicas da superfície sertaneja ressequida e de caimento topográfico suave. Em nossa interpretação, Reis Carvalho demonstra ter se detido em pintar esses afloramentos, bem como o muro indispensável para impedir a erosão no plano em que foi erguida o santuário. É visível que essas técnicas de edificação são comuns em representações captadas por seu pincel e seu lápis durante o trabalho na Comissão. Alemão narrou em seus manuscritos e Reis Carvalho talentosamente ilustrou o relevo, a vegetação e até mesmo a cor da terra quase vermelha das descrições do botânico:

Subindo pelo vale, vargem, ou ribeiras do Jaguaribe, que apresenta largura variada, às vezes de muitas léguas, encostando-se muitas vezes à serra do Apodi, e do lado esquerdo aos tabuleiros, é bem caracterizado, antes de se chegar ao sertão, pela sua planície e pelas carnaubeiras, que foram florestas imensas, tendo por baixo pastos; chegando ao sertão o vale é mais estreito, mais irregular, menos plano, e começa a ser pedregoso o leito do rio. O aspecto do país é montuoso (contrário do que eu pensava) e todo recoberto de matas, que chamam catingas, e tem pastos por baixo, de panasco ou mimoso. Os morros são de ordinário de formas arredondadas, ora mui longos, formando lombadas direitas, ou curvas, ora em meia laranja, com ladeiras ora suaves, às vezes quase horizontais, ou íngremes e abruptas. Em grande parte é o terreno pedregoso, ora de pedras miúdas, ou seixos rolados, ora de granito quistoso, em planos inclinados, ou em blocos graníticos, etc. A cor da terra é mais ou menos vermelha. (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.279).

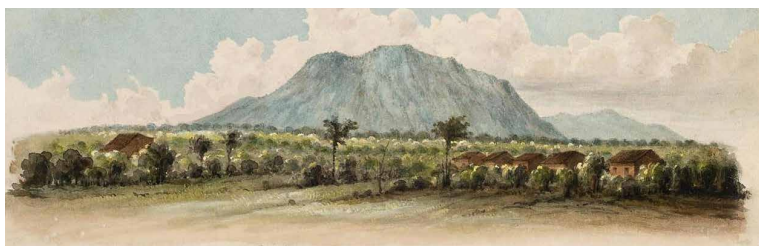


RC21 – *Vila e Freguesia de Pereiro*. Situada na serra do mesmo nome. Sua invocação é São Cosme e São Damião. Vista

do Icó de 10 a 12 léguas. 03/10/1859. Desenho a lápis: 19,3 x 29,2 cm. A imagem foi criada a partir do canto esquerdo da capela e observamos que se localiza em uma elevação formada por camadas sedimentares, sendo, a edificação, dotada de uma porta e três janelas. Somente desenhada, desponta como uma construção que é enquadrada por cunhais concluídos por cristas. Na sua fachada, como se vê, há exclusivamente uma porta e duas janelas ornadas por molduras na altura do coro. O frontão é marcado por curvas e contracurvas apenas tracejadas por José dos Reis Carvalho, não apresenta óculo e é encimado por uma cruz. A torre do sino, no mesmo plano da fachada, não está finalizada, faltando-lhe o reboco e tendo recebido uma cobertura temporária.

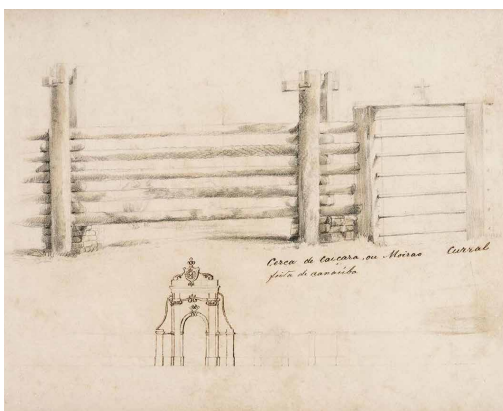


RC22 – Local denominado *Fortaleza de Sobral*. 02/01/1861. Aquarela: 19,3 x 29,9 cm. No centro dessa representação vemos uma afloração rochosa, responsável pela acumulação de grãos de areia em sua base, tendo seguimento com outras à direita e à esquerda. Reis Carvalho pintou ainda a vegetação xerófila distintiva da região. Uma exclusiva árvore contígua à afloração rochosa central sutilmente destaca a pobreza e a secura do terreno. Diferentes camadas sedimentares arrastam ao plano superior do solo usado para a construção de outras edificações.



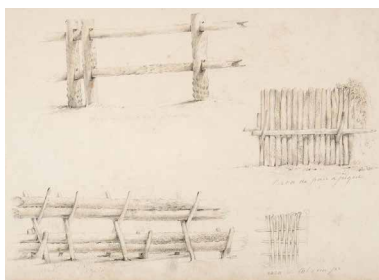
RC23 – *Visão da pedregosa Serra da Barriga, situada a seis léguas leste de Sobral. 01/1861. Aquarela: 19,3 x 28,9 cm. José dos Reis Carvalho anotou na própria figura: ‘Barriga, serrota pedregosa, 6 léguas a leste de Sobral, notável porque por vezes tem notado nella phenomenos vulcânicos revolvendo e atirando pedras ao longe acompanhados de espesso fumo. Ceará 1860’.*

RC24 – A cerca de caiçara ou mourão era feita normalmente em carnaúba. Desenho a lápis: 19,5 x 29 cm.



Cercas de caiçara. Varas grossas

(às vezes carnaubeiras) deitadas primeiro sobre forquilhas baixas; e sustentadas com vigas, depois com tesouras, em uma, ou duas ordens. Cercas de outra forma. São moirões, ou estacas dobradas e varões, e ramos enchendo. São também de caiçara. (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.241).



RC25 – O registro de diversos tipos de cerca mostra a tecnologia desenvolvida na região. As cercas de pau a pique, de varões ou de mourões possuíam cada uma delas uma técnica especial de

construção. Dentre as diversas madeiras utilizadas encontravam-se o sabiá, a carnaúba e a aroeira. Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm.



RC26 – O cuidado com o acabamento da construção dos templos, por mais simples que fossem, feitos com argamassa de cal, tal como notado nos relatórios da Comissão, é um demonstra-

tivo da força da Igreja Católica pelo sertão. Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm. Em suas *Notas sobre a cidade de Icó*, Freire Alemão diz a respeito das igrejas:

Há quatro igrejas, uma só torre a um lado, e muito baixa; por fora estão limpas, mas no interior mui desordenadas, o corpo da igreja é sempre de telhava, o pavimento ladrilhado – ladrilhos hexagonais, pela maior parte, feitos aqui. Não há tantos morcegos, como em outro templos que vi vindo do Aracati (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.283).



RC27 – Na construção das casas eram utilizados materiais dos mais diversos. Bagaço de cana, chifre de boi, folha de palmeira, madeiras, galhos e telhas cozidas, às vezes conjugados de maneira exótica. Casas de pau a pique cobertas de telha ou alvenaria com cobertura de palmeira. Casa de telhado de sapê. Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm.

A habitação do povo, logo em redor da Capital, e por toda a parte, que aqui tenho visto, é a coisa mais miserável que se pode imaginar. Há, conforme o seu tamanho, um certo número de forquilhas toscas, sobre que se atravessam uns varais também toscos, em caibro e ripa do mesmo mato, e cobrem com palhas de palmeiras as paredes, que são as quatro exteriores, das quais nem sempre são completas, e uma interior que divide a palhoça em duas partes – a alcova e a sala, que também é cozinha. Essas paredes são também tecidas de palhas de palmeiras – raras vezes são totalmente paus apicados e barrados. Em alguns casos tudo serve para paredes; ao pé do matadouro, na cidade, são os chifres do gado; ao pé dos engenhos é o bagaço da cana, com que formam paredes e até telhados. [...] Às paredes de pau-a-pique chamam – enxameadas – e aos paus-a-piques chamam – enxameamento (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.200-2001).



RC28 – Podendo ser de pau a pique ou tijolos de tabatinga (barro), com uma camada de argamassa, as casas da região eram construídas com o material mais facilmente encontrado no local. Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm.



RC29 – Pedra sem referências. Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm.



RC30 – Cabia principalmente às mulheres a fabricação de bordados, crivos e rendas de almofada. Era também desenvolvida na região a tecelagem de redes utilizadas para descanso. Em casas de pau a pique, buscava-se um toco que apresentasse a curvatura ideal, deixando-o descoberto para nele prender a rede. Quando de alvenaria, preparava-se na parede uma bucha de madeira onde seriam colocados os ganchos para a rede, o que denominamos de armador. Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm. Freire Alemão descreve como armar as redes utilizando a própria estrutura da casa:

Os ganchos, ou qualquer coisa em que se amarram as cordas, ou cordões das rêdes, se chamam armadores e se diz armar a rede. Na simples cabana, ou palhoça do pobre tudo serve de armador, os caibros, os frechais, as travessas, os paus-a-pique, e os esteios; em qualquer coisa destas, sabem atar com prontidão e segurança sua rede; têm mesmo para isso um amarradio ou laço próprio. Nas casas de paredes de pau-a-pique barreadas, que aqui chamam de taipa, e os paus enxameamento, o mais simples é escolher o lugar conveniente para armar-se a rede, e nesse lugar, quando se barreia, e se reboca a casa, deixa-se uma porção dum pau-a-pique escolhido

entre as varas descoberto, de modo que se possa passar por detrás a laçada. Mas melhor, para esses lugares [é] escolher um pau torto, que forme um cotovelo, saído além do nível da parede de sorte que barreada, e rebocada, fica esse cotovelo para fora. Também mais facilmente se faz deixando no pau um gancho, cujo ramo sai fora da parede (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.325).

Em outra passagem dos relatos de Freire Alemão, dessa vez em Pacatuba, no dia 13 de maio de 1859, fez uma descrição dos tipos humanos locais destacando o caráter apático dos homens se balançando na rede:

Ainda não vi nesta gente uma mulher, nem um homem demasiadamente gordos. São todos mui inteligentes, desembaraçados, e falam bem. [...] Os homens são em geral imprevidentes, indolentes, e pouco amigos do trabalho; pelo contrário as mulheres estão sempre ocupadas (enquanto eles se balançam nas redes) fazem obras mui mimosas de rendas, de crivos, e de tecidos, etc. (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.210).



RC31 – Os traços fisionômicos de um habitante, possivelmente um índio xocó e peças de uma bomba d'água de moinho de vento, são registrados com detalhes que

mereciam ser estudados e divulgados. Desenho a lápis: 19,3 x 29 cm. A imagem apresenta o interesse pelo caráter etnográfico da Comissão e esboça diversos utensílios de importância museológica junto ao desenho da cabeça humana.

Pondo de parte alguns poucos pretos, e por consequência também alguns poucos mulatos, todo o povo do Ceará é de raça cabocla; mais ou menos mesclada de branco, e também de preto; mas em geral se conserva ainda bem o tipo americano.

A cor baça, trigueira tem um tom particular de cobrado escuro; como a dos chins, ou dos nossos cabras. O cabelo preto, corredio; o corpo esbelto e proporcionado; pernas bem feitas; ombros largos, pescoço curto, olhos um pouco oblíquos, dentes aguçados artificialmente. (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.210).

RC32 – A casa de taipa (pau a pique), habitação popular, coberta pelo melão de São Caetano, mostra um aspecto particular da região estudada. Aquarela: 19,3 x 29 cm.



Observamos com riqueza de detalhes a estrutura empregada na edificação da casa de taipa. Notamos também o naturalismo com que foi pintada a planta conhecida como melão de São Caetano que a recobre, tendo em vista que a natureza-morta com flores era uma das peculiaridades do artista que, por meio de orientações de Freire Alemão, confeccionou várias de suas ilustrações botânicas. É de impressionar que uma casinha de taipa forme, pelas mãos do artista, um conjunto de notável beleza. Freire Alemão, a respeito do crescimento do melão de São Caetano que recobre a casinha que se transformou em obra de arte, adverte que nasce por toda parte, sobe e se grossa sobre essas palhoças, cobrindo paredes e tetos de maneira a parecer

feitas dessa erva, o que não deixa de ser elegante, segundo ele. (ALEMÃO in DAMASCENO, 1961, p.210).

Referências Bibliográficas

ABREU, Sylvio Fróes. A Comissão Científica de 1859. In: **Revista do Instituto Histórico do Ceará**. Fortaleza: 1919, p.198-207.

ALEMÃO, Francisco Freire. **Diário de viagem de Francisco Freire Alemão: Fortaleza-Crato 1859**. Estudo introdutório de Antônio Luiz Macêdo e Silva Filho. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006.

_____. **Diário de viagem de Francisco Freire Alemão: Crato – Rio de Janeiro 1859-1860**. Estudo introdutório de Antônio Luiz Macêdo e Silva Filho. Fortaleza: Museu do Ceará, 2007.

BARROS, José D'Assunção. Sobre a feitura da micro-história. **Revista Opsi**, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v. 7, n. 9, jul-dez, 2007, p. 168-185.

BARROSO, Gustavo. *À margem da História do Ceará*. v.1. 3. ed. Fortaleza: ABC Editora, 2004.

_____. A arquitetura dos sertões. **O Cruzeiro**, Rio de Janeiro: 16 de out de 1948, p. 22, 23, 32 e 34.

_____. O naufrágio da comissão das borboletas. **O Cruzeiro**, Rio de Janeiro: 16 ago. 1958, p. 35.

BRAGA, Renato. **História da comissão científica de exploração**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1962.

CAPANEMA, G. S. **A seca no Ceará, escritos de Guilherme Capanema e Giacomo Raja Gabaglia**. Fortaleza: Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, Museu do Ceará, 2006.

DAMASCENO, Darcy; CUNHA, Waldir. **Os manuscritos do botânico Freire Alemão**. Catálogo e transcrição por Darcy Damasceno e Waldir da Cunha. Anais da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, v. 81, 1961.

DEBRET, J. B. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. São Paulo: Livraria Itatiaia Editora Ltda e UDUSP, 1978.

DECRETO REAL COM RELAÇÃO AO TERMO ASSIGNADO Á VILLA DO ARACATY. Fortaleza: *Revista do Instituto Histórico do Ceará*, 1892.

NOVO DICIONÁRIO DE HISTÓRIA DO BRASIL. ILUSTRADO. 2. edição revista. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

LIMA, Henrique Espada. E. P. Thompson e a micro-história: trocas historiográficas na seara da história social. **Revista Esboços**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, p 53-74. v 11, n. 12, 2004.

_____. **A micro-história italiana**: escalas, indícios e singularidades. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIVRO DE REGISTRO das Cartas dos Lentes e Professores da Academia das Guardas Marinhas (manuscrito), pertencente ao acervo do Serviço de Documentação da Marinha, Rio de Janeiro.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. *Exposição Memória Cearense*. Atividade conjunta MHN/SESC, 1990-1991.

PONTUAL, Roberto. **Dicionário das Artes Plásticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História**: micro-história. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.



A EDUCAÇÃO CORRECCIONAL NA ESCOLA SANTO ANTÔNIO DO BURACO: LEMBRANÇAS, TESTEMUNHOS E MEMÓRIA DO ALUNO SESSENTA

Roberto da Silva Júnior

robertojrpesquisa@gmail.com

Sociólogo e Mestre em Políticas Públicas (UECE)

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.
(Walter Benjamin)

Introdução

O presente trabalho faz parte dos resultados preliminares da pesquisa: *A educação correcional da infância no Ceará: lembranças, testemunhos e representações da Escola Santo Antônio do Buraco (1933-1976)*. Essa pesquisa encontra-se ainda na fase exploratória. Pelo andamento da pesquisa, foram encontrados os Relatórios das Interventorias do Ceará, na gestão do Interventor Capitão Roberto Carneiro de Mendonça, que deu o nome oficial à escola; ocorreram entrevistas com a última diretora da escola, dona Raimundinha, e foram localizados dois alunos egressos, sendo um deles, o senhor José Airton, conhecido popularmente como Sessenta, que relatou parte de suas vivências na escola nesse trabalho. Relatos e documentos que auxiliam na representação do passado favorável ao entendimento sobre o itinerário da história da educação correcional no Ceará.

As questões norteadoras nesse trabalho: que experiências foram mais significativas na trajetória de vida do senhor Sessenta? Que pessoas e cenários foram mais marcantes? Como as ideias e crenças sobre o Santo Antônio do Buraco foram sendo construídas? Que contribuições as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola trouxeram para a vida do aluno egresso? Enfim, o que se sabe acerca da educação correccional no Ceará no período de 1933 a 1976?

Como já dissemos, a pesquisa encontra-se na fase exploratória, buscando ainda outros alunos egressos, professores e diretores que ainda moram no município de Maracanaú e em outros municípios do Ceará. Busca-se, com essa pesquisa, contribuir para uma melhor compreensão da história da educação no Ceará. Os documentos e relatórios oficiais das interventorias e dos governos estaduais não deixam evidentes quais as relações e disputas de poder e interesses coletivos que convergiram para a criação e o posterior fechamento dessa escola do tipo correccional no Ceará. Portanto, há a necessidade de trazer à tona as lembranças e testemunhos dos ex-alunos, ex-professores e ex-dirigentes, registrando suas falas, identificando as correlações de suas experiências na escola supracitada e com as experiências cotidianas, o desenvolvimento da comunidade no entorno da escola e a história do Ceará. Optou-se por utilizar o recurso da entrevista narrativa, por considera-la propícia para a reconstrução de trajetórias de vida.

A Educação Correcional na Escola Santo Antônio do Buraco

O contexto brasileiro do final da República Velha é marcado por rupturas e continuidades de ordem política e econômica. No campo político, constata-se o enfraquecimento da política do café-com-leite, que consistia num arranjo político de alternância entre mineiros e paulistas no lugar central da presidência da República. A hegemonia de paulistas e mineiros na política nacional começou a sofrer fortes pressões em 1929. Além da crescente insatisfação das elites dos outros estados que se sentem alijadas do poder, o Presidente da República, o paulista Washington Luís, resolveu lançar, em 1929, a candidatura de outro paulista, Júlio Prestes, quando caberia a Minas Gerais indicar seu sucessor. O fato provoca descontentamento entre os mineiros e leva o Partido Republicano Mineiro para a oposição.

Dessa forma, emerge uma nova força política, a Aliança Liberal, para agregar a oligarquia dissidente e segmentos políticos insatisfeitos. Nas eleições de 1930, a Aliança Liberal lançou a candidatura de Getúlio Vargas, governador do Rio Grande do Sul, a presidente do Brasil. No campo econômico, sob os efeitos da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, os Estados Unidos reduziram as importações de café, provocando a queda dos preços internacionais desse produto, e crises em cadeias em outros setores da economia brasileira.

Nesse contexto, que papéis passaram desempenhar as instituições de ensino, especificamente, as voltadas para as pessoas consideradas como os “pobres”, “subversivos”,

“perigosos”, “delinquentes”, “vadios”, “desvalidos” no Ceará? De que forma a crise por que passa a república velha, e com a emergência do Estado Novo, modelou e forjou novas propostas pedagógicas a partir dos anos 1930?

As instituições de ensino desempenharam, nesse momento, um papel primordial na construção de um novo projeto nacional, sob a perspectiva político-econômica do Estado Novo. As práticas de ensino-aprendizagem e as formas de interação social desenvolvidas nas instituições educacionais buscavam superar os traços do atraso de um Brasil agroexportador, rural e com mão de obra desqualificada e despreparada para o desenvolvimento de um modelo de capitalismo. O campo educacional passou a ter a missão de contribuir para um novo Brasil, sob a ótica do governo de Getúlio Vargas (1930-1945). No Ceará, durante esse período, constroem-se instituições com fins de dar uma educação correcional que evitasse qualquer tipo de sujeito que maculasse a imagem de um Brasil que estava se desenvolvendo sob os moldes do sistema capitalista industrial.

A partir dos anos 1930, em decorrência das mudanças econômicas e políticas por que passava o Brasil, várias inovações pedagógicas emergem no campo educacional brasileiro. Emergem ideias novas acerca do ensino, como as dos escolanovistas Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, para citar os mais conhecidos. Nesse período, destacaram-se as reformas educacionais de Francisco Campos e de Gustavo Capanema frente ao Ministério da Educação e Saúde Pública criado pelo presidente Getúlio Vargas.

Naquele momento, viviam-se tempos de governos totalitários no mundo e, no Brasil, Getúlio Vargas exer-

cia seu poder sob a influência dos militares e da Igreja. A partir dos anos 1930 se inicia uma grave crise do modelo agrário exportador e se inicia uma etapa nacional baseada no desenvolvimentismo e na industrialização que proporcionou um crescimento populacional na zona urbana, fruto da decadência de produção no campo. Segundo Romanelli (1985, p.47), essa crise delineou-se:

como uma necessidade de se reajustar o aparelho do Estado às novas necessidades da política e da economia, ou seja, e se substituir urgentemente toda a estrutura do poder político que contribuiu para criar e manter a crise econômica.

Emerge nesse cenário um viés governamental calçado nos projetos de urbanização e industrialização, sendo necessário a urgente formação de recursos humanos para construir as novas formas de sociabilidade e novo modelo econômico que se erigia, aumentando a demanda social por educação.

Nessa perspectiva, exigiu-se modernizar o ensino público por meio de uma maior racionalização das práticas administrativo-pedagógicas e combater a todos os modelos societários que impedissem o projeto “modernizante” da sociedade brasileira. É um período de preocupação e ampliação do ensino público. Por um lado, as famílias urbanas, principalmente, buscavam as instituições de ensino com o desejo de ver seus filhos educados (SAVIANI, 2011).

Em outra mão, os “desvalidos” e “perigosos” para a sociedade eram arrancados das ruas e internados em instituições “corretivas”; também muitas famílias abastadas requeriam a internação de seus filhos “trabalhosos”.

Devido às grandes secas que assolavam o Nordeste brasileiro, aumentava a pobreza no campo, assim como a mendicância na zona urbana, e, em consequência, inúmeros homens, mulheres, crianças e velhos viam-se submetidos às condições de pobreza e miséria. E isso era um fato vergonhoso para as autoridades da época, as quais tomavam medidas políticas urgentes para se evitar que os mendigos e delinquentes maculassem os projetos modernizantes e a imagem das cidades, sobretudo, nos primórdios dos anos 1940. Jucá (2003, p.175) nos lembra que:

No início da década de 1940, havia uma verdadeira caça aos mendigos e delinquentes em Fortaleza. A iniciativa repressiva da Polícia fortalecia os defensores de uma luta permanente, estabelecendo como princípio básico à normalização da vida urbana o bom funcionamento do Asilo de Mendicância.

Ainda segundo Jucá (idem, p.176): “A pobreza sempre incomodava a paz urbana, pois se tratava de algo perigoso que deveria ser abordado com reservas, de modo semelhante aos temas que envolviam o sexo e faziam enrubescer os recatados e privilegiados da cidade”.

O Estado Getulista imprimia características centralizadoras com poder autoritário. O sistema federativo que, na República Velha, havia garantido a autonomia dos estados, agora cedia espaço um novo modelo de governo. Getúlio cobrava medidas políticas que combatessem as velhas oligarquias locais dos estados e uma das primeiras determinações de Vargas foi a criação das interventorias. Simone de Souza *apud* Vieira (2002, p.169) sintetiza bem esse período:

As interventorias do período pós-30 iniciam um processo de centralização política, contrapondo-se ao sistema federativo que predominou na Primeira República. A Federação, atribuindo amplos poderes aos Estados, pela política dos governadores, era considerada o motivo da criação das oligarquias, com seus desmandos político-administrativos.

É nesse contexto, que o capitão Roberto Carneiro de Mendonça, segundo interventor do Ceará (1931-34), politicamente neutro e vindo de outro Estado, cria por meio do Decreto Nº 1.163, de 11 de dezembro de 1933, o Instituto Carneiro de Mendonça, popularmente conhecida por Escola Santo Antônio do Buraco. A escola fora criada em meio aos efeitos da catastrófica seca de 1932, momento em que milhares de pessoas morreram de fome, de sede e de doenças, tendo em vista a pouca assistência do governo. (SOUZA, 1989).

A Escola foi instalada na fazenda Santo Antônio do Pitaguary, de propriedade do Estado e se destinava a preservação e correção de menores de 8 a 18 anos de idade. A construção da escola foi feita com o auxílio de uma turma de sentenciados de bom comportamento. Para efeito de internação, consideravam-se abandonados e delinquentes, os menores que estivessem enquadrados nas disposições do Decreto Federal Nº 17.493 A, de 12 de outubro de 1927.

A escola, *a priori*, estava subordinada à Chefatura de Polícia, porém, o ensino primário de letras era organizado e fiscalizado pela Diretoria de Instrução Pública e o agrícola, orientado pela Diretoria de Agricultura e Indústria Animal. O diretor dessa escola, seguindo as normas da época, exerceria as funções em comissão e deveria ser agrônomo

diplomado. Do lucro obtido anualmente pela escola, 30 % seria distribuído aos menores, proporcionalmente aos graus de classificação que obtivessem, no fim de cada período letivo.

Inicialmente, a escola fora construída para receber menores do sexo masculino. Objetivava-se ministrar gratuitamente educação física, moral e intelectual, além de proporcionar instrução técnica industrial e agrícola – pelos métodos e processos considerados modernos.

O Relatório do então Interventor (1931-1934), capitão Roberto Carneiro de Mendonça, revela um aspecto sobre o qual chama atenção. Por deliberação do governo federal (Decreto Nº 20.348, de 29 de agosto de 1931), desde então os municípios estariam obrigados a recolher aos cofres do Estado, 10% de sua renda para auxiliar o custeio das escolas de ensino primário, além disso, esse decreto determinava que todas as escolas municipais fossem transferidas para o Estado. Nessa perspectiva, em 1931, por lei, o Estado passa a assumir os encargos referentes ao ensino primário, com a colaboração financeira dos Municípios (VIEIRA, 2002).

Paulatinamente, o Estado passa a se preocupar mais com a educação, de modo que a Constituição Estadual de 1935 em seu Art. 156 determinava que:

O Estado e o Município aplicarão 20% e 10%, no mínimo, da renda dos impostos, respectivamente, na manutenção e desenvolvimento do systema educativo que fôr organizado pelo Conselho de Educação. (VIEIRA, 2002, p.186).

As diretrizes educacionais voltam-se para um ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos

favorecidas, sendo o primeiro dever de o Estado fundar institutos de ensino profissional, transmitindo as técnicas modernas com o intuito de recolher crianças de rua e levá-los para escolas de correção. Assim, os governos cearenses, em meados dos anos 1930 e início da década de quarenta, desenvolveram várias campanhas de recolhimento de mendigos e falsos mendigos.

Começou a recolher os pedintes no centro. As crianças, de até 12 anos e as de idade superior a essa faixa, deveriam ser recolhidas ao Instituto Carneiro de Mendonça, em Santo Antônio do Pitaguary, popularmente conhecido como Santo Antônio do Buraco. (JUCÁ, 2003, p.176).

Desde esse período, a escola Santo Antônio do Buraco começa a fazer parte do imaginário popular cearense como sendo um lugar tenebroso onde se imaginava existir um grande buraco escuro no qual seriam jogadas as crianças que não tivessem um comportamento compatível com o que era exigido na época na perspectiva dos moldes “modernizantes”. No imaginário popular existia na escola um suposto buraco com terríveis insetos e animais que atacariam as crianças que fossem internadas. Segundo o senhor José Airton Ferreira da Silva¹, conhecido popularmente como Sessenta:²

Todo menino tinha medo do buraco de Santo Antônio, as crianças na época ouviam histórias de que iam pra lá pra ficar enterrada no buraco, passar o

¹ Aluno egresso da Escola Santo Antônio do Buraco.

² Os alunos ficaram lembrados pela numeração do uniforme. A calça era numerada, a blusa, o calção e a rede de dormir.

dia inteiro enterrada num buraco [...] e ia ficar apanhando; as crianças tinha medo; no Santo Antônio do buraco os meninos se ajeitava ligeirinho. Quando a caminhoneta Madalena chegava na esquina, pronto, ela abria aquela sirene, corria o que era de menor, corria tudo.

A Escola Santo Antônio do Buraco, como era mais conhecida, acabou sendo uma opção para muitas famílias que não sabiam como lidar com seus filhos que davam muito trabalho para se educar. Assim, algumas famílias mais abastadas entregavam seus filhos aos cuidados dessa escola, de modo que pudessem ser corrigidos e aprendessem alguma profissão como, por exemplo, carpintaria, alfaiataria, tecelagem e sapataria. O senhor Sessenta narrou que:

lá se aprendia a ser homem, recebia educação e ainda aprendia uma profissão. Nós fabricava as botinas da polícia, eram 400 toda semana. O Santo Antônio do Buraco foi um colégio que ficou na história como um exemplo excelente. Ele não era só aquele colégio que tirava das ruas crianças marginais, mas também aquelas que as mães não tinham condições de sustentá-los e educá-los. Não foi só um colégio do ensino fundamental, mas de ensino profissionalizante, quase todos os aluno da minha época foram recuperados e ressocializados a viver na sociedade.

Sessenta nos relatou só quem podia entrar na escola era menino de rua e que sua permanência na escola se deu somente depois de duas tentativas. Na primeira, conseguiu fugir. Na segunda vez, foi trazido pelo seu padrinho, o inspetor José, numa caminhoneta fechada chamada Madalena, viatura da polícia. Segundo ele mesmo:

dava muito trabalho para sua mãe, com 6 ou 7 anos de idade já ‘escruvitiava’ toda Fortaleza, e sua mãe não aguentava mais. Sua mãe o levou pela primeira vez de trem para esse colégio, mas conseguiu fugir e pegou o trem de volta ao lado da mãe. Sua mãe teve que simular que ele havia lhe furtado para que assim o diretor da escola tivesse certeza que ele era perigoso e devia ficar detido e internado naquela instituição de ensino para menores ‘trabalhosos’, ‘perigosos’, exclusivamente para homens.

Contudo, segundo esse aluno egresso, a Escola acabou significando um pai e uma mãe, visto que sua mãe lhe abandonara e seu pai morrera quando ele tinha apenas quatro meses de vida.

O Colégio Santo Antônio do Buraco foi um colégio que ficou na história como um exemplo excelente. Ele não era só aquele colégio que tirava das ruas crianças marginais, mas também aquelas que as mães não tinham condições de sustenta-los e educa-los. Não foi só um colégio do ensino fundamental, mas de ensino profissionalizante, quase todos os alunos da minha época foram recuperados e ressocializados a viver na sociedade. (Senhor Sessenta).

A escola possuía, à época do senhor Sessenta, quase mil menores,

o Instituto Carneiro de Mendonça³ tinha educação, era a melhor coisa do mundo, tinha gente aqui em Maracanaú que fazia questão de estudar lá, era, porque o ensino lá era pesado. [...] agora todo menino de rua que era pegado na rua e dava trabalho aos pais ira pra lá. Lá tinha filho de fazendeiro que ia pra lá, tinha menino até do Acre (Senhor Sessenta).

³ Instituto Carneiro de Mendonça era o nome oficial da escola.

O Instituto Carneiro de Mendonça fazia parceria com as Forças Armadas e Polícia Militar e, anualmente, recrutava aproximadamente cem alunos para a Marinha, cerca de oitenta alunos para o Exército e cinquenta para a Aeronáutica, assim como outros eram recrutados para a Polícia Militar. O senhor Sessenta nos informa que:

Nós estudava o programa que estava no programa da marinha, tinha lá no papel que eles mandava pra escola de menor, aí pronto, tão precisando de cem aluno, querendo que ele preparasse; aí pronto, aí preparava, ele passava três mês estudando lá dentro, os professores eram bom, os alunos fazia exame e passava, aquele que num passava voltava pra lá de novo, até esperar a idade maior. (*sic*).

O senhor Sessenta lembra com muita saudade de seus amigos do colégio que passaram na Marinha e foram embora, como por exemplo, os amigos Jiló, Eliseu e João. Este último, que nem era menor do colégio, morava no bairro vizinho à escola, no Olho D'água, estudou o programa para a Marinha na escola e passou. Apesar de sentir orgulho de ter estudado no Instituto Carneiro de Mendonça, Sessenta lamenta não ter conseguido passar na prova para as forças armadas e explica por que ficou na escola por tanto tempo.

[...] você sabe que quando a gente é pobre, filho de gente pobre, pra poder chegar aonde quer chegar é meio difícil, e lá foi essa escola que adiantava a gente, preparava, preparava, se você quer saí, quero, você num vai se tornar um marginal não? Não. Você tem emprego certo? Não, vou arranjar, aí ia batalhar por esse emprego. Se não arranjasse, pois, então, fique aqui. [...] Aí foi o seguinte, eu tentei entrar na

marinha, num passei, fui pra polícia, e num passei na polícia, aí fiquei como agregado, a minha turma passou tudim, só ficou eu fora porque levei pau na psicoteca, porque o exame da marinha é duro, o caba pra passar. Lá preparava, só num preparava pra psicoteca. E quem levou pau fui eu. (*sic*).

Não obstante a isso, o senhor Sessenta se considera um homem de sorte porque, segundo ele, muitos dos colegas dele que foram embora morreram. “[...] eu perguntava, cadê aquele rapaz? Morreu. O outro casou, a mulher matou, o fulano foi tomar um banho no rio Tietê, desceu de água abaixo”.

Seguindo uma prática pedagógica correccional, a escola não dava muitas oportunidades para os alunos fujões que eram corrigidos violentamente.

[...] se você fugia, você levava uma pisa, levava doze bolo, levava umas doze correada boa; se errasse apanhava, por exemplo, se desse um murro num menor, se fosse visto, o inspetor colocava o seu nome num papelzinho, pronto, deu um murro na cara do menino, aí ia pro castigo, o castigo era bolo, palmatória, viu? A primeira vez que errasse era quatro bolo, a segunda vez era seis, e preso se fosse uma coisa muito grave, aí ia pro xadrez, por exemplo, o caboclo queimasse uma rede, o caboclo passava trinta dia num xadrez. (Sessenta)

A escola estava organizada para a correção e formação profissional, visto que a escola precisava gerar receitas para complementar as verbas do governo federal.

[...] rapaz, nós vendia rede, o diretor pegava 500 redes. A escola precisava de dinheiro; o Estado pagava

aquela quantia, mas atrasava, o dinheiro era pouco, então, nós tinha que trabalhar, trocava as coisas, por exemplo, quando faltava o feijão, a gente trocava a rapadura pelo feijão pra nós, aí agente armazenava nuns armazém. Vinha aquela verba e o dinheiro que sobrava o padre pagava a gente com o que sobrava, quando eu já era agregado.

Sessenta, com a maioria, ficou na escola como agregado, a convite do Diretor da escola, padre Geovani, passando a trabalhar como chefe da rouparia da escola. Muitos funcionários da escola eram ex-alunos. Alguns se tornaram inspetores de turma como os já falecidos alunos, o 5 (cinco) e o 47 (quarenta e sete).

Para ser agregado era preciso ter comportamento, ser trabalhador, aí o diretor perguntava: na sua família, aí se você fosse de uma família pobre, não tinha nada, ele fazia questão de ficar com você lá. Muitos não ficaram em Maracanaú, aqueles que tinham condições foram embora. Eu fiquei em Maracanaú o Diretor quis que eu ficasse. O diretor disse assim: você vai ficar aqui, daqui você não sai. Eu saio e você fica (Sessenta).

No ano de 1966, Sessenta casa-se com a filha de uma funcionária da rouparia, atual esposa, dona Hozenir. Segundo a mesma, era proibido que as moças namorassem os rapazes de lá porque eram pessoas consideradas ruins, ou seja, eram como “Rabo-de-Burro”. Casados, os dois permaneceram na Escola morando em uma casa cedida pelo padre Geovani Saboia de Castro. Durante esse período, o casal relatou que podiam levar alguns menores para ajudar na casa dele.

A gente tinha o direito de levar o menor pra casa, não só pra minha casa, mas pra casa de funcionário todo dia, ajudava a lavar um prato, eles fazia questão de fazer alguma coisa, a gente dava uma gorjeta, eles ia porque gostava, ia assistir televisão, eles gostava dos meninos meu, aí depois voltava pra escola (Dona Hozenir).

A escola, em 1976, tornou-se conveniada da FEBEM-CE. Foi nesse período que, segundo o casal, a condição de vida piorou, devido o Instituto ter ficado sob a responsabilidade da FEBEM-CE, faltando recursos para manter a escola. A escola foi fechada e ele ficou morando na escola sem fazer nada. Foi nesse período que ocorreu uma discussão entre Sessenta e padre Geovani provocando a sua saída escola. A esposa de Sessenta lembra bem esse episódio:

[...] aí eu passei três meses fora da escola, e aí foi pra casa da mãe dele em Fortaleza. Aí o nosso namoro não era do agrado dela, nunca foi de acordo, então eu sabia que ela não gostava de mim, dizia que eu era uma pessoa pobre, era provinciana, era assim que ela me chamava; ela dizia que o filho dela tinha capacidade de arranjar uma moça de Fortaleza, uma moça instruída; aí ele foi pra lá, aí eu disse pra ele: você pode ficar lá, arranjar uma moça que a sua mãe queira, num tem problema, não adianta eu ficar aqui esperando por você, a sua mãe não gosta, aí fique pra lá que eu fico pra cá. Aí ele disse: não, não de maneira alguma, aí ele saiu sem dizer nada a ele, passava o dia na minha casa; dormia na casa da minha avó; meu pai queria me tirar de casa (Dona Hozenir).

De Agregado a Funcionário

Depois de ter passado alguns meses longe da escola, o casal resolve se confessar com o padre e solicitou o retorno à escola.

Pedi o padre pra ele voltar novamente, aí o padre disse: ele saiu porque ele quis, eu não botei ele pra fora, quando for no dia 1 de setembro manda ele vir, aí eu disse: tá certo. Aí no dia 1 de setembro ele foi, não ficou porque a casa dos agregado estava em reforma, num tinha onde ele ficar e ele voltou. O padre disse: Sessenta volte no dia 15 de setembro. Aí no dia 15 ainda num tinha terminado. Aí venha agora no dia 1 de outubro. Aí nesse intervalo entre o dia 15 e o dia 1 de outubro eu voltei novamente no padre e disse: padre, aceite ele novamente aqui, deixe ele onde quer que for, bote ele pra dormirem qualquer canto porque eu sou uma moça o pessoal fica falando o meu pai já quer me tirar de casa e eu não quero fazer nenhum mal a ele. Ele é uma pessoa muito boa. Aí o padre disse: então, a partir do dia primeiro de outubro, traga as coisinhas dele e ele pode ficar.

Sessenta quando retorna a escola, ainda conveniada à FEBEM-CE, não possuía o posto de agregado, então, padre Geovani o empossa como funcionário público do Estado. Ele passa a trabalhar na enfermaria como auxiliar de enfermagem; depois trabalhou na cozinha como chefe de cozinha.

Vivendo um dilema, teve que sair novamente da escola, pois não queria ficar ligado administrativamente à FEBEM-CE, vai trabalhar no Instituto Penal Paulo Sarasate;

depois passa a trabalhar no Manicômio Judiciário durante 10 anos, até voltar a Comarca de Maracanaú onde se aposentou.

Preconceitos

Em uma de suas lembranças nessa caminhada junto com o egresso Sessenta, dona Hozenir relata que certa vez, indo para Fortaleza, com o seu marido, foi surpreendida por uma senhora que conheceu o seu marido na infância.

Minha filha, eu pensava que esse menino num tinha dado pra nada. Eu não estou acreditando que seja ele. Aí eu disse, pois é. O nome dele é José Airton? Aí eu disse: é sim senhora. Pois, minha filha, ninguém dava um tostão furado pelo seu marido; ninguém nunca imaginou que ele desse para um dono de casa. Eu até fiquei surpresa porque eu não conhecia ele assim, porque quando eu conheci ele, ele já era um rapaz já formado, educado (Dona Hozenir).

A mesma acrescenta:

[...] o pessoal dizia, se a gente namorasse com o pessoal da escola de menor, dizia que, na época, as pessoas achava que os rapaz num tinha responsabilidade, namorava, conhecia as jovem e deixava. Só que comigo era diferente porque a minha mãe queria muito; eu é que não queria porque eu conheci ele com nove anos de idade e começou a frequentar a minha casa eu tinha treze ano de idade, esperou que eu ficasse mocinha, e meu pai e minha queria muito porque ele era uma pessoa muito boa... [...] meus pais moravam no Boa Vista e minha mãe trabalhava lá.

As Lembranças das Professoras

Tinha umas professoras que eram boas e outras que eram carrascas, como Hercília, ela num foi boa professora não. Mas eu me lembro de uma professora que era muito boa, a Elizete, dona Margarida, a professora Raimundinha, que ainda é viva, era uma professora muito boa, você só num aprendi com ela se num quisesse, eu nunca vi uma professora assim, era uma professora que só faltava abrir a cabeça e botar, viu. Professora nota mil mesmo se chama Raimundinha e Elizete, que estão ainda vivas e moram aqui em Maracanaú, eles moram pertinho da escola. O pai da dona Raimundinha foi professor, o seu Miguel.

Como já mencionado anteriormente, a escola significou um pai e uma mãe para o senhor Sessenta. A escola significou, de fato, sua primeira casa. Finalizando o diálogo em uma das entrevistas, Sessenta declara não ter nenhuma lembrança negativa da escola:

[...] eu só tenho lembrança boa, porque é o seguinte: se eu era um menino de rua, e eu aprendi alguma coisa lá dentro, me formei um cidadão, se eu tivesse ficado com minha mãe, ela não tinha condições pra me criar, ela num podia. [...] hoje eu sou uma pessoa realizada, agradeço a Deus, em primeiro lugar, e depois ao Carneiro de Mendonça porque aqueles que estiveram comigo lá e fugiram, morreram, se acabaram tudo, e eu estou vivo contando a história. Fechar uma escola daquela ali é um crime. Aquela escola tinha uma moral medonha.

A Memória como um Fenômeno Social

Neste trabalho exploratório inicial, consideramos a memória como um fenômeno social (HALBWACHS,

1975). Não concebemos memória como uma matéria pura em si, mas a compreendemos a partir de suas “articulações com os quadros sociais.” (BOSI, 2009, p.54).

a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confundem com elas – evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em conjunto que não é mais consciência pessoal. (HALBWACHS, 1975, p.72).

Os processos mnemônicos estão diretamente relacionados com as interações sociais. Estas geram redes de regras de convivência que se modificam permanentemente refazendo a memória individual e grupal. Não existe memória em si como uma matéria fechada, mas sempre fazendo apelo a outrem. Como sublinha Bosi (2009, p.407), “somos, de nossas recordações, apenas uma testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão: ‘aí está alguém que não me deixa mentir.’”

O grupo no qual entramos em contato direta ou indiretamente dá o suporte para a reconstrução desse passado, fazendo-nos identificar com ele ou não, engendrando novos campos de memória. Quando o grupo não se dispersa, mas permanece interligado, os indivíduos afloram lembranças de seu passado comum.

Chamamos de lembranças “muitas representações que, pelo menos parcialmente, se baseiam em testemunhos e deduções – mas então, a parte do social, digamos, do histórico na memória que temos de nosso próprio passado,

é bem maior do que podemos imaginar.” (HALBWACHS, 1975, p.91).

Se estudarmos a memória e a história de uma instituição educacional sem compreendermos este caráter dinâmico dos processos de interação dos grupos e indivíduos no presente, aceitamos uma memória e uma história que não dão sentido aos novos percursos presentes da vida, nos quais o homem constantemente constrói suas práticas sociais e culturais. Nessa perspectiva, “é preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros.” (BOSI, 2003, p.407).

Partindo dessa premissa, é preciso se refletir inicialmente sobre o conceito de interação social. A ideia de interação social repousa sobre uma distinção entre ação e comportamento. Enquanto este último inclui tudo que o indivíduo faz, aquele outro é um comportamento intencional baseado na ideia de como outras pessoas o veem e o interpretam. A interação social é fenômeno processual e dinâmico no qual são elaboradas ideias, representações, percepções sobre o que é esperado sobre mim e os outros. Os efeitos interacionais entre esses grupos e sujeitos concretizam os valores, crenças e atitudes por meio dos atos de lembrar e testemunhar. Estes atos se expressam por meio de representações, ideias que se manifestam no espaço micro do tecido social que orientam as ações sociais.

Os alunos e professores reproduzem inevitavelmente um saber educacional na sua vida cotidiana, tomando como base suas lembranças da época escolar. As novas práticas educativas, ao lado das lembranças e testemunhos das vivên-

cias na Escola Santo Antônio de Buraco, estão sempre retomando, reconstruindo suas trajetórias de vida que, de fato, não são construídas sozinhas, mas com outros indivíduos por meio de teias interacionais que reconstroem a vida cotidiana.

As lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esqueçemos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência. (BOSI, 2003, p.414).

Com relação a estas vivências cotidianas, Berger e Luckmann (1985, p.39) afirmam que:

a realidade da vida cotidiana está organizada em torno do ‘aqui’ de meu corpo e do ‘agora’ do meu presente. Este ‘aqui e agora’ é o foco de minha atenção à realidade da vida cotidiana. [...], porém, realidade da vida cotidiana não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça fenômenos que não estão presentes ‘aqui agora’. Isto quer dizer que o experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente.

Ainda sob esta reflexão, Berger e Luckmann (op. cit.) demonstram que nas experiências da vida diária, formam-se zonas de agrupamento onde os indivíduos estão mais próximos e outras zonas de agrupamento onde os indivíduos estão mais distantes uns dos outros. A zona que está mais ao meu alcance é obviamente mais acessível a mim para interagir, ao passo que as zonas mais distantes me sinto menos implicado em atuar diretamente.

Na compreensão desses autores,

não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. Sei que minha atitude natural com relação a este mundo corresponde à atitude natural dos outros, que eles também compreendem as objetivações graças às quais este mundo é ordenado, que eles também organizam este mundo em torno do 'aqui e agora' de seu estar nele e têm projetos de trabalho nele. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.40).

Assim,

as lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esquecermos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência. (BOSI, 2003, p.414).

O espaço local é o espaço por excelência de produção simbólica em suas várias vertentes e na construção da memória e da história. Ex-alunos, ex-professores e ex-dirigentes, por meio da interação no espaço local, mediados pelas lembranças e testemunhos, criaram hábitos e reproduziram modelos de práticas pedagógicas aprendidas na escola retrocitada.

Assim, esta pesquisa será baseada na concepção de que um estudo da memória e história de instituições sociais pressupõe uma história social na qual é preciso reconhecer que:

muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas con-

versas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma *história* dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates [...]. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. (BOSI, 2009, 407).

Considerações Finais

Em um estudo da história e memória de instituições educacionais, não se pode negligenciar as visões de mundo, as representações e as percepções dos grupos, assim como as interações desses grupos e indivíduos.

Durkheim (*apud* IANNI, 1972, p.63-64) lembra que “no interior da cidade os habitantes são agrupados segundo a profissão, cada corpo de ofício é uma cidade que vive sua própria vida.” O passado da Escola Santo Antônio do Buraco conserva-se na memória desses grupos, não de forma passiva, mas, com contatos com o presente contínuo, traz à tona essas lembranças, fazendo e refazendo novas práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

ANADON, M.; MACHADO, P.B. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2001.

BARTLETT, F. *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

BENJAMIM, W. *Il narratore: considerationi sull'opera di Nicola Leskov*. In: _____. **Angelus Novus**. Turim: Einaudi, 1962.

- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- _____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003a.
- _____. **Velhos amigos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003b.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociedade**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.
- ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Uma História dos Costumes. v.I. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2000.
- FARIAS, A. de. **História do Ceará: dos índios à geração cambéba**. Fortaleza: Tropical, 1997.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1975.
- HOBSBAWN, E. e RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- IANNI, O. **Teorias de estratificação social**. São Paulo: Nacional, 1972.
- JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Verso e reverso do perfil urbano de Fortaleza, 1945-1960**. São Paulo: Annablume, 2003.
- LANE, S. T. M. **Avanços da psicologia social na América Latina**. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1985.

- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Tradução Bernardo Leitão. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- RODRIGUES, R. M. A busca das fontes na pesquisa histórica e na educação. In: VASCONCELOS, J. G. e VASCONCELOS JÚNIOR, R. E. de P. **Interfaces metodológicas na história da educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- _____. História, memória, fontes e educação. In: VASCONCELOS JÚNIOR, R. E. de P., et al. **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930 / 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SAMUEL, R. História local e história oral. In: **História em quadro-negro**. Revista Brasileira de História. N. 19. São Paulo: ANPUH, 1990.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SOUZA, S. de. (Org.) **História do Ceará**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Edições Demócrito Rocha, 1989.
- STERN, W. **Psicologia general**. Buenos Aires: Paidós, 1957.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- VIEIRA, S. L. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2002.



O BERIMBAU DE PRATA DE JOSÉ IVAN

Sammia Castro Silva

sammiaastroef@gmail.com

Especialista em Arte-Educação e Cultura popular (FTDR)

Mestranda em Educação Brasileira (FACED-UFC)

Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF)

Introdução

Objetivou-se, neste ensaio científico, a descrição da trajetória de vida de um mestre de capoeira do Estado do Ceará. A partir do material coletado, incluindo fontes orais, bibliografias e documentos pessoais, foi elaborada uma narrativa que pretende proporcionar um entendimento sócio-histórico da prática da capoeira em solo cearense. Foi constatada uma versão repleta de fatos, conflitos e instituições relevantes para a perpetuação dessa arte-luta-dança, assim como a transversalidade da capoeira num âmbito complexo que envolve lazer, aprendizagem e formação profissional. Utilizou-se o recurso teórico-metodológico da micro-história, através da redução de escala, descrição densa e valorização da memória e subjetividade individuais. Cabe ressaltar que a compreensão da subjetividade, neste estudo, aproxima-se do sentido bergsoniano, que segundo Deleuze (1999, p.19 e 20):

Eis-nos, assim, em presença de uma nova linha, a da subjetividade, na qual se escalonam afetividade,

memória-lembrança, memória contração: cabe dizer que esses termos diferem por natureza daqueles da linha precedente (percepção-objeto-matéria). Em resumo, a representação em geral se divide em duas direções que diferem por natureza, em duas puras presenças que não se deixam representar: da percepção, que nos coloca de súbito na matéria; e da memória, que nos coloca de súbito no espírito [...] A intuição nos leva a ultrapassar o estado da experiência em direção às condições da experiência[...] Mas essa ampliação, ou mesmo ultrapassamento, não consiste em ultrapassar a experiência em direção a conceitos, pois estes definem somente, à maneira kantiana, as condições de toda experiência possível em geral. Aqui, ao contrário, trata-se da experiência real em todas suas particularidades. E se é preciso ampliá-la, e mesmo ultrapassá-la, é somente para encontrar as articulações das quais essas particularidades dependem. Desse modo, as condições da experiência são menos determinadas em conceitos do que nos perceptos puros.

Sobre a Capoeira no Brasil

A prática da capoeira pelas regiões brasileiras é marcada pelas singularidades locais e históricas, sendo que as regiões portuárias da Bahia, de Recife e do Rio Janeiro possuem os registros mais antigos. Um folguedo relacionado com vitalidade, ¹vadiação e possibilidade de socialização entre diferentes etnias africanas, uma prática que remota ao período escravocrata brasileiro. Segundo Brasil (2007),

¹ Termo relacionado à apresentação do jogo da capoeira em roda, sob o olhar de companheiros e expectadores.

homens livres de outras raças também a praticavam nesse período, sendo que chefes de polícia costumavam enquadrar capoeiristas desordeiros no capítulo do Código Criminal do Império do Brasil de 1830, que tratava dos vadios e mendigos. Através do decreto de 11 de outubro de 1890, o Código Penal Brasileiro estipulou, no artigo 402, a proibição de fazer em locais públicos exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecido por capoeiragem. O fato é que se tem notícia de lendários capoeiristas que tinham as próprias desordens toleradas, tanto no império como na república, devido aos serviços de capangagem e influência política.

Na década de 30 do século XX, em terras soteropolitanas, inicia-se uma sistematização do ensino da capoeira com mestre Bimba. Segundo Capoeira (1998), no mesmo ano da implantação do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1937, esse mestre recebeu autorização para fundar o próprio Centro de Cultura Física e Capoeira Regional. Posteriormente, a academia de mestre Pastinha, representante máximo do estilo mais tradicional de jogar a capoeira Angola obteve também uma autorização. Desde então, a capoeiragem foi vista dentro dos quartéis militares, faculdades, clubes esportivos e escolas, sendo realocada progressivamente em cidades em que havia sido extinta, tais como Rio de Janeiro e Recife. Waldeloir Rego (1968) descreve o que ele chama de mudanças socioetnográficas na capoeira, relatando o órgão municipal de turismo da cidade de Salvador como agente negativo, num processo de decadência da prática. O processo de folclorização da capoeira e a tentativa de esportivização *são fatos que marcam as décadas*

seguintes. Em 1972, a capoeira foi homologada pelo Conselho Nacional de Desportos sendo realizados, posteriormente, campeonatos nacionais.

Reduzindo a Escala: a Capoeira no Ceará segundo Mestre José Ivan

Um dos capoeiristas que vivenciaram a prática da capoeira no Estado do Ceará, na década de 1970, chama-se José Ivan de Araújo, nascido em 18 de dezembro de 1959 na cidade de Acaraú. Aos quatro anos de idade veio morar em Fortaleza, no bairro praieiro da Varjota, um garoto franzino que sempre gostou de jogar futebol e surfar, de família humilde e sem plano de saúde, recorreu ao ²Centro Social Urbano Presidente Médici, aos 13 anos de idade, para tratamento dentário. Inúmeras atividades animavam o referido centro na década de 1970. Além do acompanhamento odontológico fornecido gratuitamente, as atividades

² De acordo com Jales (2012), o Centro Social Urbano foi fundado em 1972, inicialmente chamado de Centro Comunitário no governo militar de Emílio Médici (1969-1974) que estava impondo a responsabilidade aos municípios de pôr em prática o programa de remover as favelas que se formavam pelos centros urbanos para construção de ruas e obras públicas. A organização social dos moradores era prevista, bem como a ordem pública, através da formação de lideranças, serviços prestados na área da saúde, assistência social, esporte, lazer, educação, cultura, trabalho e renda. Outros centros comunitários foram construídos, como o Centro Comunitário Governador César Cals, que foi inaugurado em 1971, no bairro Henrique Jorge, e o Centro Comunitário Economista Rubens Vaz Costa de 1974, na Jurema. Para Jales (2012) *apud* Mota (1979) uma conferência pronunciada em 1976 destaca a realização de 12 cursos profissionalizantes para 1.722 alunos, serviços de saúde fornecidos a 96.282 pessoas em um ano, acesso à esportes para 2.197 jovens, cursos na área de artes para 704 pessoas e, por fim, 715 alunos participantes de projetos na área de educação.

esportivas eram muito requisitadas, tais como natação, futebol, vôlei e basquete. Havia também atividades culturais lideradas pela folclorista Maristela de Ataíde Holanda, nessa época, Maristela estava procurando meninos que quisessem fazer capoeira, pois esta arte-luta estava sendo retratada numa apresentação teatral.

Essa apresentação teatral estava sendo produzida por José Renato de Vasconcelos Carvalho, capoeirista natural de Crateús, conhecido em Fortaleza por protagonizar o ensino da capoeira em instituições de ensino formal no Ceará. É interessante verificar um pequeno resumo da qualificação profissional de José Renato, responsável por introduzir José Ivan no universo da capoeira. O primeiro contato que Zé Renato teve com a capoeira ocorreu na cidade em que nasceu, com um sargento chamado Cipolati, militar transferido da Bahia e residindo temporariamente nessa cidade. O interesse pela capoeira fez José Renato partir para Bahia, aos 14 anos de idade, em uma oportunidade de morar com um tio e primos, onde frequentou as rodas angoleiras da praia de Ilhéus e rodas da própria cidade de Salvador, com os lendários mestres Bimba e Pastinha. O currículo de José Renato contava ainda com os ensinamentos do mestre Leopoldina, do Rio de Janeiro, pois após conseguir liberação do exército, aos 18 anos de idade, partira para esse estado em busca de novos conhecimentos e permanecendo por cinco anos em terras cariocas.

É importante mencionar que José Renato foi aluno do Conservatório Nacional de Teatro, no Rio de Janeiro, dirigido na época pelo teatrólogo cearense Pedro Paiva. Antes de vir desempenhar atividade profissional em esco-

las de Fortaleza, José Renato viaja ao Maranhão em uma oportunidade de trabalho na área de topografia, vivenciando também várias manifestações da cultura popular local, por exemplo, o Tambor de Crioula e a própria capoeira. Possuindo o segundo grau completo e experiência prática na área artística, recebe convite para lecionar a disciplina de educação artística no Colégio Oliveira Paiva, que funcionava perto do Mercado São Sebastião, no centro de Fortaleza. José Renato apresentou uma dança com alunos desse colégio no programa *Porque hoje é sábado* da TV Ceará, apresentado por Augusto Borges. Após esse episódio, o colégio Castelo Branco, situado na avenida Dom Manuel, contrata mestre Zé Renato como professor de capoeira. Posteriormente, José Renato de Vasconcelos Carvalho começa a desenvolver atividade profissional de professor de teatro e de capoeira no Centro Social Urbano-CSU- Presidente Médici, situado à época na avenida Borges de Melo.

José Renato lecionou ainda no Instituto Rio Branco, no Colégio Sttela Maris e no Colégio Capistrano de Abreu. No entanto, foi no CSU Presidente Médici que houve maior identificação dos alunos com a prática; lá ele encontra os quatro mestres que formou. São eles Jorge Negrão, Everaldo, João Baiano e Zé Ivan (ver figura 1). Esse artigo pretende registrar a trajetória profissional do capoeirista José Ivan, fundador da Associação Berimbau de Prata.

Apesar da associação de José Ivan não possuir representação no exterior, nem ser frequentada pelas classes média e alta de Fortaleza, ela representa um ramo inicial da árvore genealógica do ensino da capoeira no Ceará. Jorge Negrão e João Baiano também fundaram grupos na cidade,



Figura 1 - Alguns alunos do CSU Presidente Médici: mestre Zé Renato, José Ivan, João Baiano, Jorge Negão e Demóstenes. Fonte: Arquivo pessoal de João Baiano.

persistindo como mestres de capoeira até os dias atuais. O aluno de José Renato, conhecido como Everaldo Ema, hoje é servidor público da Polícia Federal, no entanto, assim como os outros, lecionou por certo tempo a arte da capoeiragem no Estado do Ceará.

A rapazeada que foi treinar capoeira com Zé Renato, que não era mestre, era um andarilho, começou a ter muita vontade de treinar e passou um tempo ele foi embora e não tinha capoeira no estado. Pode ter passado alguém pela praia [...] Zé Renato trabalhava junto com a professora Maristela, na época e eu entrei no balé pra mostrar a capoeira, a gafieira e outras danças nordestinas. Em 76 nós ganhamos um documento de socioartista [ver figura 2] no Médici. Tinha direito a transporte de graça e uma bolsa. Só tinha esse documento quem tinha desenvolvido a arte da capoeira, a turma de elite da capoeira. Everaldo ganhou, Jorge Negão, João Baiano, Isaac e Demóstenes. Nós estávamos sem mestre e ficamos treinando, com o tempo alguns se afastaram e foram

embora. Quem ficou mesmo foi eu, Jorge Negão, João Baiano e Everaldo. Surgiram outros capoeiristas, mas todos que tiveram nome aqui e que viajou por aí, passaram pela mão dessas quatro pessoas. (ARAÚJO, 2012).



Figura 2- Carteira de socioartista concedida aos primeiros integrantes do grupo de capoeira do Presidente Médici.

Entre o Lazer e a Trajetória Profissional

Em 1976, Lyrysse Porto de Araújo³ viu José Ivan jogando capoeira pela orla de Fortaleza e o chamou para ensinar o que ela chamava de dança da capoeira no Círculo de Trabalhadores Cristãos Autônomos de Fortaleza – CT-CAF – popularmente conhecido como Teatro São José⁴,

³ Segundo Brito Júnior (2004) Lyrysse Porto de Araújo é natural de Fortaleza, nascendo em 4 de março de 1923, possui formação em Geografia e História pela Universidade Estadual do Ceará e especialização em Sociologia e Folclore na Educação. Foi Coordenadora do Mobral, no Ceará. Exerceu por vários anos a função de Diretora de Fiscalização do Ensino e ocupou por duas vezes a função de Diretora da Cultura do Município. Foi presidente do Teatro São José e da Associação dos Floricultores do Estado do Ceará. Fundou o primeiro Museu do Maracatu existente no Brasil em 1984, funcionando no Teatro São José. Fundou o Santuário de Anastácia, padroeira do Museu. A mini galeria de arte do teatro foi também de sua iniciativa.

⁴ De acordo com Lima (2009) o Teatro São José foi fundado em 1914 como opção de lazer, cultura e assistência social para trabalhadores do Círculo

localizado na praça do Cristo Redentor, em Fortaleza. José Ivan receberia uma ajuda de custo referente à metade de um salário mínimo e, aos 16 anos de idade, resolve chamar Jorge Negão para ajudá-lo nesse trabalho. Posteriormente a esse evento recebe outra proposta de trabalho, que era a de lecionar na escolinha do Náutico. Desse modo, Zé Ivan deixa Jorge Negão no CTCAF e parte para essa nova experiência de trabalho, que lhe rendeu uma amizade com um contramestre do grupo Senzala, chamado Romário, engenheiro mecânico residente em Fortaleza até os dias atuais.

Pelos idos de 1977, esse contramestre foi treinar com José Ivan e acabou por ajudá-lo na aquisição de novos conhecimentos, já que Zé Ivan era apenas um aluno empreendedor que na época treinava por conta própria com amigos e não possuía a experiência técnica da figura de um contramestre. Nas rodas de capoeira da atualidade, o mestre é a liderança de maior respeito e admiração perante os demais componentes do grupo e, em segundo lugar, o contramestre. O elo de amizade entre mestre e discípulo é fundamental no repasse dos segredos e artimanhas.

Na escolinha do Náutico, José Ivan afirma ter dado aulas particulares de capoeira para alunos do curso de

de Trabalhadores Cristãos Autônomos de Fortaleza- CTCAF- associação fundada pelo padre alemão Guilherme Waessen. Reformado em 1915 por operários voluntários, o teatro viveu dias de glória recepcionando visitantes ilustres como o ex-presidente Juscelino Kubitschek, Carmen Miranda, encenação das peças de Carlos Câmara, da peça *Mártir de Golgota* do grupo português Esmeraldo Matos e a banda de música do maestro João Gomes de Souza e Silva Novo. Em 1975, Lyrysse Porto foi eleita para dirigir o teatro São José onde fundou, em 1984, o Museu do Maracatu. Em 1994, houve nova reforma no teatro e, segundo Palácio (2010), foi tombado como patrimônio histórico da cidade de Fortaleza no ano de 2008 e desapropriado pela gestão de Luiziane Lins, no ano de 2010.

Educação Física da Universidade de Fortaleza e posteriormente, aos 18 anos de idade, recebeu mais uma proposta de emprego como professor de capoeira pela prefeitura de Fortaleza. No contrato constava a função de *auxiliar administrativo*, pois não havia possibilidade de denominá-lo professor de capoeira. O baixo salário o fez trocar a prefeitura por um emprego em um supermercado de Fortaleza, entretanto nesse período, que perdurou por dois anos, continuou com as aulas particulares de capoeira no período noturno. É interessante mencionar um grupo de 16 moças que o contrataram para ensinar nas dependências da casa de uma delas, que era uma professora de educação física chamada Eveline. Mais adiante, a prefeitura de Fortaleza o procura novamente, na figura do diretor do Centro Comunitário do Conjunto Ceará, oferecendo emprego para dar aula nos dois expedientes, carteira assinada como professor de capoeira e salário equivalente ao de um professor da rede de ensino em estágio inicial.

Pedi as contas da empresa e toda uma rapazeada começa a treinar comigo, mestre Espirro Mirim passava quase o dia todo comigo. No Conjunto Ceará já tinha passado o Demóstenes com dança folclórica, a capoeira era como uma dança folclórica. Eu trabalhava os dois expedientes. Entrei na prefeitura por intermédio de uma autarquia nesse ano de 80, a Fundação Centro Social de Fortaleza, depois é que veio negócio de concurso. Atualmente minha carteira é assinada como instrutor de arte e ofício, pois na época da Maria Luíza deram baixa e botaram dessa maneira. Tenho direito de recorrer porque tem o quadro professor de capoeira. (ARAÚJO, 2012).

A Fundação a que José Ivan se refere chama-se Fundação do Serviço Social de Fortaleza – FSSF – e era encarregada do planejamento e execução das políticas sociais da capital do Ceará, em especial ações de assistência social, habitação, geração de renda e infraestrutura. Desse modo, a FSSF foi criada pela Lei Federal Nº 2.486, de 26 de outubro de 1963, e regulamentada pelo Decreto Nº 2.766, de 24 de maio de 1966. De acordo com Jales (2012), a primeira superintendente dessa fundação foi Aldacir Nogueira Barbosa, permanecendo nesse cargo até a data do falecimento no dia 27 de agosto de 1976. A FSSF era uma autarquia com autonomia administrativa, financeira e patrimônio próprio.

Questões trabalhistas em meio aos mestres de capoeira prevalecem ainda hoje, pois uma das lutas desses mestres ainda é a oficialização da inserção da categoria profissional de professor de capoeira. Houve um embate nacional dos mestres de capoeira com os Conselhos Regionais de Educação Física, na época da regularização dessa profissão em 1998. Na ótica de alguns profissionais, seria necessária a formação acadêmica em educação física para lecionar qualquer atividade física.

Fui defender nossa história lá em Juazeiro, porque a educação física tava proibindo a capoeira de lecionar, tinha que fazer curso de educação física pra lecionar. Fundei a federação para defender, juntei amigos, Jorge Negão tava comigo pra educação física não proibir. Mandeí um ofício lá pro presidente [...] Mais ou menos em 2004 teve essa polêmica. Fui pra Brasília falei em rádio, o que eu achava da educação física. A capoeira é a educação física da gente! Fui pra dizer que a capoeira é a educação física brasileira, ela tem

que ser reconhecida assim. O direito de dar aula de capoeira são dos mestres de capoeira! Agora se um mestre de capoeira vai fazer educação física parabéns pra ele! Mas tirar o direito do professor de capoeira de dar aula de capoeira porque não é professor de educação física não tem nada a ver. Teve uma revista lá com esse meu dizer. Eu acabei com essa conversa. Sempre me coloquei a favor da minha profissão, porque é minha profissão. (ARAÚJO, 2012).

Paralelamente às questões trabalhistas com a Prefeitura, em 1979, mestre Esquisito chega a Fortaleza, gerando debates sobre a prática da capoeira no estado. Um ponto discutido era o reconhecimento dos mestres e a sistematização da graduação através de cordas. Havia, nessa época, rodas de capoeira lá na Volta da Jurema, próximo à descida da Frei Mansueto, frequentada por praticantes antigos como Caé, Haroldo, Finado Macaúba, Serjão do Pirambu, Formiguinha, De Paula do Maranhão, Ratim de Recife, Tourão, Dirceu Capoeira, entre outros. Esquisito era funcionário público e passou a ministrar aulas no Diretório Central dos Estudantes, na Universidade Federal do Ceará. Em reunião com capoeiristas locais, propõe a implementação do sistema de graduação no Ceará. “Sentamos numa mesa pra decidir a coloração, ele queria que a gente fosse contramestre. Usamos a graduação de Brasília. O pessoal começou ir pra fora, trazer graduação de fora.” (ARAÚJO, 2012).

Conflitos...

Um fato marcante na visão do fundador do Berimbau de Prata é que os primeiros professores de capoeira

do estado não são valorizados e respeitados pelos próprios companheiros, gerando embates propriamente físicos em alguns momentos da história. De personalidade polêmica insiste em prostrar sobre a própria valentia e coragem.

[...] Isso foi na Frei Mansueto... Aguentei a roda todinha, o povo me agarrando, me dando soco, ele mandou os meninos bater em mim, nunca teve respeito por ninguém... A roda parou e ele deu um sorriso pra mim: *Tá vendo aí né... O pessoal tá treinado! Aí falei: Pô eu sozinho aqui. Tem problema não, vou trazer um pessoal pra dar em tu e nos teus alunos aqui dentro, quarta-feira que vem, daqui a 8 dias!* Levei uns alunos da polícia, tinha quatro tenentes, mas não era pra usar como polícia não, eles tiraram a farda e colocaram o abadá. Quando ele chegou que viu todo mundo apanhando, ficou doido, se armou de facão! Chegou com mais bem uns dez! Aí parei a roda e mandei ele soltar o facão, pra nós decidir ali... Eu disse: *Tu é aluno meu, respeita os cara! Você nunca me respeitou! Me chama de mestre cara! Tu é aluno meu!*

Conflitos fazem parte do cenário histórico-social da capoeira. A obra de Gilberto Freire (2003) retrata episódios costumeiros relacionados a capoeiristas da cidade de Recife, no período de transição entre o Brasil imperial e republicano “[...] Às vezes havia negro navalhado, moleque com os intestinos de fora que uma rede branca vinha buscar, as redes vermelhas eram para os feridos; as brancas para os mortos [...]”. (p.178). É interessante mencionar que determinado conflito narrado terminou em uma boa conversa e a maior luta do referido mestre ocorre contra a desvalorização da capoeira no cenário político local. Prosseguindo com a trajetória profissional de Zé Ivan, ele relata

que passa quatro anos no Centro Comunitário do Conjunto Ceará e, em 1984, parte para o desenvolvimento de um projeto social com o ensino da capoeira no bairro Luciano Cavalcante, mais especificamente na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ananda Cals, permanecendo aí por cinco anos. Em 1984, José Ivan ajuda a liderar um abaixo-assinado, que passou de duas mil assinaturas, para conceder o título a Zé Renato de mestre de capoeira. A cerimônia de titulação de Zé Renato ocorreu no Presidente Médici, com decoração arrojada e participação de inúmeros capoeiristas locais.

Uma grande polêmica gira em torno desse evento, pois muitos afirmaram que era inadmissível a situação de alunos quererem formar o próprio mestre. O reconhecimento da comunidade, a dedicação e a formação de discípulos são fatores que permeiam a consagração de alguns agentes sociais como mestres. Não há diploma para garantir direitos a um mestre da cultura popular, de tal forma que a própria história de vida é a garantia do reconhecimento. Indagado sobre o processo de formação de um mestre, José Ivan responde que no grupo que lidera existem etapas a serem trilhadas.

De acordo com Araújo (2012), primeiramente tem a figura do professor, capoeirista com o mínimo de oito anos de prática, o professor de capoeira continua treinando em média cinco anos para tornar-se contramestre, quando ele atinge essa graduação passa mais de seis anos treinando até virar mestre para o grupo, pois a comunidade é quem deve reconhecê-lo de tal forma. Ele explica que o caso do mestre Zé Renato foi diferente, pois o reconhecimento dele foi advindo do protagonismo em ensinar capoeira quando

não havia, em tese, nenhum outro lecionando formalmente no Estado do Ceará. Ele foi o primeiro a ensinar em instituições de ensino formal de Fortaleza e os alunos que deixou influenciaram outros seres, que se tornaram mestres e lideraram grandes grupos da cidade. O reconhecimento de Zé Renato como mestre seria fundamental para construção da própria história da capoeira no Ceará.

Continuando com as experiências profissionais de José Ivan, ele narra que, depois de lecionar na escola do bairro Luciano Cavalcante, foi para a coordenação do Projeto Recriação no bairro chamado Vila União, permanecendo aí dois anos. Por último ele chega ao Centro Social Urbano do Conjunto Palmeira, onde exerce atualmente a função de instrutor de arte e ofício com o ensino da capoeira.

No ano de 1988, mestre Zé Renato reconheceu Everaldo, Jorge Negão e José Ivan como mestres de capoeira, algo criticado por capoeiristas locais que investiam na capacitação fora do estado com mestres renomados. João Baiano foi reconhecido em um momento posterior. Em 1989, Zé Ivan e Everaldo viajam a Brasília para representar a capoeira nos Jogos Intercolegiais, colocando o grupo do Presidente Médici em atividade. O grupo recebera a denominação de Xangô, por mestre Zé Renato, para designar a turma do Centro Comunitário Presidente Médici, da década de 1970.

Uma Tentativa de Unificação da Capoeira Cearense

Em 1992, mestre Zé Ivan funda a Associação Berimbau de Prata, legalizando-a frente à Confederação Brasi-

leira de Capoeira. O registro na confederação daria à associação o direito de reconhecer outros mestres no estado, que precisariam fazer um curso de capacitação e enviar documentação. Outras polêmicas circundam este fato, pois José Ivan diz ser acusado de querer ser o dono da capoeira do Ceará, divergências acerca da coloração das cordas, da formação de mestres e sobre a realização de eventos impediram outros mestres de vincularem-se a entidade. Para Zé Ivan, mestre é um dito popular, o que regularia isso seria a certificação de uma federação, o que garantiria também a manutenção dessa prática como um recurso pedagógico multidisciplinar.

[...] A capoeira é rica em conhecimento da própria cultura, fala de quilombo, de guerra, a capoeira não pode perder isso aí, essa é minha preocupação [...] Até mesmo em anatomia e estética [...] Sempre gostei de tratar com o povo, pro povo se cuidar, se vestir direito, cuidar do corpo. Sempre fui tachado de radical, porque minha capoeira é de contato físico, de defesa pessoal, quando o cara vir mexer com a família dele ele está preparado pra defender, com a força física ou com a inteligência. Tem que ser bom de criar, de cantar. Eu sou sambista, compositor, fundador do Sambarte, da cidade dos Funcionários, fui o primeiro a colocar a capoeira num enredo de escola de samba da Cidade, lá na *Império Ideal*, do Mucuripe [...]. (ARAÚJO, 2012).

Além de discursar sobre multidisciplinaridade aplicada à capoeira, José Ivan põe em questão constantemente a necessidade de unificação dos capoeiristas cearenses. Ele questiona até mesmo a forma como esses capoeiristas identificam-se, pois alguns se autodefinem angoleiros, outros

adeptos da Capoeira Regional e muitos chamam de Contemporânea a capoeira praticada. Para o fundador da Associação Berimbau de Prata o que se pratica nesse território é a Capoeira do Ceará e é imprescindível a valorização dos mestres locais como quesito crucial para a fortificação dessa capoeira, que apresenta particularidades e grande respeitabilidade, em âmbito nacional e mesmo internacional.

Considerações Finais

Esse artigo traz um método historiográfico contemporâneo, inserido nas fronteiras ecléticas de temas, num período de tempo relativamente curto e que destaca o percurso de um protagonista anônimo da recente história da capoeira no Ceará. De acordo com Vainfas (2002), a micro-história interessa-se em valorizar as manifestações culturais das massas anônimas, demonstrando especial afeição pelo popular e pelo informal, analisando processos de estratificação e conflitos sociais.

[...] a micro-história, na verdade, não inventa fatos, embora especule muito, passando ao leitor as dúvidas do historiador e os dilemas miúdos da pesquisa, contribuindo, por meio desse procedimento, para adensar o clima novelesco de muitos enredos [...] (VAINFAS, 2012, p.103).

O recurso da memória e a trajetória de vida neste ensaio científico nos inserem em uma contemplação histórica de um período recente, que se reporta a uma prática educativa considerada patrimônio cultural imaterial brasileiro, em um estado com poucos registros históricos da prática.

É notória a contraposição com a historiografia tradicional, pautada na memória coletiva dos grandes acontecimentos e na valorização exacerbada a personagens políticos.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, José Ivan de. **Entrevista concedida a Sammia Castro Silva sobre a própria história de vida, englobando aspectos específicos da capoeira.** Fortaleza, 02 dez. 2012.
- BRASIL. **Dossiê: inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil.** Brasília, 2007.
- BRITO JÚNIOR, Manoel. **Mulher: múltiplos papéis e diferentes gerações. A biografia de Lyrysse Porto de Araújo orgulha o Ceará e o seu trabalho é prova dessa assertiva.** SINDISCOCE, Fortaleza, Abril de 2004. Disponível em: <[HTTP://www.sindscoce.org.br/.../fckeditor/.../jornaljan-fevmarabr2004.pdf](http://www.sindscoce.org.br/.../fckeditor/.../jornaljan-fevmarabr2004.pdf)>. Acesso em: 20 jan. de 2013.
- CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: os fundamentos da malícia.** Rio de Janeiro: Record, 1998.
- CARVALHO, José Renato Vasconcelos. **Entrevista concedida a Sammia Castro Silva sobre a própria história de vida, englobando aspectos específicos da capoeira.** Fortaleza, 29 out. 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Edições 34, 1999.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano.** 14 ed. São Paulo: Global Editora, 2003.
- JALES, Paula Raquel da Silva. **Uma mulher na gestão pública: o caso de Aldaci Nogueira Barbosa.** Dissertação

(Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Fortaleza, 2012.

LIMA, Ana Cristina Pereira. **Obreiros pacíficos**: o círculo de operários e trabalhadores católicos São José. Fortaleza, 1915 – 1931. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, curso de Mestrado Acadêmico em História, Fortaleza, 2009.

MOTA, João Nogueira. **Últimas palavras**: homenagem póstuma a Aldaci Barbosa Mota. Fortaleza, 1979.

PALÁCIO, Felipe. Teatro São José será desapropriado. Diário do Nordeste. Fortaleza, Abril de 2010. Disponível em: <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=765153>. Acesso em: 15 jan. 2013.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola**: ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história**: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.



MICRO-HISTÓRIA: O PROCESSO DE VIRTUALIZAÇÃO DOS ACONTECIMENTOS

Larisse Barreira de Macêdo Santiago

larissesantiago@yahoo.com.br

Mestranda em Educação Brasileira (FACED-UFC)

Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF)

Karla Colares Vasconcelos

karlinha@virtual.ufc.br

Mestranda em Educação Brasileira (FACED-UFC) Bolsista Capes Reuni

Considerações Iniciais

A História pode ser escrita de diferentes formas, nesse sentido, a micro-história propõe uma escrita fundamentada na exploração exaustiva das fontes com delimitação temática própria, focando em objetos e personagens anônimos que geralmente não são retratados pela história geral, revelando realidades, fatos e acontecimentos muitas vezes desconhecidos. A micro-história foi muito criticada e confundida com outros campos da história, e ganha evidência por suas principais características: redução da escala de observação, narrativa descritiva, análise microscópica do objeto e exploração máxima das fontes para reconstrução do contexto ou personagem anônimo que se destaque dentre sua camada social, trazendo o leitor para dentro da situação estudada e lançando dados gerais à medida que o enredo exige “A micro-história como prática é essencialmente baseada na redução da escala de observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental.” (LEVI, 1992, p.136).

Quando inserida na Internet, o virtual possibilita a reconstrução das memórias de uma realidade ou sujeitos específicos realizando uma microanálise a fim de ampliar a visão de um determinado espaço. Pierre Lévy em seu livro *O que é o virtual?*, define:

O virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. (LÉVY, 1996, p.16).

Dessa forma, mostra que a virtualização é a passagem do momentâneo a esfera dos projetos e essa realidade facilita o acesso às informações mediadas pelas TDIC¹ favorecendo a comunicação, as interações e, por consequência, as aprendizagens. A era da informação proporciona mudanças no comportamento da sociedade que passa a questionar e se manifestar através de redes interativas que possibilitam mais organização e mobilização em busca de uma mudança social reconstruindo a história a partir de baixo.²A educação acontece a partir da disseminação de saberes, dessa forma, as ferramentas virtuais podem ser utilizadas a fim de proporcionar melhorias, à medida que oferecem diversos contextos de pesquisa e acesso às informações, oportunizando a construção do conhecimento.A micro-história

¹ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

² A história vista de baixo possibilita um olhar que explora as experiências históricas daqueles homens que a existência é ignorada ou mencionada como passagem na principal corrente da história (BURKE, 1992, p.41).

está presente em nosso cotidiano mais do que imaginamos, através da Internet, muitos casos envolvendo protagonistas anônimos têm recebido destaque à medida que abrangem e mobilizam os sujeitos em redes sociais, ampliando a divulgação das informações e a propagação de casos que provavelmente não atingiriam essa dimensão.

Sobre a Micro-história

Os debates em torno da micro-história se iniciaram em 1980, por esta abrigar temáticas correntes na história das mentalidades. Recebe destaque com o lançamento da coleção italiana *Microstorie* e da revista *Quaderni Storici* que é uma série editorial de estudos monográficos sobre temas particulares, a partir de 1981.

Sofreu durante muito tempo com equívocos por ser mal diferenciada da História das Mentalidades, História Cultural, História Nova e com a História do Cotidiano. Vainfas (2002, p.11) “Ainda hoje mal compreendida, a micro-história carrega o estigma de “pequena história, de história menor”. Os temas abordados pela micro-história eram condenados pelos membros da Nova História e muitos de seus autores migraram para a História Cultural repensando os caminhos mais adequados para estudar as representações.

A micro-história dedica-se a pequenos enredos, personagens anônimos, aspectos cotidianos das sociedades passadas e a temas extravagantes. Possui apego pela narrativa, estreitamento de laços com a antropologia e a descrição em detrimento da explicação globalizante, valorizando o

enredo de personagens anônimos, buscando resgatar a dimensão individual da vida cotidiana. Ao recortar monograficamente o objeto de investigação, realiza uma profunda pesquisa arquivística, renunciando à história geral, mas não à teoria. Representa apenas uma parte do vasto campo da Nova História Cultural, realiza o recorte particular do objeto, com a intenção de focar no estudo do tema, por meio de narrativas de casos miúdos ou de personagem específico, que geralmente é desconhecido, mas que se destaca entre sua categoria, transpondo o leitor ao contexto estudado. “O princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados.” (LEVI, 1992, p.139). Alguns clássicos como: *O queijo e os vermes* (1976) de Carlo Ginzburg, *O retorno de Martin Guerre* (1983) de Natalie Davis, *Atos impuros* (1987) de Judith Brown e *A herança Imaterial* (1985) de Giovanni Levi constituíram-se em guias metodológicos que demonstram o papel da narrativa no texto do historiador, a questão da escrita, da temporalidade e da busca pela veracidade e descrição dos fatos, através de pesquisas de fontes variadas, apegando-se às evidências que a documentação possa fornecer. Para Vainfas (2002, p.109), “O historiador seria, assim, por excelência, um pesquisador de evidências periféricas, aparentemente banais, incertas, porém capazes, se reunidas em uma trama lógica, de reconstruir a estrutura dinâmica de seus objetos”. De acordo com Levi (1992, p.136),

Neste tipo de investigação, o historiador não está simplesmente preocupado com a interpretação dos significados, mas antes em definir as ambiguidades

do mundo simbólico, a pluralidade das possíveis interpretações desses mundos e a luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e também dos recursos materiais.

Procura identificar o perfil dos protagonistas chegando muitas vezes a se assemelhar a uma ficção, reporta-se ao contexto geral somente quando a narrativa solicita a devida explicação que acontece de forma generalizante. Assim, explica Vainfas (2002, p.103),

A micro-história, na verdade, não inventa fatos, embora especule muito, passando ao leitor as dúvidas do historiador e os dilemas miúdos da pesquisa, contribuindo, por meio desse procedimento, para adensar o clima novelesco de muitos enredos. Mas se for bem-feita, como todo trabalho de história bem-feito, a micro-história não inventa nada. Apega-se obsessivamente às mínimas evidências que a documentação pode fornecer para dar vida a personagens esquecidos e desvelar enredos e sociedades ocultados pela história geral.

Os recortes são minúsculos e retratam a história dos indivíduos ou das comunidades, abrem espaço para a pesquisa de microtemas (temas específicos) que possibilitam a microanálise, uma descrição detalhada com interpretação específica, combinando o tempo longo das estruturas com o tempo curto dos acontecimentos. Nesse sentido, a micro-história se propõe a ser uma disciplina interdisciplinar. Levi (1992, p.133) esclarece que,

A micro-história é essencialmente uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e em certo sentido ecléticas. O método está

de fato relacionado, em primeiro lugar, e antes de mais nada, aos procedimentos reais detalhados que constituem o trabalho do historiador, e, assim, a micro-história não pode ser definida em relação às micro-dimensões de seu objeto de estudo.

Edoardo Grendi (1994 *apud* VAINFAS, 2002, p.114) propõe que a micro-história possui uma proposta de mudança radical da escala de observação e se apresenta em dupla dimensão social a partir de uma história social em escala microanalítica, preocupada com o estudo das comunidades e cultural tendo em vista a exploração de casos para se alcançar distintos níveis de uma cultura baseada na oralidade para outra baseada na escrita.

Vainfas (2002, p.75) mostra que “Definida muitas vezes como prática historiográfica, a micro-história acabaria se afirmando como um gênero de fazer e contar a história”. Tratando não apenas de questões relativas ao sujeito, já que não renuncia a realidade histórica em favor de tramas pseudo-históricas, ao mesmo tempo em que também não serve para interpretação generalizante. O historiador em micro-história opta por um caso ou personagem e entra no universo social deste realizando minúscula descrição, baseado em documentações. Sofre influência da antropologia hermenêutica e interpretativa de Clifford Geertz responsável pelo conceito de descrição densa. Vainfas (2002, p.123) expõe que “Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” não havendo necessidade de buscar explicações teóricas, apenas de observar

e descrever a cultura estudada. O texto micro-histórico se propõe a explorar situações que foram muitas vezes esquecidas pela história geral e, através da narrativa densa, apresentá-las à realidade. O narrador não participa da trama, mas se preocupa com a veracidade dos fatos, embora utilize técnicas da literatura que algumas vezes pode tornar a pesquisa-histórica semelhante a um texto literário. Segundo Giovanni Levi (1992, p.153),

O processo de pesquisa é explicitamente descrito e as limitações da evidência documental, a formulação das hipóteses e as linhas de pensamento seguidas não estão mais escondidas dos olhos do não iniciado. O leitor é envolvido em uma espécie de diálogo participa de todo o processo de construção do argumento histórico.

Os debates sobre micro-história avançaram muito no século XX contribuindo para definir essa prática historiográfica no campo da história social e cultural. Assim, Vainfas (2002) acredita que a variação nas escalas (micro e macro) pode se complementar em um mesmo trabalho, pois ambas são verdadeiras e alcançam a realidade concreta da história. Ambas possuem limitações e podem ocultar uma da outra.

De minha parte, não chegaria ao ponto de dizer que a microanálise é a mais esclarecedora, preferindo “apostar” nas possibilidades de compatibilização – embora elas sejam restritas – e reconhecendo, antes de tudo, uma diferença que não implica hierarquia sobre qual escala se sai melhor na tarefa de reconstruir a história. Havendo pesquisa séria problemática relevante e clareza expositiva, estarão preenchi-

das as condições essenciais para que um trabalho historiográfico possa dar contribuição valiosa, independente da escala de observação ou da maior ou menor dimensão do objeto investigado. (VAINFAS, 2002, p.151-152).

Dessa forma, os micro-historiadores têm insistido na compatibilidade entre as escalas microanalítica e macro-social, pois, a partir de um recorte amplo, é possível selecionar uma problemática geral, limitando-se a micro-análise e podendo até mesmo contribuir para a otimização de exemplos e significados, embora o inverso possa ficar comprometido.

A Virtualização dos Acontecimentos Através da Internet

A virtualização é um acontecimento presente em todos os espaços sociais, econômicos, culturais e intelectuais. A cibercultura é um fenômeno que envolve práticas contemporâneas de sociabilidade no ciberespaço, a partir de comunidades presentes no espaço virtual tem-se ampliado as relações entre sociedade, informações e tecnologias resultando em uma cultura marcada pelo uso das TDIC. O ciberespaço possibilita a interação entre as pessoas, a cultura e os recursos tecnológicos, esse processo interativo acontece por meio da colaboração e construção de saberes. Lévy (1999, p.17) define ciberespaço e cibercultura,

O ciberespaço é o novo meio de interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações

que ela abriga, assim como os seres humanos que alimentam e navegam nesse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modo de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

O crescimento do ciberespaço resulta na ampliação da utilização das mídias de massa pelos jovens nascidos na era digital que exploram as ferramentas de comunicação e demais potencialidades deste espaço também no plano cultural, social e intelectual. Lévy (1999, p.14) afirma que,

As telecomunicações são de fato responsáveis por estender de uma ponta a outra do mundo as possibilidades de contato amigável, de transações contratuais, de transmissão de saberes, de troca de conhecimentos, de descoberta pacífica das diferenças.

A palavra virtual na acepção do senso comum é utilizada para expressar o que não tem existência física. Divergindo dessa visão, Lévy (1996, p.16) diz que “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual”, assim, a atualização se apresenta como uma criação presente e a virtualização está relacionada ao processo de projeção futura, neste aspecto, *virtus*³ consiste na potencialização da realidade presente em uma criação futura. Sendo assim, ao se pensar conceitualmente a ideia de território, sua virtualização, na Internet, pode implicar na perspectiva do ciberterritório

³ *Virtus* – do latim potência, ou potencial, a ideia de “ter uma árvore em uma semente”, consiste em pensar nas condições e possibilidades para o crescimento e desenvolvimento de uma árvore.

enquanto uma demarcação linguística, setorial, ideológica em que as identificações viabilizam a construção de “tribos de interesse comum”. Ou seja, não são cercas, paredes que demarcam o pertencimento de algo, mais sim, a compreensão de línguas, os dialetos, os signos, os campos de interesse comum, entre outros fatores de natureza sociocultural expressos na *World Wide Web*. Tendo em mente os aspectos acima expostos, pode-se entender que o consumo de recursos em um território implica em destruição, no entanto, segundo Lévy (1996, p.58) o questionamento sobre os ciberterritórios consiste em entender:

“Por que o consumo de uma informação não é destrutivo e sua posse não é exclusiva?”

Ele explica que a informação é virtual, se desprende do aqui e agora particular. O atual, neste caso, é um ato gerador e não destruidor como pode parecer. Afinal, é a partir da atualização que surge como consequência a virtualização enquanto aprendizagem uma vez que aquela informação já foi assimilada pode ser inovada e renovada. Neste sentido, pode-se compreender que a informação, na perspectiva do ciberterritório, é algo que quando é dividido tende a se ampliar, ao contrário da concepção tradicional do território demarcado por cercas e paredes que tende à divisão e destruição do ambiente. E este fato está associado ao papel da linguagem enquanto demarcador do “território virtual”. Assim, direitos autorais, patentes, marcas e toda forma de tentativa de controle de informações, conhecimentos e saberes tornam grande a complexidade

do fenômeno de demarcação de propriedade na Internet. Afinal, tendo a informação como grandeza física, de modo diferente, as grandezas tempo e espaço, enquanto os últimos tendem à entropia, a informação se constitui em ampliação, recriação e multiplicação. É por meio da linguagem que virtualizamos o tempo real, o passado e as memórias. O desprendimento da informação em rede facilita o acesso e a aprendizagem em larga escala, uma vez que o conhecimento produzido passa do particular para o público podendo ser facilmente compartilhado. Utilizamos os artefatos culturais enquanto ferramental de memória, computabilidade e representações, pois quando uma informação surge precisamos construir uma ressignificação dela em diversos casos, no entanto, com o passar do tempo esses elementos vão sendo esquecidos e como, futuramente, desejamos recordar, relembrar e revivê-los precisamos de equipamentos ou instrumentos que nos possibilitem a recuperação desses dados e informações. Para Lévy (1993, p.87),

As formas sociais do tempo e do saber que hoje nos parecem ser as mais naturais e incontestáveis baseiam-se, na verdade, sobre o uso de técnicas historicamente datadas, e, portanto transitórias. Compreender o lugar fundamental das tecnologias da comunicação e da inteligência na história cultural nos leva a olhar de uma nova maneira a razão, a verdade e a história, ameaçadas em sua preeminência na civilização da televisão e do computador.

Assim, as informações, à medida que são atualizadas, não desaparecem, mas se “materializam”. Neste caso, as tecnologias podem ser interpretadas enquanto extensão do corpo uma vez que são utilizadas como ferramentas

para o prolongamento da memória, ou seja, a virtualização das lembranças, dos conhecimentos. As tecnologias digitais auxiliam na expansão da história, ampliando a mediação humana, as distâncias entre autores, leitores e logo a expansão dos trabalhos, a memória do sujeito passa a ser do coletivo. Reflete Lévy (1993, p.118): “No caso da informática, a memória se encontra tão objetivada em dispositivos automáticos, tão separada do corpo dos indivíduos ou dos hábitos coletivos que nos perguntamos se a própria noção de memória ainda é pertinente.” A flexibilidade é uma característica pertinente à produção e circulação das informações que cresce em ritmo acelerado. A relação entre acontecimentos ligados ao cotidiano e a contemporaneidade nos leva a estabelecer diferentes meios de comunicação. Maffesoli (1996) expõe a necessidade que temos de sermos aceitos em determinados grupos e que, devido às identidades, acabamos utilizando máscaras mutáveis e outros artefatos em variadas cenas representando um conjunto, ou seja, vivenciando um sentir em comum, é o que ele chama de paradigma estético. Nesse sentido, percebemos que apresentar uma micro-história em espaços virtuais, na perspectiva de Maffesoli, pode ser considerado uma campanha ao público, uma performance em que as pessoas irão se identificar e participar de diversos grupos. Essa prática interessa pela amplitude que alcança, pela facilidade de acesso, de divulgação das informações e logo das aprendizagens. As ferramentas tecnológicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, ampliação da comunicação, pois apresentam novas possibilidades de criação. Lévy (1993, p.108) diz que “A nova escrita hipertextual ou multimídia

certamente estará mais próxima da montagem de um espetáculo do que da redação clássica, no qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático”, ou seja, sentimos a necessidade de inovar as estruturas discursivas em rede.No ciberespaço são desenvolvidas comunidades virtuais que se constituem em rede e ganham destaque atendendo a interesses comuns e particulares. Para Howard Rheingold, (1996 *apud* LEMOS, 2001, p. 84):

As comunidades virtuais são grupos socioculturais que surgem na internet quando um número suficiente de indivíduos participa de discussões públicas, durante algum tempo, colocando seus sentimentos para que redes de relações humanas se estabeleçam no ciberespaço.

Estas comunidades virtuais tornam-se responsáveis pela existência de uma cultura *online* que surgem de experiências vividas entre o real e o virtual, que se centram em torno de um mesmo objetivo e com perfil semelhante. Nesse sentido, o ciberespaço pode ser considerado enquanto ambiente em que as que minorias ganham visibilidade, nela são expostas ideias, opiniões, sugestões, sentimentos, vivências, memórias, assim, essas comunidades potencializam novas formas de comunicação, interação e aprendizagem.O ciberespaço proporciona novos espaços de convivência em um mundo virtual cujas informações circulam através das tecnologias digitais. Nas comunidades virtuais, a particularidade consiste em navegar por diferentes ambientes desterritorializados experimentando diversas sensações entre o real e o imaginário, favorecendo a construção de contatos efêmeros e de grupos informais. Maffesoli

(1996) caracteriza como tribos pós-modernas agrupamentos contemporâneos que desenvolvem microgrupos e dividem o mundo que são, valorizando o papel de cada pessoa, por um conjunto de referências dividido com os outros. Os movimentos sociais que se manifestam pela Internet visam ações deliberadas de transformação social que geralmente circulam em torno de valores culturais. Castells (2003, p.116) explica,

Os movimentos culturais (no sentido de movimentos voltados para a defesa ou a proposta de modos específicos de vida e significado) formam-se em torno de sistemas de comunicação – essencialmente a Internet e a mídia – porque é principalmente através deles que conseguem alcançar aqueles capazes de aderir a seus valores e, a partir daí, atingir a consciência da sociedade como um todo.

A Internet, enquanto rede de comunicação, tem seus produtos oriundos da interação de seus usuários com a realidade. Estas redes foram criadas para os sujeitos se expressarem, moldar comportamentos e realizar organizações sociais a partir de uma comunicação livre formando uma cultura dominada pela realidade virtual. A virtualização dos acontecimentos frequentemente é devido ao crescimento de páginas na Internet, *blogs* e perfis em redes sociais que apresentam algumas situações limites de personagens anônimos que são submergidas pela imprensa. Em outubro de 2012, uma carta dos indígenas guarani-kaiowá obteve forte repercussão na mídia. Estes enfrentam a ameaça de serem expulsos de suas terras no sudeste do Mato Grosso do Sul. O caso ganhou forte dimensão e apoio populacional quan-

do socializado na Internet, mobilizando a todos através de uma carta e diversos vídeos, fotos, entrevistas, depoimentos que foram disponibilizados em um *blog* oficial (<http://solidariedadeguaranikaiowa.wordpress.com/>) e também através de páginas nas redes sociais.



Foto 1 – Página na rede social Facebook



Foto 2 – Blog do povo Guarani Kaiowá

Foram realizados inúmeros atos, abaixo-assinados e comunidades nas redes sociais defendendo o direito dos índios às terras e estes afirmaram na carta que irão resistir ao despejo. Essa comunidade, composta por cinquenta homens,

cinquenta mulheres e setenta crianças recebeu um comunicado da Justiça Federal avisando que deveriam desocupar a margem do rio Hovy onde vivem sem nenhuma assistência e estão sofrendo muitos massacres e atentados. Nessa região é desenvolvida pecuária extensiva e a cultura da cana-de-açúcar e, por isso, muitos fazendeiros disputam a demarcação das terras com os indígenas devido ao crescimento do agronegócio. A situação reflete a história de um povo que luta por seus direitos e que foi esquecido pelo poder público.

O chefe da tribo, o cacique Ládio Veron, resolveu pedir ajuda por meio de uma carta que foi disponibilizada na Internet expondo sua situação e pedindo a delimitação das terras. A população tomou conhecimento do caso e divulgou as informações nas redes sociais, o que gerou diversas manifestações, atos nacionais, eventos e abaixo-assinados.

Considerações Finais

Diante do contexto apresentado, podemos observar que a micro-história tem adquirido mais espaço para a divulgação de seus casos através da Internet e mobilizado os sujeitos a terem mais oportunidades de conhecer e interagir com os casos apresentados, pois é através das redes sociais, *sites*, *blogs* e demais artefatos culturais que tomamos conhecimentos de muitos casos, como por exemplo, da situação vivida pelos guarani-kaiowá. A virtualização é um componente importante para a recriação de um ambiente real em um espaço virtual. Isso corrobora para a disseminação de informações com baixo custo. A micro-história nos possibilita conhecer as vivências e situações particulares

que a história geral não apresenta, é utilizada a título de exemplificação de uma teoria geral e como este caso citado existem outros que são e podem ser explorados, isso tem ocorrido devido à facilidade de comunicação e transmissão das memórias e informações em rede através da Internet.

Referências Bibliográficas

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.

FARIA, Glauco; CARVALHO, Igor. Uma história de resistência. **Revista Forum**. São Paulo: Editora Publisher Brasil. Nº 117. dez. 2012. Mensal.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LEMOS, André; PALACIOS, Marcos. **Janelas do ciberespaço**: comunicação e cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informação. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história**: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2012.



O CINEASTA COMO HISTORIADOR: O “FILME HISTÓRICO” E O SÉCULO XX

Sander Cruz Castelo

sandercruzcastelo@uol.com.br

Doutor em Sociologia – UFC. Professor da FECLESC/UECE

Lidia Noêmia Santos

lidianoemia@uol.com.br

Doutora em História – PUC/SP

Cinema, História e Memória Coletiva

Robert Rosenstone (1998; 2010) tem insistido na necessidade, imperativa, de se tratar os cineastas como historiadores. Além dos primeiros serem mais engenhosos e eficientes que os segundos na (des)construção da memória coletiva, há que se reconhecer o fato de que o filme é poderoso instrumento da historiografia, à medida que a divulga, humaniza-a e a auxilia a ligar o passado ao presente. Não obstante reconheça que o filme ficcionaliza o passado, não é fidedigno e tende à linearidade, o autor acentua que ele não pode ser julgado à luz da história escrita, já que obedece a uma gramática própria, a do cinema.

Com base nessas premissas, empreende-se, neste artigo, diálogo entre esses dois narradores, privilegiando filmes que (des)legitimaram determinadas leituras de eventos da centúria passada, transformados em marcos pela historiografia, quais sejam: **1ª guerra mundial, revolução russa, grande depressão, 2ª guerra mundial, guerra fria, descolonização afro-asiática e nova ordem mundial**. Tratando o filme como obra de historiador, porquanto

construtora ou negadora de dada representação ou monumentalização do passado, e não somente como fonte histórica, sugere-se que o trabalho do cineasta e do historiador ilumina-se reciprocamente.

Interfaces entre o Cinema e a História no Século XX

Vários foram os ângulos com que se abordou a 1ª **guerra mundial** no cinema. Destacam-se, no bojo, filmes antibelicistas, que vão de encontro a qualquer rasgo de triunfalismo dos vencedores ou de ressentimento dos derrotados. *Glória feita de sangue* (EUA, 1957), de Stanley Kubrick, narra a história de coronel a que se obriga remeter os comandados entrincheirados à missão suicida, cuja consequência é o encaminhamento de três soldados à corte marcial, sob a acusação de covardia. A guerra é tratada como de exclusivo interesse dos generais e da política, aos de baixa patente somente restando a luta inglória pela sobrevivência. Censurado durante vinte anos na França, a película coloca na berlinda filmes feitos nos países que formaram a Tríplice Entente (Império Britânico, Império Russo, França e, a partir de 1917, os EUA), tendentes a demonizar o lado perdedor, como *A grande ilusão* (Jean Renoir, FRA, 1937), filmado nas vésperas do segundo conflito mundial, e que igualmente versa sobre três soldados franceses, agora prisioneiros dos alemães.

Dalton Trumbo que sofria, na década de 1950, perseguição do macarthismo, sendo incluído na lista negra do Comitê de Atividades Anti-Americanas do Congresso, por suposta ligação com o Partido Comunista Americano,

e obrigado a assinar seus roteiros com pseudônimo, como o que faria para *Spartacus* (EUA, 1960), de Kubrick, transplantará mais tarde para o cinema seu livro *Johnny vai à guerra* (2003), lançado em 1939. Filme-denúncia acerca do absurdo da solução beligerante para as diferenças entre as nações, apresentando crítica subliminar à presença norte-americana no Vietnã, *Johnny vai à guerra* (EUA, 1971) expõe ao espectador chocado um inválido de guerra estadunidense reduzido praticamente ao tronco (haja vista o combate ter-lhe roubado as pernas, os braços e o rosto), preso à cama de hospital militar, sem poder se comunicar senão consigo mesmo, e sem conseguir se ver, mas com a consciência intacta, que lhe impõe solilóquios intermináveis.

Nada de novo no Front (Lewis Milestone, EUA, 1930), baseado no best-seller autobiográfico de Erich Maria Remarque (1918), ex-combatente alemão, invalida o patriotismo, em cena simbólica: três soldados germânicos atravessam rio que os separa do domínio francês, levando pães e salsichas para camponesas. Em dado momento da película, Kat, um dos soldados, afirma: “Na próxima guerra deixem todos os Kaisers, presidentes, generais e diplomatas irem ao campo e lutarem entre eles mesmos. O que nos satisfará e nos manterá em casa”.

O historiador Tom Wilker, aludindo ao final pacifista do filme, com vistas a demonstrar o poder do cinema, assevera:

A famosa cena final, em que Lew Ayres quer capturar uma borboleta e estica a mão da trincheira para ser baleado e morto, emite, sem uma palavra, um julgamento sobre a guerra como um desperdício de vidas

e de beleza – e confirma que só a câmera tem um poder inigualável de gerar tais imagens. (1997, p.191).

Já *Coronel Redl* (István Szabó, ALE/HUN/AUS, 1981), que acompanha a ascensão de jovem humilde e oportunista nas fileiras do exército austro-húngaro, é exemplar da autocrítica da Tríplice Aliança (Império Alemão, Austro-Húngaro e Turco-Otomano).

Sergei Eisenstein foi um dos cineastas que mais contribuíram para a estabilização do regime socialista na URSS, por meio de três filmes que justificaram a **revolução russa** de 1917. *A greve* (URSS, 1924) versa sobre as agitações operárias de 1912, em prol de direitos trabalhistas, duramente reprimidas. *Encouraçado Potemkin* (URSS, 1925) trata do levante dos marinheiros, no decorrer da revolução malograda de 1905. Em 1928, em comemoração ao decênio do golpe do soviete de Petrogrado, que destituiu o governo provisório – nascido nas jornadas de fevereiro, com a deposição do czar Nicolau II –, o cineasta lança *Outubro* (URSS). Esses filmes desenvolveram técnicas de montagem inspiradas no método pavloviano, visto que importava mais condicionar a assistência do que incitar a reflexão crítica.

Uma produção como *Doutor Jivago* (EUA, 1965), assinada por um autor não marxista e afeito ao melodrama como David Lean, ao mostrar as desventuras de médico e poeta liberal durante o processo revolucionário, abatido pela desgraça de ser expropriado de seus bens e separado do objeto amado e da família burguesa, ou seja, vítima do ressentimento das massas e da nova elite dirigente, desmonta a estratégia eisensteiniana, que opunha, de forma

maniqueísta, burguesia perdulária e Estado repressor à massa desprovida das condições mínimas de subsistência. O filme ecoa a desestabilização em curso na URSS desde 1956, com a divulgação, por Krushev, dos arquivos de Stalin, por ocasião do XX Congresso do PCUS. Logo, seu apelo ao humanismo se avizinha ao dos historiadores liberais e conservadores, que há tempos criticavam o totalitarismo soviético. E antecipa, mesmo, o chamado de historiadores revisionistas como E. P. Thompson (1981) ao movimento comunista, para que este não perdesse de vista a “moral” e a “experiência”, categorias prezadas pelo jovem Marx, mas desprezadas pelo stalinismo.

A **grande depressão**, a despeito de se caracterizar pela crise do capitalismo liberal no coração do sistema, é retratada pelo cinema hollywoodiano ora em filmes que a ocultam, preferindo centrar-se nos “frenéticos anos 20”, ora em obras que a relativizam, como os de Frank Capra, propensos a demonstrar que a depressão econômica resgatara a austeridade, a frugalidade e a dignidade dos primeiros colonos. Em *O galante Mr. Deeds* (Frank Capra, EUA, 1936), poeta interiorano migra para Nova Iorque com o fim de doar fortuna herdada de tio a vitimados pela crise. *Loucura Americana* (Frank Capra, EUA, 1932), por sua vez, apresenta banqueiro de conduta humana e exemplar no episódio do *crack* da bolsa, em tudo oposta ao que se conhece sobre a continuidade da especulação e a tentativa de transferência do ônus da crise para toda a sociedade por parte de seus pares.

José Jobson de Arruda, referindo-se a essa produção cinematográfica que buscava evadir os norte-americanos da crise, positivando-a, afirma:

Novos temas, que calavam profundamente nas comovidas plateias da época, foram trabalhados: riqueza não é tudo, nem sempre traz a felicidade; os ricos podem viver miseravelmente por não saberem aproveitar o lado bom da vida; é possível viver muito bem e sentir-se feliz sem ser rico. (2003, p.33).

Orson Welles não demonstra preocupação com desculpar as elites de seu país pelo estado das coisas na cinebiografia do magnata da imprensa William Randolph Hearst, em *Cidadão Kane* (EUA, 1941), dando visibilidade a uma ascensão profissional, a do personagem-título, marcada pela perfídia e corrupção. Já *Tempos modernos* (Charles Chaplin, EUA, 1936), construído a partir do ponto de vista do vagabundo Carlitos, espécime do lupemproletariado, ironiza a ênfase do *New Deal* no combate ao desemprego por meio das obras públicas e do taylorismo e fordismo aplicados ao sistema de fábrica.

O nazismo foi costumeiramente tratado pelo cinema aliado como produto de gângsteres ou loucos, que teriam se assenhoreado do Estado e imposto, pela manipulação das massas, regime despótico. *O grande ditador* (Charles Chaplin, EUA, 1940) é caricatura de Hitler, confundido por suas tropas com sócia, barbeiro judeu tornado amnésico durante o primeiro conflito mundial. Matricial por ser um dos inauguradores de tradição cinematográfica que culpabiliza o *staff* nazista para absolver as massas, o filme de Chaplin foi seguido por outros, já tratando da **segunda guerra mundial**, como *Inferno nº 17* (Billy Wilder, EUA, 1953), sobre sargentos da Força Aérea Americana feitos prisioneiros em campo de concentração, e *A lista de Schin-*

der (Steven Spielberg, 1993), acerca da proteção de judeus poloneses por fabricante de painéis, livrando-os, assim, do extermínio, ambas as obras ávidas em atribuir a monstruosidade do regime à patologia de seus capangas e chefes. O cinema alemão aceitou o pacto, tudo avalizado pelos dólares do Plano Marshall, *O último ato* (Pabst, ALE, 1955) reiterando a intenção de preservação do povo alemão da responsabilização pelo ocorrido por meio da demonização de Hitler e asseclas.

Levar até o fim o processo de desnazificação podia significar aos norte-americanos a perda de seu papel tutelar no imediato 2^a pós-guerra, além de fortalecer os comunistas. Para os alemães, o sacrifício de boa parte de sua classe dirigente, comprometida com o nazismo, aliada de última hora dos vencedores. Daí a voga na historiografia ocidental da personalização do nazismo, encarado como “hitlerismo” (TEIXEIRA DA SILVA, 2003, p.115-116).

Não obstante, lentamente se humanizam os algozes. *Os deuses vencidos* (Edward Dmytryk, EUA, 1958) procura se acercar dos dois lados do conflito, mediante o entrecruzamento dos destinos de dois soldados norte-americanos e um oficial germânico. De seu lado, *A cruz de ferro* (Sam Pechinpah, ING/ALE, 1977), sobre as missões de companhia alemã na frente russa, acossada por intenso bombardeio, destaca-se por assumir integralmente a perspectiva do destacamento.

No início dos anos de 1980, aparecem cinebiografias de artistas cuja relação com o regime é explicada mais por razões profissionais do que ideológicas. Ao passo que *Lili Marlene* (Reiner Fassbinder, ALE, 1981) fala sobre cantora

de cabaré adorada pelos nazistas, e que se junta à resistência, movida por amor a judeu, *Mephisto* (István Szabó, ALE/HUN/AUS, 1981) salienta o oportunismo do ator Hendrik Höfgen, cuja carreira se faz à custa de aproximação com a política, que o carrega do Teatro do Povo, na República de Weimar, à direção do Teatro Estatal de Berlim, no Terceiro Reich.

No decorrer da década, duas produções rompem o acordo tácito estabelecido com os aliados, que evitava acumpliciar a população com os próceres do regime, sofrendo represálias por conta da ousadia: *Uma cidade sem passado* (Michael Verhoeven, ALE, 1989) conta a história real de Anja Rommes, jovem estudante da Baviera que fugara os arquivos de sua cidade, descobrindo que a relação dos moradores com o nazismo fora de colaboração, e não de resistência, como se acreditava; *Filhos da guerra* (Agnieszka Holland, ALE/FRA 1991), baseado nas memórias de Salomon Perel (1991), desacredita a ideologia racial nazista, mostrando a ascensão de judeu no III Reich.

Moloch – Eva Braun e Adolph Hitler na intimidade (Aleksandr Sokúrov, RUS/ALE/JAP/ITA/FRA, 1999), focado nas relações entre Hitler e Eva Braun, confere finalmente condição humana ao *Führer*, delineado na fragilidade de hipocondríaco e misógino, a quem somente a amante pode compreender. Já *A queda! Os últimos dias de Hitler* (Oliver Hirschbiegel, ALE/ITA/AUS, 2004) é marco por simbolizar o reconhecimento dos países do Eixo da necessidade de enfrentamento do hitlerismo em toda sua complexidade (a indicação ao Oscar de melhor filme estrangeiro aponta para a concordância com um novo pacto pelos aliados).

Inspirado em dois livros, um, do historiador e jornalista Joachim Fest (2005), o outro, as memórias de Traudl Junge (2005), secretária de Hitler, a película retrata os 12 dias que antecederam o suicídio de Hitler e sua esposa Eva Braun, período em que se encontravam escondidos com o restante do comando nazista no subterrâneo da Chancelaria do III Reich, numa Berlim destroçada, sob pesado bombardeio soviético. A devoção de Junge ao patrão sinaliza que o nazismo é fenômeno social, não obra de alguns perversos sedutores, sua compreensão exigindo despersonalizar o movimento. Não se crê mais que, com a circunscrição da punição às lideranças, se evitará o renascimento da ideologia.

Pode-se, inclusive, a partir do novo ajuste, retirar da penumbra a cisão havida no povo alemão, que, longe de aderir na totalidade ao nazismo, também lhe resistiu. Basta atinar para alguns personagens não actuários de *A queda* (o Dr. Schenck, que trata de soldados alemães feridos; o jovem que abandona a juventude hitlerista, seguindo os conselhos do pai; e o cunhado de Eva Braun, que defende, resoluto, a integridade física dos civis) ou para o capitão alemão que poupa da prisão o judeu refugiado no sótão de um prédio, em *O pianista* (Roman Polanski, FRA/ALE/ING/POL, 2002), após ouvir o músico tocar ao piano a “Balada em G menor”, de Chopin.

Uma mulher contra Hitler (Marc Rothmund, ALE, 2005), cinebiografia de estudante de Filosofia e Biologia da Universidade de Munique, militante do Rosa Branca, presa, interrogada, condenada e decapitada em seis dias de fevereiro em 1943, por alta traição, isto é, panfletagem

antibelicista em tempo de refluxo na frente oriental, após a derrota na batalha de Stalingrado, igualmente patenteia que havia fissuras na sociedade alemã. Percebe-se que, diversamente dos diretores que compunham o Novo Cinema Alemão (Wim Wenders, Werner Herzog etc.), relutantes em olhar para o passado de seus pais (com a honrosa exceção de Rainer Fassbinder), preferindo investigar questões existenciais, os novos cineastas alemães, suficientemente jovens para não terem compactuado com o nacional-socialismo, mas não o bastante para que pudessem desdenhar o fenômeno, sentem-se mais à vontade para abordar o horror nazista. Ou seja, podem se desobrigar dos atos dos avós sem se mostrar incôscios deles.

Com o fascismo ocorrera algo parecido. A primeira geração neorrealista preferiu denunciar a monstruosidade da ocupação nazista e o heroísmo da resistência dos partigianos (comunistas, na maioria, ajudados pelos católicos, com quem comporão governo após a guerra) a retratar o momento anterior à rendição aos aliados, Roberto Rossellini se destacando na direção de *Roma, cidade aberta* (ITA, 1946), *Paisá* (ITA, 1946) e *De crápula a herói* (ITA/FRA, 1959). Obras que colocaram na penumbra sua colaboração anterior com o fascismo, na trilogia composta por *La nave bianca* (ITA, 1942), *Un pilota ritorna* (ITA, 1942) e *L'uomo dalla Croce* (ITA, 1943), filmes de propaganda do esforço de guerra, o primeiro, narrando a história de hospital naval, o segundo, a prisão do filho do *Duce* pelos britânicos, e o terceiro, a fé ilimitada de capelão militar italiano, preso pelos soviéticos na frente oriental, mas capaz de confortar combatentes de ambos os lados do *front*.

Do lado dos aliados, a visão que se tinha do regime advinha da caricaturização feita por Chaplin em *O grande ditador*, no qual Mussolini aparecia como Benzito Napaloni, o ditador de Bactéria que se alia ao de Tolmania, Hynkel, que nutria planos de dominação mundial.

A herança fascista permanecia incólume em grande medida devido à guerra fria. De acordo com a política norte-americana de desmobilizar a resistência na Europa, evitando, assim, a expansão do comunismo, historiadores ocidentais procuraram circunscrever o totalitarismo à Alemanha. Para subsidiar os governos de coalizão que emergiam na Europa, não era de bom-tom aclarar fatos como o de que a administração pública em países como França e Itália manteve-se inalterada após a guerra (TEIXEIRA DA SILVA, 2003, p.115).

A segunda geração neorrealista dispôs-se ao enfrentamento da questão, Pier Paolo Pasolini sobressaindo por coragem e argúcia que podem ter lhe custado a vida. Antes, contudo, de *Saló, os 120 dia de Sodoma* (ITA/FRA, 1975), filme sobre a República Social Italiana, instalada no norte do país por um Mussolini em desacordo com a rendição, em que o cineasta desnuda as engrenagens do fascismo, montadas em prol do sadismo dos dominantes e do masoquismo dos dominados, Bernardo Bertolluci dirigira duas películas sobre os condicionamentos do regime. *O conformista* (ITA/FRA/ALE, 1970), adaptação do livro de Alberto Moravia (1951), inquire os motivos que teriam levado jovem homossexual a tentar assassinar professor liberal. *A estratégia da aranha* (ITA, 1970), inspirada em texto de Jorge Luis Borges, acompanha retorno de jovem à cidade onde

o pai, que se destacara na oposição ao fascismo, fora assassinado, revolvendo, logo, memória que se queria intocada. Em 1976, Bertolluci ainda lançará *1900* (ITA/FRA/ALE/EUA), painel marxista sobre a primeira metade do século XX, centrado na trajetória de dois amigos, um camponês e um herdeiro de latifundiário, que se descobrem de lados opostos durante o fascismo.

Um dia muito especial (Ettore Scola, ITA/CAN, 1977) expõe encontro inusitado entre dona de casa, casada com militar fiel ao regime, e radialista homossexual e progressista, demitido do emprego, deixados a sós no prédio onde residem em função de visita de Hitler a Roma (8 de maio de 1938), que leva multidão às ruas. Em 2000, Scola se curvará novamente sobre o contexto fascista em *Concorrência desleal* (ITA/FRA), acerca de alfaiate católico que denuncia concorrente judeu.

Historicamente, Hollywood tem sustentado visão heroica do papel dos EUA no desenlace do segundo conflito mundial, e, por conseguinte, no desmoronamento do nazifascismo. O dia D (desembarque dos aliados na Normandia, em 6 de junho de 1944) tem sido retratado como de reviravolta no conflito, até então pendente para a vitória alemã. Filmes como *O retorno do soldado Ryan* (Steven Spielberg, EUA, 1998), sobre destacamento enviado, após o desembarque exitoso, à procura de soldado desaparecido, em respeito à mãe que havia doado ao sacrifício da guerra os outros três filhos mais velhos, superdimensionam a importância da frente ocidental e diminuem a da oriental, sustentada bravamente pela URSS. Daí a relevância de filmes como *Stalingrado – a batalha final* (Joseph Vilsmaier, ALE/

SUE, 1993) e *Círculo do fogo* (Jean-Jacques Annaud ALE/EUA/ING/IRL), ao realçarem a ação dos comunistas no confronto (agosto de 1942 – fevereiro de 1943), este, sim, decisivo para o delineamento final da guerra.

Quando do desembarque da Normandia, a guerra estava já decidida em favor dos aliados. Desde o início de 1943, três vitórias militares dos aliados (batalha de Midway, de El Alamein e de Stalingrado) decidiram praticamente o aspecto militar da guerra, deixando pendente a minimização dos custos humanos e militares até o final do conflito e o redesenho político da Europa (GONÇALVES, 2003, p.186-7).

Cabe citar alguns filmes recentes, mais voltados para a sugestão do despropósito e dos interesses inconfessáveis da guerra do que para o incitamento do patriotismo. *Além da linha vermelha* (Terrence Malick, EUA, 1998) se despe dos trajes épicos para contar, em tom documental, a batalha de Guadalcanal (08/1942- 02/1943), no Pacífico, entre estadunidenses e japoneses, o protagonista de tempos em tempos desertando para se unir aos idílicos nativos. *A conquista da honra* (Clint Eastwood, EUA, 2006), por sua vez, mostra a instrumentalização política da vitória na batalha de Iwo Jima (02/1945-03/1945), o périplo de três soldados – que ajudaram a postar a bandeira ianque no topo da ilha – pelos EUA, propagandeando a venda de bônus de guerra, que ocupa a segunda parte do filme, contrastando com a primeira, em que se mostra, sem laivos de heroísmo, a tomada do Monte Suribachi dos japoneses, tratamento distinto ao que foi dado ao episódio no relativamente patrioteiro *Iwo Jima – o portal da glória* (Allan

Dwan, EUA, 1949). O filme de Eastwood foi baseado no relato do episódio pelo filho de um dos três combatentes, publicado em parceria com outro escritor, também afeito a abordar temas históricos de forma não ficcional (BRADLEY; POWERS, 2006).

Eastwood rodou um segundo filme sobre o evento, sob a ótica dos combatentes nipônicos (interpretado por atores japoneses), e que os dignifica, intitulado *Cartas de Iwo Jima* (EUA, 2006). Baseado na correspondência que o sensível general defensor do monte remetia a sua família (KURIBAYASHI, 2007), e numa obra posterior baseada nelas (KAKEHASHI, 2007), tamanha foi a repercussão do filme que os moradores da ilha onde tomou corpo a batalha sentiram-se encorajados a retomar os préstimos pelo rebatismo do lugar, que teve o nome original – “Iwo To” (“ilha do enxofre”) – traduzido para o japonês pelos oficiais que a evacuaram para erguer a sua defesa militar. Em março de 2007, os nativos lograram o intento (JAPÃO, 2007, p.17).

A perspectiva dos japoneses já se insinuava em *Inferno no Pacífico* (John Boorman, EUA, 1968), que reúne piloto norte-americano e oficial naval japonês numa mesma ilha do Pacífico, durante a segunda guerra, a sobrevivência forçando-os a aparar as diferenças, e em *Furyo – em nome da honra* (Nagisa Oshima, ING/JAP, 1983), cujo enredo, situado na Ilha de Java, em 1942, explorava atração homossexual entre oficial inglês e comandante japonês de campo de prisioneiros. Não se deve esquecer que os prisioneiros britânicos de *A ponte do rio Kwai* (David Lean, ING, 1957), obrigados pelos japoneses a construir passagem na Birmânia, demonstravam muito mais sapiência que os últimos.

Esperança e glória (John Boorman, ING, 1987) explora as consequências dos bombardeios alemães sobre Londres pelos olhos de uma criança suburbana, o que lhe previne do patriotismo de *Rosa da esperança* (William Wyler, EUA, 1942), cujo ponto de vista, explicável pelos objetivos propagandísticos da obra, que visava estimular a resistência dos que ficaram, é o de dona de casa de classe média que vê o lar destruído pela aviação nazista em 1939.

Dada a colaboração do país com os alemães no regime de Vichy (1940-1944), os franceses têm se esquivado de representar sua participação no conflito. Alguns trabalhos, todavia, ousaram abrir a ferida. *A tristeza e a piedade* (Marcel Ophüls, FRA/SUI/ALE, 1969) é um documentário em duas partes, a primeira dedicada às razões da resistência, a segunda às da colaboração, na cidade de Clermont-Ferrand. *Adeus, meninos* (FRA/ALE, 1987), assentado nas memórias do diretor, Louis Malle, e descrevendo o dia a dia opressivo de colégio católico sob a ocupação nazi, vigorando no estabelecimento a delação e o antissemitismo, é interessante contraponto a *O último metrô* (François Truffaut, 1980), acusado pela crítica norte-americana de florear o passado, em trama sobre judeu que se esconde no porão de seu teatro com a anuência da esposa. Já *Anjo da guerra* (André Téchiné, FRA, 2003) apenas margeia o problema, relevando mais o romance encetado entre a professora (que se refugiara com os filhos em casa abandonada na floresta) e o jovem arredio, do que a ocupação alemã.

Esta, a propósito, serviu durante longo tempo aos historiadores franceses para camuflar a circunstância de que “as ideias e práticas fascistas já vicejavam antes da guerra

e, com certeza, tiveram um forte papel no ânimo da guerra e nas decisões sobre a resistência e a continuidade da luta, culminando na colaboração com o fascismo ocupante.” (TEIXEIRA DA SILVA, 2003, p.115).

A **guerra fria** gerou infinidade de obras cinematográficas do lado capitalista, grande parte delas servindo para desqualificar o inimigo e, por efeito, exibir a superioridade. Os filmes de ficção científica foram pródigos nisso, a começar por *O monstro do Ártico* (Christian Nyby; Howard Hawks, EUA, 1951), produzido durante a guerra da Coreia (1950-3). No filme, expedição dirige-se ao polo norte, deparando-se com disco voador atolado no gelo e ser alienígena. *Guerra dos mundos* (Byron Haskin, EUA, 1953) historia invasão devastadora de marcianos imunes à bomba atômica. Enfim, *Vampiros de almas* (Don Siegel, EUA, 1956) versa sobre habitantes de pacata cidade interiorana que se veem substituídos por cópias inconscientes e desalmadas (o filme teve nova versão em 1978, *Invasores de corpos* [Philip Kaufman, EUA]). Esses filmes foram produzidos sob a voga da “coexistência pacífica” (1950-1962), quando a pugna entre EUA e URSS transferiu-se da Europa para o Terceiro Mundo (VIZENTINI, 2003, p.205).

Produções mais reflexivas que propagandísticas sobre a guerra fria surgiriam somente na década de 1960, refletindo a distensão (“*détente*”: 1962-1979) do conflito, após a crise dos mísseis em Cuba. *Dr. Fantástico* (Stanley Kubrick, ING, 1964) traz crítica mordaz ao processo, apresentando general estadunidense desmiolado que ordena o envio de bomba atômica à URSS. *Os russos estão chegando! Os russos estão chegando!* (Norman Jewinson, EUA, 1966) satiri-

za a histeria anticomunista, em fábula sobre submarino soviético que acosta em Massachusetts. *Testa-de-ferro por acaso* (Martin Ritt, EUA, 1976), por sua vez, é comédia, dirigida e coadjuvada por perseguidos reais, sobre rapaz que aceita assinar roteiros redigidos por vítimas do senador Joseph McCarthy.

Já o amargo e autocrítico *Daniel* (Sidney Lumet, EUA, 1983), que acompanha a trajetória dos filhos do casal Rosenberg, eletrocutado em 1953, sob a acusação de espionagem soviética, no contexto do macarthismo, foi produzido durante a chamada “segunda guerra fria” (1979-1985), quando se reacende o conflito. Inversamente, *Rocky IV* (Sylvester Stallone, EUA, 1985), sobre boxeador estadunidense que vence, em plena Moscou, oponente soviético cientificamente treinado, desfraldando, em seguida, bandeira ianque sob os aplausos dos dirigentes do PCUS, alia o ufanismo da era Reagan e a aprovação à abertura política iniciada por Gorbatchev.

O reaganismo também se faz presente em *Rambo 2 – a missão* (George Pan Cosmatos, EUA, 1985), sobre ex-combatente no Vietnã que retorna ao sudeste asiático para resgatar prisioneiros norte-americanos que ainda se encontrariam presos. A derrota na Guerra do Vietnã (1958-75) provocou trauma profundo na consciência norte-americana, Hollywood desovando infinidade de filmes sobre o assunto. Antes da onda patrioteira que se impôs nas primícias da década de 1980, com filmes como, além do supracitado, *Braddock – Super Comando* (Joseph Zito, EUA, 1984), *Braddock 2 – O início da missão* (Lance Hool, EUA, 1985) – o primeiro sobre ex-prisioneiro de guerra que retorna ao pal-

co dos conflitos para libertar os colegas, o segundo acerca de sua própria soltura –, o cinema estadunidense não temeu remexer nas próprias feridas. *Apocalypse now* (Francis Ford Coppola, EUA, 1979) narrava a história de agente enviado ao Camboja para executar coronel insubordinado, o diretor tendo se inspirado no romance *O coração das trevas* (2002), de Joseph Conrad, para pintar quadro dantesco da guerra. *O franco-atirador* (Michael Cimino, EUA, 1978) acompanhava o retorno para casa de metalúrgicos da Pensilvânia, destruídos psicologicamente e, portanto, incapazes de retomar a vida de antes da guerra. Sentimentos de inadequação e lembranças do campo de batalha igualmente acoçam o protagonista de *Rambo – Programado para matar* (Ted Kotcheff, EUA, 1982), que se descobre repulsivo e envergonhado no país do qual esperava tratamento de herói, isto é, um morto social.

Nascido para matar (Stanley Kubrick, EUA, 1987) ecoa o fim da guerra fria, por meio de crítica impiedosa ao militarismo em enredo que sobreleva o treinamento insano de recrutas em detrimento dos combates na Ásia. O mesmo acontece com *Pecados de guerra* (Brian de Palma, EUA, 1989), cujo conflito central nasce da denúncia de seqüestro, estupro e assassinato de jovem vietnamita durante missão de patrulha, engendrada contra sargento de pelotão estadunidense.

Oliver Stone dirigiu trilogia ácida sobre as consequências internas e externas da presença norte-americana no Vietnã. *Platoon* (EUA, 1986), ancorado nas reminiscências do diretor, narra o derruimento, no front de batalha, do idealismo de jovem que abandonara a universidade para

se alistar no exército. *Nascido em 4 de julho* (EUA, 1989), baseado na autobiografia de Ron Kovic, mostra a trajetória de jovem tornado paraplégico na guerra que se engaja no ativismo contra ela. Finalmente, *Entre o céu e a terra* (FRA/EUA, 1993), adaptação das memórias de Le Ly Hayslip (1989), assume o ponto de vista de jovem vietnamita que enfrenta calvário durante e após a guerra.

A guerra de libertação da Indochina (atual Vietnã, Laos e Camboja) do controle francês, conflito que se estendeu de 1946 a 1954, no contexto da **descolonização afro-asiática**, foi representada num filme premiado, denominado *Indochina* (Régis Wargnier, FRA, 1992). Nele, imbróglio sentimental envolvendo francesa dona de seringal, sua filha adotiva nativa e um oficial da marinha francesa termina com o envolvimento da segunda com o movimento de independência nacional. *Diên Biên Phú – A última batalha da Indochina* (Pierre Schoendoerffer, FRA, 1992) reafirma a crise do olhar imperialista, por meio da estória de jornalista norte-americano, residente em Hanói (alter ego do diretor, que fora cinegrafista do exército francês), que investiga o fim da guerra com a França.

Na década de 1980, os cineastas ingleses se indagaram sobre as motivações profundas da independência indiana (1947). *Gandhi* (Richard Attenborough, ING, 1982) é uma cinebiografia do defensor da não violência e da desobediência civil como formas eficazes de luta anti-imperialista. Por seu turno, *Verão vermelho* (James Ivory, ING, 1983) parte de eventos contemporâneos ao filme para narrar o desejo de jovem por esclarecer o que ocorrera com sua tia-avó, sessenta anos atrás. A protagonista não se con-

tenta em descobrir que a antepassada provocara escândalo ao engravidar de hindu, reeditando a ação. Nota-se perspectiva paternalista em *Uma passagem para a Índia* (David Lean, ING, 1984), sobre jovem inglesa que acusa amigo, médico local, de estupro numa caverna, durante a ascensão do movimento de independência indiano. Entre outros indícios, desrespeita-se o final do livro de E.M Forster (1991) que inspira o filme, visto que o acusado, transformado em símbolo nacional com a comprovação da inocência, não perdoava, no livro, a acusadora. O filme, desse modo, resume o etnocentrismo contido no termo “descolonização” (LINHARES, 2002, p.41), dando a entender que a libertação nacional foi antes uma concessão da metrópole do que uma conquista dos colonizados.

O aparato repressivo do colonizador francês durante a revolução argelina (1954-62) foi dissecado em sua frieza e violência em *A batalha de Argel* (Gillo Pontecorvo, ITA/ALG, 1965), enfoque bem diverso daquele de *O demônio da Argélia* (Julien Duvivier, FRA, 1937) em que se o avalizava na sua perseguição a criminoso nativo.

A **nova ordem mundial** erigida com o desmonte do socialismo real vem sendo bastante problematizada no cinema. A ressurgência dos nacionalismos e os conflitos daí decorrentes, especialmente na península dos Balcãs, a partir da desintegração da ex-Iugoslávia, é um dos temas preferidos. *Antes da chuva* (Milcho Manchevski, FRA, 1994) entrelaça três histórias, tomando como referência uma recém-emancipada Macedônia confrontada com a luta de autonomia albanesa: monge que abriga albanesa refugiada; fotógrafa londrina que deixa o marido; e amante daquela,

de igual ofício, que retorna à aldeia natal para achá-la rejeitando os albaneses, há pouco bem recebidos. *Vukovar* (Boro Drascovic, IUG, 1994) mostra, em meio aos cenários reais da guerra da Bósnia-Herzegovina (1992-95), casamento posto em perigo entre croata e sérvia. *Bem-vindo a Sarajevo* (Michael Winterbottom, ING/EUA, 1997) narra os esforços de correspondente inglês para adotar e retirar da capital menina órfã. Por fim, em *Terra de ninguém* (ESL/BEL/FRA/ITA/ING, 2001), o diretor Danis Tanovic, que agira em prol do exército bósnio durante o entrevero, coloca um do lado do outro, aprisionados na mesma trincheira, bósnio e sérvio.

A Albânia pós-comunista foi documentada em *América – o sonho de chegar* (Gianni Amélio, FRAN/ITA, 1994), acerca de dois oportunistas italianos que tentam montar fábrica de calçados mediante testa de ferro, até o perderem de vista e finalmente o encontrarem, junto com outros migrantes, num cargueiro com destino à Itália, o perdido crendo que se dirigia para os EUA. O fenômeno da migração também é objeto de *Neste mundo* (ING, 2000), em que Michael Winterbottom reencena trajetória de dois refugiados afegãos a caminho de Londres, por entre Paquistão, Irã e Turquia.

As entranhas de uma pretensa hegemonia neoliberal igualmente vêm sendo expostas, preferencialmente a atuação das corporações. Em 1989, Michael Moore já denunciava os fenômenos da reestruturação e terceirização em *Roger e eu* (EUA) documentário sobre sua pequena Flint (Michigan), que teve 30.000 habitantes demitidos sumariamente pela General Motors com a transferência de sua planta

para o México, por razões de mercado. *Corporação* (Jennifer Abbot; Mark Achbar, EUA, 2003) historiciza e desvenda, acidamente, o funcionamento dessas instituições. *Mondovino* (Jonathan Nossiter, ARG/FRA/ITA/EUA, 2004) segue suas ações no mercado do vinho, desvendando a aliança que elas criam com consultores e críticos de renome contra pequenas vinícolas. No que toca a *Enron – Os mais espertos da sala* (Alex Gibney, EUA, 2005), deslegitima-se na obra a panaceia, segundo a qual a excelência do mercado absolve a destruição dos menos aptos, por meio do retrato da ascensão e declínio fulminantes da empresa energética de capital aberto que se tornou a 7ª maior companhia do EUA, depois de descarado *lobby* pela desregulamentação do setor. Já *O jardineiro fiel* (Fernando Meirelles, ALE/ING, 2005), adaptação do livro de John Le Carré (2002), associa esposa de diplomata e médico nativo em delação à comunidade internacional de experiências feitas por laboratório farmacêutico com quenianos, nas quais não faltou a cumplicidade das autoridades britânicas.

Ianni ata os fenômenos supracitados da nova ordem mundial, quais sejam, os regionalismos, as migrações e a nova divisão internacional do trabalho, no feixe da globalização, compreendida como “novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial”. Rimando com “integração e homogeneização, da mesma forma que com diferenciação e fragmentação” (IANNI, 2002, p. 207; 222), a globalização, cremos, faz-se em grande medida mediante uma guerra de imagens. Ainda refêns da escrita, os historiadores não podem se furtar a elas.

Considerações Finais

Segundo Le Goff (2003), os historiadores destacam-se dos outros artífices da memória coletiva pelo aporte científico. Rosenstone recusa essa distinção hierárquica. Ao invés de limitar, o autor propõe a ampliação do significado de “historiador” (2010, p.173-4). Para ele, “os cineastas (alguns deles) podem ser, e já são, historiadores, mas, por necessidade, as regras de interação de suas obras com o passado são, e devem ser, diferentes das regras que governam a história escrita.” (2010, p.22).

Desse ponto de vista, o filme é suporte privilegiado no controle do passado e, conseqüentemente, do presente, compelindo os historiadores a se desvencilharem dos preconceitos com relação aos cineastas. Se não o fizerem, perderá o passado e o presente: na realidade, muitas vezes esvaziados pelos cineastas, nem sempre os mais qualificados para lidar com as facetas do tempo; virtualmente, objetos que irmanam, inelutavelmente, cineastas e historiadores.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, José Jobson de. A crise do capitalismo liberal. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (Orgs.). **O século XX: o tempo das crises – revoluções, fascismos e guerras.** v. II, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 11-34.
- BRADLEY, James; POWERS, Ron. **A conquista da honra.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

- CARRÉ, John Le. **O jardineiro fiel**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- CONRAD, Joseph. **O coração das trevas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- FEST, Joachim. **No bunker de Hitler: os últimos dias do 3^o Reich**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- FORSTER, E.M. **Passagem para Índia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.
- GONÇALVES, Williams da Silva. A Segunda Guerra Mundial. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (orgs.). **O século XX: o tempo das crises – revoluções, fascismos e guerras**. 2. ed. v. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 165-93.
- HAYSLIP, Le Ly. **When heaven and earth changed places**. New York: Doubleday, 1989.
- IANNI, Octavio. Globalização e a nova ordem internacional. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (orgs.). **O século XX: o tempo das dúvidas – do declínio das utopias às globalizações**. 2. ed. v. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 205-224.
- JAPÃO CORRIGE nome de ilha. **História viva**. São Paulo, n. 47, set. 2007, p. 17.
- JUNGE, Traudl. **Até o fim: os últimos dias de Hitler contados por sua secretária**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- KAKEHASHI, Kumiko. **So sad to fall in battle: an account of war based on General Tadamichi Kuribayashi's letters from Iwo Jima**. Novato, California: Presidio Press, 2007.
- KURIBAYASHI, Tadamichi. **Picture letters from the commander in chief: letters from Iwo Jima**. San Francisco: VIZ Media LLC, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LINHARES, Maria Yedda Leite. Descolonização e lutas de libertação nacional. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (orgs.). **O século XX: o tempo das dúvidas – do declínio das utopias às globalizações**. 2. ed. v. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 35-64.

MORAVIA, Alberto. **Il conformista**. Milão: Bompiani, 1951.

PEREL, Salomon. **Korim li Shelomoh Perel!** .Tel-Aviv: Yedi'ot Aharonot, 1991.

REMARQUE, Erich Maria. **Nada de novo no Front**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. “História em imagens, história em palavras: reflexões sobre a possibilidade de plasmar a história em imagens”. **O olho da História: revista de história contemporânea**. Salvador, v. 1, n. 1, set/1998, p. 105-116.

TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. Os fascismos. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (orgs.). **O século XX: o tempo das crises – revoluções, fascismos e guerras**. v II. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 109-64.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRUMBO, Dalton. **Johnny vai à guerra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. A Guerra Fria. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (Orgs.). **O século XX: o tempo das crises – revoluções, fascismos e guerras**. 2. ed. V. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 195-225.

WILKER, Tom. Primeira Guerra Mundial: cinco filmes. In: CARNES, Mark C. (org). **Passado imperfeito: a história no cinema**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELO TRABALHO: FIOS INVISÍVEIS DA MEMÓRIA DE TRABALHADORES NO CEARÁ (1998-2004)

Maryland Bessa Pereira Maia

mbmaia2007@yahoo.com.br

Doutoranda em Educação Brasileira – FACED/UFC, bolsista Cnpq –
Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Qualificação para o
Trabalho-LABOR

Dirigida por alguma luz desgarrada, tombada de uma estrela sem véu, de um navio errante, ou do próprio farol, com sua pálida pegada sobre degraus e tapetes, os pequenos ares subiram a escada e farejaram pelas portas dos quartos. Mas aqui, decerto, tinham que parar. Quaisquer que fossem as coisas que pudessem aparecer e desaparecer, o que aqui se encontra é bem sólido. Aqui, podia-se dizer àquelas luzes deslizantes, àqueles ares tateantes que respiram e se curvam sobre o próprio leito, aqui vocês nada podem tocar e nada podem destruir.

Virgínia Woolf, *Rumo ao Farol*

Pensamos ser compreensível iniciarmos o debate a respeito deste artigo que pretende caminhar pelo campo da memória da educação da classe trabalhadora no Ceará, a partir de um fragmento do livro de Virgínia Woolf, *Rumo ao Farol*. A autora relata a trama da família Ramsey e seus convidados em um monólogo com afinados recursos linguísticos os quais relembra, em tempos imemoriais, a casa do Farol. Neste sentido a casa do Farol era certamente as lembranças constitutivas da memória que entrelaçadas por fragmentos relacionados entre o passado e o presente constituíram a história dos personagens.

Partindo desse farol, o escopo deste artigo em tela faz parte de pesquisas na área Trabalho e Educação, assim se pretende refletir sobre o registro da memória educacional de trabalhadores a partir do Programa Educação do Trabalhador do Serviço Social da Indústria do Estado do Ceará.¹ O caminho escolhido para iluminar o debate se vincula a compreensão teórica de autores como Jacques Le Goff (2003), Ecléa Bosi (1994), Mariano Enguita (1989). O nosso artigo tem como fio condutor as memórias do trabalho e da educação a partir do personagem senhor João, com recorte temporal dos anos que frequentou em específico o Programa educação, podemos assim dizer que o nosso debate compõe-se fundamentalmente de memórias educativas e seu entrelaçamento com o processo constitutivo do trabalho. É nosso propósito em primeiro momento apresentar breves notas sobre o conceito de memória e seu entrelaçamento no campo do trabalho e educação, posteriormente retratar o movimento dos personagens que fizeram parte do Programa, apresentando como parte essencial da memória as narrativas imbricadas com o tempo do trabalho.

¹ Parte deste trabalho se vincula a nossa Dissertação de Mestrado defendida em 2010, com o título “Mudança no Mundo do Trabalho, Educação e Reprodução Social dos Industriários no Ceará (1998-2004)”. O trabalho tem como foco o estudo do Programa Educação do Trabalhador proporcionado pelo Serviço Social da Indústria do Estado do Ceará; nesse percurso demos conta que estávamos mergulhando não apenas no debate conhecido sobre capitalismo, industrialização, educação e trabalho, mas e, principalmente, na memória desses trabalhadores sobre a relação educação pelo trabalho.

A Memória da Educação pelo Trabalho

O *debaclé* sobre a relação trabalho² e educação não é de fato algo novo como podemos supor. Essa vinculação entre o campo da formação educacional e do trabalho, no caso aqui, pelo trabalho, está imersa em uma tessitura de fios invisíveis que nem sempre pode ser acessado por nossa memória. Certamente que no campo teórico esses conceitos surgem de forma clara, todavia quando partimos para a memória que os trabalhadores trazem sobre essa relação, muitas vezes temos que unir pequenos recortes para a compreensão da totalidade, pois “a construção da história das sociedades é uma questão de memória não no sentido meramente subjetivo, mas no sentido cultural, uma questão da temporalidade da vida e de seu registro.” (CIAVATTA 2009, p.39).

Iniciar um debate sobre a relação educação pelo trabalho nos obriga em primeiro lugar a explicitar o recorte histórico que faremos como forma de aproximação das falas dos nossos personagens. Tomamos aqui como parte constitutiva dessa tarefa trilhar pelo caminho das mudanças sociais, focando a partir da Revolução Industrial que teve influência significativa na humanidade. Não queremos dizer que a contenda sobre a Educação pelo trabalho³ tenha nascido a par-

² Assumimos aqui “o termo “trabalho” como produto e, principalmente, como processo produtivo, social, transformador da natureza, das relações entre os homens e do próprio homem.” (HOBSBAWM, 1987, p.58).

³ Enguita (1989, p.105/106) expõe que sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção. “Nas sociedades primitivas podem ser os jogos ou as fraternias de adolescentes, marcado seu desenvolvimento por algum outro rito de iniciação. Na Roma arcaica, por exemplo, encontramos-nos com uma mistura de aprendizagem familiar e participação na vida adulta em geral: o jovem varão simplesmente acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra”.

tir da Revolução Industrial, mas foi a partir desse momento histórico que se delineou uma expressiva necessidade de formação para esse fim, ou se formou uma “sociedade do trabalho”, e como diz Le Goff (2003, p.28), “Emerge [...] um tempo novo, uma nova temporalidade, ‘tempo social’”.

Esse novo tempo social, como já salientamos, está intrinsecamente relacionado com o processo de transformação agrária para o industrial ao qual o mundo sofreu desde o século XVIII, com a Revolução Industrial ocorrida em primeiro momento na Europa tendo a Inglaterra como o país que reúne as condições necessárias para desenvolver tal empreitada. Esse processo revolucionário, como explica muito bem Hobsbawm, tirou os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas tornando-as capaz de uma multiplicação rápida de homens, mercadorias e serviços (HOBSBAWM, 2006).

A repercussão desse fato, sob qualquer aspecto, foi estarrecedora. O mundo conheceu os primeiros passos da acumulação capitalista pelo comando das mãos daqueles que detinham a maior massa de capitais acumulados, portanto, aptidão para investir fortemente em plantas industriais, em máquinas e mão de obra (DANTAS, 2011). As oficinas, os mestres de ofícios e trabalhadores nesse momento histórico tornaram-se necessários na batalha da produção capitalista. O disciplinamento, o aprender a fazer passou a ser condição prioritária do mundo das fábricas, afinal, “a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador”. Já no século XVIII, a preocupação com a formação desses homens aparecia nos discursos acalorados da burguesia, mesmo tendo consciência que essa formação

tinha historicamente um papel a cumprir. De acordo com Enguita (1989, p. 114), a escola era o instrumento idôneo para esse fim, o autor explica que

Em 1772, William Powel já havia visto a educação como meio de adquirir ou instilar o ‘habito da laboriosidade’, e o reverendo William Turner, em 1786, enaltecia as escolas dominicais de Raikes como um espetáculo de ordem e regularidade [...].

Como podemos perceber, a relação educação pelo trabalho caminham concomitante às transformações históricas. No Brasil, é possível identificar essa situação como parte de um dos movimentos de política educacional inserido na história da educação nacional que passa pela Colônia, Império, República até os nossos dias. Consideramos, amparados pelo debate de autores como Cunha (1978), Fonseca (1986) e Paiva (1973), que as reminiscências da educação pelo trabalho já surgem desde a vinda dos jesuítas para o Brasil, pois “o ensino do hábito pelo trabalho, a destreza manual e a reverência aos superiores”, eram virtudes para o homem em construção, ou seja, o homem catequizado (CIAVATTA, 2009, p.178).

Pensar a memória dessa relação é, conforme Le Goff (2003, p.419), pensar que “as direções atuais da memória estão, pois, profundamente ligadas às novas técnicas de cálculo, de manipulação da informação, do uso de máquinas e instrumentos, cada vez mais complexos”. De fato, como veremos adiante, os raios de lembranças que nossos sujeitos da pesquisa trazem, mesmo que na sua intimidade de casa têm ligação estreita com o trabalho. É nesse sentido que, para o autor, a memória propaga-se “como um conjunto de

funções psíquicas pelas quais o homem retém propriedades de conservar informações e inovar impressões ou informações do passado”. Neste sentido, o regresso do debate educação pelo trabalho sempre será uma ação de retorno às impressões e informações do passado.

Novos Tempos: a Efetiva Educação pelo Trabalho

A história da educação brasileira na década de 1990 representa o delineamento de novos rumos no campo da política educacional no país. Observa-se o processo de democratização da sociedade, impulsionando mudanças na área de gestão de todo o sistema educacional por conta da severa política neoliberalizante implantada inicialmente pelo governo de Fernando Collor de Mello, seguido de forma mais lenta por Itamar Franco e de forma contundente por Fernando Henrique Cardoso. O plano de reforma apresentado no governo de FHC teve como objetivo a reforma do Estado brasileiro. FHC para isso instituiu o Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE), encaminhando a seguinte discussão:

O Estado deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 2005b, p.12).

A partir desse debate, a administração pública assumiu uma nova dimensão com uma proposta de transferência de ações do setor público para o setor privado e/ou parcerias público e privado. Nesse cenário, serviços como

saúde, educação, segurança dentre outros entram na “era da excelência” submetendo-se ao jogo do mercado. A situação carrega um propósito ideológico do ajuste neoliberal em países subdesenvolvidos, trazendo a ideia de que o setor público caracteriza-se, por princípio, em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma “racionalidade” e uma “vocaç o” (SOARES, 2002, p.40).

Em vista disto, no decorrer dos anos de 1990, a Confedera o Nacional da Ind stria passa por uma moderniza o interna, representada principalmente pela profissionaliza o dos seus quadros t cnicos, iniciando a elabora o e divulga o de novas concep es propostas pela institui o. Essa fase foi pautada principalmente pela busca da competitividade internacional da ind stria brasileira, fator que elevou a necessidade em modelar propostas, principalmente para a educa o e forma o profissional.⁴ (RODRIGUES, 1997). Segundo Rodrigues (1997, p.103) para a CNI,

a perman ncia do analfabetismo, a baixa cobertura da popula o escolariz vel (tanto a n vel secund ria

⁴ Segundo o documento “Educa o B sica e Forma o Profissional”, construido pela CNI como proposta de reforma da educa o, explicita que diante desse novo modelo de desenvolvimento industrial, as quest es sobre a reforma do sistema educacional e de forma o profissional incluem, em primeiro lugar, a universaliza o da educa o b sica, ou seja, a garantia de escolaridade para todos, no m nimo at  o fim da educa o secund ria (que para pa ses ibero-americanos significa a escolaridade at  os 18 anos, com doze anos completos de estudo); em segundo lugar, a ado o, tanto do ponto de vista legal quanto do valor social, de programas de educa o recorrente ou permanente. Pelo lado da reorganiza o necess ria da empresa, surge uma s rie de reformas urgentes no local de trabalho, ditadas pela introdu o de novas tecnologias, tanto na forma como na organiza o da produ o, dirigidas a combinar a escolaridade real e as expectativas dos trabalhadores e empres rios, com rela o  s condi es e exig ncias do emprego (1993 p.9-10).

rio quanto superior), e a reduzida integração universidade-empresa são problemas que persistem no campo educacional brasileiro.

Contudo, Rodrigues (1997, p.179), em pesquisa sobre a mudança de estratégia da CNI nos anos 1990 para a instituição não seria uma educação “qualquer” o instrumento capaz de livrar o país da “letargia fatal”, seria uma educação que, atrelada à economia, consolidasse uma relação trabalho e educação. Nesse sentido, a partir dos anos 1990 a criação de programas para a área de educação formal e profissional passa a ser efetiva. Um dos programas que tomou proporção nacional nesse sentido foi o **Programa Educação do Trabalhador**, elaborado pela CNI em conjunto com o Serviço Social da Indústria e a Universidade Federal do Rio de Janeiro e com total apoio do Governo Federal. Instituído em março de 1998 na gestão do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em que a educação já se configurava como prioridade do governo. A estratégia de elevação da escolaridade de jovens e trabalhadores foi condensada no documento, “Planejamento Político-Estratégico/1995-1998” (BRASIL, 1995).

No Ceará, o Programa veio fortalecer as alianças firmadas com a tríade, empresários, Estado e Municípios. Entre os anos de 1998 e 1999, o Programa mantinha parcerias com a Secretaria de Educação do Estado por conta do Fundo de Amparo ao Trabalhador⁵ (FAT), financiando

⁵ De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, o FAT é um fundo especial, de natureza contábil-financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (TEM), destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. O principal recurso do FAT é composto pelas contribuições

salas de aulas nos turnos tarde e noite para trabalhadores da comunidade e empresas. No ano 2000, o Programa redireciona sua estratégia de atuação, passando a atender as solicitações de grupos empresariais em que as salas de aula deveriam ser implantadas dentro do próprio local de trabalho, a partir de então, os trabalhadores, em vez de iniciar ou finalizar seu processo de escolarização em escolas públicas do Estado ou Município, o fazem no espaço fabril. Essa ação exerceu uma grande mudança na percepção dos trabalhadores em relação ao seu processo educativo. A escola se entrelaça com o trabalho e as lembranças são parte constitutiva desse tempo histórico.

A História do Senhor João e as Memórias da Educação pelo Trabalho

Inicialmente concordamos ser pertinente expormos como foi de fato constituída a pesquisa em tela. Como já socializamos o material supracitado, faz parte da dissertação de mestrado sobre o Programa Educação do Trabalhador no Ceará ano 2010, em vista da escolha da entrevista e da observação participante como técnica de pesquisa nos

do Programa de Integração Social (PIS) e estão estruturadas em torno de dois programas: o Programa do Seguro-Desemprego (com as ações de pagamento do benefício do seguro-desemprego, de qualificação e requalificação profissional e de orientação e intermediação do emprego) e os Programas de Geração de Emprego e Renda, cujos recursos são alocados por meio dos depósitos especiais criados pela Lei nº 8.352, de 28 de dezembro de 1991 (incorporando, entre outros, o próprio Programa de Geração de Emprego e Renda (PROGER), nas modalidades Urbano e Rural e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 11 maio 2013.

foi possibilitado adentrar mesmo sem a intenção nas memórias da educação pelo trabalho. Esse caminho nos levou a observações que diziam respeito à ausência da fala desses trabalhadores em relação ao processo educativo pelo trabalho, assim selecionamos alguns trabalhadores que já faziam parte do quadro laboral da empresa por muito tempo. Ao longo das entrevistas foi possível perceber que a memória do tempo educativo em muitos momentos se confundia com o tempo do labor.

Senhor João⁶

Não lembro muita coisa, só lembro que precisava trabalhar. Minha família era muito pobre, meu pai do interior era agricultor, trabalhava em uma fazenda e minha mãe lavava roupa para fora. Não sei em que tempo foi que viemos para Fortaleza, só sei que ficamos na casa de uma tia, aqui meu pai começou a beber e minha mãe passou a trabalhar em casa de família para sustentar a gente, assim eu e meu irmão mais velho precisava arranjar um emprego rápido, muitas vezes não tinha comida para todos. Só lembro que comecei a trabalhar carregando caixas na frente dessa fábrica, ganhava pelo que carregava passei muito tempo fazendo isso. Carregava o dia inteiro e a noite ia para aula, mas logo sai do colégio, ficava muito cansado, lembro que a professora brigava, não dava, sabe as pessoas pensam que a gente não estuda porque não quer, mas não é assim não, tinha que trabalhar, tinha que comer. Depois de um tempo

⁶ Reduzimos ao máximo as histórias contadas, por conta do limite de páginas indicado pelo evento.

carregando caixas para a fábrica um amigo me disse que tinha uma vaga na fábrica, só precisava saber ler e escrever o nome.

Entrei na fábrica assim, conheci muita gente, o trabalho era duro descarregava caixas e organizava nos locais, no começo foi muito difícil sabia ler, mas não era muito. O estudo passou a ser necessário, lá dentro tinha escola, mas não era uma escola normal, era escola dentro da fábrica. Quando saía do trabalho já tava na escola, isso era bom, a gente tinha que estudar se não perdia o emprego, e mais, todos diziam que quem tinha muito estudo podia ser o que quisesse lá dentro, foi por isso que passei a ir para as aulas.

Compreender a educação da classe trabalhadora é crucial para entendermos o trabalho. Trabalho e educação enquanto relação na prática não se desvincula, pois além da relação mundo do trabalho e os processos de escolarização já fazerem parte do cenário histórico, no momento atual estão cada vez mais imbricados. Partindo desse pressuposto, temos tendência a pensar que as memórias concebidas a partir da proposta de educação pelo trabalho são, em sua máxima, a construção de um objeto moral e subjetivo de virtudes para o sujeito, o que estamos querendo dizer é que o sujeito que tem sua formação pela via laboral muito pouco concebe esse processo como “aprisionamento”, ou como uma concepção ideológica que o transforma em “algo” disciplinado, obediente e com um comportamento mais respeitoso e mais ordenado.

Em nossa pesquisa foi possível perceber que para o sujeito que está inserido no campo laboral e tem a possibilidade do acesso à formação, essa situação é mais tenden-

cioso a se pensar a educação como sinônimo de liberdade do que ao contrário, todavia uma liberdade já transmutada com aparatos do liberalismo supondo a “liberdade” como um conceito da sociedade moderna que serve para todos, isso sabemos que na realidade a situação é bem diferente. Certamente que não estamos invalidando a possibilidade objetiva em uma perspectiva histórica de classe ou individual em romper com esse elo de dependência educação pelo trabalho, apenas estamos querendo consolidar que os relatos e as narrativas trazidas pelos sujeitos como Sr. José e outros que não foi possível socializar nesse artigo nos possibilita raciocinar dessa forma. É fato decisivo que,

[...] as mediações estabelecidas pela relação entre educação e trabalho respondem ao econômico, mas atendem simultaneamente as necessidades ligadas a reprodução global da sociedade, o que inclui, além da qualificação para o trabalho, a reprodução da vida, as dimensões cultural, política e ideológica do processo educativo. (CIAVATTA, 2009, p. 29).

Essa questão da educação via trabalho também desloca o nosso pensamento para a concepção da crítica reformista que considera a educação como a redentora de todos os males da sociedade, essa consideração é bem perceptível na fala dos trabalhadores. Quando em determinado tempo perguntávamos o que eles pensavam da educação na empresa, os mesmos nos referendavam ligando a educação e o trabalho a todas as áreas da sua vida social. Ou seja, são conceitos tão relacionados que eles não concebem um processo educativo de uma forma mais ampla, idealizam exclusivamente ligadas ao trabalho. Puiggrós (1980, p.88-

89), ao debater sobre a questão da reprodução da força de trabalho expõe que o assunto não é só a reprodução da força de trabalho, mas principalmente a “reprodução social-tecnico-ideológica das forças sociais vivas”, ou seja, identificar “os caminhos mediante os quais a classe dominante difunde sua ideologia aos setores superexplorados”.

O trabalho para os entrevistados é o começo e o fim dos seus dias, é a máxima da mensagem bíblica “*Comerás o teu pão com o suor do teu rosto*” (Gen, 3,19), e a ação educativa está ligada ao artifício do trabalho. Pensar a educação sob outra vertente é de certa forma impossível, pois o labor é que conduz a educação. O trabalhador concebeu desde sempre a educação para e pelo trabalho. Esse fato é legitimado de forma mais contundente quando a sala de aula funciona dentro do espaço da fábrica, essa relação não é simplista como muitas pessoas pensam e nos ocorre agora um episódio muito sintomático dessa situação: certo tempo quando acompanhávamos essas salas de aulas dentro das fábricas, os Recursos Humanos de uma delas um dia nos chamou para uma reunião, o objetivo era para discutir uma aula de história que estávamos programando para o Dia do Trabalho, que falava sobre a Revolução Industrial e as condições da classe trabalhadora desde então, de fato, muito pertinente ao tema, já que estávamos em um espaço fabril, todavia a conversa seguiu outro caminho, pois nos foi solicitado que o conteúdo sobre a Revolução Industrial fosse apresentado de forma *en passant* e na sala de aula mesmo. Não podíamos juntar as duas turmas que funcionavam dentro do espaço da empresa, certamente isso não nos chocou, apenas confirmamos as questões ideológicas que

conduzem tal processo, o que nos assombrou realmente foi saber que no dia 1º de maio, o dia da luta trabalhista, ia acontecer um show de humor na fábrica.

Certamente que um show de humor, uma dupla sertaneja, um grupo de forró, é bem melhor do que discutir questões de classe. Essa situação passa pela falta de uma educação política no âmbito da classe trabalhadora que vem ao longo da história se esfacelando enquanto classe. Classe trabalhadora que reiteradas vezes Marx disse que é a única com possibilidade de romper com o sistema ilógico capitalista, Kuenzer (1995, p. 57) reitera que:

Para que isto seja possível, a mera qualificação do trabalhador compreendida como aquisição do conteúdo do trabalho é insuficiente; torna-se imprescindível o desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora que lhe permita organizar-se para a conquista efetiva desses avanços.

Retomando o nosso debate, as lembranças trazidas pelo senhor João para nós muitas são de um exaustivo curso de adequação aos ditames do capital, “a fábrica capitalista educa o trabalhador.” (Ibidem, p. 60), mas não o educa como transparece, o educa para cumprir a função que o sistema sociometabólico do capital exige. Claro que essas percepções nos parecem óbvias, todavia, o que de fato constatamos com nosso mergulho nas histórias de trabalhadores é que o sistema metabólico do capital avançou suas trincheiras trazendo caminhos diversos para gerir a formação da classe trabalhadora, e que, por uma desmobilização conjuntural, a mesma mostra sinais de defasagem nesta luta histórica.

Considerações Finais sobre o Tema

Conta a lenda africana que, quando os homens brancos colonizadores vieram para colonizar os territórios africanos por um determinado tempo, os fizeram de escravos para carregar os produtos da terra para as grandes caravelas. Os homens brancos lançavam seus chicotes para que os africanos andassem mais rápido, mais rápido e mais rápido. Um dia, o grupo de africanos parou no meio do caminho e recusou-se a continuar levando os artefatos para as caravelas. O Pajé da tribo, o único homem que se comunicava com os homens brancos, foi chamado para explicar o porquê do grupo de africanos não estar mais cumprindo a tarefa para qual foram pagos. O Pajé explicou que: “Eles (africanos) correram tanto para acompanhar os brancos que acabaram esquecendo suas almas no meio do caminho.” (PINQUILLY, 1980, p.28).

É sintomática essa lenda porque nos faz refletir como a formação para os trabalhadores da indústria avançou tanto para atender as necessidades do sistema capitalista que, de certa forma, perdeu sua essência no meio do caminho e hoje presenciamos, uma educação “sem alma”. Alma no sentido da essência nos parece um treinamento de homens que fazem parte de um batalhão humano cooptado pelo sistema.

Certamente que a história da educação pelo trabalho não é assunto que se esgote em um artigo de poucas laudas, o debate sobre a intervenção e direcionamento de um tipo de educação oriundo da classe burguesa industrial para a classe trabalhadora requer do ponto de vista históri-

co uma exegese temporal dos fatos. Todavia, nos propomos aqui apenas iniciar uma reflexão sobre tal tema, que de certo nos apresentou achados importantes, como:

1. O Capital a partir de suas necessidades consegue reordenar ações necessárias a sua sobrevivência, como por exemplo, salas de aula dentro do espaço fabril;
2. Sua interferência no processo formativo da classe trabalhadora é tão severa que “o papel social da educação, ou especificamente da relação entre processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcado por percepções conflitantes” (FRIGOTTO, 1999, p.29), esse fato não é detectado pela classe que vive do trabalho, e muitas vezes legitima esse fato como natural;
3. Outro ponto de severa importância, a qualificação humana, diz respeito “ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais).” (Ibidem, p.31), pois o ser não tece relações apenas no espaço laboral, todavia as histórias contadas pelos trabalhadores se configuram como aprendizados apenas voltados para o campo laboral. Muitos desses homens elidem sua vida social, porque sua vida social passa a ser o trabalho.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei Nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que prevê a legalidade da contratação de trabalho temporário.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Planejamento Político-Estratégico/1995-1998**. Brasília, DF, 1995.

BIAVASCHI, Magda Barros. **O direito do trabalho no Brasil – 1930/1942: a construção do sujeito de direitos trabalhistas**. 2005. 341f. Tese. (Doutorado em Economia Aplicada). Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOSCHI, Renato Raul. **Elites industriais e democracia: hegemonia burguesa e mudança política no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

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

BRAGA NETO, Ruy Gomes. **A nostalgia do fordismo: elementos para uma crítica da teoria francesa da regulação**. Tese. (Doutorado) Campinas, SP, 2002.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CORIAT, Benjamim. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMITZ, H., CARVALHO, R. (orgs.). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1978.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Artes Médicas: Porto Alegre, 1989.

- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991.** Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOBBSAWN, Eric. **Sobre história.** Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política, v. I, livro primeiro, tomo 2.** São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, Karl.; ENGELS Friedrich. **Manifesto comunista.** Tradução de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉZÁROS, István. **Para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.
- PINGUILLY, Yves. **Contos e lendas da África.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria.** Tese (Doutorado em Ciência Política). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- TEIXEIRA, Francisco. **Marx no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.
- SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964).** São Paulo: Paz e Terra, 1992.