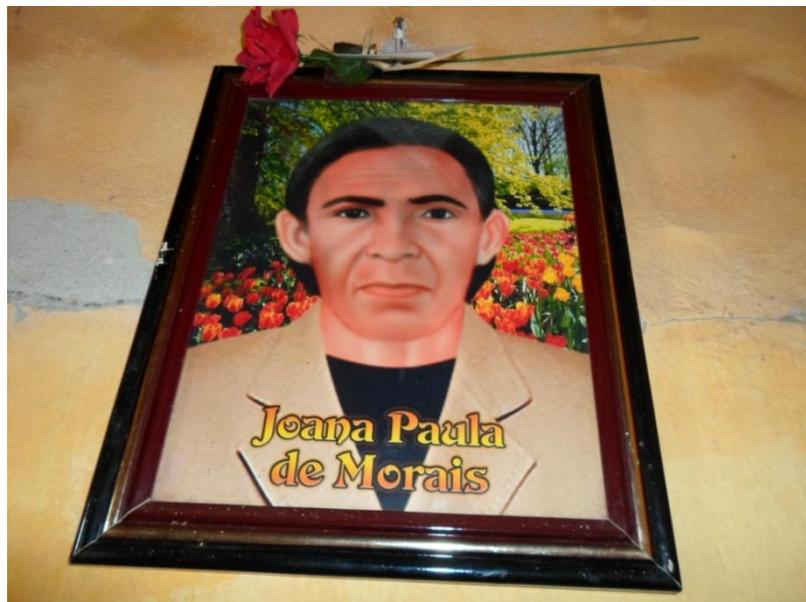




UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIO ROBERTO XAVIER

JOANA PAULA DE MORAIS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIAS
EDUCATIVAS (1900-1963)



FORTALEZA
2014

ANTONIO ROBERTO XAVIER

JOANA PAULA DE MORAIS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIAS
EDUCATIVAS (1900-1963)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação

Orientador: Professor Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

X17j

Xavier, Antônio Roberto.

Joana Paula de Moraes : história, memórias e trajetórias educativas (1900-1963) /
Antônio Roberto Xavier. – 2014.
411 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: História e Memória da Educação.
Orientação: Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro.

1. Moraes, Joana Paula, 1900-1963 - Biografia. 2. História da Educação – Cascavel (CE).
3. Memória Coletiva – Cascavel (CE). 4. Moraes, Joana Paula, 1900-1963 – Guanacés, Cascavel
(CE). 5. Moraes, Joana Paula, 1900-1963 – Aruaru, Morada Nova (CE). 6. Moraes, Joana Paula,
1900-1963 – Cristais, Cascavel (CE). I. Título.

CDD 370.92

ANTONIO ROBERTO XAVIER

JOANA PAULA DE MORAIS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E TRAJETÓRIAS
EDUCATIVAS (1900-1963)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação

Área de Concentração: História e Memória da Educação
Aprovada em: 16/04/2014

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dr. Rui Martinho Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Professora Dr^a. Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Professora Dr^a. Gildênia Moura de Araújo Almeida
Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)

A Força Superior, Deus ou ao Espírito Absoluto que sinto existir sobre minhas frágeis capacidades sensoriais e cognitivas;

A minha família na pessoa de minha mãe Maria do Carmo Roberto Xavier, mulher corajosa, de temperamento forte, esposa e mãe dedicada que me ensinou as primeiras letras;

A Lisimere Cordeiro do Vale Xavier, esposa, professora, mulher batalhadora de gênio forte que nunca baixou a guarda diante das dificuldades e sem jamais desistir de seus objetivos mostrou-me que a educação é o caminho mais certo e seguro para dias melhores;

A Maria Ravelli Cordeiro Xavier e Marlon Róger Cordeiro Lima, respectiva prole que fez e faz me projetar para superar obstáculos e atingir metas;

Ao Maycon Davi Matos Lima, “moleque” esperto, inteligente que alegra nossos corações e fortalece nossos espíritos com sua magia que somente uma criança detém.

A meu Pai e Minha irmã
Francisco Roberto dos Santos e Ana Hélia Roberto, falecidos, respectivamente,
durante a escrita desta Tese, *in memoriam!*

AGRADECIMENTOS

Conscientes somos de que numa trajetória de pesquisa para a construção de uma Tese Doutoral muitas pessoas cruzam e entrecruzam em nossas vidas deixando e levando de uma forma ou de outra suas contribuições, quer seja de maneira voluntária ou involuntariamente. Como não conseguimos abarcar o reconhecimento devido a todas essas pessoas decidimos, em nome de algumas abaixo elencadas, agradecer:

Em primeiro lugar, reconheço a todos os entrevistados que contribuíram com suas falas memoriais decisivamente para a construção desta pesquisa em nome da Professora Alzenira Rodrigues, minha ex-professora nas matérias de Matemática e Língua Portuguesa, sendo que no ensino desta última é impossível esquecer as inúmeras e temerosas redações que faltando cerca de 30 (trinta) minutos para o término da aula, a professora Alzenira Rodrigues anunciava: “Só sairá quem fizer uma redação com 15 (quinze) linhas no mínimo sobre o tema: ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA TANTO BATE ATÉ QUE FURA.” A professora Alzenira é cordelista e poetisa com mais de 2 (duas) dezenas de cordéis e inúmeros poemas em diversas áreas do conhecimento destacando sempre o tema da Educação. Seus escritos e sua fala foram de suma importância para a construção desta pesquisa. Alzenira é neta e filha de Joana Paula de Moraes e de Francisca Paula Rodrigues, respectivamente, reside em São João do Aruaru e, atualmente, pode ser considerada como uma guardiã da História e da Memória da Educação naquele paupérrimo torrão que abandonado de políticas públicas no âmbito das três esferas governamentais, insistem seus habitantes em habitá-lo na tão sonhada esperança de sua emancipação política.

Também não me sai da Memória e nem posso deixar de agradecer minha primeira professora, depois de minha mãe: Maria Leda da Silva, que nos idos do ano de 1978, todas as tardinhas, me acolhia em sua residência para me alfabetizar. Reconheço que sem o carinho, esforço e incentivo de minha mãe e generosidade e abnegação da professora Leda esta Tese não seria possível. Também não me esqueço de agradecer outros docentes como: Matilde, irmã da professora Leda e minha primeira professora de ensino formal na atual Escola Joana Paula de Moraes (2ª série), Raimunda Nogueira (“Loura”), Fernanda Facundes, Selma Facundes, Socorro Maia, Necilda Maia e Wellington Cavalcante. Estes docentes foram

decisivos para minha educação fundamental e até hoje me servem de exemplos e de inspiração para prosseguir na árdua, mas gratificante missão que é a docência.

Na sequência destes agradecimentos não poderia deixar de incluir aqueles que me proporcionaram o gosto pela pesquisa e o despertar da Memória para este trabalho:

Ao professor Luís Távora, Orientador desta Tese, sinônimo de humanismo e afetividade educativa;

Ao professor Gerardo Vasconcelos, Coordenador do NHIME, amigo, espírito eclético e nietzschiano;

Ao professor Rui Martinho, nosso “intelectual” de tantas consultas fora do expediente;

Ao professor Rogério Santana, em quem repousa jovialidade, alegria antenação “digital”;

Ao professor Elmo Vasconcelos pelo zelo acadêmico, cooperação e dedicação em todas às atividades relacionadas ao NHIME;

A professora Lia Fialho pela disponibilidade e competência, sempre;

A professora Gildênia Moura pela competência e sensibilidade aos problemas sociais desta terra abrasada;

Ao professor Germano Magalhães, pela valiosa contribuição;

Ao professor Ari Andrade, símbolo de amizade, competência e humildade;

À professora Eliane Dayse, pela contribuição;

Ao professor Arimatea Bezerra, pela simplicidade, incentivo à pesquisa e paciência;

A professora Isabel Ciasca, pela gentileza e a elegância receptiva;

Ao professor João Figueiredo, pela acessibilidade, atenção e zelo ao Programa da Pós-graduação da FACED;

Ao professor Edilberto Cavalcante, pelo incentivo irrestrito, contribuição e acompanhamento acadêmico desde a Graduação;

Ao professor Horácio Frota, pela amizade, polidez e versatilidade;

Ao professor Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes pelo seu imenso arcabouço intelectual e generosidade com que me acolheu como aluno ouvinte e, em seguida como aluno oficial do Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas da UECE na disciplina: Formação da Sociedade Brasileira;

Aos demais professores que compõem o Corpo Docente da FACED e aos professores do mundo inteiro;

Aos colegas de turma, como: Faviani, Robério, Luciana, Daniele, Regina, Janote, Helena e tantos e tantas...;

Aos funcionários técnicos da Secretaria da Pós-graduação da FACED: Sérgio Ricardo, Nataly Holanda, Geísa e demais...;

Aos amigos do Cantinho Acadêmico: Pereira (proprietário), seu irmão Luciano e Alan (filho), Jairo e aos funcionários, Gustavo, José, Samuel, Elivan e demais...;

A todos os funcionários da cantina: Gina, Gilmar, Valmir, Suziane, Maria Edna e Lucineide que tão bem sabem suportar os Estresses e os Estressados da vida que, assim como eu, ao se dirigem ao balcão querem ser atendidos (as) de forma rápida e agradável;

A todos os vigilantes, em nome de Francisco Messias, que tão bem desenvolvem suas missões internas na FACED;

Ao prestimoso Marquinhos, pela paciência com que nos atende e pela confiança com que vende seus livros, mesmo sabendo que há de esperar longos prazos para receber os devidos pagamentos;

Aos funcionários da Biblioteca da Escola Estadual Almir Pinto, em Ocara-CE, em nome do funcionário Saturno que sempre esteve disponível para emprestar material para a pesquisa;

Aos funcionários da Biblioteca Municipal de Ocara-CE., Pedro Boca Rica, em nome da funcionária Aldira pela presteza e gentileza ao atendimento das inúmeras buscas de material de pesquisa.

A todos e a todas alunos e alunas que sempre me inspiram para novas e diferentes perspectivas acadêmicas. Enfim:

À Memória de todos e todas agora e sempre!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

É através da experiência vivida no passado, dos erros e acertos, das ilusões e desilusões, das ideologias e utopias, dos sonhos e das realidades, das verdades e mentiras, das buscas e desistências, dos medos e das coragens, das felicidades e das dores, enfim, de tudo o que se viveu, sentiu ou se pensou que se pode corrigir, no presente, para se melhorar no futuro. Tudo isso só é possível se o historiador lançar mãos dos diversos tipos de fontes, pois nem tudo está escrito e nem tudo comporta uma verdade pronta e acabada. Neste sentido é que a memória privilegia aqueles que não tiveram vez e nem voz por falta de oportunidade ou por ofuscamento das diretrizes dominantes. (XAVIER, 2010, p. 131).

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica. (SAVIANI, 2008, p.151).

XAVIER, Antonio Roberto. **Joana Paula de Moraes**: história, memória e trajetórias educativas (1900-1963). 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

RESUMO

Esta é uma pesquisa de Tese Doutoral em História e tem como escopo geral compreender e ao mesmo tempo explicitar a História e Memória da Educação a partir das trajetórias educativas implementadas pela educadora leiga Joana Paula de Moraes, em locais não formais de ensino-aprendizagem, no período compreendido entre 1900-1963. A problemática vislumbrada está ancorada no déficit de pesquisas locais no campo da educação não-formal e na visão convencional da história totalitária da educação brasileira, como se esta contemplasse uma homogeneidade em todos os espaços e contextos da nação nos períodos da Colônia, Monarquia e República. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter histórico-biográfico de natureza qualitativa com o uso de fontes escritas e de fontes orais, através de pesquisa de campo. Na pesquisa de campo as técnicas utilizadas foram as entrevistas abertas ou diretas com a participação espontânea dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, procurou-se a reconstrução contextual histórica e sua atinente conjuntura somadas a um balanço crítico peculiar, pois, considera-se esta ser uma condição *sine qua non*, dentro de uma visão de crítica construtiva. Considera-se valioso nas pesquisas históricas a transportação, por meio da contextualização, à época em que os fatos analisados se deram. Porém, sabendo que a reconstrução tal qual dos fatos passados é algo apenas especulativo e/ou de aproximação. O que se pode fazer é revisitá-los com a ajuda das fontes disponibilizadas para que venha à tona parte dessa realidade vivida e sentida. Como nem tudo está escrito e nem os documentos comportam todas as histórias e memórias e, entendendo que a história oficial tradicional, pelo menos até a década de 1970, priorizava as fontes escritas da história política e dos grandes vultos, recorre-se ao recurso metodológico da história oral como fonte merecedora de credibilidade considerada nem de maior nem de menor importância (THOMPSON, 1992; XAVIER, 2010). Para tanto, foi gravado entrevistas com familiares, ex-alunos e/ou contemporâneos que pertenceram ao contexto estudado ou próximo dele ou ainda que dele sabem noticiar alguma coisa relacionada com a educadora Joana Paula de Moraes e suas práticas educativas no período de sua existência material e de ações educativas. O embasamento teórico concentrou-se, entre outros, em: Barros (2011); Martinho Rodrigues (2008, 2009, 2010, 2012); Nietzsche (1986, 1987, 1992 e 2003); Abbagnano (1998); Thompson (1992); Bergson (1999); Bossi (1994); Burke (2009); Le Goff (1976, 1994, 1996); Carretero (2010); Ricoeur (2007); Vasconcelos Júnior (2006); Vasconcelos e Magalhães Júnior (2001; 2013); Vasconcelos *et al.* (2002, 2009, 2010, 2011; 2012, 2013); Machado (2010); Machado; Vasconcelos; Vasconcelos Júnior (2011); Andrade (2010, 2011); Bezerra (2006); Saviani (2011, 2008, 2005); Durkheim (2002, 1978); Vieira (2002); Jucá (2003, 2013); Bessa *et al.* (2001); Villa (2000); Meneses (1991-2; 2006); Barroso (2004) e nas narrativas dos sujeitos sociais entrevistados.

Palavras-Chave: História. Memória. Educação. Biografia. Joana Paula de Moraes

XAVIER, Antonio Roberto. **Joana Paula Morais**: history, memory and educatives trajectories (1900-1963). 411 f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Ceara, Fortaleza, 2014.

ABSTRACT

This is a research to Doctoral Thesis in History and have, like general scope, understand and while explain the History and Education Memory from the educational trajectories implemented by laic educator Joana Paula Morais in not-formal places of teaching and learning, in period from 1900 to 1963. The problematic glimpsed is anchored in the deficit of local researches in the field of not-formal education and in the conventional totalitarian view of brazilian education history, like if this history contemplate an homogeneity in all the spaces and contexts of the nation in the periods of Colony, Monarchy and Republic. Methodologically, it is a research of historical-biographical character of qualitative nature with the use of written sources and oral sources, through field research. In field research, the techniques used were open or direct interviews with the spontaneous participation of the social subjects. In this perspective, sought to the historical context reconstruction and it on situation add to a peculiar critical balance, therefore its considered this is a *sine qua non* condition inside a critical constructive view. It is considered valuable in the historical researches the transporting, through the contextualization at time the analyzed facts have given. However, knowing to that the reconstruction the past of events as it is only something speculative and/or approach. What can be made is revisit them with the help of the sources available to come afloat part to this reality lived and felt. As neither everything is written and neither the documents involve all the stories and memories and, understanding that the official traditional history, at least until the 1970s, prioritized the written sources of political history and of the great figures, it resort to a methodological resource of the oral history as a trusted source of credibility considered neither greater or of less importance. (THOMPSON, 1992; XAVIER, 2010). Therefore, it was recorded interviews with relatives, past pupils and/or contemporaries that belongs to the studied context or near it or even that it know any announcement something related to educator Joana Paula de Morais and her educational practices in the period of her material existence and educational activities. The theoretical basis it concentrated, among others in: Barros (2011); Martinho Rodrigues (2008, 2009, 2010, 2012); Dosse (2003); Nietzsche (1986, 1987, 1992 and 2003); Abbagnano (1998); Thompson (1992); Bergson (1999); Bossi (1994); Burke (2009); Le Goff (1976, 1994, 1996); Carretero (2010); Ricoeur (2007); Vasconcelos Júnior (2006); Vasconcelos and Magalhães Júnior (2001; 2013); Vasconcelos *et al.* (2002, 2009, 2010, 2011; 2012, 2013); Machado (2010); Machado; Vasconcelos; Vasconcelos Júnior (2011); Andrade (2010, 2011); Bezerra (2006); Manacorda (2006); Saviani (2011, 2008, 2005); Durkheim (1978); Vieira (2002); Jucá (2003, 2013); Bessa *et. al.* (2001); Villa (2000); Meneses (1991-2); Barroso (2004) and the narratives of the social subjects interviewed.

Keywords: History. Memory. Education. Biography. Joana Paula de Morais

XAVIER, Antonio Roberto. **Joana Paula Morais**: historia, memoria y trayectorias educativas (1900-1963). 411 f. Tesis (doctorado en educación) de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Ceará, Fortaleza, 2014.

RESUMEN

Esta es una búsqueda de Tesis Doctoral en Historia y tiene, como ámbito general, comprender y, al mismo tiempo, explicar la Historia y memoria de la Educación desde las trayectorias educativas implementadas por la educadora laica Joana Paula de Morais, en locales no formales de enseñanza y aprendizaje en período de 1900 a 1963. La problemática visualizada se basa en el déficit de búsquedas locales en el ámbito de la educación no formal y en la visión convencional de la historia totalitaria de la educación brasileña, como se contempla esta uniformidad en todos los espacios y contextos de la nación durante los períodos de Colonia, Monarquía y República. Metodológicamente, se trata de un estudio de carácter histórico-biográfico de la naturaleza cualitativa, con la utilización de fuentes escritas y fuentes orales a través de la investigación de campo. En la búsqueda de campo las técnicas utilizadas fueron las entrevistas abiertas o directas con la participación espontánea de los sujetos sociales. En esta perspectiva, se buscó la reconstrucción en el contexto histórico y su respectiva coyuntura añadida con un balance crítico peculiar, debido a eso esta es considerada como una condición *sine qua non*, dentro de una visión de crítica constructiva. Se considera valiosa en las búsquedas históricas la transportación, a través de la contextualización, en el momento que los hechos analizados se dieron. Pero, sabiendo que la reconstrucción de que los hechos del pasado es algo especulativo y/o de proximidad. Lo que se puede hacer es revisitarlos con la ayuda de las fuentes disponibles para que se venga a la parte delantera de esta realidad vivida y experimentada. Porque no todo está escrito y ni en los documentos se comportan todas las historias y recuerdos, que comprende que la historia oficial tradicional, por lo menos hasta la década de 1970, dio prioridad a las fuentes escritas y la historia política de las grandes figuras, se recurre a un recurso metodológico de la historia oral como una fuente confiable de credibilidad ni considerado de mayor o menor importancia (Thompson, 1992; XAVIER, 2010). Por lo tanto, se grabó entrevistas con miembros de la familia, ex alumnos y / o contemporáneos que pertenecieran al contexto estudiado cerca de él o incluso a él que de él lo sepan anunciar algo relacionado con la educadora Joana Paula de Morais y sus prácticas educativas durante el período de su existencia material y las actividades educativas. El fundamento teórico se ha centrado, entre otros, en: Barros (2011); Martinho Rodrigues (2008, 2009, 2010, 2012); Dosse (2003); Nietzsche (1986, 1987, 1992 y 2003); Abbagnano (1998); Thompson (1992); Bergson (1999); Bossi (1994); Burke (2009); Le Goff (1976, 1994, 1996); Carretero (2010); Ricoeur (2007); Vasconcelos Júnior (2006); Vasconcelos y Magalhães Júnior (2001; 2013); Vasconcelos *et al.* (2002, 2009, 2010, 2011; 2012, 2013); Machado (2010); Machado; Vasconcelos; Vasconcelos Júnior (2011); Andrade (2010); Bezerra (2006); Saviani (2011, 2008, 2005); Durkheim (1978); Vieira (2002); Jucá (2003, 2013); Bessa *et al.* (2001); Villa (2000); Meneses (1991-2; 2006); Barroso (2004) y los relatos de los sujetos sociales entrevistados.

Palabras clave: Historia. Memoria. Educación. Biografía. Joana Paula de Morais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
 CAPÍTULO 1	
HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA...	35
1.1 História: aspectos teórico-metodológicos	35
1.2. História e Historiografia	54
1.2.1 O Positivismo como primeiro Paradigma Historiográfico.....	58
1.2.2 O Historicismo como segundo Paradigma Historiográfico	62
1.2.3 O Materialismo Histórico como Paradigma Historiográfico	74
1.2.4 A “Descontinuidade Histórica” e a Historiografia Contemporânea.....	82
 CAPÍTULO 2	
MEMÓRIA, HISTÓRIA ORAL, MICRO-HISTÓRIA E BIOGRAFIA: COMPÓSITOS DA HISTÓRIA	90
2.1 Memória	90
2.2 História Oral	111
2.3 A Micro-História	124
2.4 Biografia	131
 CAPÍTULO 3	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: TESSITURAS	144
3.1 Educação: aspectos gerais	145
3.2 Educação: Idade Antiga	150
3.3 Educação: Idade Média	162
3.3.1 Educação: Idade Moderna	173
3.3.2 Educação: Idade Contemporânea	186
3.3.3 Educação no Brasil: Colônia	205
3.3.4 Educação no Brasil: da Independência à Primeira República	216

CAPÍTULO 4

HISTÓRIA LOCAL, CULTURA E EDUCAÇÃO: ANTECEDENTES E ORIGENS DE JOANA PAULA DE MORAIS 222

- 4.1 Vida e Cultura no Brasil: antecedentes à colonização 222**
- 4.2 Cultura local: importância e reconhecimento 229
- 4.3 Ceará: história e educação na Colônia e Império 233
- 4.4 O Ceará, a educação e a República: história local ou do “lugar”? 238
- 4.5 A Primeira República e a educação no Ceará e em Cascavel-CE 248

CAPÍTULO 5

JOANA PAULA DE MORAIS: PRIMEIRA TRAJETÓRIA EDUCATIVA (1900-1926) 257

- 5.1 Joana Paula de Moraes e a educação: contexto geral 258**
- 5.2 Joana Paula de Moraes: do nascimento ao casamento (1900-1915) 260
- 5.3 Joana Paula de Moraes: educação e a “seca do Quinze” (1915) 283
- 5.4 Joana Paula de Moraes e a tragédia 293
- 5.5 Joana Paula de Moraes: migrando para a docência no sertão (1926)..... 295

CAPÍTULO 6

JOANA PAULA DE MORAIS: SEGUNDA TRAJETÓRIA EDUCATIVA (1926-1942) 298

- 6.1 Joana Paula de Moraes: uma voz, letras e números no sertão (1926-1932)..... 300**
- 6.2 Joana Paula de Moraes: seca e o retorno à terra natal (1932-1933) 324
- 6.3 Joana Paula de Moraes de volta à Aruaru: decepção e educação (1933-1942)..... 330

CAPÍTULO 7

JOANA PAULA DE MORAIS: TERCEIRA TRAJETÓRIA EDUCATIVA (1942-1963) 342

7.1 Joana Paula de Moraes: outro flagelo, novo convite, nova migração	343
7.2 Joana Paula de Moraes em Cristais: educação geral e local	347
7.3 A Morte e a transladação do corpo de Joana Paula de Moraes	358
7.4 Manuscritos de Joana Paula de Moraes: representações	361
7.5 Entrevistados (as): vitrais biográficos	366
CONSIDERAÇÕES FINAIS	381
REFERÊNCIAS	386
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

“Sei que, às vezes, uso palavras repetidas, mas quais são as palavras que nunca são ditas.”?

Renato Russo

“As pessoas felizes lembram o passado com gratidão, alegram-se com o presente e encaram o futuro sem medo.”

Epicuro

Esta é uma pesquisa em História¹, sob a temática “Joana Paula de Moraes: história, memória e trajetórias educativas (1900-1963)” e busca compreender e ao mesmo tempo explicitar as principais categorias: História, Memória, Educação, Cultura através dos retalhos biográficos de uma educadora leiga e suas trajetórias educativas em meio século de ação e atuação na educação não-formal. Procuramos desenvolver a presente pesquisa através das categorias supracitadas partindo de uma abordagem teórico-metodológica tomando sempre os devidos cuidados no âmbito epistemológico das acepções e concepções na utilização dessas categorias. Mas, esta discussão será aprofundada durante o desenvolvimento deste estudo. Por ora, temos que seguir os rituais exigidos pelas legislações, normas e diretrizes institucionais com relação a produção de trabalho científico qualificado como Tese Doutoral pela ABNT², produzindo primeiramente uma introdução com seus respectivos componentes, a saber: as inquietações a serem investigadas (o que chamam de problemática), finalidade ou objetivos (o que se quer alcançar com o estudo), a justificativa (as razões que sustentam a pesquisa), os teóricos que foram consultados (referencial teórico ou revisão de literatura) e de que forma a pesquisa foi realizada (metodologia).

¹ O sentido do vocábulo História empregado nesta pesquisa é de uma Ciência que possui objeto, objetivo, método, fonte e subjetividade. Neste sentido, sentimos a necessidade de explicitarmos de como ou qual o sentido da palavra história ou, ainda, de termos uma compreensão do que estamos falando, ou seja, o que é História? Além de tantas outras concepções já empregadas e ainda, por vir, corroboramos também com o termo História sendo: 1) Estudo sobre a realidade humana no **Tempo**; 2) **Forma de conhecimento** produzida pela figura subjetiva do **historiador profissional**, este mesmo inserido em uma **Comunidade de Historiadores**; 3) **Investigação** sistemática e racionalidade conduzida; 4) Uso de Método apoiado nas **Fontes** Históricas; 5) Exposição (**problematizada** ou não) em Forma de Relato e de Análise; e, 6) Intenção de produzir um Conhecimento **Verdadeiro** (BARROS, 2011, p. 57, grifo do autor).

² ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.

Continuamos esta introdução discorrendo, primeiramente, acerca das inquietações que motivaram a produção deste estudo, fator primordial para o nascedouro de qualquer estudo científico na seara das pesquisas em Ciências Humanas, sobretudo em História. Esta proposta de Tese surgiu, pode se dizer, de forma inusitada. Seu nascedouro partiu de uma reflexão em momento perplexo e inquietador entre a leitura de um artigo de um professor e conversas informais com colegas e professores pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. O artigo intitulado: “Rastros, percursos e itinerários de aulas régias nas vilas de índio da Capitania do Ceará”, publicado como capítulo no livro: “Tempo, Espaço e Memória da Educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo”, por ocasião do IX Encontro Cearense de Historiadores da Educação e o II Encontro Cearense de Geografia da Educação, ocorrido no ano de 2010, na cidade de Sobral-CE foi a mola propulsora. O autor do feito é o professor Adjunto da Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal do Ceará – UFC, pesquisador do Núcleo História e Memória da Educação – NHIME, Dr. Francisco Ari de Andrade. O professor Ari escreve seu artigo a partir da seguinte inquietação em sala de aula: “O que se sabe acerca da educação cearense no período colonial? [...]. As respostas são compreensões gerais adquiridas de autores nacionais: a educação jesuítica, a reforma pombalina e o período joanino” (ANDRADE, 2010, p. 244).

De outro modo, se a pergunta fosse dirigida abrangendo o contexto geral referente à Educação no Brasil do período colonial aos dias atuais, as respostas, além de compor o mencionado quadro colonial expresso acima, geralmente são acrescidas de acordo com a chamada “a História das Rupturas”, conforme as características gerais dos períodos político-administrativos: Período colonial-jesuítico (1549-1759); Período Pombalino (1760-1808); Período Joanino (1808-1821); Período Imperial (1822-1888); Período da Primeira República (1889-1929); Período da Segunda República (1930-1936); Período do Estado Novo (1937-1945); Período da Nova República (1946-1963); Período do Regime Militar (1964-1985); e, Período da Abertura Política (1986-2003), seguindo a pragmática cronologicamente

linearizada, com seus respectivos fatos politicamente paradigmática e as diretrizes determinantes, conforme resumiu Bello.³

Outra maneira de historicizar a Educação Brasileira é levar em conta o advento das instituições escolares. Dermeval Saviani⁴, após abordar que o surgimento das instituições educativas se deu com a ruptura do comunismo primitivo e a formação das sociedades de classes assim como outros autores (SAVIANI, 2007; ARANHA, 2006; MANACORDA, 2006; PILETTI; PILETTI, 2007) que fazem um retrospecto histórico da Educação no Brasil tomando por base a ação educacional dos Jesuítas, da Reforma Pombalina, do Império e da República em 3 (três) distintos momentos (1890-1931; 1931-1961 e de 1961), aos dias atuais. Saviani⁵ também faz um balanço quantitativo da presença de alunos nas Instituições escolares no Brasil desde os Jesuítas ao ano de 1998 e elenca as principais produções no campo da História da Educação Brasileira a partir de três determinantes razões: “a preservação da memória; o ensino de história da educação e a produção historiográfica propriamente dita” (SAVIANI, 2008, p. 151). Semelhante estudo também é realizado por Diana Vidal (2006).⁶

³ BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: A História das Rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>> Acesso: 11 dez. 2012.

⁴ SAVIANI, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008. O mesmo texto foi publicado na **Eccos** Revista Científica, São Paulo, v. nº Especial, pp. 147-167.

⁵ Cabe observar que ao longo de quase quatro séculos incluindo, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram-se como um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa. Assim, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p. 3). E apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. Em contrapartida, a partir da década de 1930 a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes. SAVIANI, Dermeval. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos**. Revista Científica, São Paulo, v. 10, nº ESPECIAL, 2008, pp. 150-157.

⁶ VIDAL, Diana Gonçalves. O campo da História da Educação no Brasil. In: VASCONCELOS, José Gerardo; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do Nascimento (orgs.). **História da Educação no Nordeste Brasileiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

Conforme a leitura do professor Ari Andrade (2010), o que se percebe diante da compreensão da realidade educacional brasileira é que já está convencionada no entendimento da literatura, dos discentes, docentes e da grande maioria das pessoas, a convicção de que a Educação no Brasil tem sido efetivada de maneira hegemônica em todos os espaços levando em consideração a amplitude espacial e a longa temporalidade. “Destarte, nas narrativas prevalecem o caráter geral, ficando os registros regionais, relegadas em segundo plano, à mercê de iniciativas de micro-história” (ANDRADE, 2010, p. 245). Deste modo, é imperioso ressaltar que essa visão global de uma educação hegemônica não corresponde a realidade nem de Região para Região, nem de Capitania para Capitania, de Província para Província, de Estado para Estado, de Município para Município, de Zona Urbana para Zona Rural, e muito menos de localidade para localidade, nos diferentes contextos político-administrativos e econômico-sociais do País.

Ao efetuar a leitura do referido artigo do professor Ari Andrade detectamos que é uma realidade fundante o fato de que não podemos conceber uma visão hegemônica da História da Educação Brasileira, seja na Colônia, Império ou República. Contudo, o que se tem feito é aceitar essa visão esquecendo-se das especificidades regionais e locais que, muito raro, alguns estudos no âmbito da micro-história⁷, são desenvolvidos com muitas dificuldades por alguns pesquisadores mais comprometidos com as razões e compreensões diversas da História da Educação Brasileira. Outro fato marcante está na concepção de análise do início da Educação ser referido apenas a partir da invasão portuguesa e da chegada dos religiosos jesuítas em 1549 como se antes não tivesse vida na extensa terra colonizada ignorando-se assim as inúmeras nações nativas e seus legados culturais.

Apartir de então as minhas conversas informais travavam-se sempre em relação ao que se pode e se deve pesquisar ou o que já havia sido pesquisado sobre História da Educação com concentração na linha de pesquisa História e Memória da Educação, sobretudo no tocante a História da Educação local e suas especificidades nos diferentes e contrastivos contextos educacionais.

Após essa tomada de consciência, certo dia (não me lembro qual), no ano de 2010, em um dos corredores da FAGED – UFC passei a escutar parte dessas

⁷ Os conceitos, definições e campo de atuação no exterior e no Brasil com abordagem relativo a Micro-História está disponível nesta Tese no 1º (primeiro) Capítulo.

conversas informais, sempre em torno do que temos ou não a pesquisar sobre História e Memória da Educação no Brasil e no Ceará. Os dias foram se passando e as conversas sobre o assunto ganhavam cada vez mais elasticidade. Até que me veio, como que de supetão, a ideia de propor um projeto de pesquisa sobre a História e Memória da Educação, em caráter local, o qual está especificado no título desta Tese. O fato se deu em razão de muitas reflexões a respeito da História da Educação em caráter local e as inúmeras histórias e memórias de professores e professoras que mesmo desassistidos material, moral e economicamente pelo poder público, sobretudo, na zona rural do interior cearense, sobrepujaram tais obstáculos e contribuíram decisivamente para a Educação de muitas crianças, jovens e adultos nos mais inóspitos lugares embora tenham caído fortuita ou intencionalmente no esquecimento da História oficial.

Com efeito, isto era só o começo. Os debates sobre a História da Educação local foram sempre se intensificando durante as reuniões do Grupo de Pesquisa do Núcleo História e Memória da Educação (NHIME), ao qual sou integrante desde o ano de 2009, sempre às quartas-feiras semanais. Passei a procurar mais leituras sobre pesquisas da História da Educação do/no Ceará. A inquietação me assolou mais ainda quando li o artigo “Fontes para a História da Educação: considerações acerca da sistematização dos documentos do Fundo da Instrução Pública do Ceará”, de autoria do professor José Arimatea Barros Bezerra e outros, publicado na Revista Documentos do Arquivo Público do Ceará, nº 2, de 2006. Neste artigo os autores deixam claro que a História da Educação do Ceará é ainda “um universo” pouco explorado e que somente a partir do ano de 1995 é que alguns trabalhos como Teses, Dissertações e Relatórios passaram a ser produzidos mesmo enfrentado amplas dificuldades no que se refere a existência a registro de fontes documentais.⁸ Devido a essas circunstâncias, escapa muita coisa quando abordamos a história da educação do Ceará. Muitos registros, rastros e trilhas foram

⁸ A história da educação do Ceará ainda é um universo pouco conhecido. Somente a partir de 1995 se inicia um processo mais sistemático de pesquisas na área, que tem resultado em teses e dissertações, bem como alguns relatórios de pesquisas. Nesse sentido, o *Núcleo História, Memória e Política Educacional*, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, têm empreendido esforços de fortalecimento das pesquisas na área da história educacional cearense. Contudo, os pesquisadores enfrentam dificuldades no que se refere à localização e informação de fontes documentais, tão necessárias à investigação historiográfica, tendo em vista a situação em que se encontram os arquivos públicos locais e as restrições de acesso a arquivos particulares. Ademais, conta-se, cada vez mais, com prazos exíguos para a realização de estudos, impostos pelas instituições financiadoras, problema que se agrava quando se trata de estudo de caráter histórico. (BEZERRA et. al. 2006, p. 9, grifo dos autores).

apagados e destruídos pela falta de preservação e conservação. Em muitos locais essa história só é possibilitada apenas através do recurso da história oral.

Essa situação levou-me a refletir sobre a História da Educação lá onde conheci as primeiras letras, os primeiros números e a primeira Escola de minha vida. As recordações arremessaram-me ao tempo em que minha genitora Maria do Carmo Roberto Xavier (atualmente com 84 anos de idade ainda residindo no local desta pesquisa e que me ensinou a conhecer as primeiras letras) após ter-me ensinado as primeiras letras do alfabeto e a reconhecer os primeiros números. Certo dia, minha mãe presenteou-me com um caderno pequeno de anotações, um lápis com borracha e sem que meu pai soubesse (pois nos idos de 1970-1980, em pleno Regime Militar, estudar era para pessoas ricas ou malandras, pensamento comum no interior cearense) levou-me a uma casa pequena de taipa próximo de onde eu morava e me apresentou a uma professora de etnia negra de nome Maria Leda da Silva. Era inverno (lembro-me de ser inverno porque todos os dias, ao vir da roça com meu pai, atravessávamos o leito do rio Pirangi aproveitando aquele momento de satisfação para nadar, tomar banho e desenfadar o corpo surrado pelo puxar da enxada e pelo abatimento do sol).

Daquele dia em diante todas às tardinhas ao chegar dos afazeres da roça, sorrateiramente, saía pelo quintal, saltava umas três ou quatro cercas de faxina⁹ e ia estudar com a professora Leda em sua residência. Havia em sua casa-escola uns bancos de madeira e as lições se davam na Carta de ABC e na Tabuada de números que era de propriedade da própria professora que as mantinham permanentemente para poder ensinar aqueles alunos mais pobres que, assim como eu, não podiam comprar aquele valioso material de ensino-aprendizagem. No meu caso, o estudo se dava, geralmente das 17 horas às 17h45min, pois não havia iluminação elétrica e também nossos pais não aceitavam que ao chegar às 18 horas eu e mais outros quatro irmãos não estivessem acomodados em casa. Vale ressaltar que a professora Leda ensinava em sua residência muitos outros jovens como eu e também crianças. O pagamento ao ensino da professora Leda pelos pais mais pobres, como os meus, geralmente, se dava através de mercadorias. Estas realidades no âmbito da educação era uma tônica nos longínquos locais do interior

⁹ Cerca feita de entrelaçamento de varas ou cipós.

cearense. Tais recordações continuaram impulsionando e reforçando a necessidade de discussões mais densas sobre pesquisas na área da história da educação local.

Com efeito, após o embate entre o que lia e discutia nas reuniões do grupo de pesquisa em História e Memória da Educação (NHIME) e as discussões sobre a necessidade de pesquisas sobre educação, sobretudo no interior cearense fizeram com que um turbilhão de ideias subissem à cabeça como um furacão arremessando a inúmeras lembranças sobre a História da Educação, sobretudo a história da educação do atual distrito de Aruaru, Morada Nova-CE. Foi nesse povoamento (Distrito) que aos 14 (quatorze) anos incompletos, em 1980, pela primeira vez, coloquei os pés em uma Escola (atualmente denominada Escola de Ensino Fundamental e Médio Joana Paula de Moraes) para estudar, ingressando na 2ª (segunda) série do primeiro grau. Nunca estudei formalmente a 1ª (primeira) série pelos motivos logo abaixo expostos. No entanto, fiz uma espécie de avaliações e fui aprovado como se já tivesse cursado tal 1ª (primeira) série estudantil no ano de 1979, conforme Histórico Escolar em anexo a esta Tese.

O ingresso já na segunda série do primeiro grau se deu porque chegando à supracitada escola, acompanhado de minha mãe, a Diretora daquele estabelecimento, a Professora Raimunda Nogueira da Silva, conhecida popularmente por “Loura”, solidarizou-se com minha situação em razão de ter quase 14 (quatorze) anos de idade sem nunca ter frequentado uma escola formal. A Diretora então saiu de sua sala levando-me até a outra sala que estava com a porta fechada e naquela porta havia um nome escrito com tinta preta em letras de forma, aí então, a professora indagou-me: você é capaz de ler aquele nome? (o nome ficava na parte superior da porta) Respondi que sim e pronunciei soletrando vagarosamente a palavra MO-BRAL¹⁰. Daí em diante, aquela Diretora mandou que minha mãe me matriculasse na segunda série do primeiro grau (atual ensino fundamental menor), o que fora feito.

Confesso lembrar que à época fiquei dividido, pois, se por um lado meu coração transbordava de alegria e esperança em ingressar numa instituição escolar, por outro, fiquei perplexo de como encarar toda uma realidade diferente da minha, até então. Pessoas, uma instituição escolar, colegas novos e a incerteza se daria conta daquela responsabilidade ou não. Era um novo mundo que se apresentava

¹⁰ Movimento Brasileiro de Alfabetização.

para mim. Outra perplexidade era a tensão sobre de que forma meu pai receberia a notícia de que dali por diante eu estava realmente matriculado em um local formal de educação com horários, normas e obrigações estudantis a cumprir. Isto realmente era um fardo para um menino oriundo do mundo rural, mal alimentado, sem as mínimas condições materiais e que pouco conhecia a vida urbana. Mesmo assim, a sorte foi lançada. Dali por diante eu era de fato e de direito um aluno matriculado em uma instituição oficial de ensino. Mas, eu não possuía fardamento e não saberia quando iria recebê-la. Minha mãe falou então com a Diretora para que pudesse assistir às aulas sem farda até ser providenciado tal uniforme.

Todavia, ainda havia outro problema: mesmo podendo entrar sem farda eu teria que ir de calça comprida, peça de roupa que não possuía. Minha mãe tratou de providenciar uma calça junto ao meu irmão mais velho fazendo os devidos ajustes. Nos primeiros dias fiquei muito envergonhado com a maneira de me vestir e calçar, pois ia para a escola com uma calça comprida usada, uma camisa bastante usada e de sandálias japonesas. Mas, não era só eu naquelas condições. Outros garotos também apresentavam dificuldades semelhantes.

Os dias foram se passando e eu nas mesmas condições: estudando pela manhã (só houve vaga para minha matrícula na 2ª série pela manhã), trabalhando na roça à tarde e fazendo as atividades da escola à noite à luz de lamparina que funcionava com óleo diesel queimado que meu pai pegava com seu amigo Chico Henrique que tinha um caminhão. Essas condições de divisão do tempo foram estabelecidas pelo meu pai, caso eu não quisesse parar de estudar.

O problema de vestimenta continuava, pois a farda a ser providenciada pelo poder público municipal, geralmente atrasava até o mês de maio ou junho do ano letivo. Lembro que o uniforme era composto por uma calça verde, um sapato de marca conga¹¹ de cor azul, meias brancas e uma camisa branca de mangas curtas das mais simples e de baixo valor pecuniário.

Após amadurecimento das reflexões supramencionadas não mais me contive em ficar passivo diante da realidade que se desvelava em minha frente.

¹¹ Conga é uma marca de calçado (tênis) cujo designer é considerado muito simples e de baixo custo pertencente a empresa All Chulé S/A. o Conga foi lançada em 1959, sendo sucesso de vendas nas décadas de 1960, 1970 e 1980. A marca permaneceu entre as mais vendidas durante os anos de 1980. Os usuários do conga sempre eram e são identificados como filhos de pais paupérrimos que por conta disso sofrem *bullying* seja nas escolas ou nas ruas.

Passei a indagar a mim mesmo quem daquela Faculdade (FACED) ou uma outra qualquer saberia de alguma coisa sobre a história da educação do distrito de São João do Aruaru? Quem seria capaz de contar como tudo começou? Quem é essa professora Joana Paula de Moraes que deu início a educação em tão desconhecido e atrasado lugar? Quem poderia me indicar algo sobre a origem e práticas educativas dessa educadora? Quais as principais dificuldades enfrentadas no contexto de análise? Que contribuições no âmbito da educação essa docente deixou como legado específico e geral? Como eram as práticas de ensino nesse contexto geral e local? Quais as tendências pedagógicas vigentes à época? Sabe-se que muitas outras problemáticas no decorrer da pesquisa se intrometem e com razão por encontrarem espaços abertos dentro de um movimento dialético e dialógico que permeiam num vai-e-vem constante indo da teoria à empiria e vice-versa.¹² Sem dúvida, “[...] uma problemática é fundamental para a História que se escreve nos meios acadêmicos no âmbito da prática historiográfica profissional. Qualquer gênero historiográfico – da história das civilizações à biografia – pode ser percorrido a partir de um problema.”¹³

Movido por tantas reflexões e indagações decidi mudar a trajetória de minha pesquisa que, até as leituras dos textos do Professor Ari e do Professor Arimatea e as conversas informais sobre pesquisa em História da Educação local na FACED, estava voltada para a formação da *intelligentsia* cearense a partir do Seminário da Prainha. Deste modo, decidi mudar o objeto de pesquisa para a temática deste projeto de Tese. Submeti-me a uma nova seleção ao Curso de Doutorado da FACED, no ano de 2011 (já havia tentado outras duas vezes nos anos de 2009 e 2010, sem êxito) ao qual fui, finalmente, aprovado. Aí veio um dilema, pois morava a mais de 100 Kms de Fortaleza e trabalhava todos os dias. Por ter vínculo empregatício numa Instituição autárquica, Polícia Militar do Ceará, não teria direito a afastamento (a não ser por 2 anos sem remuneração). Neste caso teria de tentar uma Bolsa de estudos equivalente a menos da metade do salário que recebia. Mas, isso não era problema, pois estava disposto a estudar sob quaisquer condições. Todavia, encontrei outra solução: entrei em acordo com o Comandante para dobrar serviço antecipado quando no dia posterior tivesse aula na FACED no

¹² VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em História**. 4. ed. – São Paulo: Ática, 2003.

¹³ BARROS, José D'Assunção. A delimitação do tema na pesquisa em ciências humanas. **Akrópolis** Umuarama, v. 19, n. 3, p. 163, jul./set./2011.

que ele concordou. Outra estratégia foi a de me matricular em 2 (duas) disciplinas no mesmo dia passando o dia inteiro estudando. E, assim, no período de um ano já havia completado até mais dos créditos teóricos exigidos. Após o cumprimento dos créditos teóricos restava então escrever a Tese que já havia sido delineada no projeto para ingressar no curso.

Com efeito, o objetivo geral anteriormente especificado se tratava de compreender a História e a Memória da Educação em sentido amplo e específico através das trajetórias educativas da professora Joana Paula de Moraes em locais não formais de ensino-aprendizagem nos Distritos de Guanacés e Cristais, no município de Cascavel-CE. e no Distrito de São João do Aruaru, Morada Nova-CE., no período entre 1900 a 1963. Outros objetivos ou objetivos específicos, tais como: Pesquisar fontes bibliográficas sobre a história da educação geral e local; Utilizar a história oral como recurso metodológico para a construção da história da educação local; Demonstrar a contribuição da professora leiga Joana Paula de Moraes para a educação de modo geral e específico; Entender a memória coletiva como fonte inesgotável do fazer histórico daqueles e daquelas que foram esquecidos pela história oficial ou tradicional, podem ser verificados nesta pesquisa.

Os pressupostos justificadores desta pesquisa são vários. Primeiramente, começaria pelo interesse pessoal. Podemos afirmar, categoricamente, que o interesse pessoal em executar esta pesquisa investigando a história da educação no tempo e espaço proposto reside no fato de ser formado em História; de ter sido alfabetizado em Aruaru, ainda em ambiente não formal de educação; de ter sido aluno de professoras leigas, tais como: a professora Maria Leda Moura e de sua irmã, a professora, Matilde; de ter sido também professor leigo em Aruaru; de entender que esta pesquisa contribui para a história da educação em geral e, sobretudo para a história da educação cearense, moradanovense e aruaruense.

Outras suposições justificadoras para a criação desta pesquisa também partem do interesse pessoal. Este interesse não é sem sentido ou leviano, mas intencional e se debruça em um lastro potente e recheado de significados, simbolismos, imaginações e representações que pulsam e repulsam em nossas memórias e corações como também nos corações, memórias, lembranças e saudades reveladas nas falas dos sujeitos entrevistados e transcritas neste texto.

Além do interesse pessoal, outro pressuposto justificador vislumbrado é a importância que esta escrita tem no âmbito social, sobretudo local, entre familiares

próximos, parentes, amigos e colegas de trabalho dos protagonistas pesquisados. Com efeito, este tipo de trabalho trás à tona sujeitos sociais que deste mundo partiram, mas que deixaram suas marcas, rastros, bafejos e contribuições nas entranhas da coletividade. Assim, entendemos que as pesquisas no campo da história e memória penetram nos mais sossegados escaninhos materiais e imateriais do fazer humano.

Emerge, deste modo, a necessidade de escavações profundas para buscar repletas e indispensáveis informações que adormecem tranquilamente no palácio de Clio até serem despertadas e dissecadas pelos atormentados historiadores na procura incessante através das veredas solitárias que serpenteiam ao encontro fecundo da relação simbiótica entre presente-passado e futuro.

Justificamos também esta pesquisa pelo caráter de sua viabilidade no que concerne a existência de fontes tanto fontes primárias (documentais e orais), bem como pessoas do contexto abordado através da memória herdada de parentes, contemporâneos e ex-discentes, além de fontes secundárias (obras escritas e consultadas como suporte teórico). Destarte, a presente pesquisa pode contribuir para o conhecimento da história da educação geral, regional e local através do revisitamento a fontes escritas e da memória via história oral.

Esta pesquisa também é justificada pelo fato de ser integrante do Núcleo História e Memória da Educação (NHIME) da FACED-UFC, o que significa dizer que este trabalho é deveras pertinente aos trabalhos desenvolvidos pelos integrantes deste grupo de pesquisa que vêm relutantemente desenvolvendo pesquisas no sentido de conhecer e desvelar a história da educação em âmbito nacional, regional e local.

Mais uma justificativa e, talvez a mais lúcida, é o fato de que este estudo procura a reconstruir um pouco da história de vida e de práticas educativas de professores leigos em locais não formais de ensino que parecem ter se perdido no compasso e descompasso do contínuo tempo. A história desses protagonistas educacionais tão relevantes para tantos outros contextos pode vir à tona com o exemplo legado por Joana Paula de Moraes, primeira professora leiga atuante em lugares não formais de ensino. Sucessivamente, outros professores leigos conduziram o ensino-aprendizagem tanto em locais formais e não formais de educação nos referidos espaços pesquisados. Todavia, a periodização proposta no período de 1900 a 1963 se dá devido ao fato de compreender a trajetória de vida e

atuação docente da professora em alusão, em locais não formais de ensino, tais como: residências, galpões abertos e fechados, fazendas e/ou em casas concedidas por moradores de mais condições materiais. Muitas foram as obras teóricas consultadas para o devido embasamento deste trabalho.

Os autores consultados, ou seja, a fundamentação teórica ou revisão de literatura desta pesquisa constituem uma mescla bastante variada. Apontamos como teóricos aqueles que trabalham diretamente com as principais categorias relacionadas com a temática escolhida, a saber: História, Historiografia, Memória, História Oral, Educação e Biografia. Destarte, escolhemos intencionalmente no âmbito internacional, nacional, regional e local autores, tais como: Thompson (1992); Bergson (1990); Bossi (1994); Mota; Braick (1997); Abbagnano (1998); Bittencourt (2004); Barros (2011, 2007); Martinho Rodrigues (2008, 2009, 2010 e 2012); Burke (2009,); Le Goff (1976, 1994, 1996); Pegoraro (2011); Carretero (2010); Ricoeur (2007); Vasconcelos e Magalhães Júnior (2001; 2013); Vasconcelos (2009); Machado (2010); Machado; Vasconcelos; Vasconcelos Júnior (2011); Nietzsche (1986, 1987, 1992 e 2003); Villa (2000); Bessa et. al (2001); Meneses (1991-2, 2006) e Barroso (2004) somadas às narrativas coletadas via história oral. Estes foram alguns dos embasamentos escolhidos para atenderem de maneira geral as categorias supracitadas.

Estes são apontadas como principais obras, mas várias outras são consultadas e citadas nas referências. Ressalte-se que na pesquisa local o trabalho contou com contribuição indispensável das narrativas ou “lembranças de velhos” dos sujeitos sociais definidos nos procedimentos metodológicos, alguns documentos e também com obras teóricas.

Metodologicamente, esclarecemos que esta pesquisa tem caráter histórico-biográfico de natureza qualitativa com a utilização de métodos variados. Quanto as fontes usamos fontes escritas, documentos e, fontes orais através de pesquisa de campo. Na pesquisa de campo as técnicas utilizadas são as entrevistas abertas ou diretas com os sujeitos sociais. Tomando como princípio norteador que em História as pesquisas devem primar por um recorte espacial e temporal (BARROS, 2011), o presente estudo tem como recorte temporal geral três trajetórias de vida e atuações educacionais compreendidas no período entre 1900 a 1963, ano de nascimento e falecimento da educadora Joana Paula de Moraes. Por sua vez, o recorte temporal geral é dividido em três momentos ou trajetórias. A primeira

trajetória se dá na localidade de Bananeiras, atual Distrito de Guanacés, município de Cascavel-CE., entre os idos de 1900 a 1926. A segunda trajetória delimita-se no povoado de São João da Espora, atual Distrito de São João do Aruaru, município de Morada Nova-CE., entre os anos de 1926 a 1942. A terceira trajetória pesquisada tem como endereço a localidade de Cristais, hoje Distrito, no município de Cascavel-CE., no período de 1942-1963. Estes são os cenários da pesquisa com sua respectiva delimitação temporal (1900-1963).

Nessa perspectiva, procuramos a reconstrução contextual histórica e sua atinente conjuntura somadas a um balanço crítico peculiar, pois, consideramos ser condição indispensável, dentro de uma visão de crítica construtiva, a transportação através de minuciosa análise à época em que os fatos analisados se deram, sabendo que a reconstrução fidedigna do passado é algo apenas especulativo. O que podemos fazer é revisitá-lo com a ajuda das fontes que dispomos para podemos trazer a baila parte dessa realidade vivida e sentida. Para tanto, pesquisamos em variadas Instituições, tais como: 1) Arquivos da Escola Joana Paula de Moraes; 2) Paróquia de Cascavel-CE; 3) Paróquia de Guanacés; 4) Paróquia de Aruaru; 5) Seminário da Prainha; 6) Arquivos Gerais dos municípios de Cascavel e de Morada Nova-CE.; 7) Arquivo Público em Fortaleza-CE, e, sobretudo; 8) Entrevistas com familiares, ex-alunos e contemporâneos da professora Joana Paula de Moraes; 9) Consultas a 2 (dois) poemas de literatura de Cordel, produzidos por Maria Alzenira Rodrigues, neta de Joana Paula de Moraes e a 4 (quatro) manuscritos encontrados nas relíquias de reminiscências de Joana Paula de Moraes.

Na ausência de fontes escritas suficientes sobre as trajetórias educativas de Joana Paula de Moraes, recorreremos ao recurso metodológico da história oral gravando entrevistas com as sujeitos que pertenceram ao contexto estudado ou próximo dele ou ainda que dele sabem algo. Reforçando este trabalho é uma pesquisa em História e Memória no âmbito da Educação, tendo como ponto principal traços biográficos da professora/educadora Joana Paula de Moraes. Esta espécie de pesquisa busca reconstruir a história dos feitos e fatos daquelas pessoas que foram e são ofuscadas ou esquecidas pela história oficial da educação e “[...] convida à escuta dos anônimos, como dito, circunstância que faz da história oral uma escolha quase obrigatória no referido campo de investigação” (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 438). Esses sujeitos sociais guardam em suas

memórias um arcabouço de informações valiosas que o tempo não conseguiu apagar, inteiramente. As entrevistas começaram desde 2011, estando distribuídas em 03 (três) categorias: familiares, ex-alunos e contemporâneos.

Foram muitas as trilhas percorridas em busca de fontes para a realização deste trabalho. Muitas expectativas, frustrações e tantas descobertas foram alcançadas, sobretudo para a escrita dos capítulos finais. Nestes últimos, praticamente sem fontes escritas, recorreremos ao recurso da história oral. Assim, não desanimamos à procura de vestígios, rastros e outras marcas foram perquiridos incessantemente nos caminhos pelos quais a protagonista principal pesquisada teve suas paragens, fossem elas temporárias ou fixas. A garimpagem a procura dessas fontes se deu durante a produção do trabalho todo, porém foram durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2013 e fevereiro de 2014 que as investidas a procura das supracitadas fontes se afunilaram. Durante o mês de outubro as buscas de fontes se concentraram no distrito de São João do Aruaru, distante cerca de 105 Km de Fortaleza e 63 Km da sede do município de Morada Nova-CE. Nesse local fizemos várias entrevistas a partir da professora Francisca Paula Rodrigues, filha de Joana Paula de Moraes.

As buscas continuaram e desta vez, no mês de outubro de 2013, nos dirigimos à localidade de Grossos (zona rural) pertencente ao município de Beberibe-CE., apesar do difícil acesso, através de uma estrada carroçável bastante arenosa, conseguimos atingir nosso destino. Em lá chegando encontramos um pequeno povoado com 06 (seis) casas e uma escolinha desativada defronte a residência de outra filha de Joana Paula de Moraes, a senhora Maria de Jesus do Nascimento que nos concedeu uma longa entrevista. Em seguida nos dirigimos ao distrito de Cristais, pertencente ao município de Cascavel-CE., distante 97 km de Fortaleza e que é atravessado pela BR 116. Em Cristais localizamos as residências vizinhas de mais 02 (dois) filhos de Joana Paula de Moraes, Terezinha Rodrigues de Jesus e Francisco das Chagas Filho e com os quais também gravamos entrevistas. Ao sermos informados da existência de outra filha de Joana Paula na localidade de Foveira no município de Ocara-CE.. Diante desta informação não hesitamos, saímos do Distrito de Cristais e após fazermos uma breve parada para tomar um banho e almoçar, no Distrito de São João do Aruaru, nos dirigimos para a localidade de Foveira (zona rural), ao final do entardecer chegamos ao destino pretendido. Como em qualquer localidade pequena de zona rural não foi difícil

encontrarmos nosso alvo, através de informações da vizinhança, que se tratava da professora Raimunda de Paula Costa, que nos recebeu com muita alegria e gentileza nos prestando muitas informações e um cafezinho delicioso.

Para nossa surpresa, 01 (um) filho e 02 (duas) filhas da professora em alusão haviam estudado na educação básica com a professora Lisimére Cordeiro do Vale Xavier, esposa deste pesquisador, na sede do município de Ocara-CE., momento em que a professora Raimunda passou a dizer que seus filhos “só falavam da professora Lisimére como uma ótima professora”, tendo em seguida mandado alguns de seus netos que estavam a brincar por ali que fosse chamar os referidos ex-alunos para virem cumprimentar a professora Lisimére que juntamente com minha filha Ravelli Xavier, 20 anos, acadêmica de Enfermagem, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), estavam em companhia deste pesquisador. O encontro desses ex-alunos com a professora Lisimére foi uma alegria ímpar e todos ficaram muito contentes. Em seguida a professora Raimunda nos concedeu sua significativa entrevista. Retornamos algumas vezes a esses locais e outras entrevistas foram feitas conforme constam nos dois últimos capítulos desta Tese.

A partir dessas primeiras entrevistas passei a fazer investidas no Distrito de Guanacés a procura de mais vestígios, de uma lembrança, de algum detalhe que nos desse àquela satisfação quase inexplicável como se fosse o encontro de um oásis no deserto, de uma agulha num palheiro, enfim, de uma informação ou qualquer registro sobre a pesquisada. Mas, não foi bem assim, pois, em virtude do tempo passado, quase nada soubemos sobre essa educadora e poetisa Joana Paula de Moraes, apenas alguns lampejos através de informações verbais e algum registro, como foi o caso da certidão de casamento localizada na paróquia da sede municipal de Cascavel-CE..

Feita a coleta de dados por meio das entrevistas abertas passamos a tentar interpretá-las e fazer suas devidas conexões com o que se convencionou chamar de urdidura do enredo da História e com “Fios da Memória”¹⁴. Por último, realizamos um estudo comparativo das fontes orais identificadas com as fontes

¹⁴A expressão “Fios da Memória” foi escrita nesta pesquisa ainda no mês de outubro de 2013. Porém, coincidentemente, esta mesma expressão é tema do livro de número 166 da coleção Diálogos Intempestivos, organizado por Lia Machado Fiuza Fialho, Charliton José dos Santos Machado, Josier Ferreira da Silva e José Rogério Santana e publicado no início deste ano de 2014, em Fortaleza, pelas Edições UFC

escritas com intuito de se obter conhecimento de coeso para efeito de validação da pesquisa. O propósito foi fazer um estudo dialético com as fontes empíricas e teóricas para que possamos aprofundar o conhecimento, acerca do objeto pesquisado.

No primeiro capítulo trabalhamos com as categorias de memória, história oral, micro-história e biografia. Essas são apontadas como constituidoras da história ao longo do percurso humano na terra. São verificadas, discutidas e analisadas as diferentes posições teóricas sobre a contribuição dessas categorias como recursos e fontes indispensáveis e alimentadores da história ao longo do desenvolvimento de seu processo. A escrita deste primeiro capítulo pode e deve ser considerada a parte teórica central da pesquisa cuja intenção é contribuir com as fundamentações teórico-metodológicas das várias abordagens das categorias supracitadas. Na realidade trata-se de uma espécie de justificativa científica e razões da escolha das principais categorias centrais que circundam e envolvem o objeto propriamente pesquisado.

A escrita do segundo capítulo evoca a importância do conhecimento da cultura interna inaugurando a abordagem da História em caráter local mesclando sempre com aspectos historiográficos gerais e regionais. A produção deste capítulo é de suma importância para podermos nos situar nas discussões gerais da pesquisa como um todo.

Com relação ao terceiro capítulo, este até parece tautologias, pois trata sobre a História da História da Educação e Tendências Pedagógicas em caráter geral, regional e local. Sentimos a necessidade de fazer a escrita desse capítulo não apenas com olhar histórico, mas pedagógico e sociológico. Apesar de parecer coisas ditas apenas de outra forma existem bastantes novidades com relação a História da Educação e da Pedagogia nos diferentes contextos de suas trajetórias.

A escrita do quarto capítulo discute a História de caráter local mesclando sempre com aspectos historiográficos gerais e regionais. A produção deste capítulo é de suma importância para podermos nos situar nas discussões gerais da Tese. Para sua constituição foi utilizadas fontes escritas de autores, documentos e o recurso da História Oral, sobretudo locais.

No 5º (quinto) capítulo inauguramos a história biográfica de Joana Paula de Moraes, sua forma de aprendizagem em caráter de educação não-formal e o cotidiano de sua vida na infância adolescência parte da vida adulta. Nessa

abordagem tentamos reconstruir a forma de viver e conviver de nossa principal protagonista pesquisada, seu casamento, trabalho docente, nascimento de filhos, suas habilidades, disposição, competência e a tragédia do incêndio de sua humilde casa e conseqüente falecimento de uma filha.

No 6º (sexto) capítulo abordamos a segunda trajetória educativa de Joana Paula de Moraes no atual Distrito de São João do Aruaru, município de Morada Nova, neste Estado do Ceará. Nesse capítulo também discorreremos sobre suas práticas de ensino-aprendizagem, o flagelo da seca que a obrigou retornar para seu lugra de origem e sua volta para São João do Aruaru e sua decepção por ter perdido a Escola que havia conquistado através de um amigo e interveniência de representantes da Igreja Católica.

No 7º (sétimo) e último capítulo a análise gira em torno da terceira trajetória educativa de Joana Paula de Moraes efetivada no atual Distrito de Cristais, município de Cascavel-CE., após novo flagelo causado pela seca de 1942. Nestes 3 (três) últimos capítulos intensificamos a análise com fundamentação nas pesquisas locais com o uso das narrativas que nos possibilitaram uma visão real do que queríamos desvelar e expor com esta Tese doutoral. Por fim, fazemos nossas considerações finais com alguns juízos de valores com o olhar atual sobre o percurso trilhado ao longo da pesquisa. Com relação a amostra compósita dos entrevistados está disponível no último subtópico do sétimo capítulo, para efeito de registros, consultas da história e da memória dos sujeitos sociais narradores.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao contrário do que se pensa a História não é uma estenógrafa ascética que fica sentada num canto anotando tudo. É uma senhora gorda e pouco confiável, que prefere uma fofoca a um fato e cuja versão varia de acordo com a plateia. Tem pretensões literárias, além de varizes, e um certo gosto pelo drama barato. Há casos em que você lamenta a inexatidão desta História emotiva e de coxas grandes e anseia pelo relato frio de uma estenógrafa (VERÍSSIMO, 1996).

1.1 História: aspectos teórico-metodológicos

A Abordagem neste primeiro tópico está direcionada para discussões teórico-metodológicas da História com o intuito de entendermos a busca infundável no labirinto que é este palácio chamado história. Consideramos que o debate teórico e metodológico realizado, inicialmente, num estudo deste porte é de suma importância para dá sustentáculo e robustez científica à pesquisa perquirida. Princípios, conceitos e definições do fazer histórico têm tido espaços bastante amplos entre estudiosos e apreciadores da história, contemporaneamente. Estes aportes são indispensáveis para a leitura historiográfica da história e sua relação com tempo, memória e espaço nos diferentes contextos. Considerando assim, e levando em conta a pesquisa em tela é que decidimos por esta abordagem de forma apriorística, antes de se adentrar no conteúdo propriamente especificado. Na realidade, não há uma abordagem teórica no sentido singular por que para explicações diversas existe a necessidade da variedade teórica dependendo do lugar de quem observa ou analisa o assunto.

O pluralismo teórico aí não é apenas um fenômeno desejável, mas uma necessidade lógica. Como não temos o dom da onisciência, nem o poder de apreensão global instantânea do mundo, nossas aproximações científicas do real são sempre parciais: fazemos recortes nele, construindo nossos objetos de estudo, e formulamos hipóteses explicativas para esses recortes. (FARACO, 2005, p. 92).

Perceber e refletir sobre as interconexões e distinções entre as abordagens da teoria da história, da metodologia, da historiografia, da memória, fonte e da história oral são tarefas indispensáveis para os historiadores atuais que

buscam compreender a construção histórica em suas variadas e expansivas nuances. Juntem-se aí os grandes “acordes historiográficos” ou paradigmas teóricos da história (BARROS, 2011).

Assim, caminhamos para um debate aprofundado produtor de inúmeras acepções e concepções dessas categorias no campo da história. Então, qual o lugar dessas coisas? Que significados podem ser atribuídos a cada um desses termos? Como e quando as abordagens que os exploram se assimilam e se divergem? Porque a teórico-metodológico de um assunto, especificamente da história neste trabalho, é importante? Na tentativa de atender satisfatoriamente, pelo menos por enquanto, as indagações supracitadas procuramos neste capítulo reunir as concepções de vários autores que tratam acerca do assunto com suas considerações em torno do debate fazendo um estudo de exploração com certa intensidade.

Além de autores que escreveram e escrevem sobre os termos em alusão achamos necessário pesquisar em variados dicionários os seus significados visando uma compreensão mais elástica em volta dos referidos vocábulos, a começar pelo vocábulo teoria. Conforme Abbagnano (1998, p. 952),

Este termo possui os seguintes significados principais: 1. Especulação ou vida contemplativa, Aristóteles identificava T. com bem aventurança [...]; T. opõe-se então a prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha a contemplação por objetivo. 2. Uma condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeitas ou parcialmente. [...] 3. A chamada “ciência pura”, que não considera falsificação técnica de produção, ou então as ciências, ou partes de ciências, que consistem na elaboração conceitual ou matemática dos resultados; p. ex., “física teórica”. 4. Uma hipótese ou um conceito científico. Este último significado deve ser considerado especialmente neste verbete, visto que o problema da T. científica constitui um dos capítulos mais importantes da metodologia das ciências. [...] Uma T. científica não é um acréscimo interpretativo ao corpo da ciência, mas é o esqueleto desse corpo. Em outros termos, a T. condiciona tanto a observação dos fenômenos quanto o uso mesmo dos instrumentos (grifos originais, *sic*).

No minidicionário Houaiss da língua portuguesa (2004, p. 714), o vocábulo teoria tem como significado: “[...] 1conjunto de regras sistematizadas que fundamentam uma ciência 2 conhecimento especulativo sobre determinado assunto; conjectura [...].” No dicionário Aurélio, versão *on line* (2013), a palavra teoria tem como principais significados:

[...]. Conhecimento especulativo, ideal, independente das aplicações. / Conjunto de regras, de leis sistematicamente organizadas, que servem de base a uma ciência e dão explicação a um grande número de fatos. / Conjunto sistematizado de opiniões, de ideias sobre determinado assunto.

Assim, no que pese as coerências do termo teoria dicionariamente podemos, então, compreender que esta ilumina os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador na busca de verificação, análise e juízo de valor com relação ao seu objeto de estudo.

Neste sentido e, contribuindo com as ideias supracitadas, o professor Martinho Rodrigues (2012, p. 195), segue orientando:

[...], as concepções teóricas direcionam a percepção do pesquisador, influenciando a escolha dos métodos de pesquisa, do objeto e tudo mais. Esclarecidas as concepções teóricas, o caminho das escolhas metodológicas fica pavimentado, facilitando a exposição, que integra o processo de validação do conhecimento produzido. Este, em última instância, é o reconhecimento de uma parcela dos meios acadêmicos qualificados.

Iniciamos com os esclarecimentos conceituais sobre teoria e continuamos a discussão à luz de mais autores. Entre outros significados este vocábulo, oriundo do grego *theoría*, refere-se a conhecimento tipicamente baseado na razão e pode ser aplicado às várias áreas do conhecimento com definição específica delimitando entre o que é e o que não é científico. Difere, portanto, da concepção de teoria do ponto de vista do senso comum. No campo da História

A Teoria da História constitui um campo de estudos fundamental para a formação do historiador. Não é possível desenvolver uma adequada consciência historiográfica, nos atuais quadros de expectativas relacionados ao nosso ofício, sem saber se utilizar de conceitos e hipóteses, sem compreender as relações da História com o Tempo, com a Memória ou com o espaço, ou sem conhecer as grandes correntes e paradigmas teóricos disponibilizados aos historiadores através da própria história da historiografia. Do mesmo modo, essa consciência histórica que se mostra tão necessária não apenas aos historiadores em formação, mas também aos próprios leitores de livros de história [...]. (BARROS, 2011, p. 11).

Conforme o pensamento do racionalista crítico Karl Popper (1996, p. 33), as teorias, para serem validadas, devem ser submetidas à prova dos fatos sob quatro distintas direções:

1. Comparação lógica das conclusões umas com as outras, para se testar a coerência interna do sistema;

2. Investigação da forma lógica da teoria, com objetivo de determinar se ela apresenta caráter de uma teoria empírica, científica ou tautológica;
3. Comparação com outras teorias, para ver se há avanço de ordem científica;
4. Comparação da teoria por meio de aplicações empíricas das conclusões que dela se possam deduzir.

As abordagens conceituais, teóricas e metodológicas são, atualmente, debatidas com amplitude e profundidade nas mais diversas produções, sobretudo na seara temática da história. Concernente a estas assertivas, Hobsbawm expressa:

Em todo caso, o viés do interesse contemporâneo está voltado para questões conceituais e metodológicas da história. Teóricos de todos os tipos circulam ao redor dos tranquilos rebanhos de historiadores que se alimentam nas ricas pastagens de suas fontes primárias ou ruminam entre si suas publicações. De vez em quando, até os menos combativos se sentem impelidos a enfrentar seus detratores. Não que os historiadores, entre os quais este autor se inclui, não sejam combativos, pelo menos quando tratam dos textos uns dos outros. (HOBBSAWM, 1998, p. 7, prefácio).

Neste sentido, algumas considerações e reflexões necessitam ser efetivadas pelos docentes e discentes no que se refere o campo da histórica. Assim, algumas indagações podem e devem funcionar como guidoras quando o assunto for relacionado à história, tais como: o que é História? Qual sua origem? Qual o objeto e objetivo da História? O que se ensina e se aprende em história (?) Como se desdobra este processo (?) Qual história queremos abordar: História como passado, como tradição, como mundo histórico ou como totalidade? (ABBAGNANO, 1998). Quem está habilitado para uma certa abordagem histórica? Qual nível de discentes é capaz de compreender as abordagens conceituais, teóricas e metodológicas? Em outras palavras seria o mesmo que dizer: quais os “domínios da história?”¹⁵ Qual método e conteúdo escolher para o ensino-aprendizagem da História?

Acreditamos que essas indagações devam estar incrustadas nas barreiras neurais cognitivas dos docentes e discentes de história. Funcionam como uma autoanálise ou autodiagnóstico que devem ser feitos aprioristicamente pelos docentes e discentes visando sua preparação ou aperfeiçoamento para sua prática. O exercício da autoanálise remete-nos a pensar e repensar acerca do objeto de investigação. A prática indagativa faz com que se lapide intensamente esse objeto excluindo a parte inessencial, possibilitando o conhecimento mais intenso sobre o

¹⁵ Expressão usada por CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.): **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. – Rio de Janeiro: Campos, 1997.

objeto perquirido. Conforme Bachelard (2007) “Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (apud MAZZA, 2010, p. 362). Tais indagações favorecem o caminho da teoria e, sobretudo, renovação nas questões metodológicas sobre o que e o como fazer. Por isso

As críticas sobre os métodos de ensino levaram os educadores, no fim dos anos 60 do século XX, a dar maior ênfase a esse aspecto, e a renovação do ensino recaiu assim nas questões metodológicas. A ênfase na necessidade de renovação metodológica favoreceu o surgimento de propostas que separavam os métodos de ensino dos conteúdos explícitos. Em várias propostas de renovação dos métodos, notadamente na de alguns educadores que seguiam as tendências herdadas da Escola Nova, prevalecia a concepção de que o conteúdo das disciplinas escolares era apenas um meio para atingir determinado tipo de aprendizado [...] No decorrer dos anos 70, as inovações nas técnicas educacionais foram tidas como sinônimo de métodos de ensino inovadores. Assistiu-se ao crescimento do uso de audiovisuais para as áreas humanas e de *Kits* de laboratórios para as áreas de Matemática e Ciências, particularmente. (BITTENCOURT, 2004, p. 225-226)

A história ainda paga muito caro pelo fato de ter sido, por muito tempo, apropriada pelos discursos oficiais dirigentes e mal conduzida por pseudo profissionais em razão de macro teorias de eixos dominantes, no campo do saber histórico e de métodos ultrapassados. Embora se saiba que a partir do movimento dos *Annales*, iniciado em 1929, na França, a História tenha ampliado as abordagens sobre seus objetos de estudo, ainda há muito por fazer quanto ao uso de métodos apropriados. Todavia,

Efetivamente, a partir dos anos 80, na fase de elaboração de reformulações curriculares, as críticas ao ensino de História voltaram-se contra uma “História tradicional”, e pôde-se constatar a renovação de conteúdos e métodos por parte de muitos professores que enfrentavam, nas salas de aula, o desafio de trabalhar com alunos de diferentes condições sociais e culturais. (BITTENCOURT, 2004, p. 228).

A discussão sobre o que é História, sua origem, sua teoria, objeto e método vêm de longe. O debate mais fecundo oriundo do nível acadêmico e que enceta do ponto de vista epistemológico centra-se na querela se História é ou não é Ciência ou que a História seja razoavelmente uma ciência em construção ou ciência da humanidade no tempo e no espaço (BITTENCOURT, 2004). Com efeito,

A palavra história é uma palavra antiquíssima: [tão antiga que às vezes nos cansamos dela. Raramente, é verdade, chegou-se a querer riscá-la completamente do vocabulário.] Os próprios sociólogos da era durkheimiana lhe dão espaço. Mas é para relegá-la a um singelo cantinho das ciências do homem: espécie de calabouço onde, reservando à sociologia tudo que lhes parece suscetível de análise racional, despejam os fatos humanos julgados ao mesmo tempo mais superficiais e mais fortuitos. Vamos preservar-lhes aqui, ao contrário, sua significação mais ampla. [O que não proíbe, antecipadamente, nenhuma orientação de pesquisa, deva ela voltar-se de preferência para o indivíduo ou para a sociedade, para a descrição das crises momentâneas ou a busca dos elementos mais duradouros; o que também não encerra em si mesmo nenhum credo; não diz respeito, segundo sua etimologia primordial, sendo à pesquisa".] Seguramente, desde que surgiu, já a mais de dois milênios, nos lábios dos homens, ela mudou muito de conteúdo. É a sorte, na linguagem, de todos os termos verdadeiramente vivos. Se as ciências tivessem, a cada uma de suas conquistas, que buscar por uma nova denominação para elas, que batismos e que perdas de tempo no reino das academias! Mesmo permanecendo pacificamente fiel a seu glorioso nome helênico, nossa história não será absolutamente, por isso, aquela que escrevia Hecateu de Mileto; assim como a física de lord Kelvin ou de Langevin não é a de Aristóteles. (BLOCH, 2001, p. 51).

Outra particularidade do termo História, e aí talvez resida a essência de sua polissemia e ambiguidade, é o fato de que História,

[...] é a única disciplina ou campo de saber que traz como sua própria designação um nome que coincide diretamente com seu objeto de estudo. História [...] é, de um lado, o discurso e o tipo de conhecimento que um historiador elabora; mas é de Assim, enquanto a Geografia estuda a Terra, e a Física estuda os diversos fenômenos físicos, e a Crítica Literária estuda a Literatura, a História dedica-se a estudar a própria história. Não raro esta coincidência entre o nome de uma disciplina e a designação de seu próprio objeto de estudos produz ambiguidades, razão pela qual frequentemente a História – enquanto campo de conhecimento ou prática disciplinar – costuma ser referida também como “Historiografia”. De outra parte, esta é certamente uma das mais fascinantes ambiguidades da história do conhecimento científico. Para parodiar um verso da bela canção *Terra*, de Caetano Veloso, podemos dizer que a História é a única disciplina que carrega, através de sua viagem errante pelo vasto universo do conhecimento, “o nome de sua própria carne.” (BARROS, 2011, p. 30).

Na busca incessante de desvelar com maior nitidez e compreensão possíveis o significado da palavra História caminhamos descortinando outros horizontes. Etimologicamente o termo História é oriundo do grego antigo *ἱστορία*; e do latim (*Historia*),

Esse termo, que em geral significa pesquisa, informação ou narração e que já em grego era usado para indicar a resenha ou a narração dos fatos humanos, apresenta hoje uma ambiguidade fundamental: significa, por um lado, o conhecimento de tais fatos ou a ciência que disciplina e dirige esse conhecimento (*historia rerum gestarum*) e, por outro, os próprios fatos ou a

totalidade deles (*resgestaé*). Essa ambiguidade está presente em todas as atuais línguas cultas. (ABBAGNANO, 2007, p. 502).

Em razão de sua polissemia, a História ou o conhecimento histórico ao procurar investigar os fatos, objeto de estudo da História, entra na seara pluralista de outras várias produções do conhecimento. Abre-se aí um leque de possibilidades de saberes, sobretudo quando nos debruçamos na tentativa de compreender o significado da totalidade desses fatos. Deste modo, o conhecimento histórico apresenta-se como algo instigante, dinâmico e infundável exigindo continuamente um exercício hermenêutico constante. Neste sentido, necessário é ter uma compreensão do que estamos falando, o seja, o que é História? Entre tantas concepções já citadas e ainda por vir. Fazemos uma ressalva com relação à origem da história no mundo ocidental, pois não está no nosso plano levar em consideração a narrativa bíblica do Éden, onde estaria o princípio de tudo, inclusive, o da História. Não tomamos a cabo tal narrativa por fatores óbvios descritos a seguir. Raciocinando sobre isso Hegel (2001), comenta que muitos povos, incluindo escritores, aceitaram e aceitam a ideia de que a origem da história do mundo está ancorada pioneiramente na narrativa bíblica ou em descobertas consideradas científicas como a da astronomia atribuídas aos hindus. Todavia, esse mesmo Hegel assegura que

A investigação filosófica pode e deve começar o estudo da história apenas onde a Razão começa a manifestar sua existência no mundo, onde aparecem a consciência, a vontade e a ação e não onde tudo isso ainda é uma potencialidade irrealizada. A existência inorgânica do Espírito, a capacidade ainda inconsciente — ou, se preferem, a excelência — da liberdade, do bem e do mal e, assim, das leis não é o objeto da história. A moral natural e ao mesmo tempo religiosa é a lealdade da família. Nesta sociedade a moral consiste no próprio fato de que seus membros se comportem uns para com os outros não por livre-arbítrio como indivíduos, não como pessoas. É por essa mesma razão que a família continua excluída do desenvolvimento em que a história teve sua origem (ela é pré-histórica). Somente quando a unidade espiritual passa além deste círculo de sentimento e amor natural, chegando à consciência da personalidade, é que surge o núcleo sombrio e rigoroso em que nem a natureza nem o espírito são abertos e transparentes e onde ambos podem tornar-se abertos e transparentes apenas através de mais trabalho daquela vontade consciente e através do demorado processo cultural. (HEGEL, 2001, p. 109).

É valioso refletir como pensamos, escrevemos e/ou ensinamos acerca do conhecimento histórico! Se de uma forma reflexiva-crítica, reprodutora-tradicional e/ou cronológica-linear, mística ou religiosa. Outra consideração a ser pautada é

com referência ao método do conhecimento histórico quanto ao seu uso e identificação. Os métodos funcionam como degrau para se chegar ao alvo histórico pretendido. Deste modo, faz-se necessária sua escolha ou opção do (s) métodos: dedutivo, indutivo, dialético, hipotético-dedutivo e o fenomenológico.

Com efeito, os métodos são os caminhos a serem trilhados com intencionalidade e movimento no percurso da pesquisa. São conjuntos de procedimentos intelectuais e técnicos empregados na investigação. O método dedutivo pertencente às ciências formais, “[...] onde a racionalização ou combinação de ideias – em sentido interpretativo – vale mais que a experimentação de caso por caso [...] é a marcha de uma *visão orgânica para uma visão mecânica* [...], o raciocínio que caminha do *geral para o particular* [...]” (MORAIS, 1988, p. 58-59, *sic*).

Quanto ao método indutivo tende a fazer o caminho inverso do dedutivo. Partindo de uma experimentação particular concreta chega-se a uma previsibilidade geral. “Mas não seja admitido o ponto de vista de que a indução obtém, necessariamente, conclusões gerais verdadeiras. Isto é ingênuo [...]” (MORAIS, 1988, p. 61). Esse método encontra enormes dificuldades no âmbito das ciências humanas porque “[...] a previsibilidade nos seres humanos nunca é suficiente para que as ciências do homem avancem, em sua capacidade de previsão e controle, tão tranquilamente quanto as ciências empírico-formais [...]” (MORAIS, 1988, p. 63).

Com relação ao método dialético proposto por Hegel consiste na arte do diálogo, da contraposição e contradição de ideias que requerendo solução leva a novas ideias. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Por este método os fatos não devem ser considerados fora do contexto social, político, econômico, etc (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

O método hipotético-dedutivo acionado por Popper consiste que diante das insuficiências de conhecimentos disponíveis para a explicação de determinado assunto surge um problema. Visando explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. “[...] Das hipóteses formuladas deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses [...]” (GIL, 1999, p. 30). Percebe-se que, se por um lado o método dedutivo procura de todas as formas confirmar a hipótese, o método hipotético-dedutivo, ao contrário, busca insistentemente evidências empíricas para invalidar essa ou essas hipóteses.

Por seu turno, o método fenomenológico difundido por Husserl nem é dedutivo e nem indutivo ou outro. Preocupa-se com a descrição direta do fenômeno, tal qual como ele é. A realidade é construída socialmente a partir da compreensão interpretativa e comunicada. A realidade não é unilateral. Existem tantas quantas forem interpretadas pelos sujeitos/atores do processo de construção do conhecimento (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1992).

Ressalte-se que cada um desses métodos carrega consigo suas especificidades, que são exigidas de acordo com o objeto a ser investigado visando a validação de suas respectivas pesquisas. Porém, por vezes, esses métodos são utilizados concomitantemente na pesquisa científica dependendo da abordagem. Esses métodos também não garantem nenhuma forma pronta e acabada de conhecimento. Na utilização de um desses métodos o historiador estabelece meta, critérios e objetividade no âmbito do conhecimento e da produção histórica. Assim, a formulação das hipóteses, delimitação do objeto, objetivos, justificativas, problemáticas, trilhas metodológicas e fundamentação teórica, fontes empíricas e de pesquisa de campo através do recurso da história oral são melhores vislumbradas e escolhidas pelo produtor de material histórico, bem como o que ensinar na disciplina de História. Esta é uma querela que vem ressoando desde há muito tempo. Aliás, como bem já disse Braudel (2002, p. 389), o debate sobre o ensino de História,

É uma velha querela que sempre faz sucesso e não deixa ninguém indiferente, nem o público, mais do que nunca apaixonado pela história, nem os políticos, obrigados a ficar à espreita, nem os jornalistas e muito menos os professores de história. É uma velha querela que não nos ensina nada de novo e cujo círculo, entretanto, não pára de crescer. Todas as controvérsias nela encontram facilmente abrigo. Aí chegamos ao troar do canhão, como as boas tropas [...]. Enfim, é questionada a evolução da própria história, em suas formas diversas. Para uns, a história tradicional, fiel à narrativa, escrava da narrativa, atulha as memórias, prodigalizando, sem a menor preocupação de poupá-las, as datas, os nomes dos heróis, os fatos e gestos das grandes personagens; para outros, a história “nova”, que se quer “científica”, que cultiva entre outras coisas a longa duração e negligencia o acontecimento, seria responsável por esses malogros didáticos que constituem verdadeiras catástrofes, acarretando quando menos o esquecimento imperdoável da cronologia. Essa querela dos Antigos e Modernos não é acaso um simples pretexto? Num debate que é da pedagogia e não da teoria científica, ela ocupa os problemas e as “culpabilidades”, em vez de esclarecê-los.

No âmbito mais geral e efetuando análise em torno de que o ensino de História, durante muito tempo, foi ministrada de forma fria e tecnicista, visto que a história tradicional tinha por meta contar o passado, sem se questionar as

implicações num tempo presente para o tempo futuro. Deste modo, torna-se, assim enfadonha e tediosa em sua aprendizagem haja vista o parâmetro de ensino e aprendizagem que a norteava encerrar-se num paradigma de aprendizagem que não gera nem possibilita uma discussão que promova uma compreensão dos meandros que desencadeiam os fenômenos que enxertam as relações sócias humanas. Vale ressaltar que a História referendada trata-se, sobretudo, da História Escolar e/ou da Cotidiana (formadora da memória coletiva), sobressaindo-se, assim, a História Acadêmica haja vista ser

[...] possível propor a existência de três representações do passado, situadas de modo muito distinto na experiência social do indivíduo e das instituições. Por um lado, o registro da história que aparece na escola; por outro lado, o da história cotidiana, como elemento de memória coletiva que, de uma forma ou de outra, inscreve-se permanentemente, experiência e formação mediante, na mente e nos corpos dos membros de cada sociedade, e articula relatos compartilhados em torno da identidade, dos sistemas de valores e das crenças comuns. Por último, existe a história acadêmica ou historiográfica, prezada pelos historiadores e pesquisadores sociais, conforme a lógica disciplinar de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas. (CARRETERO, 2010, p. 33).

Isto posto , percebe-se de imediato algumas problemáticas a serem consideradas a partir das assertivas supracitadas, a saber: História é Ciência? Para que serve seu estudo? Como se diferencia e se relacionam esses três campos de saberes? É possível se abandonar alguma dessas representações do passado? Qual o caminho queremos trilhar no âmbito da História? Existe uma gama de caminhos que podem ser percorridos na produção do conhecimento histórico.

A senda a ser trilhada pelo historiador pode conduzir a deusa Clio, por sua vez, a um autoexame, uma história da História:: seria ela uma crônica dos acontecimentos, mas também – e talvez, principalmente, - de espécies de fenômenos compreendidos como temas? Caso a escolha recaia sobre a História como ciência, abre-se a discussão sobre o que seja isso [...]. A história científica pode ser entendida pelo viés do empirismo ou do racionalismo, podendo, em ambas as hipóteses, ser considerada uma narrativa inteira, que a tudo articula; ou um estudo de objetos específicos, sem a pretensão de alcançar uma totalidade articulada, que possa ser expressa por uma grande narrativa [...]. Todos os caminhos conduzem a numerosos problemas teóricos, cada um dos quais enseja a produção de uma história distinta, com significados diversos para os fatos, personagens fenômenos e ambientes. A vertente do cientificismo histórico, prenehe de objetivismo, inferências e generalizações, faculta ao historiador seguir a trilha da ciência monista ou o caminho do chamado dualismo metodológico. Pela primeira, os métodos praticados pelas ciências da natureza seriam os mesmos das chamadas ciências humanas ou histórico-sociais. O último propugna por métodos distintos para objetos diferentes. (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 422-423).

Com efeito, é imperioso lembrar que a produção de uma história cunhada de científica pautou-se por muito tempo, sobretudo no século XIX, apenas por fontes oficiais escritas esquecendo que o princípio de toda produção do conhecimento histórico no ocidente teve como base as narrativas, crônicas, literaturas e contos populares, a partir do século V, na Grécia.

Antes de se adentrar na discussão mais fecunda do ponto de vista teórico e epistemológico sobre o vocábulo História e seus expoentes é viável seguir o debate esclarecendo a etimologia da palavra história. Segundo Rodrigues (1978, p. 45)

A palavra história origina-se do grego (*istoria*), de onde passou para a maioria dos idiomas modernos, com exceção das línguas germânicas (*Geschichte*, em alemão, *Geschiednis*, em holandês). A origem exata da palavra grega é incerta, mas tal como acontece com a alemã, que é, as vezes, considerada objetivamente como o que sucede o que sucedeu, e outras vezes subjetivamente, como o conhecimento do sentido. (apud MARTINHO RODRIGUES, 2008, p. 435, grifo do autor).

Continuando a citar José Honório Rodrigues, o professor Martinho Rodrigues (2008, p. 436), conclui que: “[...] História abrange tanto o que sucedeu como o conhecimento sucedido”. Na tentativa de se compreender a história ocidental convencionou-se sua periodização em: pré-história – do surgimento do homem na terra ao aparecimento da escrita, cerca de 4000 a 3.500 anos a. C – e história. A pré-história onde viveu as sociedades primitivas é subdividida em três períodos: Paleolítico ou período da pedra lascada; Neolítico ou período da pedra polida e Idade dos Metais. A cada período é concebido os termos Selvageria, Barbárie e Civilização, respectivamente (MOTA; BRAICK, 1997).

Atualmente, o termo “pré-história” é bastante discutido, pois a partir do momento em que o ser humano surge na terra ele passa a transformar a natureza em busca de sua própria sobrevivência e, assim, ele já faz a sua história. Com efeito, o termo “pré-história” é preconceituoso no sentido mais geral, pois serve para definir e conceituar que a humanidade somente faz parte do processo histórico a partir do surgimento da escrita. Deste modo, seria menos pejorativa se falar de “prescrita” e não “pré-história”. Até mesmo porque o tempo histórico não necessariamente corresponde ao tempo cronológico. Por exemplo, “[...] A sociedade txucarramãe apresenta características do paleolítico, embora viva no Brasil na era da globalização” (MOTA; BRAICK, 1997, p. 2).

Por sua vez, a periodização da história com significativa aceitação de influência eurocêntrica, indicando que a História é uma totalidade de início, meio, e fim é a divisão em: História Antiga (do surgimento da escrita à queda do Império Romano no ocidente em fins do século V); Idade Medieval (do século V ao XV); Idade Moderna (do século XVI ao fim do século XVIII) e Idade Contemporânea (iniciada em fins do século XVIII e estendida aos dias atuais). Ressalte-se que a cada marco desse tomado há todo um processo de transição, pois não pode haver uma partitura desconexa no tempo histórico, sob pena de se matar a própria história. Além disso, consoante o pensamento de Martinho Rodrigues (2008, p. 452), “[...] I. Períodos não são dados naturais, mas elaboração do pesquisador [...] II. A construção dos períodos históricos é fortemente influenciada pelas referências teórico-metodológicas do pesquisador que a cria”.

Para não se cair em abordagens redundantes resume-se que alguns discursos e escritas definem história como “ciência que estuda o passado”. Esta definição, além de simplista parece estar eivada de preconceitos ou no mínimo de desconhecimento sobre o que seja história e seu significado nos dias atuais. Marc Bloch rechaçando a ideia de história como ciência que estuda o passado definiu história como “[...] a Ciência dos homens no tempo” (apud MAGALHÃES JÚNIOR, 2003, p. 37).

Para Hobsbawm (1998, p. 35) “[...] A história, unidade de passado, presente e futuro, pode ser algo universalmente apreendido, por deficiente que seja a capacidade humana de evocá-la e registrá-la [...]”. Segundo Rodrigues (1981, p. 30), “[...] sem a formulação do presente o passado é morto. A relação do passado com o presente é uma relação histórica; como, porém, o presente se liga ao futuro, a relação histórica passado-presente-futuro se torna existencial” (apud MARTINHO RODRIGUES, p. 19).

Com efeito, a história no âmbito de uma ciência hermenêutica pode ser considerada a ciência que procura compreender e explicitar a produção da cultura humana no decorrer do tempo e no espaço. Para tanto, a história dispõe de objeto, o fato histórico, objetivo, a transformação social, de método, fontes, linguagem e de inúmeras teorias. Teorias no sentido de “visão de mundo” podendo ser discutida essa visão em três níveis: teoria como “[...] um campo de estudos, um modo de apreender o mundo e teoria no sentido de modelos ou sistemas explicativos criados

para compreender um determinado fenômeno, aspecto da realidade ou objeto de estudos” (BARROS, 2011, p. 43).

A “Teoria”, enfim, se desenrola a partir de um padrão discursivo, argumentativo, no qual vamos a cada novo momento encaixando uma coisa na outra ou interconectando pensamentos, ao mesmo tempo em que buscamos demonstrar esses pensamentos passo a passo – seja a partir da comprovação de informações através de materiais e impressões que temos à disposição, seja a partir de inferências que podemos estabelecer a partir desses mesmos materiais ou de consequências dos próprios pensamentos que formulamos antes. (BARROS, 2011, p. 53, grifo do autor).

Dispondo desses mecanismos cabe ao historiador interpretar os acontecimentos históricos descendo dos grilhões rígidos dos métodos preestabelecidos para beber nas águas mais profundas da subjetividade humana. A História é investigativa sistemática e racionalmente sobre a realidade humana, levando em conta o tempo e o espaço, tem a “intenção da verdade”, pode ser exposta em forma de “relato” e análise, tem método ancorado nas fontes históricas e é “[...]. Discurso encaminhado pela figura subjetiva, autônoma e idônea do historiador.” (BARROS, 2011, p. 36 e 56).

A História tal qual é concebida atualmente atravessou um longo processo de transformação e sucessivas “[...] rupturas com o gênero literário, em torno da busca da verdade [...]”. Essas rupturas iniciam-se por volta do século 5º a. C na Grécia quando surge o novo personagem da história o *histor* na figura de Heródoto que tem por missão principal “[...] retardar o desaparecimento dos traços da atividade dos homens [...]” (DOSSE, 2003, p. 13).

Até a Grécia do século V, a história se processava com os grandes feitos e fatos de grandes personagens que se tornavam heróis na concepção das narrativas contadas sem preocupação alguma com as causas, resultados ou da própria veracidade e sem nenhum tipo de recurso metodológico. A história a partir de Heródoto de Halicarnasso surge como um gênero novo cujo recurso é o trabalho de investigação apurado nos âmago das fontes. A história narrativa pertencente “[...] ao reino do aedo, do poeta contador de lendas e dispensador do *Kleos* (a glória imortal para o herói) [...]” (DOSSE, 2003, p. 13) é substituída pelo trabalho de investigação (*historiê*) do *histor*. Com efeito, é prática recorrente ao se falar no estudo da história é elencar o grego Heródoto como o legítimo “pai da história.” Mas, é necessário fazer algumas ressalvas diante desta afirmação, pois bem antes de Heródoto já se escrevia história. Conforme Hartog (2003), a história como discurso

organizado tem seus registros acerca dos acontecimentos que “remonta à monarquia de Akkad de 2270 a 2083 a.C., na Mesopotâmia.” Muito embora, esses registros fossem encomendados pelo monarca a um escriba que sem ser identificado cumpria a missão de escrever anonimamente. Diferentemente de Heródoto que “[...] surge como a figura de um historiador [...] uma figura subjetiva dotada de autonomia poder de escolha – que elege para si um campo de discurso e reflexão sobre a história.” (apud BARROS, 2011, p. 31). Por isso,

[...] se Heródoto não pode ser rigorosamente considerado o “pai da História”, pois não foi o primeiro a deixar registrado algum tipo de discurso que pode ser definido como um gênero historiográfico, por outro lado pode-se dizer que Heródoto foi certamente o “pai dos historiadores” [...], é com Heródoto que surge, pela primeira vez, a figura do “historiador” [...].

Retomando a discussão, a história adentra ao reino do pragmatismo com os gregos Heródoto, Tucídides e os romanos Cícero e Políbio, com o objetivo de ser utilitária e justa. Esse tipo de história é basilado em torno de “[...] três imperativos: explicar, expondo as causas e os efeitos dos acontecimentos; julgar, considerando a justiça e a oportunidade das decisões e dos atos dos homens; advertir, mesclando o relato histórico com preceitos [...]” (DOSSE, 2003, p. 49). A história pragmática ao certo ganha inteligibilidade, porém, em razão do uso de sistema de provas hierarquizado “[...] perde em emoção e o método apodíctico subordina tudo à demonstração [...]” (DOSSE, 2003, p. 49). Caracteriza-se pela preocupação didática, busca mudar os costumes passados, tenta corrigir os contemporâneos expondo o passado como mero exemplo.

O historiador é portador de um crivo de inteligibilidade abstrata que lhe permite ler o caos do real. Um acontecimento histórico recebe, segundo Políbio, uma explicação completa apenas no centro da interferência de três pontos de vista: a determinação de sua data, a modalidade de seu desenrolar e a causa de sua irrupção. Para conseguir tal explicação, o historiador deve dominar um método que Políbio qualifica de apodíctico, o que significa demonstrativo em torno de um sistema de provas. Essa história apodíctica necessita uma demonstração contínua que se empenha em provar que a versão dos fatos relatados é a mais autêntica, acompanhando-a de provas, múltiplos testemunhos. (DOSSE, 2003, p. 49).

Em 1880, na cidade de Paris, o historiador galga o *status* de profissional científico diferenciando-se dos literatas e construindo para si um modelo próprio para poder pertencer a uma “[...] comunidade de sábios no seio da qual sua subjetividade é mantida à parte. O bom historiador é reconhecível por seu amor ao trabalho, sua

modéstia e critérios incontestáveis de seu julgamento científico [...]” (DOSSE, 2003, p. 37-38).

Com a proclamação do império da razão e a sacralização cientificista ideário herdado do iluminismo, a História no século XIX ganha o *status* de ciência e, para tanto terá de se submeter a um enxágue profundo de fontes, métodos, técnicas e abordagens. Desse modo, os relatos orais e as memórias, construídas a partir de subjetividades, são postos em suspeição como fontes seguras para o fazer histórico. É o caso proposto por Fustel de Coulanges em artigo publicado na “Revista das questões históricas” de 1887, no qual expressa sua idolatria às fontes escritas e documentais repudiando toda e qualquer contribuição subjetiva ou hipóteses. “[...] Fustel restringe, portanto, a prática histórica a um cientificismo reativo, a um empenho crispado sobre os textos, à recusa de toda forma literária da escritura histórica e à anulação do historiador [...]” (DOSSE, 2003, p. 46).

No século XIX, considerado o século da história, existe toda uma preocupação em se alcançar a verdade histórica, com método a ser trilhado, com as causas e consequências, tempo e espaço. Os historiadores, sobretudo na França criam a escola “[...] ‘metódica’ colocam-se como cientistas puros e duros e anunciam uma ruptura radical com a literatura [...]” (DOSSE, 2003, 37). A “[...] História: esta, a partir do século XIX, tornou-se científica, e com esse mesmo espírito seguiu pelo século XX adentro [...]” (BARROS, 2011, p. 57).

Em 1880, na cidade de Paris, o historiador galga o *status* de profissional científico diferenciando-se dos literatas e construindo para si um modelo próprio para poder pertencer a uma “[...] comunidade de sábios no seio da qual sua subjetividade é mantida à parte. O bom historiador é reconhecível por seu amor ao trabalho, sua modéstia e critérios incontestáveis de seu julgamento científico [...]” (DOSSE, 2003, p. 37-38).

A História no século XIX também será recheada de algumas concepções teórico-metodológicas com aspectos paradigmáticos historiográficos, tentando compreender e explicar o sentido das coisas, tais como: o Positivismo de Augusto Comte, para quem o progresso histórico da humanidade dependia de Leis e hierarquização das Ciências. A concepção Providencialista ou teológica, segundo a qual todo acontecimento é determinação de Deus, fundamentada na interpretação das obras “A Cidade de Deus”, de Agostinho; “Discurso sobre a História Universal”, de Jacques Bossuet; e, “História Universal”, de Césaire Cantu (BARROS, 2011).

A concepção historicista universalizante baseada na obra a “Razão na História – uma introdução geral à Filosofia da História”, de Hegel (2008, p. 18), segundo a qual a história segue uma “[...] marcha racional e necessária do espírito universal [...]” (apud BARROS, 2011, p. 124). Em contraposição a concepção de História Idealista hegeliana, surge a Concepção Materialista da História, cujas pilastras são lançadas por Marx e Engels com a publicação do panfleto o Manifesto Comunista de 1848 e culminando com a obra máxima de Marx, o Capital. Os autores deixam explícito que as transformações ocorridas e por ocorrer na História são de ordem determinantemente econômica e pelas condições de vida material. Com efeito, buscam “[...] entender a história simultaneamente sob a perspectiva da “luta de classes” e da sucessão dialética de modos de produção [...]” (BARROS, 2011, p. 127).

Outra concepção surgida no século XIX a Psicológico-social fundamenta-se na obra de Wilhem Wundt “Elementos de Psicologia das Multidões”, segundo a qual os fatos históricos são produtos do estado psicológico de uma determinada coletividade ou agrupamento social. Essas e tantas outras abordagens teórico-metodológicas podem ser arguidas em relação a compreensão de mundo dependendo do aporte teórico na produção histórica.

Essas abordagens teórico-metodológicas se consolidam com os estudos historicistas de Leopoldo Von Ranke para quem a história só é cognoscível na medida em que as singularidades são investigadas e interpretadas haja vista que o todo da história jamais será de alcance da visão humana. Ranke acreditando que a história é o desenvolvimento do espírito no tempo, o progresso da razão e uma arte sempre necessitará da habilidade humana para interpretá-la dando vez e voz aos acontecimentos passados (RIBEIRO, 2005; HOLANDA, 1979).

No século XX surge a História dos Annales (1929) na França com Marc Bloch e Lucien Febvre onde rompem decididamente com a história tradicional metódica e factual dos grandes vultos bem como com a noção de temporalidade que encerrava os fatos em contextos puramente cronológicos. A partir de então, a história amplia suas abordagens com novos problemas e novos objetos de estudo. O cotidiano, a arte, os afazeres populares, as mentalidades, a psicologia social, história das mulheres, dos escravos, enfim da microhistória. O movimento da Escola dos Annales elasticida a abordagem quanto aos objetos de pesquisa e impulsiona

rumo a História Crítica e a Nova História (LE GOFF, 1976; BURKE, 1991; XAVIER, 2010).

Mas, afinal História é ou não é Ciência? A resposta a esta pergunta não é e não pode ser singular. Pelas assertivas propostas neste trabalho a História é Ciência sim e até mais do que só Ciência no sentido restrito da palavra, dependendo da escolha de abordagem a ser percorrida. Consoante o raciocínio de Rüssen (Apud CASTELO 2012), cinco são os componentes que interligadamente garantem a cientificidade da História: os interesses, as perspectivas, as regras, as formas e as funções.¹⁶ Além disso, conforme Martinho Rodrigues (2009, p. 422), “[...] O estudo da História é um convite ao descortino de largos horizontes [...] A senda a ser trilhada pelo historiador pode conduzir a deusa Clio [...] a um autoexame, uma história da História: seria ela uma crônica dos acontecimentos, ou um estudo científico [...]”. E, assim continua o professor Martinho Rodrigues:

A história científica pode ser entendida pelo viés do empirismo ou do racionalismo, podendo, em ambas as hipóteses, ser considerada uma narrativa inteira, que a tudo articula; ou um estudo de objetos específicos, sem a pretensão de alcançar uma totalidade articulada, que possa ser expressa por uma grande narrativa. Todos os caminhos conduzem a numerosos problemas teóricos, cada um dos quais enseja a produção de uma história distinta, com significados diversos para os fatos, personagens, fenômenos e ambientes. (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 422-423).

A História pode ser considerada uma Ciência – ressalvada a inexistência do critério científico da refutabilidade concernente ao fato histórico proposto por Popper (1972) – porque é produzida a partir de um corpo de conhecimentos

¹⁶Os *interesses* (“cognitivos” ou “de conhecimento”) dizem respeito à demanda, intrínseca, de orientação existencial dos homens no presente. Ela ocupa, portanto, a esfera da *práxis*, igualando historiadores e não historiadores, ansiosos por superar a *evasão do tempo* [...]. Tem que ver, pois, com o desejo humano de *identidade* [...]. As *perspectivas* (“orientadoras sobre o passado”) ocupam-se com o reconhecimento das transformações humanas e sociais no tempo, mediante *ideias* [...]. As *regras* são os “métodos de pesquisa”. Procedimentos por meio dos quais se selecionam, autenticam, identificam e se analisam os vestígios humanos. São de exclusivo uso dos especialistas, treinados para tanto [...]. As *formas* são os suportes por meio dos quais se representam o passado. A Historiografia, no caso em apreço. Lembro, todavia, que não se deve menosprezar o fato de que a História é tão arte (literatura) quanto ciência, tendo oscilado, durante sua existência, entre os dois gêneros, ora pendendo mais para um lado, ora para o outro. A narrativa não pode ser reduzida a meio, reles expressão, etapa final e menor na produção do saber. Como os outros fatores, detém um grau de autonomia. A maneira como se narra conforme o sentido do relato, que pode ser enquadrado como romântica, trágica, cômica ou satiricamente [...]. As *funções* denotam a utilidade da historiografia no meio social. Retornamos a esfera da *práxis*. Aqui, a historiografia tanto pode servir para desconstruir as instrumentalizações da memória pelo poder quanto para atender ao anseio humano por orientação existencial [...]. Como dito tratam-se de fatores interdependentes, posto que são necessários, porém insuficientes sozinhos. (CASTELO, 2012, p. 212).

sistematizado e interpretado à luz de fontes selecionadas pelo *histor* que conduz a um trabalho verificável, revisionável, transformável e mutável. Essa compreensão centra-se na hermenêutica do historiador diante do fato histórico. Ou como explicita Pegoraro (2011, p. 57-58),

Os modelos interpretativos da história chamam a atenção sobre a condição humana frágil no meio do turbilhão de acontecimentos; apontam para a finitude e os limites de impérios e civilizações. O modelo hermenêutico dos fatos históricos convoca o ser humano a pensar mais profunda e globalmente no seu sentido do universo; oferece um, “pano de fundo” (que em francês se diz *visiée*; em alemão, *Weltanschauung*), no qual os fatos históricos, a natureza do homem e o mundo físico se mostram e se ocultam, revelam-se e se escondem como totalidade coerente e incoerente. Por isso, a busca pelo sentido está sempre começando.

Como o fato não fala por si só, mas, depende do olhar do sujeito (*historiê*), de sua interpretação, dos paradigmas e dos contextos, o seu desvelamento ou estudo possibilita “histórias no plural”¹⁷ e não uma história singularizada (CARR, 1982). Portanto, trabalhar com o fato histórico não se limita saber o que, como, onde e quando, é mais importante refletir e raciocinar sobre o porquê ou os porquês. Por isso, Seignobos (1901) assinala: “Todo conhecimento histórico sendo indireto, a história é essencialmente uma ciência de raciocínio” (apud DOSSE, 2003, p. 44). Por isso mesmo a História ao não se utilizar de nenhuma forma ou fórmula universal, absoluta e exata continua sendo ciência. Para a explicação desta alegativa Ricoeur (1961, p. 226) expressa que,

A história só é história na medida em que não consente nem no discurso absoluto, nem na singularidade absoluta, na medida em que o seu sentido se mantém confuso, misturado... A história é essencialmente equívoca, no sentido de que é virtualmente *évènementielle* e virtualmente estrutural. A história é na verdade o reino do inexato. Esta descoberta não é inútil; justifica o historiador. Justifica todas as suas incertezas. O método histórico só pode ser um método inexato... A história quer ser objetiva e não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir. Ela quer tomar as coisas contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem de reconstituir a distância e a profundidade da lonjura histórica. Finalmente, esta reflexão procura justificar todas as aporias do ofício de historiador, as que Marc Bloch tinha assinalado na sua apologia da história e do ofício de historiador. Estas dificuldades não são vícios do método, são equívocos bem fundamentados. (apud LE GOFF, 1990, p. 22).

¹⁷ Expressão utilizada como tema do 2º (segundo) livro (2001), da Coleção Diálogos Intempestivos do Núcleo História e Memória da Educação (NHIME), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob direção do Editor-Chefe, Professor Dr. José Gerardo Vasconcelos.

Nisso reside uma das lúcidas diferenças da História em relação ao modelo metódico enrijecido das ciências formais e empírico-formais. Como assegura Dosse (2003, p. 50), o trabalho do historiador em buscar as causas dos fatos é uma resultante de “[...] operações mentais que precedem a ação numa concepção intelectualista e psicologizante [...]. Ao contrário dos fenômenos naturais, as causas advêm de uma imaginação criadora, da razão e de uma vontade estreitamente subordinada ao entendimento” que vai além da objetividade atingindo veementemente a subjetividade humana.

Por isso, a produção do conhecimento histórico cruza e se entrecruza com as demais produções do conhecimento das ciências humanas, sobretudo com a Filosofia e a Antropologia. A composição do conhecimento histórico também parte, muitas vezes, de pequenas centelhas que desperta no profissional historiador o desejo de escavar nas mais profundas entranhas das fontes a fim de encontrar novos caminhos que levem a novas ou velhas descobertas, mas com trilhas e/ou atalhos diferentes. Não há um modelo pronto e acabado na busca do conhecimento histórico, muito embora saibamos que também não exista uma produção cristalina com neutralidade. Deste modo, as fontes fornecedoras para as pesquisas históricas nas mais diversas searas do conhecimento são constituídas por uma gama de material diverso e eclético. Nesta ótica,

Fonte histórica, documento, registro, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base a construção do conhecimento histórico [...] os mitos, a fala, o cinema, a literatura, tudo isso, como produtos humanos, torna-se fonte para o conhecimento da história. (SILVA; SILVA, 2005, p. 158).

Com efeito, em todo material que esteja inserido alguma marca, algum sinal de ação aí temos fonte para que pode nos indicar valiosas trilhas para a escrita da história, da compreensão da história da humanidade em seus distintos períodos e espaços (BURKE, 1992). Com efeito, tudo o que foi transformado, modificado, violado pode e deve ser do interesse do pesquisador. O despertar do pesquisador se estende por toda uma herança cultural e a história possui várias linguagens para abordar em inúmeras direções esse legado cultural da humanidade. Este arcabouço cultural influencia e é influenciado pelos ser viventes durante sua estada na terra possibilitando escolhas, critérios e juízo de valores de maneira ampla e significativa.

1.2 História e Historiografia

Após discutirmos sobre a História, seus aportes teórico-metodológicos e epistemológicos, tomamos outras trilhas para aprofundarmos o debate concernente aos estudos da História e da Historiografia. Por vezes, algumas abordagens não muito claras, acabam por confundir os termos História e Historiografia. Todavia, algumas considerações principais podem mostrar algumas diferenças e similitudes fundamentais necessárias para o trabalho do historiador entre esses dois vocábulos que constantemente se partilham e compartilham espaços na produção do conhecimento histórico. Algumas indagações podem auxiliar como diretrizes condutoras para avançarmos nesta discussão, tais como: o que significa o vocábulo historiografia, seu conceito e definições? Qual ou quais diferenças, se é que existem, entre história e historiografia? Qual o contexto, ou contextos, marcantes dessas diferenças? Quais as semelhanças pertinentes entre essas duas categorias em análise? Qual a importância da historiografia concernente a produção do conhecimento histórico? O debate que se segue tratará de atender a tais indagações.

Ora, se atentarmos para a própria etimologia da palavra responderíamos simploriamente que historiografia nada mais é do que o estudo da história; ciência que analisa e reflete sobre os fatos históricos; filosofia da história; métodos de abordagem histórica; certas técnicas e fontes utilizados na produção do conhecimento histórico, ao longo do tempo e espaços; estudo crítico e histórico sobre os historiadores; arte de escrever descritiva e criticamente os acontecimentos históricos; fazer releitura dos acontecimentos passados a partir de motivações propulsoras usando novas categorias pertinentes ao objeto; refazer a história com o olhar atual sobre a produção do conhecimento histórico passado, porém sem desviar da essência do objeto.

Para Rodrigues (1978), historiografia é o mesmo que a história da história. No pensar de Iglésias (1972), o referido vocábulo é descrição ou reflexão sobre o processo histórico. Consoante Lapa (1981), historiografia ancora na análise crítica sobre o conhecimento histórico. Neste rumo, Almeida (1983, p. 22), acrescenta que historiografia pode e deve ser entendida como: “Prática intelectual especializada (mediada pelo instrumental teórico-metodológico da ciência histórica) que tem como objeto específico a realidade histórica, em sua integridade estrutural e

superestrutural e seu produto: o conhecimento histórico.” Por outro lado, como pontuou Michel de Certeau, “[...] a Historiografia produz necessariamente um discurso que se “desdobra sobre si mesmo”, uma vez que ela coloca em interação ou alterna necessariamente o discurso do historiador e o discurso de suas fontes, [...]” (apud BARROS, 2011, p. 60).

A grande diferença ou quem sabe a diferença das diferenças que resume as possíveis outras diferenças esteja debruçada na concepção de José Honório Rodrigues (1978), quando destaca que é histórico todo documento historiográfico, porém nem todo documento histórico é historiográfico. Isto é decorrente em virtude de que para ser historiográfico o documento necessita de análise acurada levando em conta o contexto, os sujeitos produtores, o método ou os métodos e as fontes. Mas, não para por aí, o vocábulo historiografia requer mais elasticidade em sua abordagem.

A palavra “historiografia”, quando não empregada com aquele sentido mais abrangente que dela faz um sinônimo de História (enquanto campo de conhecimento), refere-se precisamente a esse âmbito de estudos mais específico que examina criticamente tudo o que já foi produzido pelos historiadores até os dias de hoje. Em uma palavra: Historiografia pode ser compreendida, em sentido estrito, como a modalidade da História que toma como “fontes históricas” as obras dos próprios historiadores, e que faz destes o seu principal objeto de estudo. (BARROS, 2011, p. 10).

Etimologicamente, o termo Historiografia decorre do latim *Historiographia* e o “[...] termo *historiographie* é encontrado num idílio em prosa do poeta inglês Nicholas Breton [...], de 1597 [...]. Foi adotado por T. Campanella para indicar ‘a arte de escrever corretamente a história’ [...]”. Ressalte-se que este significado permaneceu na língua inglesa e francesa. No alemão o termo é *Historik* e no italiano o significado do termo segue ao raciocínio de “[...] Croce, o conhecimento histórico em geral ou o conjunto das ciências históricas [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 509). A historiografia funciona como remédio para a ambiguidade do significado do vocábulo história na busca do conhecimento histórico científico e a realidade histórica.

As interpretações dadas sobre esse conhecimento são fundamentalmente duas, que podem ser qualificadas como: A) historiografia universal; B) historiografia pluralista. A interpretação do conhecimento histórico como história universal corresponde à interpretação da realidade histórica como mundo. A interpretação dela como história pluralista corresponde à interpretação da realidade histórica como objeto definível ou verificável só através dos instrumentos de pesquisa de que se dispõe. (ABBAGNANO, 2007, p. 509).

Com efeito, se optarmos pela primeira interpretação transferimos a responsabilidade compreensiva para os filósofos, ou seja, é tarefa dos filósofos compreender o absoluto, o eterno e o imutável guilhões do destino humano, muito embora saibamos que a produção do conhecimento histórico seja indispensável para essa compreensão no sentido de “história apriori”, como entendia Fichte. Para ele a “história a posteriori” é do historiador, ou seja, a análise historiográfica por meio de técnicas, instrumentos e fontes acerca dos fatos já decorridos. Nisto reina a História pluralista que abandona a ideia de história cósmica ou de totalidade para abraçar a ideia interpretativa de realidade histórica definível e verificável a partir da análise das fontes e de sua validação historiográfica.

Deste ponto de vista, o conhecimento histórico autêntico versa sempre sobre objetos delimitados ou delimitáveis, nunca sobre a totalidade, de sorte que exclui, como desprovidos de sentido, os conceitos de progresso, decadência, etc, entendidos em sentido absoluto. Embora a antiguidade grega tenha legado exemplos de H. nesse sentido (p. ex., a obra de Tucídides e de Políbio), os fundamentos do que hoje se chama metodologia historiográfica começaram a aclarar-se só a partir do *Renascimento* e a ser definidos por historiadores e filósofos só nos últimos anos. Tais fundamentos podem ser resumidos do seguinte modo: 1º O conhecimento histórico é *perspectivista*-, mantém afastamento em relação ao passado e quer entendê-lo em seu tempo e lugar, sem assimilá-lo ou reduzi-lo ao presente [...]. 2º O conhecimento histórico é *individualizante*, porque individualizantes são os instrumentos de que se vale [...]. 3º O conhecimento histórico é *seletivo*. Este é um dos pontos pacíficos na metodologia historiográfica [...]. 4º O conhecimento histórico não visa à explicação causal, mas à *explicação condicional*. Embora não falte quem ainda insista no caráter causal da explicação histórica [...]. 5º O conhecimento histórico visa à determinação de *possibilidades retrospectivas*. Esta é uma consequência da renúncia da H. ao esquema causal (que supõe a necessidade do objeto histórico) e do seu recurso ao esquema condicional. (ABBAGNANO, 2007, pp. 510-512, *sic*).

Com efeito, o conhecimento histórico ao ser *perspectivista*, afasta a ideia de querer trazer à tona o fato ocorrido tal como aconteceu, mas sim ter o sujeito do presente a consciência de que os olhos observadores e o entendimento de hoje não são os mesmos do contexto do fato acontecido, o que se pode fazer é uma aproximação daquela realidade. Ao ser *individualizante*, o conhecimento histórico debruça-se em fato único, ou seja, um fato não ocorrerá mais de uma vez com a mesma intensidade e igualdade. Sendo *seletivo* o conhecimento histórico busca focar algo objetivo que tenha real significado para a história, para a pesquisa a partir de hipóteses e opções historiográficas. Não tendo como meta a explicação causal, o

conhecimento histórico parte do princípio de que os acontecimentos não são por acaso ou por predestinação, mas por condicionamento das realidades contextuais do fazer humano. E, por último, o conhecimento histórico ao mirar à determinação de possibilidades retrospectivas complementa sua condicionalidade de aproximação da realidade através da lapidação do objeto e não de explicação e compreensão absolutas.

A historiografia desempenha não somente a criticidade da produção do conhecimento histórico, mas aponta caminhos com cientificidade no fazer histórico. Em sendo a ciência da história, a historiografia cerca de todas as formas e discute como, quando, o porquê e em que condições o conhecimento histórico foi produzido levando em conta o tempo e espaço.

Apesar dos fundamentos metodológicos da historiografia remontarem ao Renascimento e ao Iluminismo no que se refere a historiografia científica esta é fruto da produção de conhecimentos históricos a partir do século XIX e aperfeiçoada no século XX. Neste sentido, a base central para esta historiografia despontar como científica são os “acordes historiográficos”¹⁸ consolidados no século XIX. E, que acordes são esses? Os primeiros acordes historiográficos, Positivismo e Historicismo, afloram de forma estável no século XIX, porém, as pilastras desses acordes historiográficos são fincadas ainda no século XVIII e adentra ao século XIX praticamente prontas para seu desenvolvimento. Mas, com relação a Historiografia do século XIX, uma ressalva deve ser sempre lembrada, pois,

No mundo ocidental, a Historiografia do século XIX havia se constituído tradicionalmente em torno do campo político, direcionando-se mais especificamente para o desenvolvimento dos Estados Nacionais. Ao lado desta historiografia francamente nacionalista, e frequentemente imbricada nela, havia também a “História dos Grandes Homens”, conforme modelo apregoado pelo historiador escocês Thomas Carlyle. No que concerne ao estilo do seu discurso, de modo geral a Historiografia tendia a ser francamente narrativa (e pouco analítica ou estrutural como ocorreria no século XX). A própria narrativa historiográfica assim produzida era essencialmente uma ‘narrativa linear’ (não dialógica e não complexa). Com relação ao ponto de vista em torno do qual se organizava esta narrativa linear, era sempre o do poder instituído, e a História tinha uma tendência a ser quase sempre uma “História Institucional”. Era neste ‘modo historiográfico’ que os historiadores estavam habitualmente mergulhados, e os temas que selecionavam para suas pesquisas e reflexões aí se inscreviam de maneira impositiva. (BARROS, 2011, p. 2011).

¹⁸ Expressão utilizada por BARROS, José D’Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 16, v. II.

Com efeito, é neste arcabouço de ideias nacionalistas e voltadas para o destaque da História política e dos chamados “grandes vultos” que a História e a Historiografia vão abraçar alguns discursos sacralizadores de uma ciência positivista no século XIX. Diante desta realidade os “Acordes ou Paradigmas Historiográficos” emergem com expressividade.

1.2.1 O Positivismo

O primeiro “acorde historiográfico”, o Positivismo tem como principal representante o francês Augusto Comte (1798-1857), o Historicismo cientificista (segunda metade do século XIX, oriunda da Escola alemã) tem em Willhem Dilthey (1833-1911), como seu principal representante. Em seguida surgem os chamados acordes ou “Paradigmas Revolucionários”¹⁹: o Materialismo Histórico (de Marx e Engels, 1818-1883 e 1820-1895, respectivamente) e o “Paradigma da Descontinuidade”²⁰, cujo primeiro representante foi o alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), ambos desenvolvidos na segunda metade do século XIX. Esses paradigmas vão servir como trilha condutora para a definição da Historiografia Científica, pois no âmbito do conhecimento histórico os paradigmas em alusão são determinantes para discussões críticas sobre: o que é a História, seu objeto de estudo e sua serventia para a humanidade.

Com relação ao primeiro “acorde historiográfico”, o Positivismo, este é originário do vocábulo francês *positivisme* a definição de positivismo no Dicionário Básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2006, p. 222), é registrado de acordo com a seguinte transcrição:

1. Sistema filosófico formulado por Augusto Comte, tendo como núcleo sua teoria dos três estados, segundo a qual o espírito humano, ou seja, a sociedade, a cultura, passa por três etapas: a teológica, a metafísica e a positiva. As chamadas ciências positivas surgem apenas quando a humanidade atinge a terceira etapa, sua maioridade, rompendo com as anteriores. Para Comte, as ciências se ordenaram hierarquicamente da seguinte forma: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia; cada uma tomando por base a anterior e atingindo um nível mais elevado de complexidade. A finalidade última do sistema é política: organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas.

¹⁹ Idem, v. III

²⁰ Idem, Ibid.

2. Em um sentido mais amplo, um tanto vago, o termo “positivismo” designa várias doutrinas filosóficas do séc. XIX, como as de Stuart Mill, Spencer, March e outros, que se caracterizam pela valorização de um método empirista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao idealismo, e pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de cientificidade e modelos para as demais ciências. Contemporaneamente muitas doutrinas filosóficas e científicas são consideradas “positivistas” por possuírem algumas dessas características, tendo este termo adquirido uma conotação negativa nesta aplicação.

3. *Positivismo lógico*: o mesmo que fisicalismo.

O Positivismo, apesar de ter se apresentado de diferentes formas no ocidente, a partir, sobretudo da segunda metade do século XIX, terá grande influência na cultura europeia estendendo-se até a primeira guerra mundial. A expansão positivista deveu-se, principalmente a um contexto favorável de tranquilidade e de ascendência industrial e científica do velho continente.

O positivismo representa amplo movimento de pensamento que dominou grande parte da cultura europeia, em suas manifestações filosóficas, políticas, pedagógicas, historiográficas e literárias (a propósito de literatura, basta pensar no verismo e no naturalismo), de cerca de 1840 a até quase às vésperas da Primeira Guerra Mundial. Passado o furacão de 1848, excetuando-se o conflito da Crimeia em 1858 e a guerra franco-prussiana de 1870, a era do positivismo foi época de paz substancial na Europa e, ao mesmo tempo, a época da expansão colonial europeia na África e na Ásia. (REALE; ANTISERI, 1991, p. 295).

A corrente positivista enceta a ideia de progresso, desenvolvimento da sociedade capitalista e científica. Em outras palavras o positivismo defendia, confiavelmente, que o progresso por meio da industrialização guiado pela técnica e a ciência – tese do capitalismo - traria benefícios gerais para a sociedade contemporânea.

Opondo-se aos defensores socialistas, que pregavam uma revolução das instituições sociais, o defensor do positivismo Augusto Comte, reivindicava a necessidade de uma reorganização completa da sociedade através de uma reestruturação intelectual das pessoas e a instituição da ordem de maneira soberana. Para isso, na visão positiva de Comte destacam-se: a lei dos três estágios, a classificação hierarquizada das ciências e a reforma intelectual da sociedade.

O Positivismo comtiano explica a lei dos três estágios ou estados histórico-filosoficamente diferenciados: o estágio teológico ou fictício, o estágio metafísico ou abstrato e o estágio positivo ou científico.

Estudando o desenvolvimento da inteligência humana [...] desde sua primeira manifestação até hoje, creio ter descoberto uma grande lei fundamental [...]. Esta lei consiste no seguinte: cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos passa necessariamente por três estágios teóricos diferentes: o estágio teológico ou fictício; o estágio metafísico ou abstrato; o estágio científico ou positivo [...]. Daí três tipos de filosofia, ou de sistemas conceituais gerais, sobre o conjunto dos fenômenos, que se excluem reciprocamente. O primeiro é um ponto de partida necessário da inteligência humana; o terceiro é seu estágio fixo ou definitivo; o segundo destina-se unicamente a servir como etapa de transição. (*apud* REALE; ANTISERI, 2005, p. 292).

Baseado na Lei dos três estágios ou estados evolutivos do conhecimento, o Positivismo assegura que ser humano é capaz de prever os fenômenos naturais, podendo assim modificar a realidade diante disso. Dito isto, a ciência positiva estabelece o lema: ver para prever, ciência daí previdência, previdência daí ação. Neste caso, o conhecimento científico possibilitaria não só a mudança da realidade, mas também a possibilidade do domínio do homem sobre a natureza. Essas transformações, proporcionadas pelo conhecimento científico tem como objetivo o progresso. Este, porém deve estar subordinado à ordem. Decorrente deste fato surgiu o novo lema positivista para a sociedade: Ordem e Progresso. Este lema, inclusive, impresso na bandeira nacional do Brasil, foi sugerido pelo republicano positivista, Benjamin Constant (CARVALHO, 1990).

A segunda fundamentação da obra de Comte: a classificação das ciências que aborda a hierarquização das ciências partindo do estado dos fenômenos mais simples e gerais em direção aos mais complexos e específicos, definindo a seguinte ordem: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. Essa é a filosofia positiva e caracterizada como metodologia científica de Comte que estuda as relações intrínsecas entre as várias ciências. Sem o estudo hierárquico dessa educação científica o ser humano não atingiria o estado maduro da racionalidade positiva. Caso o conhecimento não seguisse essa lógica e suscetibilidade corria o risco de se produzir uma perda irreparável na formação racional do ser humano.

Por último, a terceira fundamentação da obra comtiana: a reforma da sociedade seguiria a reorganização intelectual, a moral e finalmente a política. Entre outras abordagens, a terceira parte da obra de Comte destaca que uma das tarefas da filosofia positiva seria restabelecer a ordem na sociedade capitalista industrial, que havia sido quebrada pela Revolução Francesa.

Em suma, o Positivismo, através do modelo científico-natural procura explicar as esferas sociais humana, utilizando-se das mesmas categorias explicativas das ciências físicas e biológicas, tais como: materialismo, evolucionismo, mecanicismo, naturalismo, determinismo, neutralidade científica, entre outras. Portanto, o positivismo, num sentido metodológico, evoca o primado da ciência natural, isto é, o único método capaz de nos proporcionar o conhecimento é o método das ciências naturais. É neste sentido que a corrente positivista sugere que o método das ciências naturais (relação causa e efeito) seja aplicado também às ciências humanas e tende a considerar, a partir de uma tradição iluminista, os fatos empíricos como única base e meio para se chegar ao conhecimento verdadeiro e a fé na racionalidade científica como solução dos problemas humanos. Com efeito, o Positivismo se estrutura em 3 (três) premissas básicas:

- 1- A sociedade é regida por leis naturais, ou seja, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, isto é, na vida social, reina uma harmonia natural;
- 2- a sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (naturalismo positivista) e ser estudada pelos mesmos métodos e processos empregados pelas ciências da natureza; e,
- 3- as ciências da sociedade, assim como as da natureza devem limitar-se à observação e à explicação dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as pré-noções e preconceitos. (LÖWY, 1994, p. 17).

O Positivismo pretende tratar as ciências humanas, ou do “espírito”, aplicando os mesmos métodos utilizados para as ciências naturais, ignorando as diferenças cruciais existentes entre matéria e espírito ou a natureza existencial dinâmica da humanidade, suas diferenças e constantes mudanças individual e coletivamente. Na concepção positivista era necessário descobrir o regra geral, única e invariante que servisse para solucionar os problemas de todas as sociedades. Por seu turno, o Positivismo, através do modelo científico-natural procura explicar as esferas sociais humana, utilizando-se das mesmas categorias explicativas das ciências físicas e biológicas, tais como: materialismo, evolucionismo, mecanicismo, naturalismo, determinismo, neutralidade científica, dentre outras.

Num sentido metodológico, o positivismo evoca o primado da ciência natural, isto é, o único método capaz de nos proporcionar o conhecimento é o método das ciências naturais. É neste sentido que a corrente positivista sugere que

o método das ciências naturais (relação causa e efeito) seja aplicado também às ciências humanas e tende a considerar, a partir de uma tradição iluminista, os fatos empíricos como única base e meio para se chegar ao conhecimento verdadeiro e a fé na racionalidade científica como solução dos problemas humanos. No âmbito da produção do conhecimento histórico, a corrente positivista apregoa que a verdade somente pode ser encontrada nos documentos oficiais escritos e que os historiadores precisam apenas descrever os acontecimentos, os grandes vultos e registrar as datas dos fatos todos escritos nos documento oficiais em prol da afirmação de um Estado-Nação.

As análises críticas a essa corrente por outros paradigmas historiográficos equipam a historiografia, a partir do século XIX, com a devida cientificidade. Pontos convergentes e divergentes fortalecem e consolidam mais consistentemente a ciência que estuda, analisa e procura compreender e explicitar o trabalho dos historiadores. O Positivismo, representado pelo francês Augusto Comte, o Historicismo da Escola alemã, sobretudo representado por Wilhelm Dilthey, o Materialismo Histórico, de Karl Marx e o “Paradigma da Descontinuidade Histórica”²¹, cujo representação expressiva inicia-se com o filólogo e filósofo alemão Fridrich Nietzsche, são considerados Paradigmas Historiográficos que doravante serão debatidos e analisadas as suas contribuições para a Historiografia Científica, a partir, sobretudo da segunda metade do século XIX.

1.2.1 O Historicismo como segundo Paradigma Historiográfico

Antes de iniciarmos o debate mais consistente sobre o nosso segundo acorde historiográfico sentimos ser necessário fazermos algumas indagações sobre tal paradigma para que possamos trilhar por caminhos que apontem aonde queremos e/ou pretendemos alcançar. Deste modo, podemos lançar as seguintes indagações: qual o significado de Historicismo? Quais suas bases de fundamentação teórico-metodológica? Qual sua importância para a Historiografia científica? Qual seu contexto? Onde o Historicismo se desenvolveu? Quais seus principais mentores e defensores? Qual ou quais as principais diferenças entre o Historicismo e o Positivismo? Qual seu legado? Quem foram seus opositores? Estas

²¹ Expressão utilizada por BARROS, José D’Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, v. III.

e outras questões, que muitas vezes aparecem ocultas na própria escrita do texto, serão levadas a cabo durante a escrita deste subtópico. Com efeito, o Historicismo surge como uma nova vertente de pensamento (final da segunda metade do século XVIII com o movimento romancista), em oposição às ideias iluministas.

Como o sublinham todos os autores de obras sobre o historicismo esta, corrente nasceu de uma contestação das ideias da época das Luzes, de uma contestação mesmo muito radical. Incidia, em primeiro lugar, na consequência do racionalismo das Luzes, tal como a ideia da natureza imutável do homem e das leis imutáveis da natureza. O historicismo, é assim principalmente uma tendência para captar a natureza, a sociedade e o homem em constante movimento, nas suas situações contínuas. (SCHAFF, 1991, p.187-188, *sic*).

Em primeiro lugar, assim como qualquer corrente de pensamento na seara de análise científica, o Historicismo teve seus adeptos e seus críticos até se consolidar como um paradigma historiográfico e, mesmo não ficou tranquilo, pois até hoje existem as ideias favoráveis e contra. Este fato é natural para que uma corrente de pensamento se fortaleça e permaneça na seara científica. Visando atender o questionado em epígrafe começamos pelo conceito e definições do termo Historicismo e em seguida procuramos atender as demais interrogações à luz de várias concepções teóricas. A corrente do Historicismo desenvolvida no decorrer do século XIX, contem várias definições indo de um historicismo absoluto-metafísico-religioso de Hegel e Croce a um historicismo relativo e temporal (sendo homem um animal histórico dos feitos em seu tempo) de Willhem Dilthey. Enquanto Hegel considerava o conhecimento histórico como teofânico, absoluto e o devir da Divindade, o historiador e filósofo Italiano Benedetto Croce, além de considerar sua própria filosofia como um “historicismo absoluto” e que a filosofia é uma domesticada serva da história, acrescenta que o "*Storicismo è l'affermazione che la vita e la realtà è storia [...]*"²² E que a filosofia não é outra coisa se não a "[...] *metodologia di conoscenza storica.*"²³ (CROCE, 1948, pp. 136-145).

No que concerne ao conceito e definições sobre o vocábulo Historicismo e suas nuances no âmbito da produção do conhecimento historiográfico podemos pontuar algumas posições doutrinárias e significativas que demonstram clarivamente os significados dessa corrente de pensamento que tem seus

²² Traduzo livremente: “Historicismo é a afirmação de que a vida e a realidade é história [...]

²³ Tradução: “[...] metodologia do conhecimento histórico.”

reflexos com a ruptura das ideias iluministas pelo Romantismo das últimas 2 (duas) décadas do século XVIII.

Para Arno Wehling, o termo historicismo possui uma “polissemia infernal”, sendo necessário precisar de antemão o que se compreende pelo conceito antes de utilizá-lo [...] o autor sugere dividir o historicismo em três períodos distintos: a) **Historicismo filosófico**: consistindo basicamente na aceitação mecanicista de um universo regido por leis; apesar da grande maioria dos representantes dessa vertente encontrar-se no século XVIII, Hegel, no início do século XIX, pode ser considerado pertencente a esse segmento; b) **Historicismo romântico** ou **historismo**: destoava dos demais pela recusa em aceitar leis universais para a História, pelo enfoque antirracionalista e a crença numa realidade histórica orgânica e inconsciente; Ranke e seus seguidores estariam inclusos nesta corrente; c) **Historicismo cientificista**: caracterizava-se pela busca de leis, frequentemente pela macro-teleologia, com graus maiores ou menores de determinismo; compreendendo a grande maioria das produções de cientistas sociais entre 1850 e a Primeira Guerra Mundial. (PAGOTTO, 2012, p. 22-23, grifos do autor).

Deste modo, ao se analisar, aceitar, negar ou criticar o Historicismo faz-se necessário esclarecer apontando a qual contexto estamos nos referindo e a que Historicismo queremos abordar. Por esse e tantos outros motivos, o Historicismo merece um estudo mais intenso e hermenêutico. A análise geral em torno do vocábulo Historicismo tem uma vasta interpretação. Conforme Abbagnano (1997, p. 508), o Historicismo nada mais é do que a

- 1- Doutrina segundo a qual a realidade é história (desenvolvimento, racionalidade e necessidade) e que todo conhecimento é conhecimento histórico; foi expressa por Hegel [...] e por Croce [...]. Essa é a tese fundamental do idealismo romântico que supõe a coincidência entre finito e infinito, entre mundo e Deus, e considera a história como realização de Deus. Pode chamar-se H. absoluto;
- 2- Uma variante da doutrina precedente, que vê na história a revelação de Deus no sentido de considerar que cada momento da história está em relação direta com Deus e é permeado dos valores transcendentais que Ele incluiu na história. Foi o ponto de vista defendido por E. Troeltsch e F. Meinecke. Pode-se chamar essa doutrina de H. fideísta porque a revelação de Deus no H. ocorre substancialmente por meio da fé;
- 3- A doutrina para a qual as unidades cuja sucessão a história constitui (Épocas ou Civilizações) são organismos globais cujos elementos, necessariamente vinculados, só podem viver no conjunto; afirma, portanto, a relatividade “entre os valores (que são alguns desses elementos) e a unidade histórica a que pertencem”; sendo inevitável a morte desses elementos com a morte dessa unidade. Esse é o ponto de vista de Spengler e de outros, e pode chamar-se H. relativista. Existe também, pelo menos em polêmica, uma noção vulgar desse H., segundo a qual a história seria um movimento incessante que empolga tudo, mesmo a verdade e os valores, imediatamente depois do instante em que florescem. A doutrina mais próxima dessa concepção é defendida por G. Simmel; para ele, a vida é um fluir incessante que resolve e concilia todas as coisas dentro de si;

- 4- A corrente da filosofia alemã que, nos últimos decênios do séc. XIX e nos primeiros do séc. XX debateu o problema crítico da história. O fato de, no séc. XIX, as disciplinas históricas terem sido alçadas ao nível de ciência criava um problema análogo ao que Kant se propusera a respeito das ciências naturais: o problema da possibilidade da ciência histórica, ou seja, da sua validade. Esse problema foi debatido na Alemanha a partir dos textos de Dilthey [...] de (1883), em que ele procura estabelecer a diferença entre as disciplinas historiográficas e as ciências naturais, indicando como instrumento principal das disciplinas históricas a "psicologia analítica e descritiva", cujo instrumento fundamental é a vivência (v.). Windelband e Rickert contribuíram, por sua vez, para delimitar conceitualmente o domínio das disciplinas historiográficas, distinguindo entre as ciências nomotéticas ou generalizantes, que são as naturais, e as ciências idiográficas ou individualizantes, que são as históricas. Os problemas da explicação [...] e da compreensão [...] da realidade histórica eram também debatidos nessas escolas não só por Dilthey, Windelband e Rickert, mas também por Simmel, Troeltsch e Meinecke; contudo, a sua contribuição mais substancial veio de Max Weber, que encarou, sobretudo o problema da explicação histórica e da causalidade da história. A herança dessa escola, que iniciou a elaboração da metodologia histórica, foi recebida pelos modernos metodizadores da história [...].

O segundo “acorde historiográfico”, o Historicismo, tem suas fagulhas acesas ainda no chamado século das luzes (XVIII) e se estende com o movimento que ficou conhecido como “Romantismo” surgido nas duas últimas décadas do século XVIII que procurou romper em parte com as antigas ideias iluministas. Porém, com características da metafísica fincadas no idealismo de uma história providencialista e absoluta norteada e executada no plano divino. Estas características seriam aperfeiçoadas por Hegel.

[...] o termo ‘romantismo’ passou a indicar o renascimento do instinto e da emoção, que o racionalismo predominante no século XVIII não conseguiu suprimir inteiramente [...] Como categoria historiográfica (e geográfica), o romantismo designa o movimento espiritual que envolveu não somente a poesia e a filosofia, mas também as artes figurativas e a música, que se desenvolveu na Europa entre fins do século XVIII e a primeira metade do século XIX. Embora possam ser identificados certos pródromos desse movimento na Inglaterra, o certo é que o movimento apresenta forte marca sobretudo do espírito e do sentimento germânico. O movimento se expandiu por toda a Europa: na França, na Itália, na Espanha e, naturalmente, na Inglaterra. Em cada um desses países, o romantismo assumiu características peculiares e sofreu transformações. O momento paradigmático do romantismo é o que se coloca a cavaleiro entre os séculos XVIII e XIX, na Alemanha, nos círculos constituídos pelos irmãos Schlegel em Jena e depois em Berlim. (REALE; ANTISERI, 1991, p.18-19).

Entretanto, as bases estruturantes do Historicismo científico (que é a tônica do debate deste tópico) vão ser construídas e constituídas ao longo do século XIX, encontrando um terreno vasto e combativo de historiadores alemães, em

oposição ao modelo de história tradicional e, sobretudo à corrente positivista. O legado do século anterior, o XVIII, proporcionou à Escola alemã o patamar como o século dos historiadores alemães, sobre: a filosofia, a filologia, a arte, a política, a economia e a religião. Para tanto, é só mencionar autores historiadores, tais como: Berthold Niebuhr (1776-1831), com a obra “História romana”; Leopold von Ranke (1795-1886), com a “História dos papas nos séculos XVI e XVII” e “História dos povos latinos e teutônicos entre 1994 e 1514”; Gustav Droysen (1808-1884), com “História do Helenismo”; Eduard Zeller (1814-1908), com “A filosofia dos gregos em seu desenvolvimento histórico”; Theodor Mommsen (1817-1903), com “História romana”; Jakob Burckard (1818-1884), com “A civilização do Renascimento na Itália”; Karl Julius Beloch (1854-1929), com “História Grega”.

Em complementação, junte-se aos autores supracitados representantes mais fecundos já na seara da historiografia científica: Wilhelm Dilthey (1833-1911), com a imprescindível obra “Introdução às ciências do espírito”; Georg Simmel (1858-1918), com “Os problemas fundamentais da filosofia”; Oswald Spengler (1880-1936), com a “A decadência do Ocidente”; Friedrich Meinecke (1862-1954), com “Origens do historicismo”, de 1936, Ernest Troeltsch (1865-1923), com “O Historicismo e seus problemas”, de 1922, e, com o mais expressivo de todos, Max Weber (1864-1920), com “Sobre as sociedades mercantis da Idade Média” (1889), “A história Agrária romana em seu significado para o direito público e o privado” (1891), “As condições dos camponeses na margem oriental do Elba” (1892), e, em 1909, na seara da produção do conhecimento histórico Weber escreve “As relações agrárias na Antiguidade” (1909). Em seguida Weber se dedica a escrever muitas outras obras no campo das ciências sociais. Weber também é historicista defendendo o método individualizante para o conhecimento histórico e, da mesma maneira que Kant acredita que a realidade jamais será alcançada na sua plenitude e que a ciência ou o trabalho do profissional cientista é inacabável tendo validação contextual e busca incessantemente a verdade. Este é o objetivo da ciência (REALE; ANTISERI, 1991).

O historicismo surge nos últimos dois decênios do século passado *espírito*, e de Dilthey (1883), e sua última grande manifestação – um re-exame retrospectivo das origens do historicismo, além de testemunho de sua crise final – o constitui e se desenvolve até a vigília da Segunda Guerra Mundial. Como escreve Pedro Rossi, a primeira expressão do movimento historicista alemão foi a *Introdução às ciências do a obra Origens do historicismo* (1936), de Meinecke. (REALE; ANTISERI, 1991, p. 453, sic).

Diferentemente da corrente positivista desenvolvida na França que adentra ao século XIX, praticamente com suas ideias prontas, o Historicismo vai se consolidando na medida em que os estudos e pesquisas avançam por todo o século XIX, atingindo seu ápice somente nas duas décadas finais do Oitocentos, sobretudo pelos historiadores alemães. O historicismo, ao contrário é combativo das ideias de uma história totalizante, linear, homogênea, divina e universal relativizando a uma história heterogênea, contextual, reflexiva, regional, local e de produção humana.

Se para Hegel a História é o desenvolvimento do absoluto, divino, providencialista que alcançará o progresso evolutivamente e, a Filosofia o pensamento de seu tempo e, se para Croce o Historicismo absoluto é a sua Filosofia, para Husserl, o fundador da fenomenologia,

O historicismo, se for elaborado consequentemente, transforma-se em subjetivismo extremo. Então, as ideias de verdade, teoria, ciência, assim como todas as ideias perderiam sua validade absoluta. Que uma ideia tenha validade, significaria somente que esta é uma formação objetiva do espírito tomada como válida; não haveria, de fato, validade absolutamente em si, aquela validade que é em si, também se nenhuma humanidade não mais realizasse na história. (HUSSERL, 1958, p. 62, *sic*).

De fato, a escola fenomenológica refuta o historicismo da maneira como alguns filósofos o conceberam, conforme o discorrido acima. Neste sentido, a escola supracitada trata de dar autonomia à Filosofia como ciência da contemplação de pensamentos e valores meta-histórico sem necessitar ter por meta a validação temporária ou de verdades parciais e passageiras finitas e temporais. Desta forma, a filosofia deixa de ser, como queria Croce, simples reflexo das circunstâncias históricas. Some-se aqui também a crítica ferrenha de Karl Popper na obra “A sociedade aberta e seus inimigos”, de 1945, na qual além de atacar a filosofia de Platão, Hegel e Marx, Popper considera que o Historicismo somente tem a capacidade de “pretensiosas profecias políticas a serviço das ideologias totalitárias” em busca da “sociedade fechada”, em detrimento da sociedade aberta (REALE; ANTISERI, 1991, 1033-1035). Com relação a esta postura popperiana, Schaff (1991, p. 188), para quem “O historicismo, é assim principalmente uma tendência para captar a natureza, a sociedade e o homem em constante movimento, nas situações contínuas [...]”, tece o seguinte comentário:

Esta oposição entre historicismo e filosofia das Luzes abre a perspectiva adequada em que devemos considerar o fim de todos aqueles que combatem sob as bandeiras do historicismo, independentemente das diferenças que os separam por outro lado e passando por cima dos empregos aberrantes deste termo, que apenas induzem em erro particularmente no caso de Popper (para quem o "historicismo" é um método visando à previsão histórica).

Em que pese os apoios e refutações ao Historicismo este tem suas bases e ferramentas afiadas contra os positivistas de maneira contundente. A ideia positivista de sugerir que é necessário descobrir uma regra geral para compreender e resolver os problemas da humanidade de maneira uníssona em todas as sociedades não vai ser poupada pelos prosélitos do Historicismo. Esta Escola alemã engrossa o combate contra a escola francesa positivista e suas ideias principais ideias centrais. Neste sentido,

A emergência da Escola Alemã está relacionada a dois fatores bem específicos, e na verdade complementares: um desenvolvimento novo que se desdobra da própria historiografia, a partir da imposição da necessidade de uma metodologia específica de trabalho, e um contexto singular, que é o da consolidação dos estados nacionais após o período da Restauração, com o fim das guerras napoleônicas. Deve-se dizer ainda que o novo paradigma historicista, que se difundirá a partir desta escola, também atingirá outras espacialidades para além da região que hoje constitui a Alemanha, de modo que em diversos países europeus também surgirão historiadores prontos a adotar o paradigma historicista. (SCHAFF, 1991, p. 188).

O Historicismo, além de se opor ao Positivismo, sua nova metodologia de cunhar a produção do conhecimento histórico, sobretudo a partir da 3ª (terceira) década do século XIX, começa a render uma caminhada rumo a uma historiografia científica durante o restante do século XIX e, sucessivamente. Todavia, isto não quer dizer que existisse pureza nos seguidores dessa nova corrente historiográfica. O termo Historicismo não tem um nascimento tranquilo apesar de muitos seguidores e desenvolvimento de ideias fecundas e sedimentadas. Alguns dos historiadores pertencentes ao Historicismo chegaram até serem taxadas de positivistas como foi o caso de um dos fundadores dessa Escola, Leopold Von Ranke, que dizia preferir escrever os fatos *ipsis litteris* e por isso teria que beber nas fontes primárias. Desta forma, não tinha como ampliar sua visão contextual, tornando-se, muitas vezes, acrítico. Por conta disso, diversos historiadores reconheceram em Ranke, características do idealismo alemão, sobretudo quando Ranke propala a ideia de que apesar da história ser cognoscível na medida em que as particularidades são

investigadas, a realidade total não pode ser alcançada ou revelada pelo olho humano, pois somente Deus tem o poder do conhecimento da história universal em sua totalidade (HOLANDA, 1979; RIBEIRO, 2005).

Também não foi diferente com o professor filósofo Adam Schaff, ao pretender trabalhar com a produção historiográfica bitolando-se ou querendo o expoente da neutralidade em relação à pesquisa historiográfica (BARROS, 2011). Não é de se admirar que o próprio Marx for influenciado pelas ideias do Positivismo, as quais já vinham arraigadas desde século das luzes de cujo ideário Marx era herdeiro. Comentando a respeito desse fato o pensador alemão Ralf Dahrendorf (1991), observa que Marx, ao evocar a marcha inexorável da história, elevando o socialismo como algo consequente das crises cíclicas do capitalismo, está sendo positivista ou pré-determinista da história.

Mas, quanto ao Historicismo, Marx o defende de forma radical quando declarou que “[...] conhece uma só ciência - a ciência da história” (SCHAFF, 1991, p.192). Em outra ocasião, Marx declara que “[...] A História é a ciência da observação e da determinação objetiva do real – e busca descobrir as leis, tanto as leis da ciência como as leis da natureza” (DIEZ; HORN, 2004, p. 34). Schaff (1991, p. 191) conclui que,

O marxismo formula uma tese suplementar segundo a qual, no processo das mudanças históricas, se produzem igualmente processos de desenvolvimento, compreendidos como a passagem de formas "inferiores" a formas "superiores". Esta visão dinâmica da realidade constitui o fundamento do historicismo, porque tudo o que existe é aí apercebido do ponto de vista da história e é realmente história..

Com efeito, a visão de Marx esboçada por Schaff em epígrafe traduz a visão compreensiva dialética de mundo. Porém, não podemos jamais esquecer a característica ontológica materialista do historicismo marxista pela qual a realidade (verdade) existe objetivamente independente de qualquer força espiritual, sobreposta às condições materiais e reais de existência dos acontecimentos concretos vislumbrados pelo Historicismo.

Na perspectiva da análise histórica da vida das sociedades humanas, todos os absolutos - valores, juízos, normas - deixam de o ser e tomam necessariamente formas históricas variáveis e das mais diversas. Estas devem ser colocadas em relação com circunstâncias concretas de tempo e de lugar, com condições históricas concretas, porque, fora deste contexto, são ininteligíveis. (SCHAFF, 1991, p. 194).

Aliás, pela visão marxiana na tentativa de chegar à verdade histórica o historiador pesquisador encara um trabalho árduo de investigação a fim de extrair do objeto a essência nele contida. Para tanto, esse pesquisador enquanto sujeito ativo debruça sobre seu material pesquisado um olhar profícuo e uma lapidação profunda que perpassa das aparências visíveis para penetrar na essência do objeto. Para tanto, necessário se faz perceber toda cobertura exterior que existe em volta do objeto investigado para depois encontrar sua essência, a natureza límpida desse objeto e, assim, poder alcançar uma realidade (ou verdade) concreta, objetiva, contextual e relativa.

A verdade atingida no conhecimento histórico é uma verdade objetiva relativa. Todo o decorrer do nosso raciocínio visava até aqui demonstrá-lo. O subjetivismo especula sobre esta relatividade, confundindo o problema da verdade objetiva com o problema da verdade absoluta [...] Se o historicismo rejeita portanto a possibilidade de atingir a verdade absoluta, no sentido da verdade total, em um só ato cognitivo, preconiza um certo relativismo considerado como um "anti-absolutismo". Mas os termos "relativo" e "absoluto" tomam aqui um sentido diferente do anterior. E está aí o fundo do problema: a objetividade da verdade é uma coisa, a totalidade da verdade é outra. Dito de outra maneira: não se deve confundir a questão da objetividade e a questão do absoluto (no sentido da totalidade e da imutabilidade) da verdade. A verdade parcial não é absoluta, mas é objetiva. É nesta afirmação que reside a solução anti-relativista do problema do historicismo. (SCHAFF, 1991, p. 195).

Continuando com a discussão sobre o Historicismo de uma forma geral algumas ponderações são viáveis ser feitas para que a compreensão deste termo fique de maneira nítida, independentemente das ambivalências, anteriormente descritas. Neste sentido, a suma de Reale e Antiseri (1991, p. 453-454), quanto aos fundamentos principais do Historicismo podem e devem vir à tona:

- 1) Como diz Meinecke, “o primeiro princípio do historicismo consiste em substituir a consideração generalizante abstrativa das forças histórico-humanas pela consideração do seu caráter individual”;
- 2) Para o historicismo, a história não é a realização de um princípio espiritual infinito (Hegel) ou, como queriam os românticos, uma série de manifestações individuais da ação do “Espírito do mundo” que se encarna em cada “Espírito dos povos”. Para os historicistas alemães contemporâneos, *a história é obra dos homens*, ou seja, de suas relações recíprocas, condicionadas pela sua pertença a um processo temporal.
- 3) Do positivismo, os historicistas rejeitam a filosofia comtiana da história e a pretensão de reduzir as ciências históricas ao modelo das ciências naturais, não obstante os historicistas concordem com os positivistas na exigência de pesquisa concreta dos fatos empíricos.
- 4) Com o neocriticismo, os historicistas veem a função da filosofia como função crítica, voltada para a determinação das condições de possibilidade, isto é, o fundamento, do conhecimento e das atividades humanas. O

historicismo estende o âmbito da crítica kantiana a todo aquele conjunto de ciências que Kant não considera, ou seja, as ciências histórico-sociais. É por isso que uma exposição sobre o historicismo não pode excluir Windelband e, Rickert, ou ciências histórico-sociais.

5) É fundamental para o historicismo a distinção entre *história* e *natureza*, como também o é o pressuposto de que os objetos do conhecimento histórico são específicos, no sentido de serem diferentes dos objetos do conhecimento natural.

6) O problema cardeal em torno do qual gira o pensamento historicista alemão é o de encontrar as razões da distinção das ciências histórico-sociais em relação às ciências naturais e investigar os motivos que fundamentam as ciências histórico-sociais como conjunto de conhecimentos válidos, isto é, objetivos.

7) O objeto do conhecimento histórico é visto pelos historicistas como estando na *individualidade* dos produtos da cultura humana (mitos, leis, costumes, valores, obras de arte, filosofias etc.), individualidade oposta ao caráter uniforme e repetível dos objetos das ciências naturais.

8) Se o instrumento do conhecimento natural é a explicação causal (o *Erklären*), o instrumento do conhecimento histórico, segundo os historicistas, é o compreender (o *Verstehen*).

9) As ações humanas são ações que tendem a fins e os acontecimentos humanos são sempre vistos e julgados na perspectiva de valores precisos. Por isso, mais ou menos elaborada, sempre há uma teoria dos valores no pensamento dos historicistas.

10) Por fim deve-se recordar que, se o problema cardeal dos historicistas é problema de natureza kantiana, no entanto para os historicistas, o sujeito do conhecimento não é o sujeito transcendental, com suas funções *a priori*, e sim homens concretos, históricos, com poderes cognoscitivos condicionados pelo horizonte e pelo contexto histórico em que vivem e situam.

Esses 10 (dez) pontos vêm aclarar, de forma sucinta, a essência do Historicismo que auxiliados com outras ideias de historiadores como as do alemão Wilhem Dilthey, em “Introdução às ciências do espírito”, de 1883 e a recente produção sobre a “Teoria da História”, de 2011, produzida em 4 (quatro) volumes pelo brasileiro José D’Assunção Barros, explicam e fundamentam de forma consistente as cruciais diferenças entre as ciências da natureza e as ciências humanas (do espírito), bem como demonstram de maneira explícita e objetiva a metodologia e o objeto de cada um dessas ciências.

Com efeito, Dilthey faz um esforço tremendo em fundamentar essas diferenças ao distinguir metodologia, objetivos, objetos, categorias e valores a serem pesquisados tanto pelas ciências da natureza como pelas ciências humanas. A análise potente de Dilthey é de que a grande diferença reside no fato de que as ciências da natureza tem seu objeto de estudo contido nos fenômenos externos ao ser humano, ao passo que as ciências humanas (ou do espírito) estudam as relações entre pessoas. Vale dizer que enquanto o sujeito necessita da observação e estudo externos para captar o objeto das ciências naturais, enquanto que para as

ciências humanas é necessária a observação/investigação interna, ou seja, é a partir do *Erlebenis* (experiência vivida, e *a posteriori*) que se pode compreender a ação do ser humano estudando minuciosamente sua gênese, meio social, contexto, enfim, pesquisando de forma detalhada obra de 1858 o mundo que lhe rodeou e lhe rodeia (*apud* REALE; ANTISERI, 1991).

Com efeito, o pensamento em defesa de métodos diferenciados para as ciências já havia sido reivindicado por Gustav Droysen, em *Historik*, de 1858, ao declinar que os caminhos teórico-metodológicos deveriam ser: o de reconhecer, explicar e compreender para a filosofia, ciências da natureza e História, respectivamente. Também, levantou bandeira em termos neocriticistas (Kant) em favor de um método compreensivo para o conhecimento histórico, em oposição ao método explicativo das ciências sociais, o alemão defensor do historicismo relativista Georg Simmel, em “Problemas fundamentais de filosofia, de 1910. Todavia, o pensamento mais fecundo que brotou em defesa da legitimidade e autonomia das ciências humanas (do espírito) no oitocentos, sobretudo fortalecendo a historiografia científica por meio do Historicismo relativista, demonstrando as principais diferenças metodológicas entre as *Geisteswissenschaften* (Ciências do Espírito) e *Naturwissenschaften* (Ciências da Natureza) foi o de Wilhem Dilthey.

Para Wilhelm Dilthey, a oposição entre ciências do espírito [...] e ciências da natureza [...] estaria relacionada à oposição fundamental entre duas posturas metodológicas: a Compreensão e a Explicação, respectivamente relacionáveis às ciências do espírito e às ciências da natureza. Enquanto estas últimas poderiam se ater a uma “explicação exterior” de dos fatos, já a História – ou qualquer outra das hoje chamadas ciências humanas – estaria vinculada à necessidade de “compreender” (*Verstehen*) os fenômenos humanos, de entendê-los não apenas em sua forma externa, mas também por dentro, perscrutando seus sentidos, suas implicações simbólicas, ideológicas, vivenciais, ou, em uma palavra, seus significados. Esta oposição entre a “Compreensão” típica das ciências humanas, e a “Explicação” típica das ciências naturais, tornar-se clássica, uma referência não só para o historicismo como para, de modo geral, boa parte da historiografia do século XX em diante. (BARROS, 2011, p. 147-148).

A complementar, Barros (2011), destaca 3 (três) pilastras básicas do Historicismo em oposição ao Positivismo (que herdou do pensamento iluminista a ideia Universalizante e Imutável da Natureza e do Homem): a oposição entre Objetividade x Subjetividade (com relação a História descobrir ou não Leis Gerais válidas para toda a humanidade); entre Ciências da Natureza e Ciências Humanas (com relação aos procedimentos metodológicos empregados); e, entre a Posição do

Historiador (com relação a possibilidade de Neutralidade ou Influência na produção do conhecimento histórico). O Historicismo ao endossar a Historiografia no tocante a subjetividade humana corrobora cabalmente com o entendimento de que os indivíduos não são mecânicos, robóticos e muito menos igualitários exatamente um ao outro. Destarte,

O historicismo opõe-se a qualquer teoria operando com valores absolutos (em particular morais), juízos absolutos (em particular estéticos), normas absolutas (em particular éticas). Em todos estes casos de negação. usa o argumento da variabilidade histórica, empiricamente verificável. Na perspectiva da análise histórica da vida das sociedades humanas, todos os absolutos - valores, juízos, normas - deixam de o ser e tomam necessariamente formas históricas variáveis e das mais diversas. Estas devem ser colocadas em relação com circunstâncias concretas de tempo e de lugar, com condições históricas concretas, porque, fora deste contexto, são ininteligíveis. (SCHAFF, 1991, p. 194).

As realidades são específicas a cada ser humano que tem as suas singularidades e são produtos de contextos histórico-sociais nas mais diversas circunstâncias existenciais. Entre outras contribuições, o Historicismo favoreceu a especificidade do objeto à historiografia, a intersubjetividade que atinge o historiador e reivindicou autenticamente um distinto caminho metodológico para as ciências humanas e da natureza.

O Historicismo adentra com suas ideias ao século XX e continua com apoiadores e opositores, o que fará cada vez melhor para a Historiografia e seu aperfeiçoamento científico. Mas, não podemos esquecer que este Historicismo não perde por completo a influência da filosofia histórica hegeliana de racionalidade absoluta, transcendente e providencialista vital para o progresso humano independente das ações humanas. No decorrer do século XX vários foram os paradigmas historiográficos que floresceram sejam contra, a favor, neutros ou meio termo em relação aos paradigmas anteriores. Posteriormente faremos referências a esses paradigmas ou Escolas Historiográficas. Por ora, e até por uma razão de coerência histórica, abordaremos em seguida, de forma sucinta, o 3º (terceiro) “acorde historiográfico”, o Materialismo Histórico.

A produção do conhecimento histórico leva em conta o que passa no interior dos seres humanos dentre sofrimentos, alegrias, sentimentos, enfim, de tudo aquilo que compõe o âmago de suas individualidades, subjetividade, longe de Leis gerais para aplicar a explicação e entendimento das ciências do espírito. Deste

modo, as trilhas metodológicas para ciências humanas, especificamente a ciência da história, não são e nem podem ser as mesmas das ciências naturais com imutabilidade de análise e resultados. Quanto à neutralidade do sujeito, em relação ao objeto, não passa de uma mera quimera já que somos produtos de um sistema de valores culturais do qual herdamos e deixamos nosso legado numa dinâmica constante. Quanto à parte idealista, herdada por alguns teóricos do Historicismo, da filosofia da história de Hegel esta terá suas críticas esboçadas na abordagem do 4º (quarto) “acorde historiográfico”, o Paradigma da Descontinuidade, no último subtópico.

1.2.2 O Materialismo Histórico como terceiro Paradigma Historiográfico

Neste subtópico trataremos de fazer uma análise acerca do Materialismo Histórico como 3º (terceiro) “acorde historiográfico”. A abordagem sobre a temática proposta não será a mesma feita por Barros (2011), muito embora façamos citações e referências às suas obras. O nosso intento maior é analisar os vínculos desse paradigma com a Historiografia Científica iniciada no século XIX. Destarte, efetuamos uma abordagem eclética à luz de várias fontes teóricas. Nesta perspectiva, elencamos algumas indagações que nortearão a nossa escrita em busca de nossos objetivos, tais como: quais as principais definições de Materialismo Histórico? Qual à sua origem? Em que contexto se inicia? Qual (ais) seu (s) principais (ais) representantes? Quais suas principais contribuições para a Historiografia Científica? Quais as principais ideias a favor e contra o Materialismo Histórico? Materialismo Histórico, Materialismo Filosófico e Materialismo Dialético são as mesmas coisas? A intenção é que essas interrogações sejam atendidas de maneira satisfatória.

[...] pode-se perfeitamente pensar o paradigma do Materialismo Histórico como uma forma de analisar e escrever a história que não necessariamente se vincule a qualquer programa de ação política marxista, e que, até mesmo, não vise o socialismo como sociedade ideal a ser atingida [...]. nosso objetivo, a seguir, será o de compreender o Materialismo Histórico como um paradigma historiográfico – uma forma de entender a história e de fazer a História – no mesmo sentido que o Positivismo e o Historicismo também são paradigmas relacionados ao fazer historiográfico. (BARROS, 2011, p, 17-18).

O contexto do Materialismo Histórico (segunda metade do século XIX) está diretamente ligado com o que mais estava sendo discutido à época no campo das ideias intelectuais. Porém, como nada surge do nada, sobretudo no campo cognoscível, o referido “acorde historiográfico” foi um rebento transformador do materialismo filosófico dos ideais iluministas amplamente difundidos na Europa e, principalmente na França, da segunda metade do século XVIII. Desta forma, o Materialismo Histórico se apresenta como Paradigma revolucionário, pois,

[...] acena com a possibilidade de que a História seja posta a serviço dos movimentos sociais, das classes socialmente revolucionárias, dos oprimidos pela própria história, da desalienação do ser humano em múltiplos sentidos, dando-lhe a perceber as forças invisíveis que o estariam aprisionando e determinando, em última instância, seu próprio destino. Por isso, podemos dizer que o Materialismo Histórico é um paradigma particularmente revolucionário, no sentido mais tradicional dessa expressão. (BARROS, 2011, p. 11).

Sem dúvida, o Materialismo Histórico surge como pretensão esclarecedor às grandes massas de que suas condições materiais miseráveis não são por destino, por força de uma ação sobrenatural ou algo parecido, mas devido às desigualdades sociais causadas pela própria ação dos homens. Ao falarmos de Materialismo de forma genérica estamos nos referindo a

Doutrina que defende a não-existência de outra substância além da matéria e que, por esse motivo, as condições concretas materiais são suficientes para explicar cientificamente todos os fenômenos que se apresentem à investigação, inclusive os mentais, os sociais e os históricos. (QUEIROZ, 2003, p. 170).

Apesar do Materialismo Filosófico não ser a mesma coisa que o Materialismo Histórico, este é alimentado pela essência daquele. Não se pode compreender de forma consolidada o Materialismo Histórico sem se ter uma noção geral do que é o Materialismo Filosófico e de seu oposto direto, o Idealismo, ou seja, Matéria e Espírito. Neste sentido, o Materialismo Filosófico parte dos pressupostos de que o todo existente está na matéria, incluindo a percepção sensorial do ser, pensar, sentir e saber. Por outro lado, o Idealismo prega que tudo é primeiramente determinado pelo espírito, o pensamento e que a matéria nada mais é do que uma corporificação do espírito. Enquanto o Materialismo Filosófico desenvolveu-se ao lado da ciência investigando o que de concreto existe nas relações de

desenvolvimento humano, o Idealismo fincou-se na crença das manifestações internas e religiosas como causas dos acontecimentos. No desenvolvimento dessas duas escolas: Materialismo Filosófico e Idealismo houve, ao final, um novo modelo de síntese produtivo, ou seja, o Idealismo moderno de concepção unitária e complementar de espírito e corpo para a uma nova ideia de mundo, de existência.

Com relação ao Materialismo Histórico, este é a teoria do estudo de Marx e configura-se como aplicação prática dos princípios do Materialismo Dialético – que é a interpretação filosófica do Partido marxista-leninista sobre os fenômenos naturais de afirmação, negação e superação (tese, antítese e síntese) – a compreensão do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade a partir das condições materiais de existência tomando como base concreta os modos de produção historicamente construídos e desenvolvidos pelas forças produtivas e os meios de produções. Os fundamentos do Materialismo Histórico são diretamente interdependentes com as categorias: “Dialética, Materialismo e Historicidade [...] constituem aquilo de que não se pode prescindir, caso desejemos permanecer nos limites do Materialismo histórico. Tudo o mais [...] poderia ser negociável. Mas não essas noções basilares” e possui em seu núcleo 3 (três) “[...] conceitos incontornáveis (“práxis, “luta de classes” e “modo de produção”)” (BARROS, 2011, p. 26 e 28). No caso, o vocábulo “Práxis” está vinculado a “[...] teoria e a prática ou pensamento e ação [...]” e é decorrente da categoria central “Dialética”. A “Luta de Classes” “[...] envolve a combinação entre Historicidade e Dialética”. Não diferentemente o binômio “Modo de Produção” que relacionado com a Historicidade e a Dialética busca “[...] expressar o núcleo mínimo de Materialidade” (BARROS, 2011, p. 27). O Materialismo Histórico surge como,

A crítica ao idealismo, a crítica à teoria política francesa e a crítica à economia clássica inglesa constituem os primeiros passos na definição do materialismo histórico como corpo central da concepção norteadora da ciência da história, sistematizada por Marx e Engels, formando o núcleo científico e social da teoria marxista. (DIEZ; HORN, 2004, p. 34).

É a partir desse quadro crítico que Marx e Engels definem o Materialismo Histórico como núcleo científico e social extraído do sistema marxista e demarcando a história como ciência por meio da teoria e métodos científicos. O desenvolvimento do Materialismo Histórico contribui contundentemente para o fortalecimento,

evolução e expansão da historiografia científica, especialmente porque incentivou e estimulou a produção científica de criticidade.

Há de se frisar que o Materialismo Histórico não é a mesma coisa que o Marxismo, pois este se refere tanto ao pensamento de Marx como a de seu principal amigo e coautor o inglês Friedrich Engels em uma esfera muito mais ampla. Outro detalhe é que a obra de Marx não se limita somente a abordagem filosófica, mas se estende à economia, à ciência política, a sociologia, à história. Karl Marx nasceu em Trier, Alemanha, a 5 de maio de 1818 e morreu em 14 de março de 1883. Marx faz parte do grupo seletivo dos clássicos do pensamento sociológico. A análise que ele faz acerca da sociedade capitalista e suas formulações teóricas provocaram uma forte influência no pensamento sociológico a ponto de ter se tornado um marco referencial no mundo ocidental. É a partir desse marco que inúmeros pensadores desenvolveram e, ainda, desenvolvem suas teorias no sentido de confirmar ou negar ou, às vezes, ambas as questões elencadas por ele.

Marx era herdeiro do ideário iluminista acreditava que a razão era um instrumento de apreensão da realidade e de construção de uma sociedade mais justa, capaz de possibilitar a realização de todo o potencial de perfectibilidade existente nos indivíduos. Para tanto, era preciso desordenar o modelo de sociedade existente em sua época, ou seja, era necessária a luta de classes para inverter os papéis de quem estava dominando. Neste sentido, Marx relativiza e contrapõe o tempo todo como classes sociais antagônicas à burguesia e o proletariado. No contexto temporal de Marx (segunda metade do séc. XIX), quatro referenciais teóricos influenciavam as ideias dos pensadores: o Positivismo cientificista de Comte – doutrina filosófica de orientação antimetafísica e antiteológica, pregava que a única forma de se chegar ao conhecimento seria através de fatos concretos e dados empíricos –; a Filosofia Idealista de Hegel – baseada nas ideias universais fornecidas pelo espírito –; a Economia clássica de Smith e Ricardo – como expressão materialista positivista do mundo produtivo, e; as ideias socialistas utópicas, segunda as quais o advento do sistema socialista aconteceria de forma lenta e gradual, pacificamente, com a boa vontade da burguesia.

Embora herdeiro das ideias do Materialismo Filosófico, Marx o refutava como o “antigo materialismo”, pois, o julgava mecanicista, antidialético e anti-histórico. Ao contrário do Materialismo Histórico dele e de Engels, que diziam ser histórico e destaca a importância dos seres objetivos como elementos constitutivos

da realidade do mundo e das ações transformadoras e *mutatis mutandis* da raça humana.

Todavia, essas partes materiais, os seres concretos, também possuíam uma parte imaterial, representada pelas nossas ideias, sentimentos e consciência das coisas. Esses seriam reflexos da realidade material, reflexos ativos e dialéticos, pelos quais a realidade influencia os reflexos e vice-versa (COTRIM, 1988). O próprio Marx define seu Materialismo Histórico afirmando que “[...] não é a consciência dos homens que determina o ser deles, mas, ao contrário, é o ser social deles que determina a consciência” (apud REALE; ANTISERI, 2005, p. 177). Ou seja, não é a superestrutura que determina a estrutura econômica, mas ao contrário, são as condições necessárias de comer, beber, morar, vestir, estudar que possibilitam ao ser fazer política, religião, ciência, arte, enfim, as ideias das instituições.

Além de Histórico, o Materialismo de Marx também é dialético, ou seja, síntese dos contrários. Todavia, enquanto Hegel eleva a dialética ao processo de pensamento idealista, Marx a inverte e aplica ao materialismo para compreender o atual estado de coisas de seu tempo. Neste sentido, aplicando o movimento dialético no âmbito do quadro existencial econômico, Marx exemplifica os diferentes modos de produção já existentes como modos de produções afirmados, negados e superados. Assim, se o modo de produção primitivo foi afirmado, negado e superado pelo feudalista, o feudalista pelo capitalista, este também seria negado e superado pelo socialista que chegaria fatalmente ao comunismo. Neste sentido,

Reivindicando para *O Capital* o mérito de ser “a primeira tentativa de aplicação do método dialético à economia política”, Marx sustenta que a dialética é a lei do desenvolvimento da realidade histórica, e que essa lei expressa a inevitabilidade da passagem da sociedade capitalista para a sociedade comunista, com o consequente fim da exploração e da alienação. (REALE; ANTISERI, 2005, p. 179).

Neste momento, Marx e Engels parecem romper com a tradição idealista e mecanicista dos historiadores e filósofos que os antecederam. Além disso, Marx ao se opor ao idealismo absoluto de Hegel procura analisar a vida social através de leis e mudanças que regem os fenômenos e parte do estudo dos fatos históricos concretos com a finalidade de expor o movimento do real em seu conjunto como um todo. Ao contrário de Hegel, que acreditava ser o espírito o determinante dos

acontecimentos do mundo ou a história da humanidade. Marx parte do estudo dos indivíduos reais e concretos, de suas condições materiais de existência e de suas ações sobre o mundo e as coisas do mundo. Desta forma, Marx acreditava

- a) que o nível de desenvolvimento das forças produtivas de uma dada sociedade permite entender as relações sociais e de produção e sua estrutura econômica, e que a base econômica da sociedade é o fundamento das superestruturas legais e jurídicas, formas de consciência;
- b) A História é a ciência da observação e da determinação objetiva do real – e busca descobrir as leis, tanto as leis da ciência como as leis da natureza. (DIEZ; HORN, 2004, p. 34).

Com efeito, o modelo científico-natural de objetividade positivista não é operacional para as ciências histórico-sociais, pois, a sociedade não é imutável nem mecânica. Assim, como em Weber, encontra-se em Marx a rejeição de se conceber uma ciência da sociedade neutra, ou seja, livre de julgamentos de valores, referências e pressupostos políticos e sociais. Vale dizer que todo processo de conhecimento científico social está embevecido de ideologias e utopias individuais ou de uma ou outra classe ou grupo social. É neste sentido que o marxismo surge em oposição à pretensa neutralidade exposta pelo Positivismo na seguinte síntese:

O marxismo foi a primeira corrente a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a “desmascarar” as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais. Restava resolver a questão espinhosa da aplicação do materialismo histórico a si mesmo – esboçada por Marx, mas insuficientemente desenvolvida. (LÖWY, 1994, p. 99).

Para Marx não há determinismo ou predestinação dos seres humanos, pois, partindo do real o ser humano é conduzido o tempo inteiro pelas suas condições de existência, formação e transformação do mundo, ou seja, o ser humano é determinante do mundo em que vive. A realidade não tem sentido em si mesma, mas é o sujeito quem dá sentido a essa realidade. Deste modo, qualquer proposição que busque definir qual a dimensão estrutural da sociedade ou que busque o sentido último subjacente às ações individuais, no dizer de Gadamer (1998), deve ser excluída das ciências sociais. Porém, em algumas ocasiões Marx se esquece de certa forma, seu discurso e se torna um tanto quanto anti-histórico dialético ao apregoar um processo histórico, a priori, linear e pré-estabelecido.

Embora se reconheça que, inicialmente, Marx tenha sido influenciado pela filosofia hegeliana, posteriormente, Marx, contando com a colaboração de seu amigo

Engels faz uma crítica sistemática e rigorosa à concepção idealista de história, de mundo, de Estado, de homem e de ciência e inverte a dialética hegeliana afirmando que não é o pensamento que determina a moral, as instituições, os padrões, mas as condições materiais que o homem dispõe. Essa crítica se estende também à teoria positivista-política francesa e à economia clássica inglesa de cunho idealista-positivista-utilitarista.

Enquanto o Positivismo nega ou ignora o condicionamento histórico-social do conhecimento, quando não coloca a questão da relação entre conhecimento científico e classes sociais, ofuscando assim, o campo conceitual e técnico do Positivismo, o Marxismo assegura que a história da humanidade é a história da luta de classes sociais. Neste sentido, metodologicamente, o Positivismo torna-se antagônico em sua análise sociológica. Entretanto, o Marxismo relativiza todo processo histórico a um reducionismo arquitetônico economicista.

Como foi revelado, entre outros, por E. Bernstein, M. Weber e, mais próximo a nós, por K. Popper, nem sempre o fator econômico é determinante sobre os fatos histórico-sociais; e não é raro o caso de que uma ideia científica, um ideal ético ou uma fé religiosa influam de modo decisivo sobre a própria economia [...]. Também o materialismo dialético se tornou objeto de críticas devastadoras, ao menos porque nele está implícita a confusão entre contradição lógica e contrastes de interesses, lutas de classe. E tudo isso prescindindo do fato de que os economistas – pensemos nos marginalistas – rejeitaram como completamente inválida a tese – fundamental para toda a construção teórica marxista – do “valor-trabalho” [...]. Isso ocorre porque o que determina o valor das mercadorias não é tanto a quantidade de trabalho exigida para produzi-las, mas muito mais sua escassez em relação à demanda global. (REALE; ANTISERI, 2005, pp. 188-190).

Outra questão relativista que se vê emblemática é quando Marx eleva a Classe do Proletariado como a mais adequada para a direção política no sentido dessa classe ter uma ideologia mais coerente em relação à sociabilidade solidária entre os trabalhadores. Deste modo, algumas indagações merecem ser consideradas, tais como: por que a visão de mundo proletária seria mais favorável ao conhecimento social que a visão de mundo das outras classes? Até que ponto a religião é o “ópio do povo” a ponto de influenciar na estrutura econômica? E quanto a teoria do valor-trabalho? Será que as mercadorias devem ter seus preços estipulados de acordo com a quantidade de trabalho inserido em sua produção ou o seu valor final quem determina é a demanda de mercado? Com certeza as respostas a estas indagações nos leva às mais diversas reflexões e conclusões, mesmo que contextualmente.

Com efeito, o Materialismo Histórico contribuiu e contribui decisivamente para um novo olhar historiográfico sobre os tratados da ciência, sobre a existência, desenvolvimento, compreensão e explicação dos fenômenos sócio-históricos. Foi e é desta maneira que o paradigma do Materialismo Histórico adentra ao século XX e servirá de apoio decisivo para uma nova produção historiográfica mais acurada e mais intensa na busca das realidades e suas essências. Mas, o enunciado do Materialismo Histórico de Marx teve seu apogeu na segunda e primeira metades dos séculos XIX e XX, respectivamente, porém, já não é mais referência no campo das novas perspectivas historiográficas, pois

O fundador do Materialismo Histórico estava preocupado com um problema muito específico quando elaborava as suas análises sociológicas e históricas: o problema do desenrolar da luta de classes e de sua inserção em um modo de produção específico. Esta história já problematizada proposta pelas obras de Marx contrasta francamente com a produção historiográfica de seu tempo – situação que se veria invertida a partir do século XX. Já não teria muito sentido para este novo século uma História meramente descritiva ou narrativa, no sentido exclusivamente factual. Aos historiadores impunha-se agora a tarefa não de simplesmente descrever as sociedades passadas, mas de analisá-las, compreendê-las, decifrá-las. Tratava-se, por um lado, de constituir um problema central que guiasse a reflexão historiográfica a ser realizada; de outro lado, cumpria trazer a discussão desenvolvida em torno do problema escolhido para a superfície do discurso [...]. Exemplificando com casos mais concretos, não faria mais sentido – a não ser em uma obra de divulgação para o grande público – produzir uma história descritiva e narrativa dos acontecimentos que marcaram a Revolução Francesa. O que se exigia do historiador agora era que ele recortasse um problema dentro da temática mais ampla da Revolução Francesa – como, por exemplo, o problema da “dessacralização do poder público na Revolução Francesa”, o problema da “influência das ideias iluministas nos grupos revolucionários”, ou o problema da “evolução dos preços na crise que precedeu o período revolucionário” [...]. Os campos temáticos da historiografia, como se vê, vêm e vão de acordo com as próprias flutuações histórico-sociais e em sintonia com as mudanças de paradigmas historiográficos. (BARROS, 2011, p. 58-159).

O fato é que a partir, sobretudo, da década 1930 e com o desenvolvimento do pensamento dos adeptos dos *Annales* um novo estilo de História foi se configurando gradativamente “em torno de hipóteses e de análises de profundidade, e não mais como uma História que é mera ordenação factual ou descritiva” (BARROS, 2011, p. 158), até então praticada. Mas, há sempre os apoiadores e os críticos do Materialismo Histórico, assim como de tantos outros aportes historiográficos. Todavia, sua essência de crítica ao providencialismo transcendente da filosofia da história de Hegel parece ter apoio na maioria dos teóricos no âmbito da produção científica contemporânea.

1.2.3 O Paradigma da “Descontinuidade Histórica” e a Historiografia Contemporânea

O 4º (quarto) e último “acorde historiográfico” (último no sentido dos quatro paradigmas principais do Oitocentos anunciados no início deste tópico) a quem Barros (2011, p.) denominou de “Paradigma da Descontinuidade Histórica” tem na sua gênese principal o pensamento do teólogo e filólogo alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900). Assim como fizemos nos subtópicos anteriores faremos também neste o uso de indagações pertinentes ao assunto abordado no intuito de ter rumo, diretriz ou norte daquilo que estamos explanando e analisando com o senso voltado para as ideias historiográficas. Consideramos que as perguntas contém em sua essência o poder convidativo e o despertar da curiosidade tanto para quem está no calor do debate como para quem quer saber sobre esse debate. As perguntas, como já foi tantas vezes ressaltado movem os seres vivos racionais para a busca do conhecimento através de novas descobertas numa demanda constante. Essas são as principais razões para lançarmos sempre as indagações como fio condutor impulsionador em busca de novos conhecimentos ou pelo menos ao encontro de antigas abordagens, revestidas de novas roupagens cognitivas.

Deste modo, lançamos mão de interrogações como: o que foi o então denominado “Paradigma da Descontinuidade Histórica”? Em que contexto ele surge? Quais suas bases teóricas, metodológicas e epistemológicas? Quem foi ou foram seu (s) representante (s) Que contribuições o “Paradigma da Descontinuidade Histórica” proporcionou ou não proporcionou à historiografia científica? Teria o “Paradigma da Descontinuidade” desmerecido todas as abordagens enriquecedoras da historiografia científica anteriores? Quem daria continuidade ao “Paradigma da Descontinuidade”? Houve necessidade para o florescimento do “Paradigma da Descontinuidade Histórica”?

Estas premissas indagativas não somente funcionam como caminhos a trilhar, mas possibilitam uma análise com maior eficácia e perspicácia visando os objetivos e metas a serem alcançados na discussão ora proposta na medida em que nos esforçamos em atendê-las, satisfatoriamente. É com esta intenção que doravante passamos a debater sobre a temática exposta neste subtópico como paradigma alternativo introduzido na segunda metade do século XIX por Nietzsche, filólogo e filósofo alemão. Seguindo o raciocínio de Barros (2011, p. 157-1),

O “Paradigma da Descontinuidade Histórica”, se pudermos denominá-lo assim, foi de fato introduzido a partir da segunda metade do século XIX, embora só no decurso do século XX esse novo filão teórico comece a ser enriquecido mais sistematicamente por contribuições como a de Michel Foucault, Paul Veyne, Hayden White, e ainda toda uma série de historiadores do final do milênio que frequentemente são obrigados sob a designação de “pós-modernos” (uma designação que é, ela mesma, objeto de polêmica).

Nietzsche, que já havia escrito um ensaio reflexivo, porém, inexpressivo sobre a História para a revista *Germânia*, em 1862, com a temática: o opúsculo “*Fatum e História*” desenvolve na II Consideração Intempestiva, publicada em 1874, suas considerações críticas contundente “[...] contra as diversas versões de historiografia e gêneros historiográficos de sua época. Para além disso, a crítica demolidora de Nietzsche [...] volta-se também contra o próprio “excesso de história” (BARROS, 2011, p. 161).

Nas abordagens anteriores notamos algumas erupções no campo das ideias que dialeticamente vinham se debatendo, mas sempre acabaram em calma e/ou, no máximo, em ecos pacíficos. Todavia, uma onda gigante de reflexões críticas estava se aproximando rapidamente dos fecundos debates que aconteciam no seio da classe ou das classes compostas por intelectuais, sobretudo da chamada Escola alemã da segunda metade do século XIX. Um pensamento irruptível e fértil borbulhava ardentemente nas entranhas mais profundas de um ser e em breve iria espalhar suas chamas sobre questões decisivas no âmbito da produção do conhecimento histórico. Uma nova áurea parecia chegar disposta a quebrar entrelaçados que se apresentavam, por vezes, como intransponíveis, prontos e acabados no sentido cognitivo do pensamento historiográfico. Uma nova roupagem hermenêutica, no campo das ideias, começava a brotar de forma inquietadora ou no mínimo questionadora das supostas conclusões historiográfica científica de até então. Este pensamento de análise crítica de Nietzsche pode ser considerada como quebra do discurso apolíneo que vinha se sequenciando cabisbaixo e calmamente nas águas serenas do pensamento da escola alemão da segunda metade do oitocentos. Porém, de repente, eis que do inusitado, surge uma voz potente e voraz que ressoará estridentemente em desfavor desta tranquilidade conformista e passiva diante das produções intelectuais vigentes à época. É Nietzsche com seu espírito irrequieto, insatisfeito, crítico, filosófico e filológico.

Nietzsche escreve algumas seletas obras críticas à ciência moderna como um todo indo desde o Cristianismo (século I da E. C.) até ao Historicismo (século XIX D. C.) se voltando radicalmente contra a filosofia da história metafísica hegeliana invasora da historiografia oitocentista e aos adeptos do Historicismo absoluto. Em relação ao discurso teleológico de um espírito providencial regulador e resolutor dos problemas humanos, (legado da filosofia idealista hegeliana) no âmbito do processo histórico, Nietzsche vai ser taxativo em assegurar que essa ideia anula o sentido da existência humana e da própria história. Suas principais produções em relação a estes assuntos estão nas obras: I, II, III e V Considerações Intempestivas: de 1873-74, especificamente na II Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida; Humano, Demasiado Humano (1878); A Gaia Ciência (1882); Genealogia da Moral – uma polêmica (1887); e, O Anticristo (1888). Nietzsche escreveu muitas outras obras de crítica ao caráter da ciência moderna e seus padrões morais.

Para Nietzsche, de alguma forma, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Ascensão da Burguesia, bem como a história científica defendida pelo historicismo, teriam produzido um efeito negativo sobre a cultura moderna que se relaciona com este nivelamento, ou massificação [...]. O autor não se posiciona contra uma única corrente. Sua crítica abarca tanto características da filosofia da história que perduraram na historiografia, como a ideia de processo histórico e progresso, como também a pretensão do historicismo de fazer da história uma disciplina científica. (MOURA, 2012, p. 20-21).

A posição nietzschiana é a de que os acontecimentos supracitados acabaram por causar um efeito negativo de conformidade no âmbito de um desenvolvimento cultural, sobretudo na sociedade alemã de sua época. Nisto deleita a característica extemporânea de seu contexto oitocentista. Suas críticas atingem ferrenhamente a filosofia da história de Hegel e o Historicismo alemão pretendo em fazer, a qualquer custo, uma historiografia de pretensa cientificidade apática, providencialista e sem a seiva da ação humana. Destarte, Nietzsche

[...] Volta-se contra a metafísica, denunciando a proliferação de conceitos. Critica o cristianismo e o identifica como cúmplice de um abstracionismo que esvaziou tudo quanto é essencial. Rebelar-se contra a educação e a cultura, e chama a atenção para a deformação historicista da consciência moderna. (MATOS, 2001, 131).

Nietzsche, enquanto filósofo terá mais consciência histórica do que mesmo muitos historiadores de seu tempo. Suas discussões serão retomadas e aprofundadas somente a partir da segunda metade do século XX, com historiadores influenciados pela chamada Nova História tendo como arcabouço de conteúdo a Escola francesa dos *Annales*. Nietzsche se mostrando realmente estar a frente de seu tempo faz uma proposta quanto ao tipo de historiador que devia prevalecer: o historiador-artista no lugar do historiador-cientista. Isto não significaria que a História não pudesse ser científica, ao contrário, o que Nietzsche faz é ampliar o tipo de cientificidade historiográfica na qual pudesse escapar das amarras do modelo cientificista diminuto “[...] pautado na objetividade e neutralidade positivistas [...]” (BARROS, 2011, p. 175). Esta visão elástica da seara historiográfica seria defendida e aplicada, posteriormente com a “história-problema”, a partir de 1929, com o advento da Escola dos *Annales*, oriunda da França.

Na escrita “Sobre a utilidade e os inconvenientes da história para a vida”, de 1873, o filósofo alemão direciona suas críticas à teleologia existente em seu contexto no qual ele considera que os indivíduos de sua época estavam fadados a uma “falsa consciência histórica” de olharem o passado para dele retirarem uma compreensão histórica para um presente e futuro finalistas em si mesmos, de um destino eurocêntrico das filosofias idealistas providencial e providencial rumando evolutiva e inexoravelmente para um progresso vital. Neste sentido, Nietzsche se volta contra a ideia de uma história científica redentora, predestinada para a salvação do homem inerte e parasita. O excesso de história é que é prejudicial e acomodativo na visão do filólogo. Isto não significa dizer que Nietzsche desconhecesse a história, a ignorasse ou a desmerecesse. Pelo contrário,

Certamente precisamos da história [...] para a vida e para a ação, não para o abandono confortável da vida ou da ação ou mesmo para o embelezamento da vida egoísta e da ação covarde e ruim. Somente na medida em que a história serve à vida queremos servi-la. (NIETZSCHE, 2003, p. 5).

Assim, a visão nietzschiana não trata de menosprezar a história, mas a de revivificá-la sempre como impulsionadora da dinâmica constante da produção cultural humana através de uma efetiva ação. Todavia, Nietzsche aponta 3 (três) perspectivas historiográficas: a “monumental”, a “antiquária” e a “crítica”. Na utilização destas 3 (três) acepções historiográficas a “[...] ação e a criação seriam o

substrato do conhecimento histórico, quando realizadas de modo conveniente ao ímpeto criativo de uma cultura. Neste sentido, a história é pertinente ao homem em três aspectos [...]” (BITTENCOURT, 2009, p. 2-3): ação e aspiração, preservação e veneração, sofrimento e carência de liberdade.

As 3 (três) perspectivas historiográficas nietzschianas supramencionadas podem servir ou não para a vida, dependendo de como são usadas e/ou aplicadas. “A Esta tripla ligação correspondem três espécies de história, uma vez que é permitido diferenciar entre uma espécie *monumental*, uma espécie *antiquaria* e uma espécie *crítica* da história” (NIETZSCHE, 2003, p. 17-18). Se a primeira perspectiva historiográfica, a monumental, significa tomar como base excessivamente ou valorizar demasiadamente os feitos de uma personagem ou de um dado evento tornando-o inimitável ou impossível de outrem realizar, isso traria não só opressão moral, mas também levaria ao seu posterior a se automenosprezar em razão de sua impotência diante de tão inigualável precedente histórico. Essa valorização exacerbada e mítica dos grandes vultos passados chega a impedir que “[...] o grande surja: seu meio para isto é dizer: ‘Vede, o grande já está aí!’ Em verdade, o grande que já está aí lhes importa tão pouco quanto ao grande que surge: sua vida dá provas disto [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 24).

A história monumental é um traje mascarado, no qual seu ódio contra o que é poderoso e grande em seu tempo se faz passar por uma admiração saciada pelo que há de grande e poderoso nos tempos passados. Envoltos neste disfarce, eles invertem o sentido próprio daquele tipo de consideração histórica e o transformam em seu contrário; quer eles o saibam claramente ou não, agem em todo caso desta forma, como se o seu lema fosse: deixem os mortos enterrarem os vivos. (NIETZSCHE, 2003, p. 24).

É bem verdade que o indivíduo contemporâneo tenha como parâmetro exemplos positivos, porém não com visão mitológica ou de qualidades incomparáveis de vultos venerados do passado capazes de impedir o reconhecimento do qualificado atualmente (NIETZSCHE, 2003; BITTENCOURT, 2009).

Pela segunda perspectiva historiográfica nietzschiana, a antiquária, o uso indevido pelo historiador de elevar demasiadamente valores tradicionais de sua cultura ou de uma formação de sua sociedade em detrimento de outras, incentiva a consideração provincianista de veneração aos valores próprios em seu derredor menosprezando valores culturais externos e estrangeiros.

Assim, a história pertence em segundo lugar ao que preserva e venera, àquele que olha para trás com fidelidade e amor para o lugar de onde veio e onde se criou; por intermédio desta piedade, ele como que paga pouco a pouco, agradecido por sua existência. Conforme cuida, com mão muito precavida, do que ainda existe de antigo, busca preservar as condições sob as quais surgiu para aqueles que virão depois dele – e assim ele serve à vida. A posse dos bens de seus ancestrais altera o seu significado no interior de uma tal alma: pois esta alma é muito mais possuída por eles. O diminuto e circunscrito, o esfacelado e obsoleto mantêm sua própria dignidade e inviolabilidade pelo fato de a alma preservadora e veneradora do homem antiquário se transportar para estas coisas e preparar aí um ninho pátrio. A história de sua cidade transforma-se, para ele, na história de si mesmo; ele compreende os muros, seu portão elevado, suas regras e regulamentos, as festas populares [...]. (NIETZSCHE, 2003, p. 25).

O apego exagerado e irrestrito ao ambiente de que se é oriundo e o infundável saudosismo de coisas passadas elevadas como únicas, mais apropriadas e mais importantes condiciona o indivíduo do presente ao conformismo e ao subdesenvolvimento criativo.

A terceira perspectiva historiográfica elencada por Nietzsche, a crítica, também carrega em seu bojo problemas comprometedores, caso seja utilizada de forma exacerbada, sem critérios ou simplesmente ser crítica destrutiva e não construtiva, ou seja, aplicar a crítica sem a devida necessidade ao homem (ou mulher) que se destacou por suas qualidades. Desprestigiar desdenhosa ou irracionalmente os feitos e fatos do passado de forma radical “[...] retira as nobres aspirações existentes na conduta desse homem, considerando que este empreendeu suas ações através da conjunção de fatores externos [...]” (BITTENCOURT, 2009, p. 4-5) e não devido a uma execução de bravura, meritória e singular. Outra problemática no uso inadequado da perspectiva historiográfica crítica é analisar os acontecimentos do passado com o olhar hermenêutico do presente sem aplicar a observação concernente ao contexto no qual esteve inserido o referido acontecimento. Sem dúvida, essa espécie de juízo de valor é anacrônica. Em suma, conclui Nietzsche (2003, p. 25),

Se o homem que quer criar algo grandioso precisa efetivamente do passado, então ele se apodera dele por intermédio da história monumental; em contrapartida, quem quer fincar pé no familiar e na veneração do antigo cuida do passado como o historiador antiquário; e somente aquele que tem o peito oprimido por uma necessidade atual e que quer a qualquer preço se livrar do peso em suas costas carece de uma história crítica, isto é, de uma história que julga e condena.

Com efeito, conforme as assertivas nietzschianas os gêneros historiográficos em epígrafe, ao serem utilizados de forma errônea, comprometem o sentido da produção histórica e a leva ao patamar da descartabilidade. Ressalte-se que Nietzsche não se posiciona contra o conhecimento histórico, mas contra o uso deste de modo exacerbado, endeusado, idealista, providencial de um progresso inexoravelmente vital que invalida a ação criativa do homem no seu presente para um vindouro futuro previsto fatalmente progressivo e melhor. Essa visão nietzschiana será de suma importância para o aperfeiçoamento das discussões acerca da produção historiográfica no século XX, sobretudo com o advento da História Nova encabeçada pela Escola dos *Annales* surgida na França a partir de 1929. Deste modo, o “Paradigma da Descontinuidade Histórica” engendrado por Nietzsche serviu e serve para a busca constante de novos debates e descobertas no campo historiográfico. Nietzsche considera a História como busca e investigação constante para o devir humano e não para seu conformismo de pronto e acabado. Desse modo, muitas discussões atuais estão no âmago das análises nietzschianas, muito embora, os utilizantes desta fonte nem sempre deem crédito ao seu originador ou por questões voluntárias ou involuntariamente.

Os “acordes historiográficos” demonstram que não há um pensamento homogêneo entre os diversos teóricos da seara da produção do conhecimento histórico, porém, no âmago dessas discussões percebemos haver uma base estrutural e estruturante que dela emerge inúmeros debates mantendo sempre na íntegra as raízes específicas da História como “Ciência dos homens [...] no tempo. O historiador não apenas pensa ‘humano’. A atmosfera em que seu pensamento respira é a categoria da duração [...]” (BLOCH, 2001, p. 55). Isto é o que condensa e fortalece a perspectiva das validações científicas no âmbito da História. Por seu turno, a crítica nietzschiana à historiografia científica iniciada, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, tem caráter construtivo e determinante para a sobrevivência cada vez mais potente da historiografia do presente.

CAPÍTULO 2

MEMÓRIA, HISTÓRIA ORAL, MICRO-HISTÓRIA E BIOGRAFIA: COMPÓSITOS DA HISTÓRIA

Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas

Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado um
Com o rumor da seda amarrotada.

Há um nascer do sol no sítio exacto,
À hora que mais conta duma vida,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextinguida.

Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história.

José Saramago

2.1 Memória

O debate sobre História e Memória tem se tornado fecundo em tempos recentes, sobretudo entre historiadores, memorialistas e arquivistas nos espaços que guardam documentos, relíquias e lembranças de sujeitos sociais das mais diversas produções humanas. Em vários espaços é possível se encontrar marcas, registros e peças que nos levam aos mais reflexivos pensamentos capazes de nos revelar lembranças profundas que, às vezes, podem acalantar a alma, mas também pode afugentar e angustiar nosso espírito. Deste modo, a Memória reluz e traduz muitos rastros, marcas e pontos que a escrita ofuscou e não se preocupou em registrá-los ou por menosprezo preconceituoso da História oficial ou por negação duma classe dominante ditadora das regras.

Dessa forma, buscamos abordar neste tópico as principais definições do vocábulo Memória e seu relacionamento e importância na produção do conhecimento histórico. Assim, partimos de algumas interrogações capazes de nos orientar e reorientar na procura de nossos objetivos almejados. Começamos então perguntando sobre que tipo de Memória queremos trazer para o debate? Como

conceituar e descrever essa Memória? Memória e História são iguais? Que diferenças e similitudes constituem a História e a Memória? Qual a importância da Memória para a construção histórica? Até que ponto a Memória alimenta a História? Qual a importância da Memória para trazer à tona feitos e fatos dos sujeitos sociais no âmbito da micro-história ou da História local? Estas indagações são, doravante, condutoras ou guiadoras da presente discussão âmbito de um processo de análise dialético. Inicialmente abordamos o conceito e definições amplamente debatidos e analisados nos mais diversos campos de estudos sobre a Memória.

O reconhecimento da Memória como fonte ímpar para a escrita da História é uma tônica no âmbito das mais diversas produções do conhecimento das Ciências Sociais e das Humanas, em geral. Esse reconhecimento em relação à Memória é condicional para a vivificação e sobrevivência de uma História mais genuína e de abrangência bem maior. De fato “[...] A conexão entre história e memória tornou-se muito forte e sem esse elo a história seria apenas escotismo, ou pura exterioridade se, como Ricoeur, lembramos o quanto o presente é afetado pelo passado [...]” (DOSSE, 2003, p. 293).

Diante das provocações e afirmações supramencionadas iniciamos nosso debate buscando estabelecer o conceito e as várias definições a começar pelas prescrições de dicionários como Memória sendo a

Capacidade de adquirir e conservar ideias e imagens. Funções psíquicas que permitem fixar e lembrar conteúdos, sensações, recordações e estados de consciência percebidos no passado e ao no mesmo tempo representá-los, situá-los no tempo e acessá-los no presente. (QUEIROZ, 2003, p.173).

Ao virmos ao mundo e nele crescermos vamos, ao longo de nosso desenvolvimento existencial, aprendendo, guardando e conservando inúmeras saberes em nosso intelecto num instante contínuo presente-passado. Aprendemos as necessidades básicas e funcionais de manutenção do nosso corpo físico, desenvolvemos a capacidade de interpretar códigos, escritos, falados, desenhados e tantas outras atividades. Há uma infinidade de habilidades que conseguimos dominar e utilizar, as quais vão sendo utilizadas gradativamente de acordo com nossa necessidade de sobrevivência.

Porém, todas essas aprendizagens só são úteis e utilizáveis se puderem ser lembradas. Caso contrário, a vida seria um eterno e tedioso recomeço no sentido físico e bilógico. Já pensou se cada um desses domínios aprendidos e apreendidos

fosse esquecido em seguida e tivéssemos de reaprender todas as vezes que dele necessitássemos! Imagine se a cada ida à agência bancária esquecêssemos o caminho, a conta e/ou a senha de funcionamento! Reflita se a cada movimento tivéssemos de aprender tudo novamente! Estas e outras reflexões concernentes ao assunto em debate podem ser elencadas. Esse eterno reaprender não existe em função de uma grande e indestrutível serviçal ancorada em nosso intelecto: a Memória. “[...] Sem a memória, seríamos obrigados a reaprender habilidades e fatos diariamente, como se nunca os tivéssemos aprendido antes [...]. A memória é um processo mental com várias facetas” (CHERNOW, 2004, p. 23).

Pesquisas recentes identificaram três tipos de memória. A primeira diminui com a idade; a segunda mantém-se razoavelmente constante; e a terceira pode melhorar ao longo da vida, segundo afirmam os psicólogos [...] A memória *episódica* [...]. A memória *implícita* [...]. A memória *semântica*. (CHERNOW, 2004, p. 23-24).

As características e o funcionamento desses tipos de memórias, segundo o autor supracitado, dá-se da seguinte maneira: a memória episódica diminui com o tempo e refere-se a episódios ou incidentes passageiros referentes a interesses da própria pessoa, tais como: “[...] o cardápio do almoço de ontem, o número do telefone do vizinho, o local da reunião de amanhã, e, é claro, “Por que eu vim até a cozinha?” A memória implícita “[...] não diminui com a idade, ela permanece mais ou menos constante. É um tipo de memória motora ou cinestésica [...], que inclui habilidades como digitar, tocar piano, nadar e andar de bicicleta [...]” (CHERNOW, 2004, p. 24). A memória semântica refere-se ao arcabouço de informações e conhecimento que armazenamos no nosso intelecto no decorrer da nossa vida. “[...] Essa memória realmente melhora à medida que vivemos e adquirimos mais conhecimento geral sobre o mundo externo [...]” (CHERNOW, 2004, p. 24).

Os três tipos de memória acima citados parecem ser equivalentes aos apresentados no estudo clássico “Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito”, de 1896, do filósofo francês Henri Bergson. Neste sentido, a primeira memória, a episódica, é constituída por lembranças que estão na consciência, são iluminadas por esta em episódios esporádicos associativistas que faz rememorar algo fortuitamente. É a memória imagem. A segunda memória, a implícita, refere-se ao total de lembranças solidárias e automatizadas com o corpo (sistema sensório-motor). Essas lembranças são atualidades em forma de ações e

não representam acontecimentos específicos do passado. São “lembranças-ações” instintivas. É a memória hábito. O terceiro tipo de memória está relacionado com a totalidade de lembranças de momentos específicos ou virtuais acontecidos no passado e encravados em nosso inconsciente. São lembranças não lembradas fortuitamente, apenas quando evocadas por meio da recordação. É a pura ou memória verdadeira (BERGSON, 1999).

O abastecimento e/ou suprimento desse potente e inigualável recipiente de informações e conhecimentos, a Memória, são realizados através de duas etapas: o registro e a retenção para em seguida servir um terceiro momento, a recuperação. A disposição suficiente, eficiente e eficaz desses recursos garante uma Memória sofisticada, competente e capaz. O primeiro recurso, o registro, funciona como a porta de entrada.

Uma mente livre de distrações e preocupações, um espírito relaxado física e mentalmente afetam de maneira favorável a capacidade de concentrar-se naquilo que se deseja lembrar. Se essas condições não estiverem presentes, não culpe sua memória por não conseguir se lembrar. (CHERNOW, 2004, p. 25).

A atenção é necessária e fundamental para o *registro* daquilo que, posteriormente, estaremos aptos a nos lembrar. Caso não prestemos a atenção suficiente não teremos do que lembrar, pois não houve o competente e indispensável registro. Junte-se a atenção a concentração.

O segundo recurso abastecedor da Memória, a *retenção* é o armazenamento eficiente do *registro* efetivado na Memória. Essa retenção será tão eficaz se na proporção em que formos fazendo os devidos registros de informação o fizermos de forma concatenada e organizada para o nosso lembrar-útil, posteriormente. Por outro lado, se apenas obtivermos esses registros e jogarmos desordenadamente na Memória, como se joga uma agulha num palheiro, sem nenhuma preocupação prioritária sequencial, com certeza teremos menos lembranças úteis no tempo devido. Com efeito,

A *retenção* – ou a fase de armazenamento da memória – pode ser reforçada pelo interesse, pela observação, pela associação e pela repetição. O simples ato de decorar uma palavra, uma lista de preços, a cotação de uma ação ou um nome – de modo que possam ser lembrados uma ou duas vezes – não é o suficiente para uma boa retenção. As informações precisam ser praticadas, revistas ou até reaprendidas para ser recordadas adequadamente. Utilizar com regularidade as informações já

absorvidas também reforça a retenção. O malabarista que mantém três bolas no ar ao mesmo tempo não para de praticar o truque assim que aprende. Continua treinando para reter e melhorar sua habilidade. A mesma coisa acontece com a informação. Uma vez registrada, precisamos revê-la continuamente a fim de retê-la. (CHERNOW, 2004, p. 26).

A *retenção* ou armazenamento das informações e conhecimentos serão tanto quanto mais sofisticados na proporção em que suas práticas forem exercitadas com maior intensidade.

A terceira etapa, a *recuperação* que é servida pelas duas primeiras etapas abastecedoras da Memória

[...] é o processo de buscar um item na memória sempre que necessário. Quando lembramos um fato, nós o recuperamos da fase de retenção da memória. E esse processo pode se tornar mais fácil se classificamos o item no momento em que o armazenamos. Assim, teremos uma variedade de pistas para acessar a informação. Uma boa maneira de buscar uma lembrança é recordar o código que utilizamos para armazená-la, ou parte dele [...]. A recuperação é o desenlace. Se a informação foi registrada adequadamente, não haverá dificuldade para buscá-la na memória quando necessário. (CHERNOW, 2004, p. 26-27).

Neste sentido, a forma como foi providenciadas as duas primeiras etapas determinará a facilidade ou a dificuldade e até a impossibilidade da terceira etapa, a *recuperação* de dados armazenados na Memória. Mas, a Memória desde a antiguidade vem sendo matéria prima de análise e discussão.

Outros estudos de definição do vocábulo Memória, com maior densidade e amplitude de significados, vêm de longe. Abbagnano (1998), nos fala de 2 (dois) tipos de Memória: a memória-retentiva e memória-recordação. A memória-retentiva tem a função de conservar persistentemente conhecimentos do passado não mais vistos. A memória-recordação é a capacidade cognitiva de lembrar/recordar, quando evocado, o conhecimento passado, tornando-o atual. Lembra-nos o autor supracitado que essas considerações sobre a Memória já foram abordadas por Platão e Aristóteles em seus contextos (século IV), cognominando-as de “conservações de sensações” e “reminiscência”. Aristóteles, inclusive, problematiza a questão da conservação do conhecimento passado e sua representação como marca/impressão. Deste modo, o pensamento aristotélico ao considerar a marca-impressão deixada pelo objeto elenca a existência da Memória abdicando a não necessariamente presença do objeto físico já que a própria imagem pode ser considerada também objeto constituidor de Memória. O autor supracitado também

ressalta que a psicologia antiga considerava como características da Memória a conservação e a persistência de conhecimentos levando em conta a proporcionalidade entre a Memória e força imagética (persistência de conservação).

Nessa ótica, a Memória existe com menor ou maior intensidade, de acordo com a força representativa da imagem, independentemente da presença ou não do objeto. Assim, a Memória de algo poderá ser curta, quando a imagem permanece por pouco tempo; duradoura até certo tempo, quando existe uma presença forte e intensa da imagem; e, infalível quando essa imagem é tão potente que se torna indestrutível ou permanente (ABBAGNANO, 1998).

Na Grécia antiga e clássica a Memória era concebida como a esposa de Zeus, Mnemósine, que por sua vez era a mãe de Clio, a História. Não é a toa que os primeiros escritos com diretriz de historicidade, produzidos por Heródoto, tiveram como fontes as narrativas acostadas na deusa Mnemósine, dos habitantes gregos.

Os Gregos da época arcaica fizeram da Memória uma deusa, Mnemosine. É a mãe das nove musas que ela procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus. Lembra aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos, preside a poesia lírica. O poeta é, pois um homem possuído pela memória, o aedo é um adivinho do passado, como o adivinho o é do futuro. E a testemunha inspirada dos "tempos antigos", da idade heroica e, por isso, da idade das origens. A poesia, identificada com a memória, faz desta um saber e mesmo uma *sageza, ima sophia*. O poeta tem o seu lugar entre os "mestres da verdade" [...] e, nas origens da poética grega, a palavra poética é uma inscrição viva que se inscreve na memória como no mármore [...]. Dissesse que, para Homero, ver-sejar era lembrar. Mnemosine, revelando ao poeta os segredos do passado, o introduz nos mistérios do além. A memória aparece então como um dom para iniciados e a anamnesis, a reminiscência, como uma técnica ascética e mística. Também a memória joga um papel de primeiro plano nas doutrinas órficas e pitagóricas. Ela é o antídoto do Esquecimento. No inferno órfico, o morto deve evitar a fonte do esquecimento, não deve beber no Letes, mas, pelo contrário, nutrir-se da fonte da Memória, que é uma fonte de Imortalidade. (LE GOFF, 1990, p. 378).

Uma das filhas da deusa Mnemósine (Memória) com Zeus é Clio.²⁴ Mnemósine tinha a missão ímpar de repassar as bravuras e feitos vantajosos dos

²⁴Clio?!! A musa da História, filha dileta de Zeus (senhor dos deuses) e Mnemósine (deusa da memória) que, nos tempos gregos, era um misto de poetisa e cientista, e concedeu aos seres humanos conhecer o alfabeto e, conseqüentemente, a escrita. Tudo isto para poder lhes revelar a importância de preservar e registrar a memória dos acontecimentos, dos quais são os personagens principais, e, sobretudo, instigá-los a produzirem conhecimentos sobre si mesmos e suas ações, a fim de compreenderem a si mesmos e ao meio social, cultural, geográfico, no qual se inserem e vivenciam diferentes experiências. SILVA, Samara Mendes Araújo; SANTOS, Raimundo Nonato Lima dos. Construindo Histórias nos labirintos de Clio. In: VASCONCELOS, José Gerardo. _____ et al. (Orgs.). **Labirintos de Clio**: práticas de pesquisa em História. – Fortaleza: dições UFC, 2009, p. 16.

antepassados para que estes fossem perpetuados de geração em geração. Mnemósine também figurava como reveladora dos segredos do passado aos poetas sendo utilizado como uma técnica de vasta produção mitológica de divina e imortal (LE GOFF, 1990; XAVIER, 2010).

Na idade medieval, o conceito agostiniano e tomista de Memória qualificava-a como ventre da alma e tesouro local e conservação das espécies de infinita duração onde residem as mais profundas e amplas imagens de recordações que o esquecimento não conseguiu apagar. Especificamente Agostinho na obra *Confissões* aborda a temática Memória com profundidade destacando sua inigualável importância para o crescimento do conhecimento interior do homem cristão.

Agostinho deixará em herança ao cristianismo medieval um aprofundamento e uma adaptação cristã da teoria da retórica antiga sobre a memória. Nas suas *Confissões*, parte da concepção antiga dos lugares e das imagens de memória, mas dá-lhes uma extraordinária profundidade e fluidez psicológicas, referindo a "imensa sala da memória" [...], a sua "câmara vasta e infinita" [...]. "Chego agora aos campos e às vastas zonas da memória, onde repousam os tesouros das inumeráveis imagens de toda a espécie de coisas introduzidas pelas percepções; onde estão também depositados todos os produtos do nosso pensamento, obtidos através da ampliação, redução ou qualquer outra alteração das percepções dos sentidos, e tudo aquilo que nos foi poupado e posto à parte ou que o esquecimento ainda não absorveu e sepultou. Quando estou lá dentro, evoco todas as imagens que quero. Algumas apresentam-se no mesmo instante, outras fazem-se desejar por mais tempo, quase que são extraídas dos esconderijos mais secretos [...]. Com Agostinho a memória penetra profundamente no homem interior, no seio da dialética cristã do interior e do exterior de onde saíram o exame de consciência, a introspecção, senão a psicanálise. Mas Agostinho lega também ao cristianismo medieval uma versão cristã da trilogia antiga dos três poderes da alma: memória, inteligência, providentia [...]. No seu tratado *De Trinitate*, a tríade toma-se em *memoria, intellectus, voluntas*, que são, no homem, as imagens da Trindade. Se a memória cristã se manifesta essencialmente na comemoração de Jesus, anualmente na liturgia que o comemora do Advento ao Pentecostes, através dos momentos essenciais do Natal, da Quaresma, da Páscoa e da Ascensão, cotidianamente na celebração eucarística, a um nível mais "popular" cristalizou-se sobretudo nos santos e nos morto. (LE GOFF, 1990, p.384-385).

Com efeito, no que concerne a Memória religiosa cristã de que trata Agostinho sua presença é constante e atual. Através de ritos, festejos e homenagens póstumas a Memória aos mortos, por exemplo, ganhou *status* bastante significativo no calendário ocidental possuindo, inclusive, uma data específica para a Memória dos entes falecidos, o dia 1º (primeiro) de novembro que em muitos lugares já se tornou tradição em vultosos festejos e sacrilégios em nome da Memória dos

falecidos. Nessa época, ocorreu o que se chamou de cristianização da Memória em referência ao cristianismo que era dividida em Memória Coletiva e Mnemotécnica – litúrgica e laica respectivamente, sempre voltada para a transcendência.

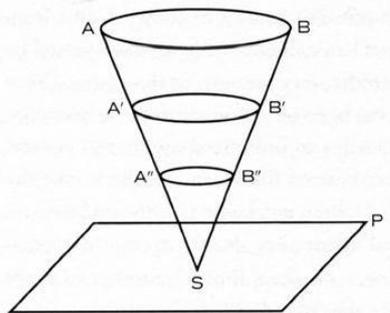
Nas idades Moderna e Contemporânea a característica de conservação do conhecimento pela Memória está em conformidade com a duração da consciência e conservação integral do espírito por si próprio alimentados pelas ações, afeições e manifestações ou especificidades pessoais. Leibniz (segunda metade do século XVII) concebia a Memória como “[...] conservação integral sob forma de pensamento [...]” (ABBAGNANO, 1998, p. 658). Neste sentido, Leibniz expressa o conceito potente e virtual de memória que mais tarde seria abordado por Bergson (1999), ou seja, o fato da memória ser a conservação integral de toda e qualquer manifestação do espírito. Deste modo, a Memória com “M” maiúsculo não se trata da regressão do presente ao passado, mas de uma visita virtual primeira e a partir do passado para progressiva e conscientemente evoluirmos para o estado presente. Esta tarefa é feita pela recordação. É na recordação (no sentido de estado virtual) que ancora a Memória pura, verdadeira, conforme a linha de raciocínio da filosofia espiritualista ou consciencialista (ABBAGNANO, 1998).

Entretanto, além da memória-retentiva e a memória-recordação - onde a primeira baseia-se na simples conservações de conhecimentos (sensações) do passado e a segunda na capacidade cognitiva de recordar-lembrar o conhecimento passado tornando-o atual – existe a concepção da memória-associativista abordada pela primeira vez por Spinoza (século XVII) através da qual o ser humano tem a capacidade de concatenar na mente os fatos que estão fora do corpo segundo a ordem e a organização das afeições do corpo humano. Tal ideia foi mais tarde (século XVIII) explorada por David Hume esboçando as três leis associativistas: semelhança, contiguidade e de causalidade, sendo que as primeiras duas leis foram por algum tempo bastante utilizadas “[...] pela psicologia associacionista para explicar os fenômenos psíquicos [...]. Até que a psicanálise, por um lado, e a gestalt, por outro, mostrassem a importância dos interesses volitivos na recordação [...]” (ABBAGNANO, 1998, p. 658). A Memória de caráter associativista baseia-se nas interligações num emaranhado de associações. “[...] O conceito de que tudo que queremos lembrar deve estar associado de alguma maneira àquilo que já sabemos é fundamental para o aprimoramento da memória [...] Para melhorar a memória, precisamos aprender meios de fazer associações conscientes [...]” (CHERNOW,

2004, p. 57). A memória associativista foi e ainda é muito utilizada pelas ciências jurídicas, sobretudo nas investigações criminais.

Na busca de explicações sobre Memória e suas funções continuam mais contemporaneamente estudos importantes sobre o assunto com destaque para a obra do filósofo evolucionista e/ou espiritualista Henri Bergson em *Matéria e memória* escrita pela primeira vez em 1896. Nesta obra²⁵, Bergson procura definir e demonstrar as principais funções e composições da memória. Inicialmente, Bergson (1999) defende uma concepção dualista composta pela mente (Memória) a qual, segundo sua concepção, é independente do cérebro (Corpo). Todavia, este mesmo cérebro tem a função de filtrar da mente (Memória), as lembranças indispensáveis para a sobrevivência do ser humano em seu habitat do presente. Bergson considera que lembranças e esquecimento são ações psíquicas determinadas por escolha de critérios, adaptação e sobrevivência. Ainda, segundo Bergson, ao analisar a relação entre percepção e memória esclarece que a primeira (Percepção) é uma faculdade distinta da Memória, porém, com a capacidade de atrair fenômenos exteriores e está sempre infiltrada de lembranças.

Para melhor explicar a Memória e suas funções Bergson (1999, p. 178) utiliza uma figura de Cone invertida, o chamado Cone da Memória, com os tipos de Memória e suas respectivas descrições-funções:



Representada pelas inúmeras seções do cone, A'B', A''B'' etc., a consciência "normal" (consciência e implica em uma certa quantidade de lembranças-imagem) oscila entre AB e S, mas nunca alcança ou se estabelece em AB ou S. Quanto mais a consciência se aproxima de S, menos lembranças-imagem possui e mais tende a operar com generalizações; quanto mais a consciência se aproxima de AB, mais

²⁵ BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

lembranças-imagem possui e mais tende a operar com particularizações. Numa perspectiva limite: em S, a consciência seria pura ação no mundo exterior e viveria sem lembranças-imagem; em AB, a consciência seria pura contemplação do mundo interior e viveria inflacionada por lembranças-imagem.

A figura do cone da Memória em epígrafe também é comentada pelo próprio Henri Bergson da seguinte maneira:

Se eu represento por um cone SAB, a totalidade das lembranças acumuladas em minha memória, a base AB, assentada no passado, permanece imóvel, ao passo que o vértice S, que figura em todos os momentos o meu presente, avança sem cessar e sem cessar, também, toca o plano móvel P de minha representação atual do universo. Em S concentra-se a imagem do corpo; e, fazendo parte do plano P, essa imagem limita-se a receber e a devolver as ações emanadas de todas as imagens de que se compõe o plano. (*apud* BOSSI, 1994, p. 48).

Com efeito, a Memória para Bergson é a capacidade mental de representar no presente o passado. A Memória no entender bergsoniano é o centro da mente e de identificação sempre repleta de pensamento/imaginação, pois esta é a matéria prima da inteligência humana. Para Bergson existem 2 (dois) tipos de Memória: 1) a Memória Involuntária (Memória Recordação) – que guarda as lembranças virtuais ou acontecimentos específicos através das Imagens – lembranças totais que estão na consciência como atualidades de acontecimentos específicos do passado e que só vêm à tona se evocada no presente. Neste sentido, a Memória Pura através da Imagem-lembrança são, principalmente, as responsáveis pela operação da inteligência humana. São as lembranças não lembradas somente quando evocadas, pois estão no inconsciente. Em termos proustianos, a Memória Pura de Bergson poderia ser interpretada como Memória Involuntária, proposta por Benjamim (VASCONCELOS, 2010); 2) a Memória Hábito – são todas as lembranças automatizadas, socializadas ou solidárias do sistema sensório-motor que não são acontecimentos específicos do passado. São instintivas e estão relacionadas com as ações repetitivas comuns do cotidiano; Imagem – lembranças totais que estão na consciência como atualidades de acontecimentos específicos do passado e são consideradas lembranças lembradas. O fato é que “[...] as análises psicológicas modernas continuam girando em torno do fato da recordação, mais do que em torno da retentiva, que continua sendo preferida pelas teorias filosóficas da memória” (ABBAGNANO, 1998, p. 658).

A discussão bergsoniana é retomada por Paul Ricoeur em: A Memória, a História, o Esquecimento (2007) para quem,

[...] nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança. A própria historiografia, digamo-la desde já, não conseguirá remover a convicção, sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado, independentemente do que possa significar a preteridade do passado. (RICOEUR, 2008, p. 20).

Ricoeur ressalta que desde os primeiros textos pioneiros sobre a análise do passado “[...] a memória e a imaginação partilham o mesmo destino [...]” da afirmação aristotélica “[...] segundo a qual a memória é tempo” (RICOEUR, 2008, p. 21).

Na realidade, o conceito de Memória e suas variadas definições prosseguem sem limites ou respostas prontas e acabadas.

O conceito de memória é crucial. Embora o presente ensaio seja exclusivamente dedicado à memória tal como ela surge nas ciências humanas (fundamentalmente na história e na antropologia), e se ocupe mais da memória coletiva que das memórias individuais, é importante descrever sumariamente a nebulosa memória no campo científico global. A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Deste ponto de vista, o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e, quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria [...]. Certos aspectos do estudo da memória, no interior de qualquer uma destas ciências, podem evocar, de forma metafórica ou de forma concreta, traços e problemas da memória histórica e da memória social [...]. A noção de aprendizagem, importante na fase de aquisição da memória, desperta o interesse pelos diversos sistemas de educação da memória que existiram nas várias sociedades e em diferentes épocas: as mnemotécnicas. (LE GOFF, 1990, p. 424).

Quando investigamos a história local podemos encontrar esses aspectos ocultos de vestígios em espaços, muitas vezes, esquecidos ou deixados para trás como se neles não existisse nenhum significado de construção histórica. Porém, quando exploramos a Memória dos sujeitos sociais *in loco* podemos constatar que eles contêm, conservam e acumulam, como legítimos depositários fiéis, informações preciosas capazes de servir, construir e reconstruir a história. Assim,

A memória, como técnica de investigação científica tem sido largamente utilizada por pesquisadores de Ciências Sociais, seja para preencher as

lacunas deixadas pela história escrita, ou para encontrar um canal que possibilite o diálogo com o universo simbólico da história escrita, ou para encontrar um canal que possibilite o diálogo com o universo simbólico da história recente dos subalternos que, em muitos casos, [...] é impedida de se manifestar [...]. (VASCONCELOS, 2010, p. 102).

Neste sentido, os lugares de memórias para efetivação de pesquisa em história da educação podem ser: escolas, bibliotecas, arquivos públicos e privados e, sobretudo, a história oral. Nestes locais está registrada a Memória de educadores e demais sujeitos sociais que reflete na construção da ossatura cultural de certo período contada por quem esteve presente ou soube através de outros sobre os acontecimentos, feitos e fatos de uma época.

São nesses lugares de memória que se apresenta “[...] a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que poderíamos ter a necessidade de lembrar” (NORA, 1993, p. 13).

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo de uma significação simbólica é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, pra uma chamada concentrada da lembrança [...]. São lugares mixtos, híbridos e mutantes, intimamente entrelaçados de vida e morte, de tempo e eternidade, numa espiral do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do imóvel e do móvel. Os três aspectos coexistem sempre [...]. É preciso ter vontade de memória [...]. Na falta dessa intenção de memória os lugares de memória serão lugares de história. (NORA, 1993, p. 21-22).

É através da Memória aplicada nesses lugares que se tem “[...] uma chance para revisitar, a partir do passado, os múltiplos possíveis do presente para pensar o mundo de amanhã” (DOSSE, 2003, p. 298). É também nesses lugares de Memória que se pode encontrar o legado cultural deixado por pessoas, coletividade, comunidade, instituição etc., pois,

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 47).

Com efeito, a “[...] memória exalta e destaca elementos-chaves que se expressam na oralidade. Marca os pontos que se fixam em volumes de lembranças prontas a emergir dos escaninhos mais profundos de sua alma [...]” (VASCONCELOS, 2001, p. 28). Ou ainda,

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

Deste modo, trabalhar à memória relativa à educação ou em qualquer outra esfera tanto serve para o crescimento da história como “procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1996, p. 24).

A Memória é o encontro do passado no presente e que significa a busca da identificação cultural e a construção histórica. Trabalhar a Memória significa procurar mudança. Por outro lado, se não há essa memória, como considera Meneses (1990), a mudança será sempre fator de alienação e desagregação. É a Memória que funciona como a ossatura de identificação cultural de uma comunidade, coletividade, nação. “[...] A memória é que funciona como instrumento biológico-cultural de identidade, conservação, desenvolvimento, que torna legível o fluxo dos acontecimentos. A Memória interessa-me por que estou vivo, aqui e agora”. (MENESES, 1990, p. 31). A Memória é a história no presente revificando especificidades do passado. Diante dessas premissas sobre o dueto História-Memória/Memória-História acreditamos que o debate carece maior explicitamento e com maior profundidade.

A discussão sobre o uso da Memória na produção do conhecimento histórico demonstra infundáveis e proveitosas pesquisas, porém faz-se necessário entender qual o lugar de cada uma dessas categorias, seus diferentes significados, problemas, campos e tempos de atuação e suas respectivas composições. A começar, faz necessário partir do princípio de que Memória e História são termos, diferentemente do que muitos pensam, ao invés de sinônimos, são antônimos, haja vista que,

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, ou projeções. A história, porque operacional intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a toma sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem, que ela é por natureza, múltipla e desaceleradora, coletiva, plural e individualizada. (NORA, 1993, p. 09).

Pelo visto, o debate teórico sobre a relação de Memória e História tem atravessado e continuará atravessando gerações de pesquisadores no âmbito da produção do conhecimento histórico, sobretudo após a tomada de consciência de que a Memória não deve ser tomada apenas como uma fonte guardadora de fatos passados inexpressivos, passivos ou inoperantes de somenos importância de um processo parcial e limitado para as ciências do espírito. A Memória tem a possibilidade de retratar o concreto, o objeto imagético na sua essência. A História, por outro lado, está vinculada a “deslegitimação do passado vivido [...], às “continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas (NORA, 1993, p. 09), e mesmo querendo sempre repelir a Memória, a História, para realização de seu processo contínuo, necessita da Memória para lhe preencher suas mais profundas lacunas que não encontraram ou não encontram alimentação apropriada para seu preenchimento, a não ser se valendo dos componentes da Memória. É permitido dizer que pode até haver Memória sem História, porém, o contrário não seria validado. Desta forma, é permitido afirmar que, a “[...] memória encerra um processo de construção, gerador de uma estratégia que aponta para a infinitude da história [...]” (VASCONCELOS, 2000, p. 107). Entretanto, o “[...] grande problema da Memória seria contudo, o *esquecimento*. Uma vez que o cérebro seleciona as lembranças, recalando aquelas que são desnecessárias ao momento presente [...]” (VASCONCELOS, 2008, p. 108). Mas, como realça Bergson (1979, p. 94),

[...] as lembranças lá estão, acumuladas no cérebro sob forma de modificações impressas num grupo de elementos anatômicos: se elas desaparecem da memória, é porque os elementos anatômicos em que

repousavam foram alterados ou destruídos. (*apud* VASCONCELOS, 2010, p. 108-109).

Com efeito, a escapatória do esquecimento é a Memória que no exercício biológico natural é capaz de manter sempre a proteção das lembranças dando sobrevivência a musa da História. A “[...] memória seleciona o dito e o não-dito. Filtra o que deve e o que não deve ser lembrado. Para dizer ao mundo é preciso encadear novos pontos de desequilíbrios conectados em pedaços de lembranças” (VASCONCELOS, 2009, p.09). Destarte,

A memória celebra acima de tudo o que escapuliu do famélico esquecimento. É aquela que derrapa pelas artérias do discurso poético e passa a enaltecer cada ponto descoberto de nossa temporalidade segmentarizada. É que o tempo reencontra os motivos para consagrar a velocidade de seu deslocamento. Remanejando nas escutas secretas as possibilidades de emergir ao convívio dos homens e, ao mesmo tempo, fazendo saltar os artefatos simbólicos produzidos pela humanidade. (VASCONCELOS, 2009, p. 09).

Todavia, o esquecimento não só faz parte existencial do intelecto humano como tem lá suas serventias. Se o esquecimento não existisse talvez fôssemos impotentes para sobreviver por mais tempo em decurso existencial. Racionalmente, é possível pensar como Vasconcelos (2009, p. 09),

É o esquecimento que nos protege das dores e nos ajuda a enfrentar todos os dias de nossa parca existência o grande fardo de carregar nossa vida imiscuída à história. É o esquecimento que nos impele ao futuro e, ao mesmo tempo, sacode nossas convicções para o móvel mais escuro de nossa extemporaneidade dilacerada. (VASCONCELOS, 2009, p. 09).

Nietzsche, metaforicamente, compara o esquecimento como uma guardiã treinada e capaz de fechar, de vez em quando, as portas e janelas do palácio da Memória (no qual reside a consciência) com o objetivo de proteger das ferrenhas e perturbadoras disputas de más lembranças que são travadas em nosso interior

Esquecer também pode ter seus benefícios. É importante saber o que deve ser esquecido. Aprendemos a esquecer desde que nascemos para que a velhice não seja repleta de memórias frívolas e negativas. Somos construtivos quando escolhemos, com cuidado, que lembranças descartar [...]. A capacidade de esquecer é um dom natural. Sem ela, ficaríamos presos ao passado [...]. Nós bloqueamos memórias perturbadoras nos envolvendo em atividades que consomem todo o nosso tempo. São válvulas de escape [...]. (CHERNOW, 2004, p. 266).

Nesse sentido, o esquecimento se faz extremamente necessário, em algumas situações, para que possamos manter a calma da alma, a paz e a tranquilidade. Nietzsche concebe o esquecimento como uma atividade potente, digestiva e saudável e que não pode haver felicidade, esperança, jovialidade e satisfação presente sem a barreira efetuada pelo esquecimento das tristes e maléficas lembranças retidas na memória. Conforme Nietzsche “[...] É possível viver, mesmo viver feliz, quase sem nenhuma memória, como o demonstra um animal; mas é absolutamente impossível viver sem esquecimento [...]” (*apud* DOSSE, 296). Esse esquecimento se faz extremamente necessário principalmente quando há momentos em que a Memória, ou seja, as imagens guardadas nesta Memória se apresentam mais intensas do que nossa própria vida. Há momentos que somos aterrorizados por certas lembranças (FERNANDES, 2004) e, então, nosso subterfúgio é procurar outro recurso: o aliviador esquecimento.

Entretanto, Nietzsche não atribui à Memória como a detentora malvada e cruel de marcas inapagáveis da moralidade e dos costumes que torturam o homem e que não tem poder de reação para se libertar. Ao contrário, a Memória desempenha a função ativa de deixar de querer ou querer se livrar, autonomamente, o que caracteriza uma Memória da vontade, do sempre querer-querendo. Eis aí a nobre função da indispensável faculdade salutar da existência do esquecimento (NIETZSCHE, 1986; 1987; 1992).

O esquecimento pode ser incorporado desde uma perspectiva construtiva, podendo restaurar divisão canônica entre história e memória [...]. A necessidade do esquecimento reaparece uma e outra vez nas sociedades contemporâneas depois de episódios que poderíamos definir como violentos e traumáticos. O esquecimento pode ser apresentado, então, como uma estratégia temporária de sobrevivência, como no caso dos que voltaram dos campos de extermínio [...]. Isso se relaciona à dificuldade para transmitir a experiência do horror, cuja representação na palavra se torna impossível. O esquecimento pode ser também produto de um pacto de silêncio depois da “pacificação” da sociedade, como no caso da Espanha depois do franquismo ou do Chile uma vez concluída a ditadura de Pinochet. (CARRETERO, 2010, p. 165).

Junte-se aos exemplos supracitados a necessidade de esquecimento do traumático período de autoritarismo e terror exercido durante o regime militar no Brasil (1964-1985), que sem dúvida não tem como sair da Memória individual e

coletiva, sobretudo dos militantes da esquerda revolucionária e de seus familiares, amigos e conhecidos. Neste sentido,

A memória revela, em seu processo seletivo, marcas vividas pelos militantes de esquerda que, no momento de reconstrução da temporalidade autoritária, filtram o que pode ser lembrado e o que deve ser esquecido. Os anos de chumbo mostram que as marcas foram guardadas, não somente nas individualidades dos perseguidos políticos, como também em um tipo muito específico de coletividade denominada a partir de Pollak (1989) de *memória coletiva subterrânea*. Esse ato mnemônico ainda hoje pode ser bloqueado nos esconderijos das lembranças. É como se houvesse um centro normalizador, que atuasse profundamente nas imagens individuais e ao mesmo tempo, definisse o que pode e o que não pode ser lembrado. Isso é feito coletivamente, num grande pacto de silêncio marginal dos militantes [...]. É nesse sentido que a memória, conceituada como *memória-records*, resguarda determinados locais, falas e ações, que impliquem comprometimento dos revolucionários e suas famílias. (VASCONCELOS, 2000, p. 17, grifos do autor).

A utilização do esquecimento ou da lembrança sobre determinados assuntos, muitas vezes, não de ser comidos e resguardados apenas na Memória. O uso da Memória para o engrandecimento ou diminuição da História é, nesses casos, ponto decisivo e reflexivo. A questão em jogo é o que se pode e deve recordar e o que se deve e se pode esquecer. Em muitos casos, como o do regime militar no Brasil ao ser rememorado e exposto pode, inclusive, pôr em xeque a legitimidade do Estado Nacional diante dos preceitos humanitários (CARRETERO, 2010). A Memória daqueles e daquelas que foram atores sociais de uma forma ou de outra desse período são decisivos para sua compreensão histórica, sempre no presente.

Por isso mesmo, o debate sobre a Memória prossegue triunfante e fecundo. Após a conscientização de que a História é uma ciência sempre em construção em razão de seu objeto de estudo (o desenvolvimento das ações humanas no tempo e no espaço) e não uma ciência que se limita apenas com o estudo do passado bitolada no culto dos registros escritos, o estudo da Memória conquista seu reconhecimento como fonte indispensável e alimentadora para a construção de uma História continuamente atual.

A Memória como mãe da História tem como missão precípua alimentá-la construtivamente trazendo à tona no presente representações seletas individuais e coletivas do passado através de uma operação constante psíquica- intelectual. A formação da Memória na categoria coletiva é realçada desde a Grécia antiga.

Com os Gregos, percebe-se, de forma clara, a evolução para uma história da memória coletiva [...]. A memória, distinguindo-se do hábito, representa uma difícil invenção, a conquista progressiva pelo homem do seu passado individual; como a história constitui para o grupo social a conquista do seu passado coletivo. Mas entre os Gregos, da mesma forma que a memória escrita se vem acrescentar à memória oral, transformando-a, a história vem substituir a memória coletiva, transformando-a, mas sem a destruir. Divinização e, depois, laicização da memória, nascimento da mnemotécnica [...]: tal é o rico quadro que oferece a memória coletiva grega entre Hesíodo e Aristóteles, entre os séculos VIII e IV. (LE GOFF, 1990, p. 377).

Ressalte-se que em tempo recente (primeira metade do século XX), o sociólogo francês Maurice Halbwachs (2004) desenvolve um estudo sobre a história e a memória social e conclui que toda Memória é coletiva no sentido de que embora sejam as lembranças dos indivíduos que trazem à tona os acontecimentos do passado, são os grupos sociais que determinam o que tem caráter memorável e de que formas deverão ser lembradas. A História pode ser construída pelas somas significativas de particularidades encontradas na Memória Coletiva que identifica uma nação, comunidade, coletividade.

O que justifica ao historiador estas pesquisas de detalhe, é que o detalhe somado ao detalhe resultará num conjunto, conjunto se somará a outros conjuntos, e que no quadro que resultará de todas essas sucessivas somas, nada está subordinado a nada, qualquer fato é tão interessante quanto o outro, e merece ser enfatizado e transcrito na mesma medida. Ora, um tal gênero de apreciação resulta de que não se considera o ponto de vista de nenhum dos grupos reais e vivos que existem, ou mesmo que existiram, para que, ao contrário, todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetadas da mesma maneira. (HALBWACHS, 2004, p. 89-90).

O ponto crucial da discussão de Halbwachs é que a memória individual é constituída a partir de uma memória coletiva em razão das lembranças serem construídas a partir do interior de um grupo ou coletividade de pessoas. Talvez, em função dessas teias constitutivas a Memória coletiva garante a continuidade do tempo desafiando e resistindo às mudanças, transformações e rupturas dos diferentes contextos, tornando-se em Memória atemporal. Isto porque,

A memória nunca é feita apenas pelo indivíduo, mas está encravada em contexto familiar, social e político. A memória é então uma construção feita no presente a partir de experiências ou vivências acontecidas em um

passado selecionado e transformado em discurso. (ARANHA; VASCONCELOS; MATOS, 2013, p. 134).

Porém, não podemos esquecer da Memória à margem ou subterrânea, como expressa Pollak (1989) que muitas é somente individual pertencente a um único sujeito e que poderá nunca vir à tona se não tiver quem a descubra, a busque, a escute. Neste sentido, a Memória pode ser individual e individualizada, abafada, sufocada, recriminada, abandonada. Não esquecendo também que existem os chamados “segredos de opinião” ou as práticas condenáveis em certos contextos que são levados à cova por aqueles que por vergonha, por discriminação da sociedade ou para evitar um mal-estar maior nunca revelam ou se utilizam do recurso do esquecimento para evitar o odor das “feridas abertas pela memória” (RUSSO, 2002).

A Memória continua tendo esse poder inigualável de identificação dos indivíduos e de sua inserção social, preservar o conteúdo dos acontecimentos envolvendo todas as pessoas independentemente de etnia, classe social, econômica ou política entrelaçando-se inter e transdisciplinarmente com a capacidade de fazer emergir a história de vida do dia-a-dia dos seres viventes, principalmente daqueles que passaram despercebidos, dolosa ou culposamente pela história de caráter tradicional, os anônimos (VAINFAS, 2002). Desta maneira,

A história do cotidiano, assim como dos anônimos, nasce do cruzamento da história com outras áreas e manifesta uma perspectiva diferente baseada na memória. É exatamente o registro da memória que lhe confere peculiaridade e singularidade. A memória, embora etérea, é esta natureza que lhe confere o fascínio, pois a força das memórias vem da sua subjetividade e o seu poder da autenticidade dos relatos. (GOMES, 2013, p. 15, prefácio).

Assim, a tão sublimada História cronológica, enrijecida, factual, metódica baseada nos estudos dos discursos e registros oficiais dos “grandes vultos” do legado iluminista e da sacralização científica do século XIX teve uma importante frenagem, sobretudo a partir de uma nova visão historiográfica da segunda metade do século XX. Encetada pela historiografia francesa, especificamente com o interesse pela História das Mentalidades, do coletivo, os historiadores desse contexto passaram a perceber o quanto seria importante compreender a história do cotidiano e outras experiências através da Memória coletiva, sobretudo da maneira de viver dos chamados “anônimos” (VAINFAS, 2002; CHAVEAU; TÉTARD, 1999).

Mas, de qual Memória estamos falando? Ou de qual Memória queremos falar? Talvez muito mais de memórias adjetivadas com os infindáveis sufixos, a realidade atual nos impulsiona a preferir por

Uma memória que, especialmente neste início de século XXI, se apresenta social, política e culturalmente efervescente e se torna um desafio a mais para uma historiografia que já há tempo reconheceu seu trabalho para com o passado como sendo, também, essa reflexão sobre o presente e suas demandas que clamam respostas e, impondo permanências de memórias, questiona gestões e tentativas de cristalizações do passado. A história, tal como se defende atualmente por um número significativo de historiadores, se define menos por um estudo do passado que por uma reflexão cada vez mais dinâmica sobre as relações entre passado e presente. A veracidade buscada não se vale mais de uma busca de um passado imutável, mas sim aquela que se forja na relação dinâmica entre o que se escreve/descreve/narra e o presente de quem o faz. Não se busca mais uma veracidade inquestionável, mas antes uma compreensão de como o passado, aquele vivido e sobrevivido em documentos e monumentos (LE GOFF, 1994), rastros (RICOEUR, 1997), sinais (GINZBURG, 1989) e mesmo lugares de memória (NORA, 1993) se mostram ainda como espaços privilegiados de uma compreensão do presente. Nesse caso, o presente pode ser lido como tempo que se coloca ao historiador como processo, como dinâmica que a todo o momento sente, dentro de si, o deflagrar de um passado que convida à pesquisa porque exige respostas ao presente. Um passado que deixa emergir ressurgências de si, que impõem o repensar sobre memórias constituídas e vividas com uma intensidade política provocadora de ações e reações de grupos étnicos, religiosos, sexuais e acadêmicos nas suas defesas de direitos e deveres de memória. (SANTOS, 2007, p. 83).

Como podemos atestar a Memória se constitui como uma poderosíssima fonte que ao ser explorada pelo recurso metodológico da narrativa oral alcança uma produção historiográfica sempre presente e inédita se valendo das lembranças/recordações do passado. A memória que nos referimos é “[...] a memória verdadeira. Coextensiva à consciência, ela retém e alinha uns após outros todos os nossos estados à medida que eles se produzem [...]”. (BERGSON, 1999, p. 124). Porém, é descer do palco da história universal historicizante de discurso apolíneo para se descobrir em falas dionisiacas reveladoras de tantas outras histórias. Destarte, as palavras do professor Gerardo Vasconcelos (2010, p. 115), são deveras oportunas ao sugerir que

Os estudantes de história precisam converter-se em pesquisadores. Conhecer além da história universal, o que se passa no seu próprio *locus* temporal. Identificar seus heróis, seus monumentos, seus mártires. A história espacial da cidade e sua organização arquitetônica. A história de suas lutas e dos movimentos emancipatórios contadas pelos velhos narradores [...]. A história, através da memória dos velhos, como pesquisou Bosi (1994) seria outra grande possibilidade de reviver o tempo, as

narrativas e os detalhes esquecidos pelas descrições oficiais. Evidentemente, não tomando a memória como a única palavra, mas valorizando a fala da mesma forma que o documento. Pois assim como a memória pode se expressar em feixes de instantes, esquecimento e silêncio, a história escrita pode selecionar os documentos válidos e os apócrifos.

O convite está lançado. Cabe a todos querer ter vontade de Memória acerca das mais diversas produções históricas que a vida nos possibilita e que estão ao nosso redor. Os velhos senhores do tempo são imbatíveis. Suas narrativas memoriais estão sempre prontas e dispostas para revelarem as mais enigmáticas e improváveis histórias. A compreensão do todo pode ficar mais fácil se conseguirmos enxergar e desnudar o que nos rodeia na esfera da micro-história. Destarte, é essa vontade de Memória que alarga a percepção, amplia o espaço e dar brilho a visão para percebermos bem mais além daquilo que a História oficial menosprezou ou não quis registrar. Essa história subterrânea ou marginalizada, como dizia Pollak (1989), tem a oportunidade de vir à tona graças a Memória como fonte e o recurso metodológico de sua exploração, a História Oral, que vem viabilizando tal possibilidade, sobretudo nas últimas quatro ou cinco décadas. Com efeito, essas histórias podem ser encontradas nas memórias dos mais variados ecos dos sujeitos sociais que possuem em seu bios o sangue pulsante, o espírito ativo e a liberdade eclética e elástica de produção histórica.

2.2 História Oral

Neste tópico implementamos uma análise a respeito da relação entre a produção da História Escrita com a História Oral e desta com outros recursos afins. Como nos tópicos anteriores e seguindo uma trilha estilística neste trabalho lançamos algumas indagações para que sirvam de caminhos a ser seguidos. Deste modo, iniciamos perguntando sobre quem veio primeiro: a História Escrita ou a História Oral? Quem alimenta e quem é alimentada? Qual ou quais contextos do ápice dessas duas modalidades de História? Como elas se aproximam e se distanciam? Qual o lugar de cada uma delas? A História Oral é fonte na fonte ou apenas após ser provocada, explorada e transcrita? Que técnicas podemos utilizar no exercício da História Oral? Que limites e potencialidades, se que os tem, a

História Oral pode oferecer? Essas são interrogações encaminhadoras da abordagem que se segue.

No decorrer da produção do conhecimento histórico o pesquisador se utiliza de inúmeros recursos para poder chegar ao seu objetivo. Diversos e enigmáticos caminhos são trilhados para que as fontes sejam alcançadas e analisadas minuciosamente para ao final servir á pesquisa pretendida. Neste sentido, o uso da História Oral tem sido, pelo menos nas últimas quatro ou cinco décadas, dependendo do lugar, um dos recursos metodológicos indispensáveis nas produções das pesquisas históricas e outros segmentos do gênero. Mas, há de se frisar que nem sempre o recurso da oralidade foi usado e reconhecido como ferramenta indispensável para as pesquisas ditas de cunho científico. O uso da História Oral, como recurso credibilizado para a construção de pesquisas, sobretudo no âmbito da História, nem sempre foi assim. Mas, o que é realmente História Oral?

A denominação "história oral" é ambígua, pois adjetiva a história, e não as fontes - estas, sim, orais. A designação foi criada numa época em que as incipientes pesquisas históricas com fontes orais eram alvo de críticas ácidas do mundo acadêmico, que se recusava a considerá-las objetos dignos de atenção e, principalmente, a conceder-lhes status institucional. No embate que se seguiu, pela demarcação e aceitação do novo campo de estudos, o adjetivo "oral", colado ao substantivo "história", foi sendo divulgado e reforçado pelos próprios praticantes da nova metodologia, desejosos de realçar-lhe a singularidade, diferenciando-a das outras metodologias em uso, ao mesmo tempo em que lhe afirmavam o caráter histórico. Hoje, a designação "história oral" tomou-se de tal forma difundida e aceita - o "atestado visível da identidade de seu portador", a que se refere Bourdieu, a propósito de nomes, neste volume - que nos pareceu secundário reabrir a disputa em tomo dela; outras questões, mais substanciais para o momento, permanecem ainda mergulhadas em confusão. (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 12).

A História Oral é concebida por meio de narrativas de sujeitos sociais sobre os mais diversos assuntos presenciados ou que de uma forma ou de outra deles tomaram conhecimento. Trata-se de testemunhos de seres vivos que ao serem interpelados discorrem narrativamente o que sabem sobre certos acontecimentos, pessoas, locais, instituições, governanças e sobre tantos outros assuntos. Esses testemunhos são exclusivos, únicos e servem como medula para o trabalho de investigação sobre o qual o pesquisador se dedica e busca com intensidade descobrir verdades. De outro modo,

. o testemunho oral representa o núcleo da investigação, nunca sua parte

acessória; isso obriga o historiador a levar em conta perspectivas nem sempre presentes em outros trabalhos históricos, como por exemplo as relações entre escrita e oralidade, memória e história ou tradição oral e história;

- o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos;

- na história oral, existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; isso leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito e objeto de pesquisa, e a buscar caminhos alternativos de interpretação;

- a pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas; estas são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico), incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas - porque tradicionalmente relacionados apenas a indivíduos -, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano;

- a história do tempo presente, perspectiva temporal por excelência da história oral, é legitimada como objeto da pesquisa e da reflexão históricas; na história oral, o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes; a instância da memória passa, necessariamente, a norte ar as reflexões históricas, acarretando desdobramentos teóricos e metodológicos importantes, conforme o demonstram alguns dos textos deste livro;

- o fato de a história oral ser largamente praticada fora do mundo acadêmico, entre grupos e comunidades interessados em recuperar e construir sua própria memória, tem gerado tensões, pois as perspectivas, os objetivos e os modos de trabalho de acadêmicos e não acadêmicos podem diferir muito; essa pluralidade (uma das marcas da história oral em todo o mundo), quando aceita, pode gerar um rico diálogo, raramente presente em outras áreas da história;

- a narrativa, a forma de construção e organização do discurso (aí compreendidos tanto o estilo, na acepção de Peter Gay, quanto aquilo que Paul Veyne chamou de "trama" e Hayden White de "urdidura do enredo") são valorizadas pelo historiador, pois, como lembrou Alessandro Portelli, fontes orais são fontes narrativas; isso tudo chama atenção ao caráter ficcional das narrativas históricas, seja as dos entrevistados, seja as do entrevistador, o que pode acarretar mudanças de perspectivas revolucionárias para o trabalho histórico. (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 14-15).

Sob o crivo de uma hermenêutica acurada as narrativas orais além de funcionarem como a seiva peculiar da História Oral e ao trabalho investigativo do pesquisador, elas convidam a um infundável relacionamento com outras aporias discursivas formando concatenadamente um discurso harmonioso, diversificado, eclético e abrangente com trama e enredo envolventes. A História Oral é deste modo, a extração das informações contidas na Memória que servem de orientação e

transmissão do legado cultural de geração em geração. Assim, é racional afirmarmos que a História Oral entra no cenário desde que o homem surge na terra.

Com certeza, a oralidade, ao lado dos sinais e gestos, desde os tempos primitivos, servirão como os principais canais de ensino-aprendizagem para a sobrevivência e desenvolvimentos do ser vivente. A oralidade funciona como mola mestra de transmissão e aquisição da cultura desde as comunidades primitivas até hoje, sobretudo nas coletividades sem escritas e iletradas.

No ocidente a História Oral tem, em seu primeiro momento, a função de narrar os feitos e os fatos mitológicos dos deuses, heróis e heroínas supostamente ativos e detentores do poder e do destino humano. Porém, com o passar dos tempos e o advento da escrita a oralidade teve seu campo de atuação estendido por meio da literatura poética e coisas do gênero. Contudo, na Grécia do século V surge a figura do grego Heródoto de Halicarnasso que inicia uma mudança de gênero e atores da História Oral realizando os primeiros trabalhos de investigação histórica. Heródoto caminha por várias localidades e através das narrativas orais preservadas nas memórias, escreve com o *status* de gênero histórico, sobre as façanhas dos seres mortais gregos ou bárbaros.

A história, como modo de discurso específico, nasceu de lenta emergência e sucessivas rupturas com o gênero literário, em torno da busca da verdade. Aquele que, durante muito tempo, foi apresentado como o verdadeiro mentor, Heródoto, encarna bem essa tensão de uma escritura muito marcada por seu lugar de origem, o da Grécia do século 5º a.C., mas que designa, todavia, um projeto em ruptura: o do nascimento de um gênero novo, a história [...]. Heródoto inova efetuando vários deslocamentos decisivos, que permitem a emergência do gênero histórico. Na verdade, celebra-se não mais a lembrança das grandes façanhas, mas procura-se a conservação na memória daquilo que os homens realizaram, glorificando não mais os grandes heróis, mas os valores do coletivo dos homens, no quadro das cidades [...].” (DOSSE, 2003, p.13-14).

Há nesse interregno de transição do *aedo* (poeta contador de lendas e de glórias imortais) ao *histor* (encarregado de registrar as ações do homem no tempo e espaço) a mudança significativa de foco para a história “[...] próprio da operação historiográfica. Ele dá lugar a um regime de historicidade no qual o passado imbrica-se no presente [...]” (DOSSE, 2003, p. 15) através das narrativas orais daqueles ou daquelas que são interpelados pelo *Histor*. Destarte, a oralidade vivifica e revivifica as atividades humanas. Ressalte-se que nesse período o objeto da História era a narrativa. Aliás, a História é

[...] uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e nessa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos em que vivemos. (VEYNE, 1998, p. 18).

Sem dúvida, a matéria prima da História Oral são as narrativas que sempre estiveram presentes em todas as épocas históricas contando de uma forma ou de outra as ações e/ou omissões humanas, sobretudo das camadas populares, dominados, explorados, escravizados, vencidos, das mulheres e também de seus algozes. De fato, existe uma relação de dependência da História em geral com a História Oral e ambas são alimentadas pelas memórias seja a Memória “oficial” ou “subterrânea” e/ou marginalizadas senão estas últimas “[...] que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível” e que “afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989, p. 3-15). Estas assertivas de Pollak faz lembrar que a “[...] história da memória tem sido quase sempre uma história das feridas abertas pela memória” (ROUSSO, 2002, p. 95).

O que está em jogo entre essas histórias e memórias é a diferença no sentido e forma de registrar oficialmente os feitos e fatos dos protagonistas. Os assentamentos oficiais dessa história estiveram e ainda estão sempre crivados das vontades dos que ditam as regras. O fato é que, devido a imensa possibilidade de poder abarcar os registros de forma universal sobre os mais variados assuntos e está disponível nas memórias dos envolvidos direta ou indiretamente, rememorando os mais amplos acontecimentos, sobretudo das grandes massas destituídas dos palcos das governanças, a História Oral sempre foi considerada uma via de somenos importância ou de credibilidade duvidosa. Esta situação tem seu agravamento mais intenso ainda com o advento da sacralização da Ciência e das fontes escritas no século XIX do ideário de uma história positivista desaguando até meados do século XX (XAVIER, 2010).

A História Oral trabalha com entrevistas a pessoas sobre aquilo que o pesquisador quer saber e registrar, seja de interesse pessoal ou institucional. Essas entrevistas são efetivadas em três modalidades: estruturadas ou fechadas,

semiestruturadas ou semiabertas, não estruturadas ou abertas. Nas entrevistas estruturadas ou fechadas o entrevistado o entrevistador dispõe de um roteiro preestabelecido acerca do que quer saber do entrevistado. Este, por sua vez, não tem a possibilidade de expressar suas opiniões de forma liberta ficando a opção extremista entre o sim e o não, o certo e o errado, o verdadeiro ou o falso, ou seja, ou uma ou outra opção. Quando a modalidade de entrevista pautar-se pelo caráter semiestruturado existe também um roteiro, embora menos rígido do que na entrevista estruturada. Neste caso, o entrevistado opera entre uma ou outra opção, podendo, ao final justificar sua resposta. No caso da entrevista ser na forma não estruturada ou aberta não existe roteiro previamente estabelecido e o entrevistado tem a opção de se expressar de forma liberal e espontânea, da maneira que lhe convier (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1987). Vale ressaltar que na produção e captação das verdades ou realidades por meio da História Oral sua validação é auxiliada com outros tipos de fontes, tais como: fontes escritas e/ou visuais.

A História Oral pode ser tomada a partir de três perspectivas de abordagens: História Oral como metodologia, como técnica e como disciplina. Como procedimento metodológico, no entendimento de Ferreira; Amado (1998, p. 16),

[...] a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática.

Nesta ótica, a História Oral, metodologicamente, com base na colheita de entrevistas, além de ordenar os trabalhos, serve de intermediação entre a teoria e a prática apontando variados e, por vezes, novos caminhos e descobertas nos trabalhos de pesquisas em busca do objeto perquirido. Destarte, a História Oral é,

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.. (ALBERTI, 1989, p. 52).

É algo significativo e pode ser gratificante ter o privilégio de usar o recurso de entrevistas com pessoas participantes que testemunharam algo ou dele tiveram conhecimento de alguma forma em um certo espaço-temporal. Para tanto, faz-se necessário toda uma organização para a gravação de entrevistas com roteiro e preestabelecido sobre o que se quer realmente saber. Segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com sedes no Rio de Janeiro e São Paulo,

O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Quando a pesquisa é feita por uma instituição que visa a constituir um acervo de depoimentos aberto ao público, é necessário cuidar da duplicação das gravações, da conservação e do tratamento do material gravado. É o que faz o Programa Oral do CPDOC.²⁶

No caso da História Oral ser admitida como uma técnica para os trabalhos de pesquisas, as diretrizes prevaletes no contexto contemporâneo estão voltadas para os tipos e modos de lidar com o uso de tecnologias instrumentais a ser empregado, tais como: tipo de aparelhagem sonora, recursos técnicos de gravação, procedimentos técnicos a serem adotadas, transcrição e organização dos acervos. Conforme Ferreira; Amado (1998, p. 12).

Alguns defensores dessa posição são pessoas envolvidas diretamente na constituição e conservação de acervos orais; muitos são cientistas sociais cujos trabalhos se baseiam em outros tipos de fontes (em geral, escritas) e que utilizam as entrevistas de forma eventual, sempre como fontes de informação complementar. Esses nem sempre defendem conscientemente a "postura técnica"; às vezes, tal opção é resultado do tipo de relação que mantêm com a história oral (atendimento a necessidades específicas de pesquisa ou deveres profissionais). A essas pessoas, entretanto, somam-se as que efetivamente concebem a história oral como uma técnica, negando-lhe qualquer pretensão metodológica ou teórica [...].

Essa é uma postura preconceituosa e desmerecedora da importância da História Oral na produção de pesquisas. Considerar as fontes orais (as narrativas) como meras informações complementares relegando-lhes a uso por acaso é desconhecer a incomparável serventia que as fontes orais podem preencher as incontáveis lacunas que a história escrita, muitas vezes, apresenta.

²⁶ Disponível em: <[http://cpdoc.fgvbr/acervo/historia oral](http://cpdoc.fgvbr/acervo/historia%20oral)> Acesso: 05/jul./2013.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem [...]. Se as fontes orais podem de fato transmitir informações 'fidedignas', tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado (THOMPSON, 1992, p. 17 e 29).

Não dá crédito as fontes orais e seu valor para o trabalho de pesquisa científica é negar as inúmeras possibilidades de novos horizontes historiográficos que a História Oral proporciona na construção das pesquisas científicas nas ciências humanas como um todo e em particular na História.

No âmbito da terceira perspectiva da História Oral como disciplina esta leva em consideração a produção historiográfica que possui no bojo das fontes orais a subjetividade do ser social e sua interação com o meio vivido, socialmente. Nesta perspectiva, a produção do conhecimento a partir da oralidade se entrelaça com outros gêneros de estudo dos humanos, tais como: a Antropologia, a Etnologia, a Etnografia, a Arqueologia e outras vertentes do gênero. Consoante o pensamento de Ferreira; Amado (1998, p. 08),

Os que postulam para a história oral status de disciplina baseiam-se em argumentos complexos, por vezes contraditórios entre si. Todos, entretanto, parecem partir de uma ideia fundamental: a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos; este conjunto, por sua vez, norteia as duas outras instâncias, conferindo-lhes significado e emprestando unidade ao novo campo do conhecimento [...]

Como disciplina, a História Oral dispõe de técnicas de investigação, métodos de pesquisa, definição de conceitos e um objeto de estudo delimitado com tempo e espaço previamente vislumbrado. Como nos informa o professor Gisafran Jucá (2003, p. 30-31), a caminhada através da História Oral por meio de diferentes sujeitos nos proporciona uma visão mais abrangente e elucidativa sobre os conceitos de representação social, memória, narrativa e cultura “[...], que nos permitem mergulhar a fundo no real teor da temática escolhida, pois contribuem para fundamentar e melhor explicar o conteúdo apresentado, envolvendo diferentes agentes [...]”.

Acrescente-se as três perspectivas supracitadas uma outra perspectiva possível, a saber: os (as) que postulam ou defendem a História Oral como uma área

de conhecimento autônoma capaz de produzir conhecimentos, independentes de amarras epistemológicas, em diferentes campos (BOM MEIHY, 2000; 2007).

Entretanto, é racional mencionar que o reconhecimento da contribuição da História Oral como uma alternativa de entender e melhor explicar a realidade da “aventura humana²⁷” não se consolidou repentinamente. A retomada das fontes orais na construção das pesquisas científicas, especificamente em História, em meados do século XX, não se deu de forma repentina e/ou consensualmente.

Há de se registrar que mesmo com o advento dos *Annales* (1929) e da *École Pratique des Hautes Études* (1948), propondo-se a trabalhar com a história dos homens comuns, inicialmente viam com certa desconfiança os testemunhos orais extraídos das fontes memoriais atribuindo maior credibilidade, na construção histórica, as fontes escritas (BURKE, 1997).

Esta herança esteve por muito tempo arraigada e disseminada na antiga ideia de que a História válida é somente aquela baseada nas fontes escritas. O que seria afirmar só existir História a partir do conhecimento da escrita (cerca de 3500 a 4000 a.C.). “Sem querer menosprezar as demais fontes, é deixando-se envolver pela força da oralidade que nos conscientizamos acerca de algo revelador: sem o falar, a escrita seria impedida de se revelar [...]” (JUCÁ, 2003, p. 84). Sem o reconhecimento da oralidade como fonte, toda produção humana anterior aos códigos escritos é desprovida de História e, portanto, não tem valor histórico, independentemente de suas fontes constituidoras. Seria descartar a utilização da Memória como um palácio onde a História encontra fontes inesgotáveis de conhecimento, através do recurso metodológico da História Oral.

Ao propor abordar a história da história oral no período referendado, Martinho Rodrigues (2003, p. 13-14) faz alusão a quatro distintos períodos ou a quatro gerações com características peculiares a cada uma delas em relação a História Oral. A primeira geração “[...] queria compilar material para historiadores futuros, fontes para os biógrafos vindouros [...]”. A segunda geração não aceitava as fontes orais como fontes apenas complementares da História. “[...] A proposta agora era fazer uma outra história, marcada pela afinidade com a Antropologia [...]”. A terceira geração tem como característica peculiar “[...] um certo tom de manifesto em

²⁷Expressão utilizada por MARTINHO RODRIGUES, Rui. A propósito de história oral. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano (orgs.). **Linguagens da história**. – Fortaleza: Impreco, 2003.

sua produção [...], já que esta pretendia ser mais do que uma simples coleta de material para estudos posteriores [...]”. Por último, a quarta geração que “[...] é fortemente influenciada pelo pós-modernismo, ensejando um nítido reforço da subjetividade. Assim a história oral associa-se intimamente à subjetividade, ou até identifica-se a ela [...].”

A primeira geração da História Oral, na ausência de fundamentação teórico-metodológica, situa-se no realce dos líderes notáveis no âmbito da política, especificamente os líderes resistentes da Segunda Guerra Mundial e da Revolução Mexicana. A segunda geração prima por uma outra história diferente da história vigente constituir-se-á em uma “[...] história militante e à margem do mundo universitário [...]” em defesa das minorias, dos vencidos, dos marginalizados, dos iletrados, etc. A terceira geração implementa uma empreitada rumo a uma História Oral como disciplina teórica “[...] já que esta pretendia ser mais do que uma simples coleta de material para estudos posteriores [...]” sendo auxiliada pelos estudos antropológicos e etnográficos. A quarta geração tem uma ampliação significativa voltada para as pesquisas com as fontes orais visando a perscrutar com aprofundamento a relação subjetiva, sobretudo dos narradores entre “[...] à história vivida e a tentativa de pensar, explicar, compreender e conferir foros de ciência ao estudo da história vivida [...].” (MARTINHO RODRIGUES, 2003, p. 13-14).

Com efeito, durante muito tempo, as fontes orais sofreram a discriminação como fontes suspeitas e desacreditadas, como fontes sem legitimidade plena para as pesquisas científicas. Apesar de alguns feixes reflexivos para o despontar da História Oral como linguagem da História ter ocorrido da virada do século XIX para o século XX o uso das fontes orais de maneira acadêmica é recente, pois,

Até alguns anos atrás, o uso da narrativa era a marca definidora do tipo de história reconhecido pelos profissionais das ciências sociais como positivista, e os objetos de estudo se limitavam a ação dos “grandes vultos” da história. Nessa perspectiva, tal narrativa era fruto do enaltecimento de uma elite reconhecida como responsável pela condução do processo histórico e as fontes consultadas restringiam-se aos documentos oficiais e nem os jornais eram considerados fontes dignas de confiança, por retratarem o perfil e apresentarem as ideias definidoras de um determinado grupo político ou religioso. Hoje, os jornais constituem uma valiosa fonte de compreensão dos temas estudados, considerando a posição ideológica dos seus dirigentes e as diversas colunas ou subdivisões, em que são apresentadas suas reportagens, destacando-se o editorial e alguns artigos divulgados. (JUCÁ, 2013, p. 123).

O avanço da utilização das fontes orais em pesquisas acadêmicas deu-se com a elasticidade dos objetos a serem historiografados iniciada com a Escola dos *Annales* na França, em 1929 (BURKE, 1997) e o surgimento da cognominada nova história, suas novas temáticas e suas novas abordagens com uma visão mais amadurecida do pós-guerra (1945), aliada ao desenvolvimento tecnológico com o surgimento do gravador. Porém, como observa Jucá (2013, p. 124),

Mesmo com a renovação teórico-metodológica dos *Annales*, a princípio a narrativa não foi valorizada, quando a longa duração [...] atraía a atenção dos pesquisadores. Além disso, mais pesava como embargo ao reconhecimento da narrativa a sua associação constante, que lhe era atribuída, como definidora da persistência do legado interpretativo da história positivista.

Deste modo, a concepção desprestigiadora das fontes orais somente começa a mudar logo após o término da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos da América (EUA) com a criação de um projeto inovador e ousado voltado para a análise das fontes orais na Universidade de Columbia, em Nova York (GRELE, 2001). A partir de então, a História Oral começa a ganhar um novo *status* iniciando seu reconhecimento como fonte merecedora de credibilidade e como um recurso metodológico de importância ímpar na construção da história local, do cotidiano, das mentalidades, enfim da micro-história, sobremaneira (BITTENCOURT, 2004). Deste modo,

O que antes era menosprezado como temática de um estudo histórico tornou-se reconhecido como um objeto revelador dos contrastes históricos e da ampliação dos temas e agentes neles envolvidos, permitindo ao pesquisador ampliar seus horizontes e melhor embasar suas proposições com as práticas interdisciplinares indicadas [...]. Diante das mudanças registradas, a “História Oral” se apresenta como uma opção metodológica, diferenciada de uma área específica das Ciências Sociais, considerada autônoma, uma vez que os conceitos definidos como fundamentos de sua adoção são marcados pela inter-relação de diferentes campos de pesquisa nas ciências humanas. (JUCÁ, 2013, p. 122).

Essa postura em relação ao reconhecimento da História Oral se dá em virtude da exploração do estudo da Memória como constituidora de uma relação indissociável do passado com o presente e aquilo que o professor Martinho Rodrigues (2003) denominou de “antropologização” da história. Com isso,

A “historicização” de outros estudos, *mutatis mutandis*, enseja a fertilização da pesquisa humanística, com as achegas que poderão advir de tal conúbio. A história oral tem sido a via pela qual se tem dado a aproximação referida. O caminho não é propriamente novo, nem chega a ser familiar a todos os círculos acadêmicos que ultimamente o percorre, razão pela qual impõe o exame, ainda que aligeirado, dos desafios que nos esperam ao longo da promissora senda que é a História e, em particular, a história oral [...]. A reintrodução de fontes orais, ao arrepio da forte tradição documentalista, escrita, não se fez sem resistência. Os meios que a tecnologia colocou à disposição do pesquisador constituem outro aspecto de relativa importância para a história da história oral. (MARTINHO RODRIGUES, 2003, p. 11 e 13).

No Brasil, a utilização da História Oral como metodologia somente ocorre a partir da década de 1970. Conforme o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV),

No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do CPDOC. A partir dos anos de 1990, o movimento em torno da história oral cresceu muito. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral, que congrega membros de todas as regiões do país, reúne-se periodicamente em encontros regionais e nacionais, e edita uma revista e um boletim. Dois anos depois, em 1996, foi criada a Associação Internacional de História Oral, que realiza congressos bianuais e também edita uma revista e um boletim. No mundo inteiro é intensa a publicação de livros, revistas especializadas e artigos sobre história oral. Há inúmeros programas e pesquisas que utilizam os relatos pessoais sobre o passado para o estudo dos mais variados temas.²⁸

Mesmo sendo apontada como introduzida no Brasil na década de 1970, a utilização da História Oral como metodologia de produção de pesquisas científicas somente tem expressão a partir da década de 1990, período em que tem início os grandes encontros regionais e nacionais vinculados a outras entidades internacionais com publicações de cunho científico regulares.

Embora sua introdução no Brasil date dos anos 70, somente no início dos anos 90 a história oral experimentou aqui uma expansão mais significativa. A multiplicação de seminários e a incorporação pelos programas de pós-graduação em história de cursos voltados para a discussão da história oral são indicativos importantes da vitalidade e dinamismo da área. Por outro lado, o estabelecimento e o aprofundamento de contatos com pesquisadores estrangeiros e com programas de reconhecido mérito internacional, propiciados pelos encontros e seminários, criaram canais importantes para o debate e a troca de experiências. (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 09).

²⁸ Disponível em: <[http://cpdoc.fgvbr/acervo/historia oral](http://cpdoc.fgvbr/acervo/historia%20oral)> Acesso: 05 jul. 2013.

A metodologia do emprego da História Oral toma as entrevistas como fontes visando compreender os acontecimentos passados, os quais são interpretados ao lado de outras fontes. As entrevistas são direcionadas e estimuladas aos participantes através de interrogações sobre o objeto investigado dentro de um certo contexto. Às narrativas dos entrevistados são juntados documentos biográficos, autobiográficos e memórias diversas na tentativa de compreensão concreta do vivido, experimentado.

Com efeito, não é mais condizente o pesquisador descredibilizar, desprezar ou fazer mal uso da história oral, sobretudo em pesquisas cujas fontes escritas são escassas. Conforme Thompson (1992, p. 25),

A história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto conteúdo, como finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação [...]; pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (*apud* XAVIER, 2010, p. 126).

Todavia, ao fazermos uso da metodologia das fontes orais em um trabalho de pesquisa faz-se necessário atentarmos para algumas problemáticas pontuais ou recomendações metodológicas. A primeira problemática está inserida na questão do tempo no qual o sujeito social esteve inserido ou que dele tenha a capacidade de rememorar algo como testemunha ou participe do vivido. Nesta ótica, a História Oral,

[...] apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos. (ALBERTI, 1989, p. 04).

Além da problemática do tempo, a utilização das narrativas orais na construção histórica necessita de alguns cuidados como definição do que se quer saber sobre o objeto investigado, seletividade nas falas, fidedignidade às entrevistas, número de pessoas a ser entrevistado e na montagem concatenada das ideias narradas com as concepções teóricas. Este fato pode se constituir em obstáculo, sobretudo para os principiantes nas pesquisas científicas. Como adverte

Jucá (2013, p. 123) “O grande desafio, para o pesquisador principiante, na elaboração de um trabalho acadêmico, é saber associar o emprego da narrativa e da fundamentação teórica ao longo da abordagem apresentada.”

Poderíamos propor e citar, neste momento, uma linha metodológica que denominaríamos de a “hermenêutica dialética das narrativas”. Por meio desta trilha os relatos ouvidos são organizados dentro de uma trama textual, “[...] que se desenrola através dos seus atores [...]” (MAGALHÃES JÚNIOR, 2003, p. 39) dentro de um movimento de ida e vinda do oral ao escrito, do geral para o particular e vice-versa e do presente para o passado e deste com olhos fincados no que há de vir ou o que esperamos que venha. Graças ao recurso da História Oral e seu conteúdo, as narrativas, os “anônimos”, podem e devem ganhar suas devidas identificações, feitos e fatos em seus respectivos contextos.

2.3 – A Micro-História

Neste subtópico faremos uma análise sucinta sobre um nexos do estudo da História, a Micro-História como derivação extensiva da História e da Nova Historiografia. De fato, a Micro-História é uma das inúmeras formas de se abordar as pesquisas no âmbito historiográfico. As pesquisas com o uso da Micro-História tem se tornado intensas e mais exploradas nas mais diversas áreas da produção do conhecimento humano, pois tal recurso, apesar de despontar a partir de uma fonte ou enunciado qualquer que seja sua dimensão impulsiona o pesquisador a perscrutar uma diversidade imensurável de proposições e ideias desnudando um universo holístico e eclético revelador de informações e inúmeras possibilidades de abordagem sobre um dado ou pensado objeto de estudo.

Apartir dos enunciados supracitados cabe problematizarmos a referida derivação histórica com o intuito de compreensão e explicitação com maior proficiência. Para tanto, sentimos ser oportunas as indagações do tipo: Qual o contexto efetivo da Micro-História? Que conceito e definições podem ser atribuídos a categoria composta Micro-História? Em razão da sua escrita é possível atribuí-la significados do tipo de história pequena, minúscula, particularizada, história local, regional ou decifrações semelhantes? Qual seu objeto de estudo? A quem deve interessar as pesquisas micro-históricas? Seria a Micro-História uma corrente teórica ou uma forma de abordagem que remete-nos aos mais amplos e diferentes aportes

teóricos? Que contribuições significativas podem ser alcançadas a partir dos estudos com o recurso da Micro-História nas pesquisas historiográficas atuais? Estas e outras inquietações ao serem consideradas poderão nos abrir novas janelas de entendimento acerca da temática em epígrafe.

O campo de estudo relacionado a abordagem micro-histórica é relativamente novo e sua exploração, sobretudo no Brasil, é recente, pelo menos de forma consciente na forma de pesquisas científicas com fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos definidos. O desabrochar para essa metodologia de pesquisa está diretamente vinculada com um grupo de pesquisadores italianos, de Ancona e sua produção intelectual inicial publicada na Revista *Quaderni Storici della Marche*, de 1966-1969 e que germinou de forma mais elástica e definida na produção sequente denominada de *Quaderni Storici de Ancona e Bolonha*, de 1970 e se espalhou mundo afora. Neste sentido, a origem da Micro-História situa-se

[...] num contexto geral de discussões em torno da história social, da etno-história e da busca pela interdisciplinaridade nas ciências sociais. Nesse contexto, as mudanças de perspectiva acompanharam a entrada de novos pesquisadores, como Pasquale Villani, Edoardo Grendi, Giovanni Levi, Carlo Poni, Carlo Ginzburg, entre outros. Já em 1978, a micro-história emergia como título de um número dos *Quaderni Storici*. Segundo Espada Lima, a partir do ingresso desses novos integrantes, foi possível a configuração dos elementos do debate sobre a *microstoria*, expresso na centralidade da história social, dos estudos de famílias e comunidades e da apropriação de perspectivas teóricas oriundas do contato com a antropologia histórica. O objetivo era descentrar a história italiana, estudar o local, o regional, o nacional e transnacional, com novos personagens, problemas e métodos, numa visão mais atenta à heterogeneidade, às disputas e à diversidade de escalas de análise. O interesse pelo local, pelas áreas circunscritas, envolvia a comparação com casos análogos: aqui já havia uma crítica ao *tempo longo* de Braudel, propondo-se articular o tempo longo e o grande espaço geográfico com as dinâmicas do tempo curto e dos eventos políticos mais próximos à intervenção dos sujeitos sociais. Para além da influência dos *Annales*, da análise serial, da etnohistória, da demografia e da antropologia histórica, é possível perceber nas páginas da revista a centralidade da história social (nas prosopografias ou biografias coletivas, uma prosopografia *a partir de baixo*, privilegiando a história das pessoas comuns), na qual se colocava em cena outros sujeitos sociais e novos paradigmas de análise. Os novos sujeitos sociais, mulheres, estudantes, migrantes, famílias sexualidade, maternidade, questões marginais, emergiam nos movimentos sociais e nas preocupações dos historiadores e cientistas sociais. (LIMA, 2008, p. 236).

O recurso da Micro-História contem na veia uma produção historiográfica circunscrita, direcionada para pesquisas do gênero biográfico, história de vida, autobiografias e histórias de pessoas comuns e/ou anônimos da história, em contraposição com a tradição das pesquisas histórica universalizantes de longos

períodos e de extensos espaços propostas por Braudel. A Micro-História desponta como mais um recurso da História Cultural destacando a importância das pesquisas locais e regionais e fazendo conexão e construção do macro pelo micro por meio de microanálises em escalas minúsculas e singulares compondo um campo inter e transdisciplinarizado (LEVI; GRENDI; ROSENTAL, 1998). Em razão de seu surgimento peculiar a um grupo de estudiosos e sua recente expansão e utilização nas pesquisas historiográficas,

A Micro-História é um campo relativamente recente na Historiografia, e ainda hoje gera muitas polêmicas com relação às suas possibilidades de definição. Uma questão complicadora é que a Micro-História começou a desabrochar com um grupo muito específico de historiadores italianos, que tem até os dias de hoje publicação própria (os *Quaderni storici*), e por isto não é raro que se confunda a Micro-História – enquanto nova possibilidade de abordagem historiográfica – com este grupo. Mas veremos a seguir que a Micro-História merece ser tratada de maneira mais ampla, como um novo âmbito de possibilidades historiográficas, e não como uma corrente ou escola dentro da historiografia. O olhar micro historiográfico, podemos sustentar, pode ser conectado aos mais distintos aportes teóricos, e é assim que ele tem aparecido inclusive na historiografia brasileira das últimas décadas. (BARROS, 2007, p. 168-169).

A escolha da abordagem Micro-Histórica, pelo visto, não reduz a utilização dos sustentáculos teóricos e, com isso, não limita as pesquisas historiográficas a um campo unilateral ideológico ou telegraficamente estabelecido por um grupo, escola ou corrente de pensamento singular. Como todos os ramos de pesquisas de cunho científico, com a Micro-História não é diferente, pois esta tem seu objeto a ser explorado e este objeto não é único e nem tampouco singular ou enrijecido haja vista que

O objeto de estudo do micro-historiador não precisa ser, desta maneira, o espaço micro-recortado. Pode ser uma prática social específica, a trajetória de determinados atores sociais, um núcleo de representações, uma ocorrência (por exemplo, um crime) ou qualquer outro aspecto que o historiador considere revelador em relação aos problemas sociais ou culturais que está disposto a examinar. Se ele elabora a biografia ou a “história de vida” de um indivíduo (e frequentemente escolherá um indivíduo anônimo) o que o estará interessando não é propriamente biografar este indivíduo, mas sim os aspectos que poderá perceber através do exame micro-localizado desta vida. (BARROS, 2007, p. 169).

Conforme o autor supracitado, o objeto a ser definido nas pesquisas com a Micro-História não deve ficar restrito a um território físico delimitado, pois ao

analisar as ações e sentir o cheiro da “aventura humana” em qualquer parte em cima deste chão que pisamos e sentamos também espalhamos nossas representações nas mais variadas direções a procura de encontrarmos ou preenchermos nossas subjetividades interiores que somente cada sujeito de carne e osso é capaz de entendê-las nas profundezas das entranhas misteriosas de cada ser vivente. A “aventura humana” na terra comporta uma pluralidade de sentidos e representações que se aproxima e se afasta de nossa limitada visibilidade palpável. É na busca de procurar ver além da imagem aparente que a Micro-História lança seus raios penetrantes na tentativa de captar significações até então invisíveis aos olhos da longa, larga e metódica História. Para tanto, a Micro-História instala seu aparelho de longa visão fazendo com que as minúsculas partes materiais estendam seus tentáculos adormecidos visando alcançar uma macro compreensão do sentido do mundo real e suas infindáveis transportações.

Da mesma maneira, assim como a Micro-História não deve ser confundida com a História regional ao examinar eventualmente um espaço micro-recortado, também não deve ser confundida com o chamado “estudo de caso” ao estudar uma prática social ou uma ocorrência, e nem ser confundida com a Biografia histórica ao examinar uma “vida” ou uma trajetória individual. Sempre que toma estes objetos – micro-localidade, prática social, ocorrência histórica, trajetórias individuais entrecruzadas ou vida individual – o micro-historiador está no encaixe de algo mais do que estes objetos em si mesmos. A prática micro-históricográfica não deve ser definida propriamente pelo que se vê, mas pelo modo como se vê. Para utilizar uma metáfora conhecida, a Micro-História propõe a utilização do microscópio ao invés do telescópico [...]. De igual maneira, a Micro-História procura enxergar aquilo que escapa à Macro-História tradicional, compreendendo para tal uma “redução da escala de observação” que não poupa os detalhes e que investe no exame intensivo de uma documentação. (BARROS, 2007, p. 169-170).

O advento das novas perspectivas teórico-metodológicas proporcionadas, sobretudo pela “História das Mentalidades”, com o ímpeto da Nova História Cultural e seus novos domínios de investigação conciliados com a fidedignidade aos princípios da história social possibilitou ênfase nas representações dos inúmeros sujeitos sociais. A História das Mentalidades ou Psicologia Histórica surge e/ou ressurgiu como “[...] estudo das utensilagens mentais que o domínio de uma história [...] delimitava-se um novo campo, distinto tanto da antiga história intelectual literária como da hegemônica história econômica e social [...]” (CHARTIER, 1990, p. 14-15).

A história das mentalidades ou, ainda, a história da cultura, procura reencontrar com o passado depois de um longo período de negação dos referenciais tidos como pouco empenhados. Inicia-se um reconhecimento [...] histórico onde retomamos antigos caminhos abertos pelo historicismo alemão. Ao mesmo tempo, assistimos a um aprofundamento das discussões sustentadas pela análise das formas de linguagem. Cresce em importância a discussão sobre o gênero narrativo para o estudo de configurações historicamente determinadas. (SILVA, 1991-2, p. 18).

Mais tarde, por meio da abordagem da Micro-História e o recurso das narrativas essa retomada abordagem historiográfica “[...] abriu novas perspectivas [...], retomando o reconhecimento do valor da narrativa como um apoio contínuo nas produções elaboradas, ampliando as perspectivas de aproximação e troca de experiências [...]” (JUCÁ, 2013, p. 122), no âmbito das Ciências Humanas, especificamente, no campo da História. Com efeito, da virada da década de 1920 para a década seguinte surge, sobretudo na França,

[...] uma nova forma de se pensar as questões historiográficas, identificada como História das Mentalidades. Essa nova forma de se interpretar os fatos históricos, buscava fugir da história historicizante: uma história que se furtava ao diálogo com as demais ciências humanas, tais como, a antropologia, a psicologia, a linguística, a geografia, a economia, e, sobretudo, a sociologia [...]. Entretanto, muitos críticos vão se insurgir contra os defensores da História das Mentalidades, a mais comum e corrosiva das críticas formuladas é a de que a História das Mentalidades torna multi-fragmentado o seu objeto de estudo [...]. (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 18).

Como a própria designação define: “História das Mentalidades” está vinculada com o singular, o subjetivo, o coloquial, o micro, o sentido, o vivido, o experimentado, aquilo que talvez tenha passado despercebido no âmbito da História estruturalista, metódica e estética, mas jamais foi retirada das memórias dos sujeitos sociais envolvidos em seus respectivos contextos. É esta Memória que possibilita e impulsiona o historiador ao uso da Micro-História como recurso metodológico capaz de “[...] romper com a prática calcada na retórica e na estética [...] na busca de uma descrição mais próxima do comportamento humano [...]” (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 22-23), “[...] trazendo à tona além dos objetos submetidos à consagrada racionalidade, longe dos sentimentos humanos, as antes temidas expressões das “culturas, sensibilidades e sociabilidades [...]” (JUCÁ, 2013, p. 122). Certamente a

[...] Micro-História visualiza peculiaridades não observadas, ou seja, a busca do singular, a possibilidade de verticalizar, ou num outro sentido, personalizar um estudo, podendo chegar, assim, tão próximo em relação à vida de uma única pessoa e de seu contexto social mais próximo sem, contudo pretender estender suas explicações a outros contextos que não o que está sendo focalizado. O tom, no mais das vezes, das obras micro-históricas é próximo ao coloquial, permitindo que não iniciados possam ler todo um livro sem precisar consultar obras “mais gerais” no sentido de buscar um entendimento global. A obra micro-histórica é autoexplicativa, e por isso única. (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 23).

A utilização da Micro-História, como forma de abordagem, nas produções historiográficas, significou uma avanço de suma importância para as pesquisas relacionadas com a educação, seus assuntos cotidianos e personagens antes relegados ao descaso pela visão da história dita tradicional ou de maniqueísmo cientificista bitolada nas estruturas estruturantes da historicização universalista. Assim, o uso do recurso da Micro-História trouxe de maneira ímpar a perspectiva do pesquisador ter a compreensão das realidades contextuais dos sujeitos sociais por meio de uma pequena marca ou de um pequeno relato oral de representação local e chegar a um vasto campo explicativo das realidades gerais. Isto porque a

[...] Micro-História corresponde a um campo histórico que se refere a uma coisa bem distinta: a uma determinada maneira de se aproximar de certa realidade social ou de construir o objeto historiográfico. A Micro-História [...], relaciona-se a uma abordagem, mais do que a qualquer outra coisa. 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) [...]. O objeto de estudo do micro-historiador não precisa ser, desta maneira, o espaço micro-recortado. Pode ser uma prática social específica, a trajetória de determinados atores sociais, um núcleo de representações, uma ocorrência (por exemplo, um crime) ou qualquer outro aspecto que o historiador considere revelador em relação aos problemas sociais ou culturais que está disposto a examinar. Se ele elabora a biografia ou a “história de vida” de um indivíduo (e frequentemente escolherá um indivíduo anônimo) o que o estará interessando não é propriamente biografar este indivíduo, mas sim os aspectos que poderá perceber através do exame micro-localizado desta vida. Da mesma maneira, assim como a Micro-História não deve ser confundida com a História regional ao examinar eventualmente um espaço micro-recortado, também não deve ser confundida com o chamado “estudo de caso” ao estudar uma prática social [...]. (BARROS, 2009, 168-169).

A produção de pesquisas com o uso da Micro-História a partir, sobretudo da década de 1970, encontrou um terreno bastante fértil no âmbito da Memória via História Oral com seu conteúdo, as narrativas. E é deste conteúdo, as narrativas, que a História tem sua gênese, muito embora os seguidores da história estruturalista, a exemplo de Karl Marx e Fernand Braudel e até bem pouco tempo historiadores como Peter Burke vissem as narrativas como produção para romancistas, literatas e jornalistas, sendo que Burke não mais coaduna ou segue com essa visão negativa em relação ao uso das narrativas na produção do conhecimento historiográfico, conforme suas próprias palavras:

Hoje, não estou tão seguro de que exista apenas uma maneira correta de entender o passado e o presente [...]. A leitura de dois livros muito diferentes, de historiadores cujos pais foram romancistas famosos, ajudou a mudar minha opinião: *Walleinstein* (1971), de Golo Mann, filho de Thomas Mann, e *O queijo e os vermes* (1976), de Carlo Ginzburg, filho de Natalia Ginzburg. Um livro é a biografia de um famoso líder militar do século XVII; o outro resgata da obscuridade um moleiro herege do século XVI. O que têm em comum é que contam suas histórias fluente e vividamente, como se os autores estivessem competindo, consciente ou inconscientemente, com seus genitores famosos. De um modo mais geral, historiadores da minha geração vieram a ter maior respeito pela narrativa, e não estamos sozinhos nisto. Entre outros grupos, sociólogos, antropólogos, filósofos, teóricos da política, advogados e médicos também vêm se deslocando na mesma direção. (BURKE, 2009, p. 302).

Desta forma, a Micro-História tem seu alargamento e todo um campo fértil para seu desenvolvimento rumando em busca dos detalhes, do singular, do particular, do local, do imperceptível do ponto de vista da história tradicional, enfim de tudo aquilo que é subjetivo e pertencente à cultura produzida, sentida, observada, representada, interpretada, guardada, preservada e lembrada quando evocada pela Memória partindo apenas de uma minúscula realidade para alcançar seus objetivos, através da hermenêutica, de forma ampla, diversa, mas focada na história de sujeitos reais e comuns (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006; PESAVENTO, 2004; VAINFAS, 2002; LEVI, 1992). Na realidade,

Os historiadores [...] estão abandonando a visão olímpica e distanciada dos acontecimentos e a ficção da onisciência que compartilhavam com os romancistas tradicionais e estão começando, como os antropólogos, a pensar em si mesmos como produzindo suas narrativas em parceria com as pessoas cujas histórias estão contando [...]. Em outras palavras, houve um retorno da narrativa aos estudos sociais, mas [...] importantes mudanças ocorreram nesse meio tempo, tanto na comunidade à qual voltaram como na personalidade dos próprios heróis. Narrativas históricas, sociológicas e legais tiveram de mudar para se adaptar às novas

circunstâncias. Afinal os historiadores radicais da minha geração tinham alguma razão quando atacavam as narrativas tradicionais, que tinham pouco ou nenhum lugar para acontecimentos que não fossem políticos, militares ou eclesiásticos. (BURKE, 2009, p. 303).

O fato é que devido as narrativas tradicionais terem tido durante um longo período por foco os fatos e feitos dos grandes vultos também ficaram submersas por um longo tempo e conseqüentemente em descrédito para os historiadores de visão mais crítica sobre a história epopeica. Todavia, a construção de pesquisas como esta, que tem uma boa parte situada no campo da Micro-História com uso de narrativas de pessoas comuns, enseja visibilidade aos sujeitos sociais ofuscados pelas diretrizes dominantes de seus respectivos contextos, pois,

Quando a abordagem se faça no campo da educação informal, abre-se um largo espaço ao estudo da micro-história, às contribuições dos anônimos, oportunidade em que se trazem à colação da pesquisa a memória dos sujeitos participantes daquilo que se investiga, seja no âmbito de instituições como a família, seja nos espaços das relações informais. (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 437).

Neste sentido, através do uso da abordagem micro-histórica podemos fazer ressurgir reluzentemente os “anônimos” e “invisíveis” contribuindo para a ampliação da compreensão de seus respectivos campos de atuação como é o caso dos educadores leigos que, na sua grande maioria, esquecida pela história oficial, porém a história oral se deleitando na fonte da Memória, por meio das narrativas pode e deve muito bem trazer à baila suas ações nos mais diversos espaços e nas mais variadas circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis às práticas educativas.

Com efeito, ao atentarmos para a atuação de professores e professoras leigos, de pouca ou de nenhuma formação no campo intelectual, sobretudo em locais nos quais as ações do poder público não abrangeu e não abrange com políticas públicas educacionais é possível encontrarmos uma vasta quantidade desses trabalhadores da educação que mesmo desamparados e desassistidos pelo Estado desempenharam e desempenham suas funções superando adversidades de toda estirpe. Deste modo, a utilização das pesquisas biográficas educacionais sobre esses profissionais possibilitam não somente a visibilidade de suas existências, mas esclarecem e conscientizam a todos que deles tomam conhecimento, a função social e política desses e dessas, até então, “anônimos”.

2.4 Biografia

A família guarda suas lembranças, a justiça criminal e suas teorias nos fazem conhecer a vida de um malfeitor, a patologia psíquica a de um anormal. Cada elemento humano se torna para nós um documento que nos apresenta algumas das possibilidades infinitas de nossa existência [...]. Toda vida tem seu sentido próprio: ele reside na conexão significativa no seio da qual cada momento evocado tem seu valor e tem também [...] uma relação com o sentido da totalidade.

Wilhelm Dilthey

As pesquisas com a temática Biografia ao serem evocadas fazem com que repentinamente adentre em nossas faculdades cognitivas a dedução lógica de que tais estudos tendem a tratar da descrição histórica ou relato da vida de uma pessoa focado em um certo contexto, como definem os dicionaristas da atualidade (QUEIROZ, 2003; HOUAISS, 2004; FERREIRA, 2013). O recurso teórico-metodológico das pesquisas biográficas não é um fenômeno novo e tem como significado a perpetuação da memória de protagonistas e dos acontecimentos que os envolveram. No mundo moderno o uso nominal e significativo da palavra biografia aparece após século XVII na Inglaterra, Alemanha e França.

Todavia, as origens do vocábulo biografia derivam da palavra grega antiga *βιογραφία*, cujo significado composto é *βίος*-bioy (bioi) significando vida e *γραφία* (*γράφειν*) – *gráphein*, igualmente a escrever, ou seja, escrita da vida de alguém pertencente à esfera pública ou privada, como explicou Plutarco em suas *Bíoi parálleloi* - Vidas paralelas (BURKE, 1997). Por outro lado há autores que defende ser a biografia oriunda das inscrições feitas pelo rei da Pérsia que teria escrito sua autobiografia numa rocha a 300 pés destacando seu próprio heroísmo. Desta forma, a historiografia persa teria exercido papel determinante sobre o gênero biográfico e autobiográfico, bem como o uso de fontes documentais para poder compô-las, muito embora, posteriormente, os gregos tenham preferido registrar as glórias coletivas e locais diferentemente da tradição persa (MOMIGLIANO, 2004).

A produção do gênero biográfico vem de longe. A guisa de exemplo, podemos citar na Grécia arcaica, *Ilíada* e *Odisséia* atribuídas como produção e tradição da poesia oral do poeta grego Homero do século VIII. Na Grécia Clássica

do século IV, temos os escritos de gênero biográfico *Memorabilia*, do filósofo grego Sócrates, *Agésilau* de Xenofonte, *Anabasis* e *Encomium* de Evágoras. Com efeito, se houve essas produções biográficas é óbvio que existiram os seus produtores, os biógrafos. De fato,

Tácito, Suetônio e Plutarco. Antes deles, Crítias, Isócrates, Xenofonte, Teofrasto, Aristóxenes, Varrão, Cornélio Nepos. Mais tarde, Eginhard, o abade Suger, Jean de Joinville, Philippe de Commynes, Fernán Pérez de Guzmán, Filippo Villani, Giorgio Vasari, Thomas More. A Antiguidade grega e romana contou com importantes biógrafos, assim como a Idade Média e Renascença. Mas ainda não se chamavam assim. (LORIGA, 2011, p. 17).

Essas produções biográficas descrevem as vidas e as ações heroicas de seus personagens bem como o desenrolar ou as consequências posteriores desses feitos. Seguindo o modelo da cultura grega, na Roma antiga temos como exemplo a obra *Da Guerra das Gálias*, de Júlio César, na qual são retratados os feitos heroicos não de um personagem, mas de vários e dos acontecimentos no desenrolar das batalhas (BINDÁ; FROTA, 2013).

Seguindo o raciocínio dos autores supracitados é permitido dizer que no período medieval as escritas biográficas são cunhadas com o estilo biografiográfico no qual são descritas as vidas e virtudes de pessoas consideradas além de heróis ou heroínas, santas ou mártires a serem seguidos. Como exemplos podem ser destacados: *Diálogos de São Gregório Magno*, *Legenda Aurea* de Tiago de Varazze, *São Francisco de Assis*, *Santa Clara de Assis*, *Santo Antônio de Lisboa*, *Santo Antônio de Pádua* e tantos outros e outras. Todavia, nem na idade antiga e nem medieval o termo biografia era conhecido. Somente na idade moderna, a partir do século XVII, é que as produções envolvendo esse gênero passam a ser designados de biografia.

O termo “biografia” só aparece ao longo do século XVII, para designar uma obra verídica, fundada numa descrição realista, por oposição a outras formas antigas de escritura de si que idealizavam o personagem e as circunstâncias de sua vida (tais como o panegírico, o elogio, a oração fúnebre e a hagiografia) [...]. Os primeiros verdadeiros biógrafos foram os ingleses: Izaak Walton, autor de uma vida do poeta John Donne em 1640, e o eclético John Aubrey, que, entre 1670 e 1690, escreveu uma série de notícias biográficas sobre diversas personalidades de Oxford (o texto só seria publicado no século XIX), seguidos por Samuel Johnson com suas *Lives of the Poets* (1779-1781) e por James Boswell, autor de uma *Life of Samuel Johnson* (1791). (LORIGA, 2011, p. 17-18).

No contexto moderno, as escritas do gênero biográfico são caracterizadas, além das bio-hagiografias e vidas de reis e rainhas, pelos aspectos literário e histórico e podem ser destacadas: Diário Espiritual de Santo Inácio de Loyola, Ensaio de Michael de Montaigne, Pensamento de Blaise Pascal, Confissões de Rousseau etc. “Ao longo do século XVIII, a reflexão biográfica se desenvolveu sobre dois eixos essenciais: além da vida dos santos e dos reis, interessou-se cada vez mais pela de poetas, soldados ou criminosos; e adota um tom mais intimista” (LORIGA, 2011, p. 19).

No século XIX, as pesquisas biográficas são, de certa forma, rejeitadas, acusadas de serem produzidas em oposição ao legado da cultura greco-romana e de não conterem teor interessante para a história universal. Entretanto, a partir do império cientificista evocado pela História, sobretudo da segunda metade do século XIX, o gênero biográfico teve como espinha dorsal a produção de obras descritivas dos grandes vultos da política, principalmente nos países nos quais a história positivista teve seu espaço de fertilidade e florescência intelectual, como foi o caso do Brasil.

Porém, no final do século XIX para o século XX, com a disseminação das ideias marxistas e conseqüente alastramento da história social, as pesquisas biográficas entram em declínio. Essa situação se estenderia até a primeira parte da segunda metade do século XX, quando na França, sob a tutela de uma nova fase de pensadores da Nova História, sob o tema de história política o gênero biográfico é retomado e desde então tem se intensificado como linha de pesquisa por toda parte (ROJAS, 2000).

Somente com o advento da Micro-História ao “[...] permitir interpretações de realidades fragmentadas, contradições e pontos de vistas plurais [...]” a partir, sobretudo da década de 1980, as pesquisas biográficas retomam seu campo de produção com significativa visibilidade e com uma amplitude de personagens das diversas camadas sociais (BINDÁ; FROTA, 2013, p. 213).

É fato que ao longo da história a modalidade de escrita biográfica, através de narrativas, tem sido efetivada em diferentes contextos, sendo interesse tanto de pessoas próximas ao biografado como de pesquisadores e leitores em geral. Desde a antiguidade aos tempos atuais o gênero biográfico vem sendo produzido abordando a descrição, feitos e fatos envolvendo diferentes personagens

através de temas contemporâneos e uso dos mais diversos tipos de fontes, incluindo as fontes tecnológicas informacionais.

A partir da virada das décadas de 1970-1980, apresentou-se um novo quadro na pesquisa histórica: temas contemporâneos foram incorporados à história (não mais reservada apenas ao estudo de períodos mais remotos); valorizou-se a análise qualitativa; experiências individuais passaram a ser vistas como importantes para a compreensão do passado (às vezes mais significativas do que as grandes estruturas como os modos de produção); houve um impulso da história cultural e um renascimento da história política (esta última não mais a história dos “grandes feitos” dos “grandes homens”, mas o *locus* privilegiado de articulação do social, a ação dos atores e de suas estratégias) e revalorizou-se o papel do sujeito na história – portanto, da biografia [...]. O relato pessoal (e a entrevista de história oral é basicamente um relato pessoal) transmite uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em dada sociedade. Esse novo quadro na pesquisa histórica resultou em mudanças importantes nos conteúdos dos arquivos e na concepção do que é uma fonte, e coincidiu com as transformações das sociedades modernas. Por exemplo: as decisões que antes eram tomadas no curso de uma troca de correspondência, hoje em dia são tomadas por telefone, fax ou *e-mail*, muitas vezes sem deixar rastros em arquivos. Uma entrevista de história oral pode reconstituir processos decisórios e revelar informações que de outra forma se perderiam. Outros registros sonoros (músicas, *jingles*, gravações radiofônicas), ou ainda fotografias, caricaturas, desenhos, filmes, monumentos, obras de arte e de arquitetura, são passíveis, hoje em dia, de se tornar fontes para o estudo do passado, tendo havido, portanto, uma revisão do fetichismo da fonte escrita.²⁹

É racional lembrar que a forma ou maneira de condução dessas pesquisas carecem de discussão, sobretudo no âmbito teórico-epistemológico concernente a História e seus prismas de atuação, como é o caso das pesquisas históricas da Educação em espaços e temporalidades delimitados. O interesse por este tipo de pesquisa tem se configurado bastante potente nos últimos anos e tem sido visto no mundo acadêmico historiográfico como um campo inovador e revelador de um vasto arcabouço de novidades na seara da História da Educação e das ações efetivas de seus protagonistas.

O despertar dos historiadores da Educação para a necessidade de inovação nas pesquisas, adotando novos problemas, novos objetos e

²⁹ ALBERTI, Verena. Palestra proferida na mesa-redonda “O documento em história da psicologia: o oral e o textual”, durante o III Encontro Clio-Psyché: Historiografia, Psicologia e Subjetividades – Paradigmas, realizado pelo Núcleo Clio-Psyché do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizado de 27 a 29 de setembro de 2000, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). In: _____. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. [5]f. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>> Acesso em: 13 nov. 2013.

fontes variadas, possibilita a realização e a compreensão de estudos mais localizados, uma vez que aproxima a Educação de outras áreas do conhecimento, dentre elas, a História [...] O surgimento de enfoques e perspectivas de análise permite, também, um resgate e aprofundamento do fenômeno ocorrido em um determinado tempo e lugar. Nesse sentido, no âmbito da educação e das relações interpessoais, há uma riqueza de informações, muitas vezes inexploradas, mas que poderão ajudar na compreensão da própria história, em especial da educação. Em alguns casos, a reconstituição da história se faz necessário à conjugação da memória. (ALMEIDA, 2005, p. 297).

Os novos e velhos problemas, multiplicidade de objetos, variabilidade de fontes, novos métodos e diferentes abordagens propostos pela chamada Nova História permitem e possibilitam pesquisas históricas centradas em temáticas relacionadas à educação vinculadas aos seus sujeitos fazedores, principalmente com abordagem da Micro-História que é utilizada como recurso nas produções de pesquisas contextualizadas delimitando para tanto os espaços e temporalidades de vivência e atuação por meio de pesquisas biográficas de educadores e educadoras. Com efeito, “[...] O uso da biografia e dos métodos biográficos no estudo da história faz muito sucesso hoje em dia – haja vista o *boom* editorial das biografias, não só no Brasil como em todo o mundo [...].”³⁰

Entretanto, a produção de pesquisas com o gênero biográfico histórico não é uma tarefa fácil, pois requer do pesquisador a compreensão necessária e indispensável da historicidade do (a) biografado (a) com os diversos e diferentes prismas do contexto e da temática com os quais o (s) protagonista (s) biografado (s) está relacionado direta ou indiretamente. Outra vertente envolvida é o perigoso engano de alguém crer que as pesquisas biográficas são estanques em si mesmas ou podem e devem ser conduzida de forma organizada e linearmente a vida e os acontecimentos que envolveram o biografado. Esta última forma de análise estaria categorizada na concepção bourdieuriana de “ilusão biográfica” (LE GOFF; LEVI, 2005; FERREIRA; AMADO, 1998).

O ressurgimento das pesquisas acadêmicas envolvendo o gênero biográfico no âmbito da História é recente, porém está ocorrendo com bastante intensidade, inclusive com linhas de pesquisas destinadas a produções de pesquisas biográficas em diversos Programas de Graduação e Pós-graduação em Educação de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Como exemplo, pode ser citado o Programa de Pós-graduação da FAGED-UFC onde existem grupos de

³⁰ Idem

estudos com linhas de pesquisas voltadas diretamente para comportar as pesquisas em Biografia em História da Educação, como é o caso dos pesquisadores do NHIME-FACED-UFC que recentemente (dezembro de 2013) publicaram o livro *Pesquisas Biográficas na Educação* “[...] a partir do arcabouço teórico sobre biografia e autobiografia, como constituidoras dos processos de identidade e identificação [...], especialmente no que se refere ao registro da memória dos protagonistas da história” (GOMES, 2013, p 15). As pesquisas envolvendo o gênero biográfico demonstram está em pleno desenvolvimento ao ponto de uma das criadoras do Centro Reflexivo Biográfico (CRB)³¹, a professora-pesquisadora da Linha de Pesquisa Movimento Sociais Ercília Maria Braga de Olinda chegar a afirmar que “[...] Tornamo-nos artesãos de nós mesmos e respondemos a um ‘imperativo biográfico’ próprio do nosso tempo [...].” (OLINDA, 2012, p. 410).

O retorno aos estudos biográficos e as histórias de vida, após longo combate dessa modalidade de produção histórica de cunho positivista, ganhou visibilidade a partir dos crescentes interesses por indivíduos, suas trajetórias e subjetividades, de forma mais acentuada, após a crise dos paradigmas do marxismo/estruturalismo. Na história, em particular, começa a se valorizar os estudos das dimensões existentes entre sujeitos sociais e estruturas, dando sentido ao tempo vivido nas relações mais capilares e individuais, no seio da vida cotidiana. (MACHADO; VASCONCELOS JÚNIOR; VASCONCELOS, 2011, p. 256).

Com efeito, as pesquisas biográficas ou mesmo autobiográficas proporcionam à História em geral e, em particular à História da Educação, a proximidade com suas realidades do cotidiano. A formação e exemplos educacionais também são possibilitados através das pesquisas biográficas. Graças ao advento da Micro-História e seu reconhecimento teórico-epistemológico as pesquisas biográficas em História e, especificamente a História da Educação Brasileira em caráter nacional, regional e local tem a possibilidade de conhecer e reconhecer seus educadores e educadoras, suas ações e práticas educativas nos diferentes contextos históricos.

³¹ O Centro Reflexivo Biográfico (CRB), inicialmente, foi composto por 08 professores de Ensino Religioso da Rede da Educação Pública de Fortaleza. O CRB foi liderado pela Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Linha de Pesquisa Movimento Social Ercília Maria Braga Olinda auxiliada por sua orientanda de Mestrado Elaine Freitas de Sousa e foi desenvolvido uma espécie de trabalho empírico entre os meses de maio de 2009 a junho de 2011. O trabalho executado pelos membros do CRB consistiu na realização da biografização proporcionando reflexões acerca das aprendizagens a partir das experiências das pesquisas do Grupo.

Biografia e Autobiografia constituem um campo específico da ciência da História, que obedece a procedimentos metodológicos similares aos que são usados na pesquisa histórica em geral. É um recurso investigativo que também pode ser usado na área educacional, com a finalidade principal de estimular pais e filhos, avós e netos, professores e alunos a pensar o tempo como um processo em cuja dinâmica se intercalam passado, presente e futuro. Isso significa também reconhecer, do ponto de vista social, que as histórias individuais se entrecruzam com as histórias de outros indivíduos e gerações que nos antecederam, indo da memória individual à memória coletiva [...]. É necessário ressaltar que todos os indivíduos têm história, não sendo a autobiografia ou a biografia um privilégio de homens ou mulheres famosos e importantes, como os que integram a elite política ou econômica e o mundo das ditas celebridades. Assim, qualquer indivíduo, por mais simples e comum que pareça ser, carrega em si uma história pessoal, familiar e social que vale a pena relatar e que tem um grande valor sociológico. (CAVALCANTE, 2008, p. 26).

As produções de pesquisas com o recurso da Micro-História que é “[...] bastante subjetiva e, [...] de uma incansável observação para ler nas entrelinhas [...]” (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 24) conseguiu visualizar e trazer para o campo mais fecundo do debate as pesquisas biográficas na História da Educação como também a autobiografia e as histórias de vida. De acordo com Chizzotti (2006, p. 102), biografia, “[...] é a narrativa de vida de uma pessoa, feita por outrem, que, com base em documentos, hipóteses e orientações teóricas, reconstrói a vida do biografado [...]” (*apud* MAGALHÃES JÚNIOR; FERREIRA, 2013, p. 26). Em síntese oportuna a biografia está relacionada com a história de vida de uma pessoa e seu imbricamento com uma temática por ela vivenciada. No tocante a autobiografia esta, refere-se aos registros informativos da história de vida de uma pessoa feita por ela própria ou por outra pessoa que narra fielmente as experiências acontecidas e vividas com outrem. Já “[...] a história de vida de um sujeito se refere à globalidade da vida [...]” (MAGALHÃES JÚNIOR; FERREIRA, 2013, p. 29). Com efeito, a abordagem micro-histórica com pesquisas biográficas possibilitam, não raramente, a compreensão de estudos numa seara localizada perpassando para uma dimensão de grande dimensão.

Podemos tomar como exemplo o estudo explicativo de Barros (2007), que visando dá sustentáculo e embasamento teórico-metodológico à utilização da Micro-História como abordagem e seu entrelaçamento com um dos campos de estudos, a Biografia, cita Guinzburg (1998), como exemplo clássico de pesquisas biográficas. O estudo biográfico do italiano Guinzburg tem por objeto de

investigação a querela existente, a partir da Idade Moderna na Europa, a possível dicotomia entre a “cultura oficial” e “cultura popular” e suas distintas áreas de sedimentação e atuação.

Poderíamos dizer que Ginzburg está preocupado com o mesmo problema da circularidade cultural, embora o inverta no que se refere ao sujeito ou pólo escolhidos como campo de observação. O seu “fragmento” é Menocchio, um moleiro herético do século XVI que filtrou diversas obras e proposições pertencentes ao campo da “cultura oficial” para construir uma cosmovisão original que era de algum modo isto: a “cultura oficial” filtrada através de uma experiência perceptiva mergulhada na “cultura popular”. O seu “fragmento” – a trajetória de um moleiro herético perseguido pela Inquisição na Itália do século XVI – permitiu-lhe acessar esta questão que afeta toda a sociedade. (BARROS, 2007, p. 172).

Para resolver a possível dicotomia entre as categorias de “cultura oficial” e “cultura popular” existente no pensamento moderno europeu, Guinzburg toma como objeto de estudo o Moleiro herético Menocchio perseguido pela Inquisição da Igreja católica na Itália e passa a biografá-lo para ao final encontrar possível resolução explicativa da dicotomia referida.

Com efeito, a retomada destas temáticas tem seu marco inicial com a crise do estruturalismo histórico, a partir, sobretudo das últimas quatro ou cinco décadas do século XX, que se desvinculando de um discurso histórico mecanizado e alimentado por uma “[...] história quantitativa e serial [...]” (VASCONCELOS JÚNIOR, 2006, p. 25) cede espaço aos estudos biográficos com a utilização de novos objetos de estudos, novas metodologias, fontes e abordagens de pesquisas para a produção historiográfica visando as pessoas, os indivíduos e suas subjetividades.

Esse ressurgimento do indivíduo se dá após uma longa hegemonia de paradigmas funcionalistas, marxistas e estruturalistas predominantes até a década de 1970; de um primado racionalista da objetividade, que menosprezava as subjetividades e intersubjetividades. Mas o próprio desenvolvimento das ciências, da sociedade, do homem, assinalando outras demandas, novas razões para conflitos, velhos embates acentuados por problemáticas novas, outros grupos sociais na arena social, tudo isso tornou inevitável um questionamento do que estava posto como definitivo, como suficiente para dizer o mundo do homem, esse sujeito por muito tempo submisso a uma racionalidade que pretendia a tudo responder, e que naquele momento desponta para a busca de sua identidade, pessoal e coletiva (NUNES, 2014, p. 12, prefácio).

Esse volta das pesquisas biográficas encontro, pelo menos no atual momento, terreno espaçoso e fértil, como também não menos em matéria de importância no meio acadêmico. É valioso ressaltar que não existe apenas um tipo de estudo biográfico. O historiador Giovanni Levi (2006) citado por Magalhães Júnior e Ferreira (2013), ao falar sobre biografia menciona pelo menos quatro tipos de biografias: a modal (também chamada de prosopografia), a biografia e contexto, a biografia e casos extremos e a biografia e hermenêutica.

O primeiro exemplo de biografia mencionado, a modal é um tipo de biografia ilustrativa de aparências, comportamentos e/ou *status* de um indivíduo “[...] atrelados às condições sociais mais frequentes [...]”. Com relação a biografia e contexto “[...] predomina uma valorização de alguns elementos, como época, o meio e ambiência fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explica as singularidades das trajetórias [...]”. (MAGALHÃES JÚNIOR; FERREIRA, 2013, p. 27).

Com relação a biografia e os casos extremos faz-se necessário sua utilização quando o contexto da pessoa biografada não vem à tona de forma clarividente, sobretudo quando é preciso esclarecimento do contexto social do qual o (a) biografado (a) esteve significativamente inserido (a). Deste modo, “[...] a biografia e os casos extremos evidenciam a possibilidade de utilização da biografia em busca de esclarecimento de um determinado contexto [...]”. No que diz respeito a biografia e hermenêutica esta “[...] recai sobre o ato interpretativo do material biográfico, e o ato dialógico que está no cerne do processo cognitivo (MAGALHÃES JÚNIOR; FERREIRA, 2013, p. 28).

Hoje a biografia é um modelo de escrita da história nitidamente definida. Há uma metodologia explicitada, na qual a biografia não se destina mais ao julgamento feito por seus autores, mas sim a uma construção relevante sobre hipóteses cujos pressupostos serão confirmados ou não. Seu objetivo fundamental é levar à compreensão da época que, como a montagem de um quebra-cabeça, pouco a pouco vai revelando o que é permanente, indicando as diferenças, permitindo perceber a realidade dos problemas sociais através do concreto de uma vida (BINDÁ; FROTA, 2010, p. 57-58).

Os estudos biográficos, os autobiográficos e as histórias de vida vêm a cada dia mais ganhando espaços nas pesquisas científicas. Destarte, esse tipo de estudo possibilita a apresentação no presente de protagonistas que fizeram história no passado, mas que as diretrizes dominantes e oficiosas não têm colocado esses

sujeitos nos lugares merecidos. Cada sujeito, cada educador tem sua história dentro de uma teia de relações sociais amplamente diversificada, influenciada e influenciando valores e juízos de cada época. Neste sentido, os “Ditos” ou “(mau)ditos”³² anônimos e invisíveis passam a ser sujeitos da história com as devidas identificação e visibilidade possibilitadas pelas novas propostas teórico-metodológicas no âmbito das pesquisas educacionais.

Assim, ao adotar e reabilitar a perspectiva biográfica propõe-se um imbricamento da sociedade e do indivíduo, ou seja, recuperando o indivíduo como sujeito da história e da experiência na configuração das relações sociais, contrapondo-se a uma narrativa histórica tradicional da educação, para quem as ações humanas nada mais eram do que subprodutos das forças produtivas e culturais, por conseguinte, negava a possibilidade de interpretar a dimensão dos conhecimentos, das crenças e das atitudes que se expressam em representações e práticas culturais, quer individual quer coletivamente. (MACHADO, 2010, p. 24).

Compreende-se que as pesquisas nesse campo vêm, em boa hora, reavivar a voz e a vez de personagens da história da educação que foram esquecidos no tempo e no espaço. Para tanto, não se quer dizer ou deixar fendas para que produzamos escritas ficcionais quando produzimos pesquisas biográficas autobiográficas ou história de vidas. No estudo e manuseio das (fontes escritas, imagéticas, orais, etc.) o pesquisador faz suas escolhas, seus caminhos e no confronto dessas fontes é possível extrair o que é peculiar a pesquisa biográfica de caráter histórica na busca das realidades proposta pela pesquisa. Isto não significa dizer que seja possível captar as informações dos acontecimentos que envolveram/envolvem a pessoa biografada.

A omissão de determinados fatos ou acontecimentos pode se dar porque o indivíduo/depoente (biografado ou não) julgue que eles não têm importância mas também pode se dar pelo contrário, por se julgar que eles tenham relevância e que, justamente por isso, não deva vir à tona, à luz, ou não devam ser lembrados. (OLIVEIRA, 2010, p. 710).

Estaria desta forma, o pesquisador a procura de heróis ou heroínas? Em princípio, essas pesquisas visam tão somente revisitar um passado ido e, muitas vezes, esquecido de pessoas que contribuíram de uma forma ou de outra para o desenvolvimento da sociedade e da educação em seu respectivo contexto. Com

³² Expressão utilizada como título do primeiro livro (2001) da Série Diálogos Intempestivos, organizado por VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FONTELES, José Mendes.

relação a busca de heróis ou heroínas nas pesquisas biográficas, autobiográficas ou histórias de vida vale apenas ressaltar que,

Vivemos numa época de história não heroica ou anti-heroica, em mais de um sentido. Muitos historiadores profissionais deslocaram seus interesses do que chamam de alta política para a história da sociedade ou da cultura popular, enfatizando movimentos coletivos, mais do que indivíduos, e evitando o que vieram a chamar o modo triunfalista de escrever sobre o passado. A biografia de um indivíduo ainda é um tema popular para livros e filmes, mas muitas dessas biografias são anti-heroicas no sentido de que desmitificam em vez de glorificar, enfatizando fraquezas tanto ou mais do que poderes. (BURKE, 2009, p. 33-34).

Deste modo “[...], a maioria de nós ainda precisa de heróis, pelo menos por algum tempo. Poderíamos dizer que são psicologicamente necessários [...]. Heróis ou heroínas [...] agem como modelos ou símbolos de nossas identidades ou dos valores de nossa cultura [...]” (BURKE, 2009, p. 34).

Relembrando mais uma vez em relação aos estudos biográficos nas pesquisas históricas é valioso dizer que não é aplicável tal abordagem a uma biografia por si só ou uma história de vida e suas individualidades, mas o seu entrelaçamento com o todo de modo a possibilitar uma compreensão geral de uma certa e analisada realidade e sua relação com o contexto social, econômico e político. Deste modo, a perspectiva das pesquisas com o recurso da Micro-História partir da biografia de um sujeito social tem como foco enxergar partes do macro a partir do micro. Desta maneira, o ponto de partida por mais minúsculo que seja proporciona uma compreensão bem elástica sobre pesquisas no campo da História e seu processo interdependente com as demais áreas constituidoras do todo social.

Neste sentido, as pesquisas biográficas, historiograficamente, diferem em muitos pontos das demais pesquisas do gênero como é o caso dos trabalhos biográficos feitos por jornalistas, romancistas e até certo ponto os amantes da literatura. Nas pesquisas biográficas de cunho histórico as análises e interpretações das fontes e personagens são realizadas dentro de uma visão crítica em relação às suas produções, o que não impede sua variedade, diversidade e grande quantidade. Os protagonistas envolvidos são reais e estão necessariamente destinados a representar uma realidade social inserida em um dado contexto vinculado com realidades anteriores e posteriores. Este relacionamento é próprio das pesquisas históricas haja vista não haver na condução temporal histórica uma partitura

desconexa marcando um limite ou escala zero dos feitos e fatos anteriores e posteriores (MENEZES, 1991-92).

As pesquisas de cunho biográfico, autobiográfico e/ou de histórias de vidas no âmbito histórico em geral ou relacionado com uma temática específica, neste caso, com a educação, pontua, através de fontes diversas os principais acontecimentos que influenciaram anterior e posteriormente sem estarem atavicamente ligados a um processo cronológico rígido e inseparável. Especialmente quando utilizamos o recurso da História Oral, as narrativas coletadas são capazes de nos remeter a diferentes linhas de pensamentos e a um imenso território de fontes de pesquisa. O descortino dessas fontes é capaz de nos levar a inúmeras descobertas e revelações de realidades obscuras ou, antes até impensadas. Os novos caminhos metodológicos, os novos objetos e problemas mirados pela “História Nova ou Nova História”³³ com a renovação da escrita da História pela terceira geração dos *Annales*³⁴ ampliaram também novas visibilidades no fazer historiográfico, como é o exemplo das pesquisas de caráter biográfico que até cerca de quatro ou cinco décadas atrás estava submersa ao desvalor e ao preconceito cientificista dos historiadores conservadoras da chamada História estruturalista, de caráter universalista ou de longa duração.

³³ O termo "História Nova" ou "Nova História" foi lançado em 1978 por alguns membros do chamado grupo dos *Annales*, conforme Guy Bourdè e Hervé Martin. Enquanto proposta teórica, nasceu, de acordo com Peter Burke, juntamente com a fundação da revista *Annales*, criada para "promover uma nova espécie de História", por isso os historiadores ligados à Nova História são vistos como herdeiros da Escola dos *Annales*. MATOS, Júlia Silveira. *Historiæ*, Rio Grande, v. 1, nº. (1): 113-130, 2010.

³⁴ Poucas gerações de historiadores podem se vangloriar por terem sido tão influentes como aquela que sucedeu Fernand Braudel, em 1968, no comando do periódico *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*, a denominada “Terceira Geração dos Annales”. Contando com um respeitável suporte institucional edificado desde os tempos dos “combates” de Marc Bloch e Lucien Febvre e produzindo obras cujas tiragens alcançavam cifras de centenas de milhares de exemplares, nomes como Jacques Le Goff, Jean Delumeau e François Furet passaram a ser citados em trabalhos historiográficos em todo o globo, do Japão aos Estados Unidos, do Brasil à Polônia. Autoproclamados uma vanguarda de renovação da escrita da história, esses autores elegantes e articulados penetraram nos *mass media* solicitando a seus correligionários de ofício a assimilação, como parte rotineira de suas dedicações, de investigações sobre uma série de temas então considerados inovadores e pioneiros: as gestões, o casamento, a família, a sexualidade, a mulher, a infância, a morte, a doença, a cultura popular, os imaginários, etc. RUST, Leandro Duarte. A “Terceira geração dos *Annales*” e o Exorcismo do Tempo. *Biblos*, Rio Grande, 22 (1): 2008, pp. 47-60.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: TESSITURAS

As luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas [...]. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

“Educação é aquilo que a maior parte das pessoas recebe, muitos transmitem e poucos possuem”.

Karl Kraus

“A educação é definida como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social”.

Luís Távora

Como podemos visualizar pelas frases citadas acima a abordagem sobre Educação comporta uma vasta teia de conjecturas. Assim como na composição dos capítulos anteriores, iniciamos este de forma similar, seguindo um direcionamento visando alcançar a finalidade, ou parte dela, pretendida. Para tanto, elencamos algumas interrogações que achamos ser viáveis para a escrita deste capítulo, tais como: o que é educação? Quais os fins da educação? Que educação estamos abordando? Qual o (s) sentido (s) da educação de forma geral? Qual a História e Memória da Educação estamos falando? Que tipos de políticas educacionais foram efetivadas no Brasil ao longo do processo formativo de sua sociedade em caráter nacional, regional e local? Que Educação vislumbramos ou deve ser vislumbrada?

Estas e outras tantas interrogações estão no bojo da presente seção também chamada de capítulo com as mais diferentes visões ou concepções produzidas por seres humanos envolvidos de uma forma ou de outra nas diversas realidades educacionais. Contudo, a escrita deste capítulo tem como alvo principal perceber de que formas, métodos, recursos e finalidades as políticas educacionais foram efetivadas em caráter nacional e regional. É Neste sentido que a escolha da temática deste capítulo, ora proposta, encontra respaldo justificador para sua abordagem. Deste modo, a discussão da temática não é estanque e sempre poderá apontar novidades e despertar novas e velhas conjecturas, assim, tenha os seus conhecedores visões não radicais.

3.1 Educação: aspectos gerais

A palavra Educação é um daqueles termos de significados bem amplos que por mais que procuramos defini-lo não conseguimos nos satisfazer com as nossas próprias tentativas de compreensão. Porém, talvez em razão de seu infindável arcabouço de significados e implicações e por ser sua busca uma constante da humanidade o seu uso ou mau uso, muitas vezes, tenha se tornado banal ou no mínimo sem reflexão diante de sua tamanha importância e diversificação. Por isso mesmo, comumente, ao falarmos ou ouvirmos falar de e/ou sobre educação o que vem repentinamente a mente são as escolas, seus muros, grades, portões, cadeados, direção, coordenação, professores, quadros e uma infindável lista de diretrizes, normas e sanções raramente cumpridas. Por conta disso, essa palavra, em certas ocasiões, tem deixado de representar suas reais representações e finalidades ou tem sido empregada de forma deslocada dos padrões morais, sociáveis e/ou éticos.

Etimologicamente, a palavra educação, em língua portuguesa, tem suas origens vinculadas a palavra grega como *notiSeía*, em latim *educatio*, no inglês *education*, em francês *éducation*, em alemão *erziehung* (ABBAGNANO, 1998) e nas demais línguas sempre com o sentido genérico, primeiramente, de transmissão e aprendizagem do conjunto das técnicas compreensiva do legado cultural de geração para geração visando a proteção e a garantia de vida “[...] contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico” (ABBAGNANO, 1998, p. 306). Esta circunstância aplica-se desde as sociedades primitivas às chamadas de civilizadas contemporâneas. Conforme Abbagnano (1998, p. 306-307) existem pelo menos dois tipos distintos fundamentais de educação:

1- a que simplesmente se propõe transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade; 2 a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas. 1 - O primeiro conceito de E. como se disse, é posto em prática pelas sociedades primitivas e também, parcialmente, nas sociedades secundárias, sobretudo no que tange à E. moral e religiosa. Consiste na transmissão pura e simples das técnicas consideradas válidas e na transmissão simultânea da crença no caráter sagrado, portanto imutável, de tais técnicas. Na tradição pedagógica do Ocidente, esse conceito de E. por motivos óbvios, foi formulado e defendido poucas vezes. Entre os que o defenderam com maior decisão e nitidez está

Hegel: "O indivíduo deve recapitular os graus de formação do Espírito universal, também segundo o conteúdo, mas como figuras já depositadas pelo Espírito [...]. Do ponto de vista do indivíduo, sua formação consiste na conquista do que ele encontra diante de si, consiste em consumir sua natureza inorgânica e em apropriar-se dela" [...]. Hegel hipostasias aqui, como "Espírito universal", o sistema cultural da sociedade civilizada, mas o seu conceito de E. é típico da sociedade primitiva. 2 – No segundo conceito de E. a transmissão das técnicas já adquiridas tem sobretudo a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da iniciativa dos indivíduos. Nesse aspecto, a E. é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a formação do indivíduo, sua cultura, tornam-se o fim da educação. A definição de E. na tradição pedagógica do Ocidente obedece inteiramente a essa exigência. A E. é definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua forma completa ou perfeita, etc.: portanto, como passagem gradual – semelhante à de uma planta, mas livre — da potência ao ato dessa forma realizada. Esses conceitos repetem-se com tal uniformidade na tradição pedagógica que não chegam a constituir novidade do ponto de vista filosófico. Segundo esse ponto de vista, a E. é cultura, no segundo dos dois significados fundamentais deste termo; os problemas gerais correspondentes podem ser estudados nesse verbete.

Pelo visto, a educação surge *pari passu* a existência humana e a primeira forma de educação se dá de maneira informal e tem por finalidade a sobrevivência da própria espécie. No decorrer de seu desenvolvimento há o domínio e aperfeiçoamento das técnicas educativas transformadoras do habitat natural. As características dessa educação concentram-se na transmissão e perpetuação do legado cultural nas mais diversas e distintas coletividades humanas. Inicialmente, a transmissão e o aprendizado do/no meio em que os seres vivos surgiram ocorreram através dos gestos e depois pela oralidade visando a sobrevivência da espécie. "Numa vasta aceitação, a educação designa o conjunto das influências do ambiente, as dos homens ou as das coisas, chegando a transformar o comportamento do indivíduo que as experimenta [...], educação da vida" (ARÉNILLA, *et al.* 2001, p. 167).

Em sentido restrito, a educação, no sentido de imitação, poderá seguir a máxima durkheimiana de que é aquilo que os mais jovens aprendem com os mais velhos. Embora essa definição aceita e propagada por muitos não seja uma unanimidade prevalecente, pois, em muitas realidades educacionais, principalmente, no estado atual das coisas no qual a educação se encontra com o uso das novas tecnologias, muitas vezes, pelo menos no âmbito da educação formal, os sujeitos da ação invertem-se (DURKHEIM, 1978; XAVIER, 2012).

O processo evolutivo da educação vem promovendo a raça humana a atingir espantosas e magníficas engenhosidades capazes de possibilitar melhorias

de vidas e satisfação incomparáveis. Ao longo de sua evolução a educação capacitou o ser humano chegar a descobertas e feitos científicos maravilhosos. Por outro lado, também proporcionou e permitiu a criação e utilização de artefatos devastadores e destruidores de seres vivos culpados e/ou inocentes nascidos ou ainda no processo gestatório. No tocante aos seres humanos nascidos citamos como triste exemplo a mortandade ocorrida nas duas grandes guerras mundiais do século XX, de 1914-1918 e 1939-1945, primeira e segunda guerra, respectivamente, que deixaram uma cifra de cerca de 70 (setenta) milhões de pessoas mortas³⁵ e outras consequências funestas legadas indefinidamente para os seres humanos e o meio ambiente.

A partir do século XVI os humanistas passam a adotar o termo *educere* para se referirem a educação no sentido de fazer sair, tirar para fora. Neste sentido, seria como se tirar algo de dentro da pessoa. Isto leva a entender o educador teria sempre algo interno para externar ou repassar para outrem sentenciando deste modo o que, posteriormente, seria chamado de educação tradicional com relação ao professor ser o “dono” ou “autoridade” exclusiva e detentora do saber.

Em sentido geral, para Bergson (1941), a função da educação é levar o ser humano a ousar na sua ação, a criar através dessa ação, necessitando esse ser humano de liberdade, tendo a educação, a função precípua de fomentar a liberdade para que o ser se energize em atos com todo seu espírito. No pensamento de Freire (1976, 1996), a educação é ideológica e a construção do conhecimento exige que se reconheça e se identifique culturalmente. A exigência do reconhecimento identitário cultural é condição *sine qua non* para a emancipação humana. Emancipação no sentido de liberdade, ação e cidadania.

Na visão de Durkheim (1978), a educação e a escola aparecem como reprodutoras da moral social que deve ordenar a sociedade para o seu bom funcionamento. Marx (1976), ao contrário, via na educação a ideologia de dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora.

Por outro lado, para Foucault (2011), o modelo de sistema de ensino formal contemporâneo é como hospitais, quartéis e prisões que tem funções panóptica, docilizadora e adestradora dos corpos e moldam o pensamento e a conduta humanos.

³⁵ Disponível em: <<http://www.militarypower.com.br>> Acesso em: 07 fev. 2014

Em linhas gerais parece ser válido afirmar que a educação é um processo tanto de ensino-aprendizagem quanto de socialização/endoculturação em espaços e contextos sociais no âmbito do desenvolvimento humano. Contudo, a educação, sobretudo a formal não se processa por si só. Seu desenvolvimento depende de profissionais na área que dependendo de suas desenvolvuras tal educação galgará êxito ou não, sobretudo para a inserção e atuação no mundo do trabalho. É sobre esses profissionais e a melhoria da educação que mais contemporaneamente Ribeiro (2011. pp. 472-475), direciona sua atenção afirmando e reafirmando que,

Para a melhoria da educação básica, a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, permitindo que esses profissionais da educação se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados [...] Todos agora são chamados a participar nesse processo de reforma da educação, sem distinção de cor, raça, credo, gênero ou classe social [...]. A estratégia adotada, além de valorizar a capacidade tecnológica, é estimular o aumento da competência, da eficácia e da produtividade da força de trabalho e do controle social recomendando, para tal, o investimento na educação básica na população dos países periféricos e emergentes. Cabendo ao professor ser o guardião dos interesses inerentes ao próprio processo de reprodução ampliada do sistema, como bem expressa o modelo do *aprender a aprender* adotado pela ONU, pela Unesco e Banco Mundial, posicionados aqui como legítimos representantes da sociedade de mercado.

A qual moldura pensante a educação pode ser vinculada é, sem dúvida, o grande desafio atual. Esta é mais uma reflexão que envolve a educação formal de nossos tempos. Porém, não sendo estanque somente nesses aspectos. A educação também não se resume apenas ao tipo formal podendo também ser informal e não formal dependendo do ambiente e grupo social nos quais ela se insere. A educação formal está relacionada com o sistema escolar institucionalizado, com legislação própria, estruturado, gradual, hierarquizado, disciplinado e disciplinador com programas, planejamento, conteúdos sistematizados, currículo e público-alvo previamente selecionados e delimitados. Esse modelo de educação é padronizado pelo poder público ou privado e, via de regra, tem que cumprir as determinações estabelecidas no âmbito das instituições de ensino visando alcançar, como finalidade, a formação de indivíduo ativo, perceptivo, criativo, habilidoso, competente e, acima de tudo, capaz de atender as demandas do mercado de trabalho compatível com a tríade economia-tecnologia-telecomunicação em constante transformação em tempo real. Nesse tipo de educação o educador é facilmente

identificado como sendo o professor (a) que precisa ser especializada por área de ensino e viver numa progressiva dinâmica de aperfeiçoamento diante das transformações e exigências do mundo do trabalho e das tramas da política e da politicagem. “Na educação formal espera-se, sobretudo que haja uma aprendizagem efetiva (que, infelizmente nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados” (GOHN, 2006, p. 30). Conforme Gadotti (2005, p. 2),

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas da educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

No tocante a educação não formal, muitas vezes confundida com a educação informal, o educador (a) ou educadores (as) emerge (em) do processo integrado que ocorre internamente em um grupo e de comum acordo os integrantes escolhem intencionalmente os espaços não institucionalizados para as práticas educativas e sócio-interativas. Nessa forma de educação as diretrizes educacionais são definidas conjuntamente pelos integrantes da coletividade e a participação dos indivíduos é optativa ou condicionada por forças circunstanciais. O processo educativo não formal vai além das prerrogativas escolares, levando em conta a história de vida e suas realidades individuais. Destarte,

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade que circunda é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formar. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo, etc.. (GOHN, 2006, p. 29-30).

A educação não formal busca a formação de um ser consciente e de mentalidade crítica emancipada de certas alienações impostas por outros seres, grupos ou instituições. Neste tipo de educação busca-se uma aprendizagem teórico-prática conscientemente.

Com relação a educação informal esta está vinculada diretamente a transmissão do legado cultural de geração para geração através da experiência sentida e vivida, configurando-se assim como “objeto de abrangência universal” (MARTINHO RODRIGUES, 2011, p. 413), com ou sem os códigos escritos e se desenvolve de indivíduo para indivíduo, grupo ou coletividade sem nenhum rigor oficializado. A educação informal é “aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2006, p. 28).

Deste modo, a educação consigna-se como um imenso palco de oportunidades para o indivíduo se libertar e caminhar por suas próprias decisões. Assim, a educação é detentora de um leque enorme de funções e abre uma variedade infindável de possibilidades para o homem e suas realizações. Mas, para chegar a essas condições gerais e parciais da atualidade no mundo ocidental a educação vem atravessando uma longa trajetória heterogênea nos diferentes contextos históricos, conforme o exposto que se segue.

3.2 Educação: Idade Antiga

O percurso evolutivo da educação, tomando por base o lado ocidental e a Grécia, herdeira das culturas de outros impérios como a do Império egípcio e pérsico, prosseguiu galgando sempre inovações e renovações. Aliás, diga-se de passagem, foi do Egito, apesar da existência de outros povos e impérios mais antigos, que a Grécia receberá as mais fecundas influências em se tratando de educação e instrução nos diversos aspectos.

Do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação. Embora a pesquisa arqueológica a cada ano venha descobrindo provas de outras civilizações até mais antigas, ainda assim, para os povos que reconhecem sua origem histórica na antiguidade clássica Greco-romana e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nela

muitos elementos do Oriente Próximo, o Egito está no início da sua história (MANACORDA, 2006, p. 9).

O reconhecimento da supremacia instrucional egípcia foi reconhecido pelos fenícios, mesopotâmicos, gregos (como Platão) e tantos outros povos antigos e modernos. De fato, o que se tornou ciências como a geometria, a matemática em geral, astronomia, teologia, medicina, arquitetura dentre tantas outras formas de ensinamentos que datam da “[...] 3ª dinastia (século XXVII a.C.)” foram legados do Egito (MANACORDA, 2006, p. 11).

O aperfeiçoamento, a assimilação e praticidade das técnicas de captação cultural antes e pós-escrita é bem anterior ao mundo grego e seus conquistados. Entretanto, é dessas terras gregas que o legado cultural/educacional do ocidente encontrará suas bases e fundamentações. Por isso, algumas peculiaridades merecem ser mencionadas com relação ao desenvolvimento educativo a partir do legado que os gregos assimilaram de outros povos e repassaram para os demais. Entre tantas especificidades entre o legado educacional do oriente e o do ocidente talvez a que mais resuma de maneira rápida, seja o primado da conservação, transmissão e reprodução das tradições culturais coletivas na parte oriental e a valorização do desenvolvimento filosófico, liberal e individual na parte ocidental, pelo menos para 10% dos habitantes gregos já que cerca de 90% deles eram escravos sem ter direito a educação (PLETTI; PILETTI, 2007).

A formação do povo grego compreende os seguintes períodos³⁶: Período Pré-Homérico (2500-1100 a. C.) ou heroico que aconteceu a formação do povo grego com a junção de várias tribos. Nesse período prevalece a crença mitológica. Período Homérico (900-750 a. C.), fase retratada pelos poemas de Homero, *Ilíada* e *Odisseia*. Neste período, a prática da oralidade foi bastante utilizada para a transmissão do legado cultural na Grécia. Continua a concepção mítica de mundo na qual as explicações para a vida e os acontecimentos são e devem ser guiados e decididos pelo sobrenatural. São responsáveis pela reprodução e transmissão oral desses mitos e tradições os cantadores ambulantes *aedos* e *rapsodos*, predominantemente. “A educação nesse período [...] compreende um duplo ideal de homem, ou seja, o homem de ação e o homem de sabedoria. Esse duplo ideal –

³⁶ Para efeito de esclarecimento os períodos citados são aproximações normalmente utilizadas e convencionadas por autores. Não existe nenhuma precisão em termos de datas

sabedoria e poder de ação – tinha que ser atingidos por todos os gregos livres” (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 59).

Período Arcaico (século VII e VI a.C.), fase da formação das Cidades-Estados e a presença da escrita, da moeda, da lei, dos sofistas e da vida urbana na polis grega com instrução voltada exclusivamente de preparação física militar para a guerra na cidade-Estado de Esparta. Não há ainda uma atenção voltada para a educação do homem em geral e a compreensão humanística de mundo. Plutarco explica qual era o tipo de educação em Esparta nesse período: “Em relação à instrução eles recebiam apenas exatamente o que era absolutamente necessário. Todo o restante de sua educação tinha em vista torná-los sujeitos ao comando, suportar os trabalhos, lutar e conquistar” (*apud* PILETTI; PILETTI, 2007, p. 60).

Com efeito, em Esparta, nesse contexto, quando as crianças nasciam se fossem doentes eram jogadas de um despenhadeiro ou adotadas por um hilota. Caso fossem sadias e do sexo masculino ao completar 7 anos de idade eram entregues ao Estado para serem treinadas nos quartéis. As meninas ficavam com as mães para aprender as atividades domésticas. Os meninos ao completarem 12 anos dedicavam-se as práticas esportivas nos quartéis. Ao completar a maioridade (18 anos) recebiam treinamentos rigorosos e intensos: “tinham de andar descalços e nus para ficarem com a pele mais grossa e eram chicoteados até sangrar para aprenderem a dominar a dor. Dos 20 aos 30 anos permaneciam nos quartéis à espera de convocação para alguma guerra” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2005, p. 58). Ao completarem 30 anos, os homens conquistavam a cidadania (liberdade civil), porém só estavam liberados do serviço militar após completarem 60 anos de idade. Essa era a forma de educação espartana

Por outro lado, na cidade-Estado de Atenas, sobretudo a partir do final do século VI e século V a. C. a permeabilidade filosófica e científica encontram espaços propícios. A educação intelectual é colocada no mesmo patamar da educação física. O objetivo era formar o homem em sua plenitude tanto corpórea quanto intelectual. E a formação corpórea estava vinculada a arte e a estética. O Estado não mais é visto apenas como máquina de conquista, mas a serviço de assegurar a liberdade do cidadão ateniense. Com efeito, ao invés de ser entregue aos cuidados do Estado para servir à guerra como em Esparta, em Atenas, a criança aos 7 anos de idade era entregue aos cuidados de um pedagogo. “Os pedagogos eram escravos ou servos encarregados” de levar e trazer as crianças às escolas. “O menino ateniense

frequentava dois tipos diferentes de escolas: a escola de música e a escola de ginástica ou palestra” (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 61-62).

Mas, a busca de uma educação de um duplo ideal de homem – de ação e sabedoria – persistia. Essa meta vai ser possível no século V a. C. o chamado século de Péricles pelas suas conquistas e apogeu ateniense. É no anseio dessa busca que surgem os sofistas (450-400 a. C). Nesse período Atenas enfrentava guerras contra os persas. Passado os combates e em plena vigência das leis constitucionais de Clístenes que priorizava liberdade política, a educação tinha por cerne reivindicar a liberdade individual e o crescimento intelectual de cada cidadão ateniense. Mas, havia um obstáculo: quem estaria preparado para a nova missão educacional com essa dupla finalidade? É a partir dessa necessidade que surgem os novos professores: os sofistas ou os sábios. Essa era a nova categoria de docentes que a sociedade ateniense exigia. E, quem eram os sofistas? Eram considerados mestres de retórica e cultura em geral que influenciaram o universo intelectual grego nos séculos V e IV. Mesmo sem ser considerada como uma Escola, o ensino dos sofistas tinha como fundamentos:

1º O interesse filosófico concentra-se no homem e em seus problemas, o que os sofistas tiveram em comum com Sócrates. 2º O conhecimento reduz-se à opinião e o bem, à utilidade. Consequentemente, reconhece-se da relatividade da verdade e dos valores morais, que mudariam segundo o lugar e o tempo. 3º Erística: habilidade em refutar e sustentar ao mesmo tempo teses contraditórias. 4º Oposição entre natureza e lei; na natureza, prevalece o direito do mais forte. Nem todos os sofistas defendem essas teses: os grandes sofistas da época de Sócrates (Protágoras e Górgias) sustentaram principalmente as duas primeiras. As outras foram apanágio da segunda geração de sofistas. (ABBAGNANO, 1998, p. 918).

O ensinamento dos sofistas, principalmente efetivado em praças públicas não foi suficientemente capaz de se consolidar como a educação pretendida pela sociedade grega. Era um tipo de educação fragmentada, de certos tópicos de retórica, dialética ou história que se concentrava em pontos cruciais para serem defendidos ou expostos em momentos exclusivos. Ainda por cima, os sofistas exigiam pagamento de seus ensinamentos, elencavam a valorização individual, desprezavam a existência de ideias universais, não mantinham uma relação de integração com seus discentes e para eles a moralidade devia se fundamentar na razão e não nos costumes e tradições apregoadas em períodos anteriores (PILETTI; PILETTI, 2007).

A propósito, a questão de se estabelecer um planejamento educacional exequível e satisfatório às apreensões da sociedade grega continuava como barreira a ser superada. Foi aí que surge a figura de Sócrates (470-399) que tomando como base a máxima do sofista Protágoras de que “O homem é a medida de todas as coisas” parte do princípio de que para se atingir o ápice intelectual, o homem necessita, em primeiro lugar, conhecer a si mesmo. É a partir da formação da consciência individual que o homem deveria procurar compreender a finalidade da vida e da educação. Assim, a educação não deveria se basear em informações superficiais ou fragmentadas para ser usada em certas ocasiões, mas deveria despertar na mente do ser sua capacidade de procurar compreender as coisas a partir da experiência individual de cada um. É a partir do fazer nascer as ideias da própria consciência do indivíduo que se alcança o conhecimento real. Essa era a tônica da maiêutica socrática: o nascimento (parto) das ideias. Neste sentido, é a partir do final do século V a. C. que a educação grega transbordará suas influências, principalmente para o lado do mundo ocidental e segue adiante.

O Período Clássico (século V a. C. ao século V d. C.), fase correspondente ao apogeu e decadência da civilização grega e ascensão e decadência da civilização romana ocidental com o desenvolvimento das leis e políticas públicas para a sociedade. A educação clássica se desenvolve voltada para a razão humana. O cosmocentrismo é priorizado em todas as suas formas. Ao contrário dos povos orientais que atribuíam a educação e a autoridade máxima às divindades, na Grécia Clássica o homem era livre para pensar, criticar, refletir e descobrir a partir dele mesmo a racionalidade da vida. O homem seria a medida dele próprio sendo capaz de transformar, entender e usar em seu próprio benefício os recursos da natureza. Surgem os grandes educadores, os filósofos Sócrates, Platão (também chamado de o primeiro pedagogo) e Aristóteles (discípulo de Platão). À estes dois últimos são atribuídas as duas principais tendências do conhecimento filosófico que perduram até nossos dias: a tendência idealista platônica e a realista aristotélica.

A educação clássica é tomada a cabo visando a formação humanística. Enquanto a instrução utilitarista do período anterior centrava-se na educação física para o desenvolvimento corpóreo e na arte da guerra, a continuação da educação clássica, sobretudo em Atenas concentra-se na formação filosófica, nas letras, na arte, na educação física moral e estética, na música, retórica etc.. O currículo escolar

em Atenas era composto por três partes básicas: letras, música e ginástica com docentes especializados.

A elaboração da educação clássica transforma progressivamente a formação aristocrática. Acompanha a vulgarização da escrita alfabética e o aparecimento, devido à extensão das relações comerciais no Mediterrâneo, de novas classes sociais. Ao desporto e à música acrescentam-se os ensinamentos – leitura, escrita, retórica, filosofia – exigidos pelas novas necessidades. De simples técnica de conservação comunitária, a educação torna-se objetivo em si. O ensino da música (aprendizagem coral e instrumental) e da ginástica, sob autoridade do *pédotribe* que realiza a preparação para as competições atléticas dos jogos pan-helênicos, procura sempre a formação dos caracteres e dos cidadãos. Daí a importância pedagógica e cultural dos três locais de educação do corpo, o ginásio, a palestra, o estádio. O gramático ensina a leitura, a escrita e o cálculo. Ensino sumário, extenso, porém, a vários anos, quatro segundo Platão, devido à dificuldade dos textos sem pontuação e onde as palavras não são separadas, apela a uma disciplina rigorosa, à mecanização – salmodiavam-se as palavras, as sílabas, as composições de sílabas – e sobretudo à memória: recitação dos textos memorizados. (ARÉNILA, *et al.*, 2001, p. 179-180).

Com o passar do tempo, a figura do *pédotribe*³⁷ é gradativamente substituída pela figura do pedagogo (escravo que levava os filhos dos senhores para as escolas e lhes ensinavam outras atividades da vida e sobre a vida). O termo pedagogo, derivado de pedagogia, será utilizado como referência ao profissional especializado em educação. Neste sentido, a pedagogia tem sua origem na Grécia Clássica a partir de duas perguntas básicas: o que ensinar? Como ensinar?

No âmbito ainda do Período Clássico destaca-se a fase helenística, período da história da Grécia compreendido entre a morte de Alexandre III (O Grande) da Macedônia, em 323 a. C. e a anexação da península grega e ilhas por Roma, em 147 a. C. Devido à grande expansão e dominação do Império grego a outras regiões a educação deste período é chamada de helenística/enciclopédica e ficou conhecida como cultura Alexandrina (em homenagem ao Imperador Alexandre, o Grande e suas várias conquistas). Essa fase é correspondente à expansão do Império grego com as conquistas e colonização da região da Campânia, Sicília e Itália. Nesse período há uma certa unificação da cultura greco-romana do ponto de vista eurocêntrico haja vista que o legado cultural grego foi formado a partir das culturas oriental, egípcia e pérsica. A educação grega é alavancada em razão do desenvolvimento democrático nas cidades e a possibilidade do acesso à educação a

³⁷ Professor de ginástica e jogos na Grécia, monitor, ginasta

todos os cidadãos gregos. Os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais remetem o período helenístico a busca da educação aos moldes clássico com três graus de ensino:

- O grau elementar, dos 7 aos 14 anos, foi pouco alterado relativamente à época clássica, mas conheceu uma extensão geográfica e social.
- O grau equivalente ao ensino secundário após os 14 anos foi generalizado à época de Aristóteles (384-322 a. C., fundador do Liceu em Atenas) e este ensino equilibrava formação literária e formação científica. Esta última compreende a geometria (os Elementos de Euclides), aritmética (essencialmente o estudo do número inteiro), a astronomia geralmente ligada à astrologia, e a acústica. O estudo destas disciplinas é indiferente às aplicações práticas. O ensino das letras faz com que se conheçam os autores clássicos através de um método específico de exploração textual [...].
- O equivalente do ensino superior oferecia quatro vias ao estudante. A medicina com as escolas de Pérgamo, de Éfeso ou de Alexandria, a erudição com os museus (instituições que reúnem coleções de arte e de livros, criados na Alexandria, multiplicados nas monarquias helenísticas que a eles acrescentaram uma função de ensino), a retórica e a filosofia. Cada escola de filosofia – o Liceu (Aristóteles), o Pórtico (os estóicos), o Jardim (os epicuristas), a escola dos cínicos – apresenta a sua solução para atingir a felicidade pela virtude (ARÉNILLA, 2001, p. 181).

Paulatinamente, o Império grego entra em decadência até, finalmente, ser conquistado pelo Império romano (146/147 a.C.). Em linhas gerais, no período helenístico prevalece na educação a marca das Escolas de Platão, fundador da Academia, representando a educação superior, a Escola de Aristóteles, idealizador do Liceu, representando a educação intermediária e as Escolas Pirronista, Epicurista, e Estoicista.

Além da Academia de Platão e do Liceu de Aristóteles, outras escolas foram sendo desenvolvidas no período helenístico: *Estoicista*, *Epicurista* e *Pirronista*. As escolas de Platão e Aristóteles tinham um papel essencial na definição e na interpretação das teorias de seus fundadores. Já o estoicismo, o epicurismo e o pirronismo possuíam um pensamento diverso dessas escolas, buscando uma visão diferenciada da ética e, portanto, da educação ou Paideia, pois se baseavam em repassar para seus discípulos fundamentos teóricos que pudessem estabelecer princípios que instruíam uma vida moralmente correta e, essencialmente, uma vida feliz. Essas escolas divergem quanto a alguns aspectos teóricos que influenciam os princípios éticos que fundamentam cada concepção de educação.³⁸

Sem dúvida, as diferentes concepções dessas escolas foram influenciadoras para os debates e consolidação cada vez mais da filosofia, em

³⁸CABRAL, João Francisco P. **A educação no período Helenístico**: a Paideia na época de Alexandre, o Grande. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com>> Acesso em: 08 fev. 2014.

particular, e da educação em geral na Paideia grega. Vale a pena ressaltar que as Escolas: Pirronista, Estoicista e Epicurista divergiam em muitos aspectos teóricos das Escolas de Platão e Aristóteles. A Escola de Pirro negava por completo o legado platônico-aristotélico. O Pirronismo coloca

[...] em dúvida todo o conhecimento humano, pois as coisas são, em si, impossíveis de se conhecer, ou seja, “*cada coisa não é mais que aquilo*”, e, assim, nossas representações estão anuladas e qualquer tentativa de formar juízos sobre qualquer sensação obtida está fadada ao fracasso. Desse modo, aqueles que desejam ser felizes devem manter a abstenção de juízo e ficar sempre indiferentes diante das coisas, pois as tentativas de formação de qualquer tipo de juízo estão impossibilitadas; logo, aqueles que insistem em tal ato somente conseguirão a perturbação da alma, o que é totalmente contrário ao ideal de felicidade, que é a apatia ou imperturbabilidade da alma.³⁹

Procurar investigar para saber a essência das coisas seria o mesmo que procurar ser infeliz na concepção pirronista. Deste modo, ou seja, se queres ser feliz deixai como está as coisas em seus devidos lugares de origem, imutáveis. Essa é a melhor forma de viver em paz e com felicidade. Fechai os olhos diante das propostas de Platão para quem o conhecimento seria uma aproximação máxima da identidade do objeto e de Aristóteles para quem o conhecimento seria um ato idêntico ao objeto.

Com relação ao Epicurismo, esta Escola não nega a possibilidade de se alcançar o conhecimento das coisas já que tudo é composto por milhares de partículas atômicas formadoras de matéria exterior, fora do ser, sentida por nossos órgãos sensoriais podendo significar momentos de felicidade ou dor.

Dessa forma, nossa sensação é perfeitamente capaz de nos remeter ao mundo exterior e, sobretudo, de dar-nos certeza de encontrar a verdade (a coisa em si). É nesse contato com a verdade que os preceitos morais epicuristas encontram seus fundamentos: quando as coisas entram em contato com nossa sensação, despertam-nos um sentimento de prazer ou de dor, sendo que o critério para discernir o que é bom para o indivíduo é o prazer; e para discernir o que não é bom, a dor. Porém, não é todo o sentimento de prazer que promove a felicidade; desse modo, explica-se a existência de prazeres naturais e necessários, outros naturais, mas não necessários e ainda não naturais e não necessários. Assim, Epicuro concede à sabedoria fundamental importância para o bem julgar, pois estabelecidos os cânones (máximas) destinados a orientar seus discípulos a distinguirem de forma correta os prazeres e para que eles sempre escolham os prazeres naturais e necessários, proporciona a todos a saúde do corpo e a tranquilidade da alma e, em consequência disso, a felicidade. Constitui também os preceitos da ética epicurista, o não temor dos deuses e

³⁹ Idem.

da morte, pois ele contradiz a teoria atomístico-materialista de Epicuro. Assim, a postura do sábio epicurista é de grande reclusão, a qual proporciona a todos a possibilidade do reconhecimento dos melhores prazeres, mas sempre reconhecendo a importância da amizade que abre oportunidade de trocar conhecimentos com outrem e estabelecer uma sabedoria indispensável para a formação do indivíduo. Por fim, a educação epicurista almejaria, sobretudo, sob o alicerce da sabedoria, formar o indivíduo moral e orientar suas ações, mantendo sua alma longe dos temores do vulgo, das paixões e dos vícios (dor), enquanto procura prazeres naturais e necessários para estabelecer uma vida saudável, tranquila e, enfim, feliz.⁴⁰

A escola epicurista tem por finalidade educar o ser humano a procurar sempre levar uma vida regrada, tranquila, saudável, sem vícios para poder chegar ao estado de felicidade. Baseada na fundamentação da moral como princípio fundamental para a formação do ser humano a Escola Epicurista prima por uma educação em busca da saúde corpórea e paz de espírito. É possível ser feliz sem temer ou mendigar tal estado aos deuses e/ou ter medo da morte.

Com relação a Escola Estoica esta acredita que a natureza é o todo e o tudo em matéria de existência e o homem é por natureza um ser racional. Segundo o estoicismo, existe um princípio no todo. Esse princípio é a razão que está presente no ser humano,

Assim, o homem é naturalmente racional e essa razão é responsável por conduzi-lo (guiar). De acordo com os estoicos, ser feliz é, também, estar ou viver de acordo com a natureza; logo, devemos primeiramente observar a natureza do homem. Ele é um animal que necessita de conservação, isto é, que precisa alimentar-se e procriar-se. Mas essa conservação está devidamente atualizada, visto que sobrevive pelo transcorrer dos séculos. Por outro lado, ele é racional e, contudo, necessita de atualização constante (como nos cuidados com o corpo). Desse modo, os estoicos determinaram todos os conceitos necessários para que o indivíduo possa conscientizar-se de sua constituição física a fim de incrementar (aperfeiçoar) sua parte racional, que é falha, escolhendo somente os bens, tendo como embasamento os critérios de verdade, de modo que ele mantenha-se afastado do erro (maus juízos) e, portanto, das paixões que habitam a alma e que lhe causam penosa infelicidade. Assim, para os estoicos, a educação se basearia no esclarecer ao indivíduo que conscientizado e seguindo sua razão conjuntamente com todos os critérios de juízo, terá a perfeita condição de estar constantemente prudente ao estabelecer juízos para execrar tudo o que não aperfeiçoe sua natureza, mantendo longe de si toda e qualquer paixão, a fim de viver com felicidade.⁴¹

O estoicismo não abre mão de uma educação voltada para o cuidado zeloso do corpo. Esta é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Id., Ibid.

adequado da razão. Faz necessário viver de acordo com a natureza das coisas. É de suma importância que a educação tenha por objetivo formar uma consciência no homem para que ele seja capaz de evitar os maus julgamentos e as paixões. Para ser feliz, o ser necessita ser prudente em todas as suas ações.

Apesar da educação grega, de um modo geral ser caracterizada como educação liberal, esta não incluía as mulheres na educação formal. Daí as razões da presente discussão sobre os diversos contextos e formas como se deu a evolução da educação no mundo grego não ter em momento algum falado sobre a educação feminina. O fato é que as mulheres não eram incluídas nesse processo, pois a cultura grega condicionava às mulheres às atividades domésticas e de zelar pela família. Jamais o sexo feminino poderia estar à frente das responsabilidades político-administrativas, inclusive na educação. Conforme resume Tsuruda (1994, p. 21): “[...] na civilização grega a mulher é um ser incapaz, que não pode desempenhar adequadamente as funções sem o apoio e supervisão do homem”.

O processo educacional do período clássico deságua na sociedade romana que ficou conhecida como cultura greco-romana até aos dias atuais. Este fato é decorrente da herança semelhante dos fundamentos educacionais gregos aplicados pelos romanos. Conforme Manacorda (2006, p. 73),

Em Roma a educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de inculturação às tradições pátrias, tem uma história com características próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega [...]. O que é incontestável é que, ao confrontarmos a história da educação romana com a grega, na Roma antiga procuraremos em vão algum educador estrangeiro ou banido de sua pátria, como o Fênix ou o Pátroclo de Homero, mas veremos emergir em primeiro plano a função educador do pai.

A educação inicial na sociedade romana era através do pater-família, ou seja, o pai que desempenhava a função de Senhor e Sacerdote da família era o principal responsável pela educação das crianças. Esta parece ser uma realidade geral nas sociedades patriarcalistas. Verifica-se a importância de se conhecer ao menos certas características gerais do legado da educação romana nas palavras do sociólogo Émile Durkheim (1995, p. 25): “Toda a matéria prima de nossa civilização intelectual nos veio de Roma. É possível prever, portanto, que nossa pedagogia, os princípios fundamentais de nosso ensino vieram até nós da mesma fonte [...]”.

Durkheim estava falando do alto de seu País, a França, mas como somos latinos podemos nos incluir na citação durkheimiana.

A partir dos 7 anos os meninos seguiam seus pais na vida civil e as meninas aprendiam os afazeres domésticos, sempre supervisionadas pela mãe. A partir dos 16, 17 anos os jovens serviam ao exército e ocupavam cargos públicos. A educação no âmbito das famílias abastadas se dava através de um professor contratado para ensinar com hospedagem nas próprias residências dos alunos. Normalmente o contratado era um docente grego, pedagogo ou escritor literata. Por outro lado, para os filhos das famílias de menor poder aquisitivo existiam as escolas de caráter privado com dois graus de ensino-aprendizagem: a escola de Literatura e a de Gramática. A primeira ensinava sobre as obras de literatura, suas interpretações e produções e a segunda ensinava a língua grega e latina para que os discentes aprendessem a cultura grega. Este ensino era de caráter geral e intermediário. Em caráter de nível superior existiam as escolas de retórica com a finalidade do bem escrever, da retórica e do ingresso na vida política. Na educação romana alguns docentes se destacaram, tais como: Lucio Eneu Sêneca (4 a.C -65); Marco Fábio Quintiliano (35-95); Marco Túlio (106-43); Marco Pórcio Catão (234-149).

Todavia, diversas especificidades ou diferenciações da educação romana em relação a educação grega merecem ser destacadas. A característica geral e acentuada da educação romana era a praticidade e o método imitativo era seu principal fundamento. Enquanto os gregos primaram por uma educação liberal, sobretudo a partir do período clássico e tinham seus heróis como semideuses, já “[...] os heróis romanos, ao contrário, podiam ser imitados por todo menino romano [...]. O jovem romano tinha de tornar-se piedoso, respeitoso, corajoso, varonil, prudente, honesto pela imitação de seu pai e de outros romanos”, considerados heróis de seu país (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 75). Outras atividades educativas praticadas pelos gregos também não eram aceitas pela educação romana, como: ginástica, dança, música, etc.. Essas atividades eram consideradas como atividades estimuladoras a afeminação pelos romanos. Além disso, no plano pedagógico, a educação romana anexou:

- um material didático com o mapa de geografia e o quadro mural sem dúvida exigido pelos efectivos distintos;
- a viagem à Grécia para seguir os estudos superiores;

- o bilinguismo. O latim impõe-se como língua nacional na administração e no exército, mas o sistema educativo, pelo menos até o século III da nossa era, escolhe a língua grega como instrumento de cultura; [...]. A adoção em Roma da organização e dos métodos de educação helenísticas faz-se acompanhar por uma inflexão da cultura num sentido utilitário. Este manifesta-se na recusa da educação grega do corpo, vista como aperfeiçoamento e estético e prazer gratuito. (ARÉNILLA et. al., 2001, p. 184).

Entretanto, nem sempre de áurea a cultura grega está presente em Roma. Com efeito, a cultura helenística tem seu menosprezo simbolizado nas três principais expressões ou espaços culturais de desenvolvimento estético corporal: o ginásio, a palestra e o estádio. O ginásio grego é substituído pelo jardim de diversão, a palestra pelas termas e o estádio-anfiteatro, pelo circo.

A decadência da educação romana dentre outras causas deveu-se ao tipo de educação elitista e o desprezo intelectual da grande massa constituidora do grande Império Romano que levou a outros problemas enfraquecedores e corrosivos daquela sociedade. Paul Monroe (1983, p. 91), resume a decadência da educação e outros males que conseqüentemente causaram a ruína do Império romano no ocidente, em 476 d. C., nas mãos do germânico Odoacro, rei dos hérulos:

A educação já não se destina a ser a educação prática do povo, mas o ornamento de uma sociedade oca, superficial e geralmente corrupta; já não é um estádio de desenvolvimento possível para um povo inteiro, ou para indivíduos de dada categoria, mas a simples obtenção ou mesmo mera insígnia de distinção de uma classe favorecida. Quando o antigo vigor político e as oportunidades para as atividades políticas desapareceram, quando o governo municipal se tornou mera máquina para coletar impostos, quando o exército se encheu de bárbaros, a classe superior, agora mais numerosa do que nunca, voltou-se para o único traço remanescente da Primitiva Roma imperial – sua cultura (*apud* PILETTI; PILETTI, 2007, p. 78).

Deve ser ressaltado que a queda do Império romano do ocidente se deu não somente devido as invasões germânicas, pois as migrações desse povos para o território há muito vinha sendo aceitas tacitamente ou pela compra de territórios a governantes romanos corruptos ou pela cooptação de um exército mercenário e não remunerado dignamente pela governança do Império romano. Destarte, no final do século V d. C., cai o grande Império romano e com ele se vão as estruturas e a importância social da educação elitista juntamente com a governabilidade imperial e o modo de produção vigente. Doravante, entra em cena o que os modernos cognominaram de Idade Média.

3.3 Educação: Idade Média

A Idade Média é sempre dividida em dois períodos: Alta Idade Média (do século V ao século X) e Baixa Idade Média (do século XI ao século XV). Esta demarcação é fundamentada nos seguintes contrastes tipológicos do primeiro período em relação ao segundo: em termos políticos, significa centralização e descentralização do poder. No âmbito demográfico, o contraste tipológico situa-se entre rural e urbano. Em termos econômicos o embate se dá entre agricultura e comércio. No âmbito cultural existe uma fusão entre conquistados e conquistadores com a intermediação da Igreja Católica que faz prevalecer o teocentrismo em detrimento do antropocentrismo. Em termos sociais a verificação contrastiva se dá entre sociedade estática e mobilizada. Assim, o território romano que antes formava um único grande Império é picotado em vários pequenos reinos nos quais prevalecem a autoridade do Papa, do Rei, dos Senhores Feudais e o trabalho da gleba serviçal, com a produção de subsistência retirada da terra como exclusiva fonte de renda. Neste sentido, a Alta Idade Média é caracterizada pelo poder centralizado da Igreja Católica e do Rei, da agricultura, do patriarcalismo, do ruralismo, do estatismo social e o teocentrismo sendo invertido esse estado categórico na Baixa Idade Média.

No âmbito cultural, o antigo Império Romano do Ocidente é dividido “[...] em três espaços culturais diferentes. Na Europa ocidental formou-se uma cultura cristã de *língua latina*, cuja capital era Roma. Na Europa oriental surgiu um núcleo cristão de *língua grega*, cuja capital era Bizâncio” e no Norte da África e no Oriente Médio “[...] desenvolveu-se na Idade Média uma cultura muçulmana de *língua árabe*.” (GAARDER, 2004, p. 191). Vale a pena ressaltar que no contexto da Idade Média, “[...] os árabes foram os líderes em ciências tais como a matemática, química, astronomia e medicina. Até hoje empregamos os algarismos árabes [...]. Em alguns campos, a cultura árabe era mesmo superior à cristã.” (GAARDER, 2004, p. 191).

Com efeito, a manutenção da cultura greco-romana foi mantida porque a Igreja Católica Primitiva, que vinha trabalhando desde as bases e ganhando espaço, principalmente desde que foi permitido seu credo no século III d. C. Assim, a Igreja Católica foi a principal responsável pela manutenção do legado cultural greco-romano e a integração desta com a cultura dos conquistadores, os germânicos. Em

consequência a vida no século VI d. C., começa em ex-território romano ocidental da seguinte maneira:

No início do século VI verificam-se fenômenos políticos significativos. De um lado, alguns reinos romano-bárbaros já se implantavam firmemente em territórios do Império do Ocidente, onde a única autoridade política autenticamente romana é a Igreja e especialmente o papado; de outro lado, o Império do Oriente conserva ainda a sua unidade e a sua força, o que lhe permitirá tentar a reconquista do Ocidente. Estes três centros de poder, tão diferentes entre si, se enfrentarão numa complexa luta ideológica e militar (MANACORDA, 2006, p. 111).

Devido a conquista do Império romano ocidental pelos germânicos duas consequências no âmbito cultural foram notórias: o declínio gradativo da escola clássica greco-romana e o tipo de formação da escola religiosa cristão dupla de escola episcopal, do clero secular nas cidades e a escola cenobítica, do clero regular nos campos. Salvaguardando raras exceções, a formação cultural em matéria de ensino-aprendizagem era muito diminuta tanto entre os romano-germânicos como entre os que compunham a igreja ou os representantes do antigo Império (MANACORDA, 2006). Porém, a Igreja Católica intensifica seu trabalho educativo junto à grande massa escrava e camponesa. Assim, começa uma nova fase educacional no âmbito de outro modo de produção, o feudalismo servil, em substituição ao modo de produção escravista praticado no Império romano. Como acentua Manacorda (2006), as ações do clero secular e regular mudam os conteúdos o de ensino de modo que as bases conteudistas trabalhadas na cultura greco-romana clássica são gradativamente substituídas pelas bases religiosas bíblico-cristãs.

Antes de qualquer coisa é racional esclarecer que o nome Idade Média ou Medieval foi usado pela primeira vez por Petrarca no século XIV expressando “*médium tempus*” ou “*media tempora*”, como disse certa vez o professor de estudos medievais Jacques Le Goff⁴². O nome prosseguiu pela Renascimento, Iluminismo e chegou até aos nossos dias. É uma forma pejorativa ou depreciativa desse longo período efervescente da história. Os iluministas, sobretudo Voltaire, se referiam aos tempos medievais como um período brutal e absurdo no qual a Europa esteve mergulhada como se fosse uma longa noite de mil anos de trevas. Le Goff, até

⁴² **Entrevista** com Jacques Le Goff. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/43924670/A-Idade-Media-de-Jacques-Le-Goff>> Acesso em: 10 fev. 2014.

concorda que tenha sido uma longa noite, mas repleta de “estrelas resplandecentes”⁴³. O pensamento de que o contexto histórico denominado de medieval deve ser entendido apenas como um intervalo de mil anos sem sentido próprio que serviu apenas como um período de transição entre a Idade Antiga e a Modernidade é extremamente refutado por Durkheim (1995, p. 37),

Nada mais inexato, porém, do que essa concepção da Idade Média e, portanto, nada mais impróprio do que a palavra com a qual essa época é designada. Muito longe de ter sido um simples período de transição, sem originalidade, entre duas civilizações originais e brilhantes, é ao contrário, o momento em que se elaboraram os germes fecundos de uma civilização inteiramente nova. E isso nos é mostrado notadamente pela história do ensino e da pedagogia. A Escola, tal como a encontramos no início da Idade Média, constitui com efeito uma grande e importante novidade; distingue-se por traços cortados de tudo quanto os antigos chamavam com o mesmo nome. É claro, já o dissemos, que ela retira da civilização pagã a matéria do ensino; mas essa matéria foi elaborada de uma maneira totalmente nova, e dessa elaboração nasceu algo inteiramente novo. É o que acabo de mostrar. Mas pode ser dito que nesse momento é que apareceu a Escola, no sentido próprio do termo. Pois uma escola não é apenas um local onde o professor ensina; é um ser moral, um meio moral, impregnado de certas ideias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o professor quanto os alunos. Ora a Antiguidade não conheceu nada semelhante. Teve professores, mas não teve Escolas de verdade. Na pedagogia, pois, a Idade Média foi inovadora. (DURKHEIM, 1995, p. 37).

Quando Durkheim fala que a Antiguidade “não teve escolas de verdade” embora tenha tido professores ele está se referindo a forma de ensino realizado. É que Antiguidade cada matéria era ensinada por professor diferente e os alunos, geralmente, sobretudo os que não tinham certas condições materiais dirigiam-se a diferentes casas para encontrar seus professores e recebeu o ensino a que se destinava. Essa situação impedia um contato constante entre os alunos e professores em um mesmo espaço. O que não ocorria nas escolas medievais, principalmente nos *convicts*, primeira forma de internato no ensino medieval. Essa era uma significativa inovação para a educação propriamente da Idade Média.

Não resta dúvidas, as inovações da educação nesse novo período, chamado de medieval por nós do presente, são inúmeras. Porém, nos deteremos apenas às mais acentuadas. Em linhas gerais, depois da decadência do Império romano no ocidente, o que sobrou foi a Igreja Católica como Instituição organizada.

⁴³ Idem

Quando os bárbaros⁴⁴ entraram de vez no Império romano ocidental a única Instituição que restava organizada e estruturada era a Igreja Católica.

Reiterando, as determinantes da educação foram continuadas pela Igreja que impediu a destruição plena da cultura greco-romana. Os professores iniciais eram representantes do clero menor que ensinavam as chamadas sete artes liberais divididas em dois ciclos, o *trivium*: gramática, retórica e lógica e *quadrivium*: aritmética, geografia, astronomia e música. Esta espécie de composição curricular seria adotada, posteriormente, inclusive nas Universidades. Essas Universidades nasceriam das reuniões reivindicatórias denominadas de *universitas* compostas por alunos e professores que reivindicavam autorização de ensino aos bispos e diretores das escolas eclesiásticas. Com o tempo, séculos XII/XIII (já na Baixa Idade Média), nasceriam as Universidades e/ou Faculdades com os Cursos de Teologia, Direito, Medicina e Artes. As formas de ensino eram concentradas na leitura expositora de textos e de argumentos de professores. No apogeu da Escolástica, século XIII, aconteciam os debates públicos entre mestres e alunos, o que ficou conhecido como *scholástica disputatio* (DURKHEIM, 1995).

O desenvolvimento do cristianismo nesse período de cerca de mil anos (séculos V ao XV) dividido entre Alta (século V ao X) e Baixa (século XI ao XV) Idade Média foi dotado de um novo ideal educacional. Esse ideal era baseado nas questões de fé, moral, amor e solidariedade para uma felicidade futura e além das coisas terrenas. Vale ressaltar que esse ideal já vinha sendo trabalhado pela Igreja Católica, principalmente com seu público interno, durante a vigência do Império romano. Porém, é preciso refletir sobre a conquista do Império romano pelos germânicos (bárbaros) e sua aceitação da religião católica que foi o grande elo de fusão cultural entre o encontro desses dois mundos. Neste sentido, Durkheim (1995, p. 27), realizou as seguintes indagações:

Como puderam sociedades tão robustas, tão vigorosas, tão transbordantes de vitalidade, submeter-se com tanta espontaneidade a uma disciplina

⁴⁴ O uso da palavra “bárbaro” como sendo invasor, incivilizado, ignorante, rude, inculto, bestial, desumano referindo-se, sobretudo aos povos germânicos que conquistaram o Império Romano do Ocidente em 476 d. C. não tem o mesmo sentido de como a palavra era empregada originalmente. O vocábulo era utilizado na antiga Grécia para designar os componentes dos povos que não falavam o mesmo idioma dos gregos e, portanto eram de cultura menor. Etimologicamente era como se os povos que não eram de origem grega gaguejassem ao falar com um grego. Com o passar do tempo a palavra foi convencionado para o latim “barbarus”, significando não-grego, não-romano. Mas, uma das derivações latinas de “barbarus” é valoroso, corajoso, valente, etc.

deprimente que os mandava, antes de tudo, conter-se, privar-se, renunciar-se? Como puderam esses apetites fogosos, impacientes com qualquer moderação e qualquer freio, acomodar-se com um doutrina que lhes recomendava, acima de tudo, comeder-se e limitar-se?

Há de se frisar também que o cristianismo foi a esperança real das grandes massas durante e depois do Império, pois traduzia em forma concreta de carne e osso com Jesus, o Cristo. Os deuses ou semideuses da Grécia ou de Roma sempre foram promessas mitológicas. Jesus aparece e morre prometendo voltar e dar a felicidade a todos os seus seguidores com a vida eterna. É essa materialização da promessa que levará o cristianismo a grande popularidade na península Itálica, na Ibéria, na Gália e regiões adjacentes. Além disso, o cristianismo adotado pela Igreja Católica “[...] era por excelência, a religião dos pequenos, dos modestos, dos pobres, material e espiritualmente pobres. Exaltava as virtudes da humildade [...]” (DURKHEIM, 1995, p. 27). Por essas e tantas outras razões os conquistadores assimilaram a doutrina cristã e a Igreja Católica foi a única Instituição capaz e adequada para conduzi-los às novas diretrizes de crença e as novas formas de ensino secular. Por isso,

Após a queda do Império, escolas romanas leigas e pagãs continuaram funcionando precariamente em algumas cidades, com o clássico programa das sete artes liberais. Quase não há documentos que comprovem a existência dessas escolas depois do século V, mas certos fatos nos levam a crer que ainda existiram por algum tempo. Por exemplo, como de início os bárbaros conservaram as características da organização administrativa do Império, o que exigia pessoal instruído, é de supor que necessitassem ser iniciados nas letras latinas [...]. Com a decadência da sociedade merovíngia, porém, essas escolas também teriam entrado em desagregação. Surgiram então as escolas cristãs, ao lado dos mosteiros e catedrais, e, como consequência, os funcionários leigos do Estado passaram a ser substituídos por religiosos, os únicos que sabiam ler e escrever. (ARANHA, 2006, p. 105-106).

Vale a pena ressaltar que para a Igreja Católica não havia outra saída a não ser abrir escolas para ensinar aos conquistadores, considerados pagãos, para que eles pudessem se defender e defender através, sobretudo da retórica, sua nova crença e compreender os ensinamentos da religião cristã. Deste modo, a Igreja Católica providenciou a abertura de escolas aos recém-convertidos à religião cristã nas quais eram submetidos a uma preparação para adequação à doutrina cristã antes de serem efetivados como membros da Igreja Católica. A eles era dada a identificação de catecúmenos, pois recebiam a referida preparação nas escolas

inicialmente chamadas de catecumenatos sendo em seguida, tais escolas, denominadas de escolas das catedrais por estarem localizadas no terreno do edifício da catedral (PILETTI; PILETTI, 2007).

Os alunos eram, sobretudo jovens que se preparavam ao sacerdócio; mas também eram recebidos simples leigos que não tinham decidido ainda abraçar o santo ofício. Os alunos viviam juntos em *convicts*, formas muito nova e muito particular de estabelecimentos escolares [...]. Mas o clero secular não foi o único a suscitar escolas. Logo que apareceu, o clero regular cumpriu o mesmo papel. A influência monocal não foi inferior à do episcopado. (DURKHEIM, 1995, p. 29-30).

No período considerado de Alta Idade Média (século V ao X), no âmbito da educação, desenvolveu-se o Monaquismo, organização de servos dedicados de Deus que fazem votos de fidelidade a levar uma vida altamente religiosa cumprindo-a nos mínimos detalhes. Foram intensificadas as escolas nos bispados e nos mosteiros. “O estudo nos mosteiros ocupava um papel preponderante. São Bento (480-547), fundador da ordem dos beneditinos, determinou que cada religioso deveria ter sete horas por dia de trabalho, que poderia ser manual ou literário” (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 85). Os mosteiros eram os principais centros de educação no início da Alta Idade Média e eram também centros de editoração para a multiplicação de material religioso-didático. Com relação a educação das mulheres, desde o século VI eram aceitas meninas de 6 e 7 anos de idade nos mosteiros para receberem educação religiosa e dedicarem-se exclusivamente para a obra de Deus. Eram educadas, sobretudo pelos representantes da Ordem dos Beneditinos que criaram não somente escolas para a educação das internas, mas para as que não eram religiosas. Nessas escolas as mulheres aprendiam a ler, escrever, à produção de artes e a transcrever manuscritos.

Todavia, a grande maioria das mulheres camponesas não tinha acesso à escola, ajudavam seus maridos e com eles cresciam e morriam analfabetas de escolas formais. As mulheres nobres, por sua vez, recebiam ensinamentos de música, religião e artes em seus próprios castelos. Somente a partir da Baixa Idade Média, com o movimento comunal que emancipou as cidades “As meninas de outros segmentos sociais, como as da burguesia, começaram a ter acesso à educação apenas quando surgiram as escolas seculares, por ocasião da emancipação das cidades-livres” (ARANHA, 2006, p. 111). Além do mais, os mosteiros também serviam como bibliotecas e neles os monges ocupavam um longo tempo na

interpretação e transcrição de um vasto material de manuscritos e traduções das obras da antiguidade, principalmente greco-latinas. Com efeito,

Criar escolas não era a finalidade principal dos mosteiros, mas a atividade pedagógica tornou-se inevitável à medida que era preciso instruir os novos irmãos. Surgiram então as escolas monacais (nos mosteiros), em que se aprendiam o latim e as humanidades. Os melhores alunos coroavam a aprendizagem com o estudo da filosofia e da teologia [...]. Os mosteiros assumiram o monopólio da ciência, tornando-se o principal reduto da cultura medieval. Guardavam nas bibliotecas os tesouros da cultura greco-latina, traduziam obras para o latim, adaptavam algumas e reinterpretavam outras à luz do cristianismo. Monges, copistas, pacientemente, multiplicavam os textos clássicos (ARANHA, 2006, p. 106).

As bases do conhecimento teológico-filosófico na Alta Idade Média fincavam-se na Patrística – Escola de padres cuja crença principal era a de que toda verdade só pode vir à tona através da fé e o acesso ao conhecimento somente advém sob a iluminação divina – fundada pelos padres Clemente de Alexandria, Orígenes, Tertuliano e, sobretudo Santo Agostinho, cujas ideias perduraram fértilmente do final do século III ao século XI d. C. É atribuída ao argelino Aurelius Augustinus (Santo Agostinho) a fundamentação racional do cristianismo aos moldes platônicos, cuja filosofia se adequava em parte ao cristianismo do contexto agostiniano (354-430 d. C.). Ensino e catequese são categorias simbióticas nesse contexto. Obediência aos preceitos cristãos e aos mestres, membros do clero, resignação e humildade para poder receber a revelação do desconhecido. A educação consiste no despertar do discente, pois para Agostinho, o docente apenas mostra o caminho para que do interior do discente o conhecimento aflore. O pensamento agostiniano fundamenta-se no idealismo de Platão (427-347 a. C.) e perdurou hegemonicamente por cerca de 8 séculos (V-XII) (COSTA, 1999).

Contudo, no século 13 (contexto da Baixa Idade Média) surge a Escolástica de Santo Anselmo (1033-1109); Santo Alberto Magno (1200-1280), denominado o Doutor Universal; São Tomás de Aquino (1224/5-1274), o Doutor Angélico; John Duns Scot (1266-1308), o Doutor Sutil e Guilherme de Occam (1300-1350), apodado de Doutor Invencível – cuja base é a possibilidade de haver diálogo entre saber e crença ou fé e razão. A escolástica geralmente é dividida em 3 (três) contextos: o de formação (século IX ao XII); o de esplendor (1220 a 1347) e o de decadência (meados do século XIV ao final do século XV). Conforme Larroyo,

O termo 'escolástica' significou inicialmente o conjunto do saber, tal como era transmitido nas escolas do tipo clerical. O escolástico era o mestre das Sete Artes Liberais ou o chefe das escolas monásticas ou catedrais [...]. Mais tarde se deu o mesmo nome aos que escolarmente se dedicavam à Filosofia e à Teologia (*apud* PILETTI; PILETTI, 207, p. 85).

O pensamento escolástico teve como principal representante Tomás de Aquino que enfatiza a interpretação do mundo real e a apreensão do conhecimento pelo raciocínio. O amplo sistema filosófico de Tomás de Aquino procura conciliar as bases do cristianismo com o realismo científico do grego Aristóteles (384-322 a. C) de que a responsável pela compreensão e ordenação do mundo é a razão. Neste caso, existem dois tipos de conhecimento: o sensível (captado pelos órgãos sensoriais que entra em contato direto com a realidade) e o conhecimento intelectual (apreendido pela razão sobre a essência dos objetos da ciência pela dualidade ato e potência). Desta forma, o pensamento tomista demonstra a inevitável necessidade da abertura da Igreja Católica cristã para as coisas do mundo e sua evolução que caminha (COSTA, 1993). Essa perspectiva tomista não deixa de ter tido influência islâmica e de outras partes do oriente que desde o século VII havia entrado em contato com muitas ideias aristotélicas desenvolvendo às ciências em variadas áreas. Na Baixa Idade Média destacam-se os filósofos árabes Avicena, Algazali e Averróis.

De fato, a cultura medieval é um amálgama de elementos greco-romanos, germânicos e cristãos, sem nos esquecermos das civilizações de Bizâncio e do Islã, que fecundaram de forma brilhante a primeira fase da Idade Média. Enquanto no Ocidente os bárbaros dividiram o antigo império em diversos reinos, entrando em um período de retração econômica, social e cultural, aqueles povos do Oriente mantiveram uma cultura viva e efervescente. (ARANHA, 2006, p. 101).

Em resumo e fazendo justiça ao nosso legado educacional, haja vista que fomos colonizados por um País Ibérico cuja religião predominante e que deu formas culturais em todos os sentidos de sua consolidação foi a Religião Católica, é cabível dizer que as nossas bases educacionais são oriundas das

Escolas de catequização das igrejas, escolas claustrais monásticas, eis o gênero muito humilde e modesto donde saiu todo nosso sistema de ensino. Escolas elementares, universidades, colégios, tudo nos veio de lá; e eis porque de lá precisamos partir. E porque nossa organização escolar, em toda sua complexidade, derivou mesmo dessa célula primitiva, é que ela também nos explica, e somente ela pode, alguns dos caracteres essenciais

que têm apresentado ao longo de sua história ou manteve até os dias de hoje. (DURKHEIM, 1995, p. 30).

No caso brasileiro, nossa educação não formal e formal está vinculada diretamente com as ordens religiosas católicas dos Franciscanos (de caráter inicial e não formal) e Jesuítas, respectivamente. A catequização dos nativos (chamados de índios pelos invasores) foi o principal método de ensino. Esse assunto será retomado com maior profundidade no subtópico seguinte.

O fato é que partir do século X ao século XV d. C. começou um novo contexto medieval denominado convencionalmente de Baixa Idade Média. Nesse período são registradas inúmeras mudanças. Na esfera do poder político a união estabelecida com o Império romano do Oriente desde a divisão em 395 pelo Imperador Teodósio, chega ao final. E, a partir do século XI começa a formação das cidades e o inicia-se a expansão comercial. A movimentação social se torna mais intensa em busca de novas oportunidades para a vida. O intercâmbio com viajantes e feirantes das cidades orientais é necessário e inevitável. Com relação a educação esta continua sob a direção do clero. Porém, com algumas diferenças que foram se consolidando durante o desenvolvimento econômico pelo comércio, demográfico e novas técnicas. A aprendizagem básica de primeiras letras e matemática podia então ser feita no espaço provinciano da própria família ou sob a responsabilidade do clero local, mas com relação ao antigo *trivium*, que consiste no ensino de gramática, retórica e lógica médio e grande porte. Surgiram também as escolas de conteúdos voltados para o comércio e nos séculos XIII a XV aparecem várias universidades e grandes pensadores no continente europeu sempre voltados para as questões antropocêntricas, ou seja, com o ser humano no centro das ações.

As universidades surgiram no século XIII, com o nome inicial de *studium generale*. Pelos fins do século XIV esse nome foi substituído pelo de *universitas litterarum*. Supõe-se que a primeira universidade que consagrou professores e alunos organizados por seções nas quatro grandes divisões do conhecimento daquela época (Teologia, Direito, Medicina e Filosofia) tendo sido a de Nápoles, fundada em 1224. Outras universidades importantes: de Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Viena e Salamanca. Durante a Idade Média foi grande a influência da universidade. Ela forneceu o primeiro exemplo de organização puramente democrática. (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 89).

Com efeito, a partir do século XIII a educação não mais ficará na redoma das escolas paroquiais, episcopais e cenobiais do papado dirigidas pelos mestres

clericais. Nas “cidades organizadas em comunas e como expressão cultural mais característica e visivelmente nova as literaturas em vulgar” (MANACORDA, 2006, p. 168) aparecem também, a partir da criação das universidades, os primeiros mestres livres. Estes novos “clérigos” não mais com o significado de homens da igreja, mas como homens intelectuais fomentam novas formas de interpretação do mundo e novos conteúdos em meio a produção da velha literatura em latim visando atender “as necessidades e os interesses das novas classes emergentes [...]”. Estava sinalizado a partir da produção dessa nova literatura e interpretação de mundo o “nascimento do mundo moderno” (MANACORDA, 2006, p. 168). Chegamos ao novo ou retornamos ao humanismo clássico. Esses novos mestres, ensinam mercadores que continuam mercadores, mas almejam ser cultos.

Estes são os novos homens e esta é a sua formação. Estes são os contemporâneos de São Francisco, de Dante, de Petrarca, de Lorenzo Valla, de Leon Battista Alberti e outros [...]. Muitos progressos, sem dúvida, foram feitos em meio século: as escolas destes mestres se difundiram rapidamente [...]. Mudam também as formas de gestão da atividade escolar e da associação dos mestres. Nas grandes cidades – Florença, Gênova, Milão – estes mestres formam uma verdadeira corporação ou arte, idêntica às outras corporações de artes e ofícios e sem ligação com os *collegia doctorum* ou as *universitates* dos *Sturdia generalia* [...]. Mestres autônomos, mestres com *proscolus*, mestres associados em “cooperativas”, mestres capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos pelas corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino. (MANACORDA, 2006, p. 172-174).

Este é o desenho geral da educação a partir do século XIII d. C. na maior parte da Europa. Assim, apesar de ser taxada de período de trevas, de educação conservadora, que criticava a educação liberal desenvolvida na Grécia e a pragmática desenvolvida em Roma, a Idade medieval legou a Companhia de Jesus, as Universidades aos moldes atuais e praticamente todo o modelo organizacional das escolas públicas e privadas existentes até hoje. O ensino da língua latim, a gramática, a filosofia como lógica e metafísica também são legados medievais. Além do mais, provém da Idade Média, o desenvolvimento de moinhos, metalurgia, as primeiras Bíblias impressas (1454), conhecimentos farmacêuticos, botânicos, inovações geométricas e na Física de Movimento, a invenção do leme, da bússola, a pavimentação das estradas, a chaminé doméstica, a vela o círio e tantas outras invenções técnicas demonstrando um enorme progresso técnico em diversas

áreas.⁴⁵ Ao fazer um balanço da educação na Idade Medieval, o sociólogo francês Durkeim (1995, p. 155), assim se expressa:

Em primeiro lugar, o que deve ser admitido sem reserva no período que acabamos de percorrer é sua admirável fecundidade em matéria de organização escolar. Nesse momento, com efeito, é que se constituiu, e quase partindo do zero, o organismo escolar mais poderoso e mais completo que a história tenha jamais conhecido. No lugar dessas modestas escolas das catedrais e abaciais que não podiam nunca abrigar senão um número restrito de alunos, sem laços umas com as outras, a constituição, num ponto determinado do continente europeu, de um amplo corpo docente, anônimo, impessoal, portanto perpétuo, envolvendo centenas de mestres e milhares de estudantes, todos eles associados numa mesma obra e submetidos a uma mesma regra; a organização desse corpo de maneira que seja, tanto quanto possível, representativo de todas as disciplinas humanas; a criação, dentro desse mesmo sistema, de órgãos secundários que, sob o nome de Faculdades, correspondem às diferentes especialidades do saber; a fundação, em torno dessas escolas, de pensionatos, colégios, que servem de abrigo moral à juventude estudiosa; a instituição de graus que marcam a vida escolar e demarcam suas etapas; a instituição de exames que defendem o acesso a esses graus; a instituição, finalmente, de planos de estudos que fixam para o estudante os conhecimentos que deve adquirir durante cada uma dessas fases, e, para os mestres, as matérias a serem ensinadas: tais são as principais novidades que aparecem no espaço de dois ou três séculos [...]. Todas essas sucessivas criações são mesmo a própria obra original da Idade Média, dessa Idade Média. Nem a Antiguidade, nem a época carolíngia ofereciam nada que pudesse servir-lhe de modelo. No entanto, embora essas instituições estejam estreitamente ligadas, por sua origem, às condições especiais da vida medieval, elas fora, nessa época, como que feitas de bronze, de maneira que se mantiveram até nós. É claro que não as entendemos como nossos ancestrais as entendiam; nós as animamos com outro espírito. Mas sua estrutura não se alterou sensivelmente. (DURKHEIM, 1995, p. 155-156).

As palavras de Durkheim acima citadas é uma realidade facilmente constada. Acrescentem-se aí as festas estudantis, as formaturas, os locais e os ritos formais, sobretudo nas universidades. Esse é um legado medieval que perdura sem prognóstico de fim. Mas, a Idade Medieval teve seu início, apogeu e decadência e, como a História não é uma partitura desconexa absorveu seu legado em muitos setores da vida na Idade Moderna.

Finalmente, a Idade Média também é superada. As causas de sua decadência foram várias e começaram desde os fins do século XI. Se por um lado a população aumentava e os centros urbanos cresciam, por outro lado, a exploração desordenada e sem técnicas adequadas de cultivo do solo apresentava sinais de

⁴⁵Disponível em:<<http://www.lepanto.com.br/historia/o-progresso-tecnico-na-idade-media>>Acesso em: 10 fev. 2014

cansaço na produção de alimentos. Os conflitos entre o campo e cidade cresciam. A procura por produtos alimentícios nos centros urbanos era maior do que a oferta. Criam-se novas técnicas de cultivo da terra para atender a demanda, mas não o suficiente. A fome avassaladora, pestes, rebeliões e guerras começam a corroer o velho continente e o sistema de produção feudal. Além disso, o século XIV começa com 2 (dois) longos anos de invernos torrenciais (1315-1317) arrasando as plantações dos campos e novas epidemias surgindo, como por exemplo a peste negra, assolaram com um morticínio terrível a Europa. O sistema feudal apresentava seus últimos suspiros. Eram necessárias novas técnicas de produção, novas formas de pagamentos aos camponeses e mão-de-obra especializada. Assim, o período medieval adentra ao século XV com essa perspectiva de mudança geral para que o continente europeu ressurgisse. O que finalmente ocorre com a necessidade da revolução comercial a partir, sobretudo da tomada da capital do Império romano no oriente, Constantinopla, em 1453, pelos turcos otomanos, concomitantemente ocorre o fim da Guerra dos cem anos entre Inglaterra e França (LERNER; MEACHAM, 1989).

3.3.1 Educação: Idade Moderna

Na segunda metade do século XV começa a Revolução Comercial e a expansão marítima pelas duas pioneiras Monarquias Nacionais consolidadas: Portugal e Espanha, em seguida Inglaterra, França e Holanda que substituíram as cidades do norte da Itália como os centros de prosperidade econômica. A política econômica se define como mercantilista e o novo modo de produção começa a se desenvolver como capitalismo concorrencial. A classe social representada pelos principais comerciantes e negociadores que trabalharam incessantemente durante a Baixa Idade Média (chamada de burguesia em razão da propriedade de seus comércios, os burgos) necessita e busca expandir seus negócios pelo mundo. Para isso, necessita de proteção e aval para a busca de novos campos comerciais. Neste sentido, financiam os reis absolutistas das Monarquias Nacionais e conseguem a infraestrutura necessária para a exploração e conquistas em volta do mundo. Começa aí o projeto capitalista e colonialista através da expansão marítima. É do âmago desse projeto que o continente americano tem seu achado, inclusive, a América portuguesa, o Brasil. Lançam-se ao mar os representantes dessas nações

com uma finalidade apenas: conquistar novos territórios e muitas riquezas. Adquirir muito e gastar pouco. Esta é a regra para o Estado crescer e se fortificar economicamente na nova sociedade em mudanças. Começava então a Revolução Comercial a partir da expansão marítima financiada pelos empreendedores dos burgos oriundos da Baixa Idade Média.

Nos três séculos e meio que mediam entre 1450 e 1800 ocorreram na vida econômica europeia enormes mudanças, comumente descritas como a Revolução Comercial. Embora haja muita margem para discordância, no que toca a pormenores, quanto àquilo que essas mudanças acarretaram, em geral há anuência com relação a certas generalizações básicas. Antes de mais nada, a Revolução Comercial compreendeu uma transição da economia semi-estagnada, localizada e em grande parte de subsistência da Idade Média para o regime capitalista, dinâmico e de âmbito mundial, dos tempos modernos. A recuperação após as catástrofes econômicas do século XIV foi estimulada pelos descobrimentos ultramarinos, pelo influxo de novos artigos de consumo e de metais preciosos, pela criação de mercados no além-mar e por progressos na atividade bancária e no comércio. Um maior número de pessoas passou a viver do comércio e da indústria e o impulso do lucro tornou-se mais acentuado do que nunca. (LERNER; MEACHAM, 1989, p. 403).

Essa é a nova realidade que dará início ao que hoje é convencionalmente de Idade Moderna. Porém, antes de adentrarmos à Idade Moderna e as principais características educacionais, é necessário expormos alguns traços educacionais no período que sucede sequencialmente a Idade Média: o Renascimento. E o que foi o Renascimento? Quais suas razões? Em que contexto se deu? E porque foi denominado de Renascimento? Estas são perguntas óbvias, mas que deveras suscitam ou estimulam para que o assunto não seja visto antecipadamente como algo entendido a priori e que apenas uma explicação lógica, célere e irreflexiva seja capaz de defini-lo. Neste caso, recorreremos a definição de Renascimento tomando como referência a partir de sua origem. Renascimento é o

Termo criado e instituído por Giorgio Vasari (1511-1574), pintor e escultor italiano, tradicionalmente empregado para designar, a partir do século XV, um ressurgimento da literatura e das artes por força da redescoberta de obras e autores da Antiguidade. Ficava, com o termo, caracterizada uma volta ao passado, especialmente à cultura greco-latina, fonte por excelência do pensamento e da arte. Tal concepção e impulso eram devidos à produção e ao entusiasmo de personalidades conhecidas como humanistas [...]. Historiadores modernos ampliaram tais concepções, atribuindo ao termo uma verdadeira ruptura com a religiosidade medieval considerada retrógrada. Assim, o Renascimento implicaria numa redescoberta do homem, fazendo com que o teocentrismo da Idade Média cedesse lugar ao antropocentrismo. Reabilitava-se o paganismo em função de uma “revelação do homem e do mundo”. Atualmente, essas concepções estão

sensivelmente abaladas e a maioria dos historiadores acentua que o chamado Renascimento não é senão a passagem, lenta e gradual, da Idade Média para a época moderna. Um historiador propôs, há mais de 20 anos, novo rótulo para essa passagem: “a promoção do Ocidente”, abrangendo um período de 300 anos no decorrer do qual a civilização europeia alcançou novos níveis de produção cultural. De qualquer modo, certamente limitado quando não inadequado, o termo Renascimento vingou, permanecendo como um dos grandes momentos da dinâmica do homem na história [...]. (AZEVEDO, 1999, p. 387).

O Renascimento nada mais é do que o ápice do Humanismo procurado e idealizado durante a Idade Média como forma de manter acesas as ideias da Antiguidade Clássica ou greco-latina. Os seus idealizadores eram intelectuais liberais que viviam a escarafunchar textos manuscritos gregos e romanos nas bibliotecas, mosteiros e catedrais no período medieval. Os humanistas eram viajantes incansáveis defensores da beleza, sabedoria e liberdade presentes nos escritos clássicos. Esses senhores pesquisadores do tempo viviam a batalhar pela âncora antropocêntrica lançada no período clássico, mas substituída pela redoma teocêntrica durante a Idade Média. Esse humanismo que acendeu reluzentemente na Itália a partir do século XIV, com Petrarca (1304-1374), se estenderia fluentemente até findar o século XVI quando um novo humanismo científico e humanitarista, o sucederia. A educação nesse período esteve voltada quase que exclusivamente para a formação e compreensão das questões que envolvem o ser humano (AZEVEDO, 1999). “A pedagogia humanística, especialmente italiana, teve seus tratados e suas escolas: talvez nenhuma outra época, nenhuma outra cultura tenha sido tão sensível aos problemas da formação do homem” (MANACORDA, 2006, 179).

Vale a pena destacar o grande impulso expansivo que a educação obteve ainda em meados do século XV quando na ânsia de se tornar um grande comerciante e vender muitas cópias da Bíblia, o alemão Johannes Gutenberg (1398-1468), em 1440-50, inventou a produção gráfica que originaria a imprensa aos moldes atuais (MAN, 2004).

Entre tantos representantes do Humanismo renascentista destacamos outros que merecem ser lembrados e citados neste escrito em razão da coragem ousada e preocupação com a educação. Embora clérigo, o holandês Erasmo de Roterdã (1466-1536), é chamado de o anunciador do Humanismo, para quem a educação só é saudável se não houver controle religioso. Para Erasmo, a educação não significa apenas alfabetizar e fazer leituras de textos, mas de ler e fazer

interpretação crítica e/ou reflexiva. Erasmo de Roterdã também ficou famoso pela obra *O Elogio da Loucura*, uma sátira à inversão de valores de seu contexto. Outro que não foge a luta é o monge alemão Martinho Lutero (1483-1546), o criador do conceito de educação útil, que além de ter sido o reformador da religião católica que originou a terceira grande vertente do cristianismo: o protestantismo, ao lado do catolicismo ocidental e oriental (ortodoxo), seu pensamento proporcionou uma reforma geral no sistema de ensino alemão. Para Lutero o progresso da sociedade depende do desenvolvimento da educação que deve ter caráter público, universal e estatal. O francês Michel de Montaigne (1533-1592), o investigador de si próprio, não é menos notabilizado, pois para ele as crianças devem aprender em seu tempo o que necessitarão realizar quando atingirem a fase adulta (REVISTA NOVA ESCOLA, 2006).

Retornando a discussão sobre o Renascimento este, para se desenvolver de maneira significativa teria de resolver muitas questões que vêm sendo postas no século anterior. Dentre essas questões as mais acentuadas são:

- a. As realidades históricas e econômicas (extensão e aplicação – prática) das descobertas feitas durante a Idade Média; desenvolvimento da civilização urbana, comercial e manufatureira;
- b. A imagem do mundo (descoberta do Novo Mundo; revoluções astronômicas de Copérnico e física de Galileu);
- c. A representação da natureza (o universo medieval dos signos é substituído por uma realidade espacial a conquistar e explorar);
- d. A cultura (a redescoberta da Antiguidade greco-romana pelos humanistas suscita um maior interesse pelo homem enquanto dado natural e pelas especulações ético-políticas);
- e. O pensamento religioso (a radicalização da contestação do poder e da hierarquia de Roma, esboçada no século XIV por J. Hus, na Boêmia, e Wycliff, na Inglaterra, pelos movimentos que reivindicam o cristianismo primitivo e se apoiam em especificidades “nacionais”). (CHÂTELET; DUHAMEL; PSIER-KOUCHNER, 2000, p. 35).

O Renascimento se consolida como um movimento artístico, cultura e urbano que segue transformando a vida em sociedade em todas as direções, inclusive, na política com aquiescência de um Estado Moderno proposto pioneiramente pelo “secretário florentino” (Maquiavel) com poder centralizado, soberano, “legiferante e capaz de decidir, sem compartilhar esse poder com ninguém, sobre as questões tanto exteriores quanto internas de uma coletividade; ou seja, de poder que realiza a laicização da *plenitudo potestatis*” (CHÂTELET; DUHAMEL; PSIER-KOUCHNER, 2000, p. 38).

Essas são questões a serem levadas a sério e exige demanda por soluções viáveis para que a sociedade europeia alcançasse seu desenvolvimento pretendido. Neste sentido, a Revolução Científica⁴⁶ despontada no século XVI seria de suma importância para a consolidação de um Estado Moderno, laico e soberano que objetiva alcançar o progresso e a liberdade da modernidade tendo o homem no centro das ações humanas (antropocentrismo) ao invés de apelar para a predestinação, providência e providência divinas, teor do teocentrismo defendido durante o contexto medieval. Além disso,

O homem não existia apenas para servir a Deus, mas também para ser ele próprio. Por esta razão, o homem podia desfrutar aqui e agora de sua própria vida. E se o homem podia se desenvolver livremente, ele tinha possibilidades ilimitadas. Seu objetivo era ultrapassar todas as fronteiras. Aliás, este também era um ponto de diferença em relação ao humanismo da Antiguidade. Os humanistas da Antiguidade tinham enfatizado precisamente que o homem devia apresentar tranquilidade, temperança e autodomínio. (GAARDER, 1995, p. 219).

É com esse espírito de liberdade ilimitada que os humanistas renascentistas iniciam na Itália (século XIV) e depois, a partir do século XVI, para todo o mundo um período que chega ao apogeu dos domínios do conhecimento humano nas diversas áreas, tais como: arte e arquitetura, literatura e música, filosofia e ciência em geral. É no calor desse espírito de liberdade e domínio da ciência que nos séculos que se inicia a Revolução Científica com destaque para a separação da Ciência, até então vinculada à Filosofia, com estrutura e praticidades próprias. Destacam-se também nesse contexto nomes como: Nicolau Copérnico (1473-1543) e Kepler (1571-1630), com a confirmação do heliocentrismo; Galileu Galilei (1564-1642), crítico da pseudofilosofia e defensor de que a terra é móvel; Francis Bacon (1561-1626), empirista, defendeu que o método da experimentação reduzia os equívocos tanto teóricos como práticos e primava pelo método indutivo; René Descartes (1596-1650), racionalista, demonstrou como a matemática deveria ser usada na descrição das formas e nas medidas dos corpos. Inventou a geometria analítica; Francesco Redi (1626-1698), médico italiano que demonstrou não existir geração espontânea ou geração de vida a partir dela própria; Isaac Newton (1642-1727), teórico revolucionário, inventou o primeiro telescópio reflexivo e afirmou a teoria da gravitação universal. Antes desses, o Renascimento já havia

⁴⁶ Expressão criada pelo filósofo francês de origem russa Alexandre Koyré (1892-1964), em 1939, para se referir as diversas e modernas invenções científicas a partir do século XVI.

desfrutado do grande inventor Leonardo da Vinci (1452-1519), o eclético, cientista, matemático, engenheiro, anatomista, pintor, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico. É ainda conhecido como o precursor da aviação e da balística (RONAN, 1987).

Na parte educacional começa um verdadeiro culto à ciência tendo a matemática uma admiração formidável considerada à base da verdade científica. A educação nobre ou a arte cavaleiresca símbolo do poder e da arte da guerra, com o advento da ciência moderna são acrescidas de muitas outras práticas artísticas.

[...] fala-se da educação de um nobre e de seus irmãos, citando esgrimir, disparar, pular, lutar, lançar dardos [...], onde o disparar, isto é, atirar com arma de pólvora, é uma arte moderna. Mas a estas artes bélicas juntam-se, com uma importância cada vez maior com a evolução e o aperfeiçoamento da civilização, as artes da corte, como a política, a diplomacia, o cerimonial, as leis, e as diversões culturais, como dançar, tocar instrumento, além de jogar xadrez e compor versos. E tudo isso é cultura cavaleiresca. Sem esquecer a poesia cortesã, sobretudo a provençal [...]. (MANACORDA, 2006, p. 190-191).

Mas, em linhas gerais o Renascimento tem como significado moderno a referência ao movimento de caráter revolucionário na cultura e nas artes ocorrido nos séculos XVI e XVII tendo como ponto de partida a Itália. Segundo Paul Monroe, o Renascimento teve três tendências gerais: a) “Interesse pela vida real do passado”; b) “Interesse pelo mundo subjetivo das emoções”; e, c) “Interesse pelo mundo da natureza física.” Quanto ao interesse real pelo passado os renascentistas acreditavam que a os gregos e os romanos tinham, a seu tempo, um conhecimento mais abrangente e mais sofisticado sobre a humanidade, conforme estava expresso na literatura e na arte clássicas, do que a sociedade desenvolvida durante a Idade Média. Quanto ao interesse pelo mundo subjetivo e emocional, os renascentistas viam na sociedade do presente que era necessário a alegria de viver, mais prazerosa, mais contemplativa e mais apreciadora do belo. Coisas menosprezadas pela sociedade medieval. Finalmente, o interesse pelo mundo da natureza física também era de suma importância. Coisa que era considerado baixo e humilhante para o mundo medieval (*apud* PILETTI, PILETTI, 2007, p. 94-95).

Esses interesses ou tendências gerais foram determinantes para que a sociedade europeia, a partir do Renascimento, praticassem atividades visando alcançar objetivos do tipo:

- . estudo mais amplo e intensivo das línguas grega e latina;
- . caça aos manuscritos remanescentes desta literatura;
- . restauração das obras clássicas;
- . criação, na literatura, de um novo interesse por tudo o que apelasse para a imaginação e para o coração;
- . o esforço artístico, sob todas as suas formas, passa a predominar como em nenhum outro período da História;
- . a análise introspectiva da vida emocional provoca imensa produção literária (poesia, drama e romance);
- . desenvolvimento das ciências históricas e sociais;
- . deslocamento do centro de gravitação, até então situado nas coisas divinas, para o próprio homem. (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 95).

Os objetivos anelados pela nova sociedade que se desenha a partir do Renascimento exige também um novo modelo educacional que seja capaz de atender satisfatoriamente a esses anseios e se contraponha ao legado da escolástica medieval. E qual é esse modelo ou o conteúdo dele? “O conteúdo da nova educação, que consiste principalmente nas línguas e nas literaturas clássicas dos gregos e romanos, passa a ser designado, durante este período, pelo termo *humanidades*” (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 95).

Muitas foram as mudanças no âmbito educacional no contexto da Idade Moderna (1453-1789). Porém, nos deteremos a um resumo das principais características e sua importância. A primeira delas pode-se dizer, é a influência da religião no meio educacional. Mas, se durante o contexto medieval a Igreja Católica deu as principais cartas para a educação, na Idade Moderna, sua influência não deixou de existir, embora com hierarquia bem menor. Antes de falarmos da educação propriamente dita no contexto moderno é racional mencionar que nas principais nações da Europa o poder político esteve vinculado ao absolutismo dos reis governamental cujo poder passava de pai para filho. O rei e seus agregados formavam a classe mais poderosa que aliada com o clérigo desfrutava das mais altas regalias e privilégios em detrimento da grande massa da população. Muitos autores, inclusive, hierarquizam essas classes em Primeiro Estado (Clero); Segundo Estado (Nobreza); e, Terceiro Estado (burguesia e as camadas populares). Nesse caso, a população trabalhadora era explorada duplamente, pois pagava impostos para bancar as pompas da nobreza e do clero (PETTA; OJEDA, 1999).

Na França, o absolutismo real alcança seu apogeu iniciando no final do século XIII, com os reinados de Filipe Augusto, Luís IX e Filipe IV e se estendendo ao final do século XVIII (Revolução Francesa). “Este reis consolidaram seu poder contratando mercenários, substituindo as obrigações feudais pela tributação

nacional [...]” Mas, o representante máximo desse absolutismo é Luís XIV que reinou na França de 1643 a 1715. Sob o manto da frase “*Le'état c'est moi*” (O Estado sou eu). Credo ter recebido o poder de reinar de Deus, Luís XIV escolheu o “[...] Sol como símbolo oficial, para representar a crença de que a nação recebia dele o sustento e a glória” (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 116-117)

Há de se frisar que esse terceiro Estado ou o povo não pode ser direcionado apenas a classe composta por camponeses e/ou operários. Também faz parte desse Terceiro Estado a pequena nobreza, ou agregados distantes, a burguesia ou pequenos comerciantes e profissionais liberais em geral. A grande maioria representante desse compósito, ou seja, da pequena nobreza, burguesia e profissionais liberais, devido suas condições financeiras melhores do que a grande massa da população procurava a educação a qualquer custo.

É impressionante o interesse pela educação no Renascimento – sobretudo comparado com o manifestado na Idade Média –, principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores. Educar tornava-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano [...]. Enquanto os mais ricos ou da alta nobreza continuavam a ser educados por preceptores em seus próprios castelos, a pequena nobreza e a burguesia também queriam educar seus filhos e os encaminhavam para a escola, na esperança de melhor prepará-los para a liderança e a administração da política e dos negócios. Já os interesses pela educação de segmentos populares, em geral, não eram levados em conta, restringindo-se à aprendizagem de ofícios. (ARANHA, 2006, p. 125-126).

Quanto à educação, apesar de estar voltada para os ideais humanistas, era para poucos da classe representada pela grande maioria do 3º Estado (a população em geral). Na França desse contexto, por exemplo, sob o pretexto de que os súditos com educação ficariam desobedientes, a instrução para todos arruinaria a economia, as forças armadas e o sossego público, a determinação era de que nas cidades menor expressão, as escolas deveriam ter no máximo de duas ou três classes para a alfabetização para instruir futuros soldados comerciantes pequenos comerciantes (PILETTI; PILETTI, 2007).

Em geral, no período compreendido entre o século XVI e XVIII surgiram os colégios simultaneamente com a nova perspectiva de representação da criança e da família. Enquanto na Idade Média não havia separação na organização de graus do ensino-aprendizagem entre crianças e adultos, “[...] foi a partir do Renascimento que esses cuidados começaram a ser tomados, assumindo contornos mais nítidos

apenas no século XVII” (ARANHA, 2006, p. 126). O humanista Melanchton que ao lado de Lutero buscavam a Reforma também na educação, em 1526, descreve a máxima para o ensino das crianças e para o sucesso da governança dos centros urbanos:

Antes de tudo uma cidade bem ordenada precisa de escolas, onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas: engana-se gravemente, de fato, quem pensa que sem instrução possa adquirir-se uma sólida virtude e ninguém é suficientemente idôneo para governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contém o critério do governo de todas as cidades. (*apud* MANACORDA, 2006, p. 198).

A educação das crianças ou *proginnasi* deveriam, conforme o projeto educacional de Melanchton, iniciar com gramática, dialética e retórica e em seguida, matemática, poesia e oratória. Esta seria a preparação dos jovens para o entendimento futuro da filosofia, conhecendo a língua grega e a história, sobretudo a história para o entendimento do mundo e da administração pública ou privada. Conforme Melanchton (1526) “[...] este mundo não pode dispensar o sol, que é a sua alma, menos ainda é possível, sem prejuízos, dispensar a história, que é o relatório dos negócios civis” (*apud* MANACORDA, 2006, p. 199).

Vale a pena ressaltar que mesmo no contexto do Renascimento, sobretudo no século XV e XVI as crianças eram submetidas a toda sorte de disciplina e castigo, incluindo os castigos físicos. A finalidade da escola não era a formação, através de conhecimentos, propriamente dita, mas o objetivo era a formação moral e os programas ou planos de estudos seguiam as diretrizes dos *trivium* e *quadrivium*, “persistindo, portanto, a educação formal de gramática e retórica, como na Idade Média. Não foi abandonada a ênfase no estudo do latim, com frequente descaso pela língua materna” (ARANHA, 2006, p. 126).

Com a Reforma protestante impetrada por Martinho Lutero e Melanchton a partir da segunda década do século XVI muita coisa mudou em matéria de educação, pelo menos na Alemanha. Com a Reforma luterana “No plano religioso surgia a característica humanista de defesa da personalidade autônoma, que repudiava a hierarquia, para restabelecer o vínculo direto entre Deus e o fiel” (ARANHA, 2007, p. 127). O objetivo inicial era proporcionar condições igualitárias para que todos lessem a Bíblia e assim, a vertente protestante se proliferasse rapidamente, principalmente com o acesso das massas. Com esse objetivo Martinho Lutero (1483-1546) e Melanchthon (1497-1560) lutaram por uma escola primária

para todos. Apesar de, inicialmente, o ensino primário fosse direcionado para as classes trabalhadoras e a secundária e superior para as camadas da população mais abastadas, o projeto luterano e melanchtoniano era de uma educação universal e pública, “solicitando as autoridades oficiais que assumissem essa tarefa, por considerá-la competência do Estado [...]”. “Lutero criticava o recurso dos castigos, bem como o verbalismo da Escolástica [...]. Propôs jogos, exercícios físicos, música [...], conteúdos literários [...] o estudo de história e das matemáticas” (ARANHA, 2007, p. 127). Essas propostas também foram defendidas pelo teólogo protestante João Calvino (1509-1564), na França e na Suíça.

Nestes novos conteúdos da instrução, especialmente no valor do conhecimento da história civil e política, que Melanchton associa à batalha do humanismo para uma pedagogia serena e humana, talvez esteja o espírito mais genuíno da Reforma, a sua capacidade de relacionar escola e cidade, instrução e governo, no sentido de autogoverno. Testemunho da força também educativa da Reforma no plano político é o fato de que a própria autoridade imperial teve que assumir esta nova concepção de uma escola pública para a formação do cidadão ou, pelo menos dos governantes. (MANACORDA, 2006, p. 199).

A consciência dessa nova forma de educação laica e estatal proposta pela Reforma de Lutero e Melanchton pode ser vislumbrada nas palavras do Imperador Sacro Romano-Germânico, chamado de o “Imperador do Mundo”, em razão das grandes heranças territoriais, Carlos Gante V, proferidas em 1549:

As escolas são viveiros não somente de prelados e de ministros da Igreja, mas também de magistrados e de quantos com seus conselhos governam a cidade; e se elas são negligenciadas ou se corrompem, inevitavelmente, as Igrejas e os Estados estarão em perigo: portanto, é preciso ter muito zelo em instruí-las (apud MANACORDA, 2006, p. 199).

Essas assertivas de Carlos V são ecos do que viria a partir do século XVII: reivindicação da educação como atribuição e competência do Estado Moderno em construção.

A Reforma protestante no âmbito religioso e educativo, encetada por Lutero e Melanchton foi de pronto contra-atacada pela Igreja Católica através da Contra-Reforma que percebendo a expansão protestante decide criar Ordens Religiosas para o fortalecimento e expansão da Fé. Por meio do Concílio de Trento (1545-1564), o alto Clero católico expõe as deliberações quanto ao regimento escolar a ser seguido e os livros a serem lidos (especificados no *Index librorum*

prohibitorum), sob pena de punição nas brasas da Inquisição. Neste sentido, Beccatelli, bispo de Ragusa, nas salas do Concílio proferiu, em tom ameaçador, as seguintes palavras: “Não há nenhuma necessidade de livros; o mundo, especialmente depois da invenção da imprensa, tem livros demais; é melhor proibir mil livros sem razão, do que permitir um merecedor de punição” (*apud* MANACORDA, 2006, p. 201).

No tocante a educação, o Concílio de Trento providenciou uma reorganização geral nas escolas das catedrais (igrejas metropolitanas), também nas escolas de periferias, mosteiros e conventos reforçando o ensino das tradicionais matérias de gramática, estudo das escrituras e da teologia também nos cursos ginasiais. Tudo sob os auspícios e controle do bispo. Para os novos e jovens pretendentes a sacerdotes, justificando o perigo da idade jovial quanto às tentações dos prazeres da carne, foram criados os seminários para que esses futuros sacerdotes, de forma resignada, vivessem apenas para os estudos eclesiásticos. Quanto as novas escolas para os leigos, o cuidado direto ficava sob a tutela das Ordens Religiosas tendo se sobressaído com bastante êxito a Ordem dos Jesuítas.

Através do espanhol e militar de origem basca Inácio de Loyola (1491-1556), após sua recuperação de um grave ferimento em batalha resolve seguir à Religião Católica como Soldado de Cristo fundando a Companhia de Jesus em 1534 e aprovada pelo papa Paulo III, em 1540. Dessa Companhia saem seus seguidores, os jesuítas, que atuaram, além da Europa, na Ásia, África, América e no Brasil (América portuguesa) por mais de 200 anos como missionários da fé cristã católica e educadores de Deus baseados na pedagogia aristotélico-tomista adequada ao pensamento do papado. Os jesuítas tinham como planejamento e regulamento educacional a rigorosa *Ratio Studiorum*.⁴⁷ Este instrumento, inclusive, foi a base do ensino jesuítico no Brasil.

O Século XVII caracterizou-se, no âmbito político, como o século do absolutismo, inclusive apoiado nas ideias do filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-

⁴⁷ *Ratio Studiorum* refere-se a uma coletânea de regras e normas fundamentada nas experiências das escolas romanas que definia as orientações e obrigações docentes dos jesuítas. É uma sistematização para o ensino sob a responsabilidade da Ordem dos Jesuítas contendo 467 diretrizes com recomendação expressa sobre o não afastamento das ideias filosóficas aristotélicas e nem das teológicas tomistas. A *Ratio* ou o *Ratio* (se este último nome designar compêndio ou plano) foi promulgada (o), em definitivo (a), no dia 8 de janeiro de 1599. (SAVIANI, 2011; MANACORDA, 2006).

1679). Isto não significa dizer que Hobbes defendesse um Estado absolutista do ponto de vista de direito de governabilidade dos reis. Mas, do ponto de vista do pacto social em que cada um havia abdicado de certas liberdades individuais para que o Estado, de poder forte, resolvesse a questão da guerra de todos contra todos no estado de natureza e fosse acionário das políticas públicas sociais. Por sua vez, o filósofo, também inglês, John Locke (1632-1704), em oposição ao pensamento hobbesiano se destaca como o ideólogo do liberalismo que servirá de base para a burguesia em ascensão fortalecer-se e cada vez mais questionar a legitimidade do poder absoluto dos monarcas e adentrar ao Século das Luzes rumando à conquista do liberalismo político e econômico. Estas transformações eram consequências da Revolução Comercial via expansão marítima iniciada no século XV no ocidente (CHÂTELET; DUHAMEL; PSIER-KOUCHNER, 2000).

No que diz respeito à educação o século XVII entrou para a história como o “Século do Método” na filosofia, na ciência e na educação representado, sobretudo por Descartes, Bacon, Locke, Hume, Espinosa e o tcheco Comenius (1592-1670), autor de *Didática Magna* (considerada como a primeira obra de didática moderna), cuja proposta educacional tradicional ou conservadora medieval é ensinar tudo a todos, pois defendia que todos os indivíduos devem ter acesso irrestrito ao campo do conhecimento com disciplina, horário, planejamento e conteúdo pré-estabelecido. Sua proposta educacional é de uma educação contínua, integrada, econômica, sem esforço excessivo e que comungue teoria com a experiência de vida.

Comenius não foi um revolucionário: estava repleto de saudosismo medieval. Foi um grande sistematizador, que chegou um pouco atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele pensava (a começar pelo latim, que estava entrando em desuso). Foi um utopista, que achava estar no fim do mundo, *sub mundi finem, ultimo saeculo*; e trabalhava, talvez, mais em vista desse fim do que do porvir do mundo. (MANACORDA, 2006, p. 224).

Com efeito, o “Século do Método” colocou o sentido das coisas ou a razão como causa primeira para o exercício de todas as ações humanas e transformou uma pedagogia até então formal, retórica e contemplativa em pedagogia realista “voltada para a compreensão das coisas e não das palavras” (ARANHA, 2006, p. 155). Todavia, continuando na seara da educação as questões da institucionalização da educação para todos continuavam sem solução e os ditames religiosos com o monopólio das escolas permaneciam quase intocáveis.

A Companhia de Jesus continuava atuante e entraria no século seguinte com mais de seiscentos colégios espalhados pelo mundo. Apesar de organizados e competentes, os jesuítas representavam o ensino tradicional mais conservador [...], eles tomavam por base a Escolástica medieval e a ciência aristotélica, desprezando o ensino de ciências e filosofia modernas, além de enfatizarem o ensino do latim e da retórica [...]. Outras congregações religiosas desenvolveram um trabalho mais adequado ao espírito moderno, como os oratorianos, da Congregação do Oratório, fundada em 1614. Opositores constantes do sistema jesuítico, seriam seus substitutos quando a Companhia de Jesus foi dissolvida no século XVIII. Acolheram as novas ciências e a filosofia cartesiana (do filósofo Descartes); ensinavam o francês e outras línguas modernas, além do latim; estudavam história e geografia com o uso de mapas; encorajavam a curiosidade científica e utilizavam um sistema disciplinar brando. (ARANHA, 2006, p. 152).

Com efeito, com esse caráter de educação dicotômica entre elite e povo, o século XVII constituiu-se como a principal base para o advento do sistema escolar de didática tradicional de tendência não crítica que denominamos hoje. Ratificando, esse sistema pode ser verificado na obra *Didática Magna* de Comenius, quando define o método, conhecimento organizado e hierarquizado, tempo de estudo pré-programado, planejamento de estudo, zelo com o material de ensino-aprendizagem e o reconhecimento incondicional do professor como principal mola propulsora da educação. O fato é que chegamos ao fim do “Século do Método” ou dos métodos, se considerarmos que o conhecimento não depende apenas de método, mas de métodos, sem a solução da questão principal, proposta anteriormente por Lutero: ensino universal público, de qualidade e patrocinado pelo Estado. Esta não seria uma missão de fácil solução para o “Século das Luzes ou do Iluminismo.”⁴⁸

⁴⁸ Termos que expressam um conceito de extrema complexidade utilizado para, de modo geral, indicar um movimento de ideias da razão desenvolvido, essencialmente no século XVIII. Outros termos têm sido empregados para definir ou caracterizar o Iluminismo, dependendo do ambiente cultural em que o fenômeno venha ser a ser considerado. Assim a alemã *aufklärung* (“esclarecimento”, “descobrimento”, “reconhecimento”), o espanhol *ilustracion* (“ilustração”) ou o inglês *enlightenment* assumiram sentidos diferenciados para um denominador comum. Um conceituado historiador brasileiro, recentemente, chamou a atenção para o problema do vocabulário do Iluminismo, salientando a necessidade de que as palavras que o compõem sejam estudadas no plano nacional e mundial. No estado atual do nosso conhecimento, admite-se que o iluminismo abranja dois aspectos essenciais: um religioso e outro racional. No entanto, parece não haver dúvida de que, no próprio pensamento do século XVIII, exista uma ideia básica capaz de definir o Iluminismo, ou seja, a concepção de que o homem caminhava, cada vez mais, para “sair de sua menoridade pela qual ele é o responsável.” Uma outra questão a envolver o Iluminismo é a identificação de seus realizadores e a classe ou as classes sociais a que pertenciam, ou melhor, quais as bases sociais em que se apoiavam. A polêmica em torno disso divide autores e opiniões, uns querendo defender a exclusividade de sua elaboração como obra de uma elite cultural burguesa, a um tempo produtora e consumidora [...]. Seja como for, e quaisquer que sejam as tendências dessa ou daquela configuração do movimento iluminista, alguns traços genéricos podem ser nele detectados. Tal é o caso do sempre citado primado da razão, em torno do qual se desenvolve o tema do progresso, a que se acrescentam o da civilização e o da cultura. Para um iluminista, o homem deve ser a preocupação constante [...]. A eficácia do homem, perseguida pelos iluministas, só será

3.3.2 Educação: Idade Contemporânea

O século XVIII substitui o XVII, ou seja, o “Século do Método” é substituído pelo “Século das Luzes ou do Iluminismo” com o porvir de uma educação universal, pública, de qualidade, emancipadora e libertadora dos grilhões dogmáticos que há muito vinha acorrentando o homem no ideário teocêntrico. O século XVIII tem a missão de assegurar esse tipo de educação dentro de um panorama de liberalismo político, econômico e cultural. O século anterior legou ecos irreversíveis em oposição aos radicalismos políticos absolutistas, religiosos inquisitoriais, econômicos mercantilistas estatais. Talvez esses ecos não tenham bradado suficientemente no campo cultural, necessitando serem realizados novamente com potência mais estridente e de um ponto mais expansivo que atinja além do eurocentrismo e de suas colônias. O Século da Razão permitirá o desenvolvimento das ideias enciclopedistas e outras vozes não menos importantes que servirão ao animado antropocentrismo e seu constante progresso. É no contexto iluminista que as ciências humanas ampliam seu espaço e servirão como percussoras para a reforma humanista do século seguinte, o da Ciência (século XIX).

O ideário do século XVIII será decisivo para o declínio dos dogmas e das heresias cunhadas e determinadas pela decadente “Santa Madre” que ver seu espaço diminuindo pelo crescente deísmo, pelo menos naqueles locais em que sua espada, em forma de cruz, não dispõe das bênçãos do batismo à morte. É também o Iluminismo que inspirará Despotismo Esclarecido com seus representantes ilustres como os reis Frederico II da Prússia, Catarina II, a Grande, da Rússia, José II da Áustria, Carlos III da Espanha e Marquês de Pombal, de Portugal. Muitos desses despóticos baseavam-se na teoria do contrato social hobbesiano. Mas, é nas ideias do liberalismo econômico do “*Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*” de um Estado não-intervencionista na economia que ocorrerá a Revolução Industrial Moderna na segunda metade do Século em alusão. E é no âmago das propostas do liberalismo político de Locke que o século dezoito entra para a história com a ascensão de uma classe social que vinha se firmando desde a Baixa Idade Média, a burguesia. É também no Século das Luzes que ocorrem as duas mais

possível à luz do progresso. Este é um dos objetivos permanentes do Iluminismo (AZEVEDO, 1999, p. 246-247).

significativas Revoluções dos tempos modernos: a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789) tendo a frente a nova classe social em ascensão sob o lema da “Igualdade, Liberdade e Fraternidade.”

Do ponto de vista político as duas Revoluções supracitadas são vistas como paradigmas para a instalação do Estado-Nação⁴⁹ que marcará definitivamente o final da Idade Moderna e sua transição para a Idade Contemporânea. Além disso, “[...] irá doravante desempenhar um papel decisivo, a ponto de caracterizar toda a política moderna e contemporânea: a de *nação*. Doravante, o Estado-Nação constitui o quadro obrigatório da existência social” (CHÂTELET; DUHAMEL; PSIER-KOUCHNER, 2000, p. 85).

Com efeito, a tentativa de estabelecimento de um Estado laico aos moldes modernos com território, povo, governo e soberania próprios começa ainda no século XIII, na Idade Medieval. Seu anunciador é Marsílio de Pádua quando em 1324 publicou o *Defensor da Paz* definindo e lançando o “[...] dispositivo teórico que permitirá o advento do conceito político de soberania, ou seja, o conceito moderno do Estado” (CHÂTELET; DUHAMEL; PSIER-KOUCHNER, 2000, p. 35). Porém, somente por ocasião da Restauração inglesa de 1690, esse Estado se afirma enquanto representação política soberana. Como representação política e social constituída de nação, somente apartir da Revolução Americana de 1776 e consequente Independência dos Estados Unidos da América (EUA) e definitivamente com a Revolução Francesa de 1789. “E esse Estado-Nação é ainda hoje a trama do mundo político, quaisquer que sejam suas diversidades e novidades” (CHÂTELET; DUHAMEL; PSIER-KOUCHNER, 2000, p. 86).

⁴⁹ O Estado-Nação no sentido moderno tem como elementos básicos: um o governo soberano, território delimitado, língua e etnia comuns (prevalentes) aliado com espaço de economia e político específicos. A ideia de Estado-Nação tem origem na Europa no final do século XVIII e início do XIX. É proveniente da definição de Estado da Razão iluminista diferenciando-se assim, da ideia de “Razão do Estado” do período áureo absolutista. A afirmação administrativa do Estado-Nação fundamenta-se na sua história e cultura específicas, estrutura jurídica, forças armadas, moeda representativa própria e políticas públicas visando atender as demandas sociais. O Estado-Nação foi o embrião do nacionalismo e do processo de industrialização. Seu aparecimento não só justificou investimentos em tecnologias como resultou no aquecimento da tríade economia-tecnologia-telecomunicação geradora de lucros imensuráveis e capacitando a carreira armamentista de defesa e ataque desses Estados Nacionais consolidados, inclusive levando a regimes totalitários, como o fascismo e nazismo. Todavia, da segunda metade século 20 em diante a base o nacionalismo pela força da carreira armamentista e economia estão dando espaço para o reconhecimento nacional pela ciência, como no desenvolvimento das ciências físicas no século 20 e a tendência das ciências biológica no século 21 (HOBBSBAWM, 2002; INFOPÉDIA, 2003-2004).

Neste sentido, paira na consciência dos próprios iluministas uma reflexão decisiva e estruturante para o triunfo de todas as transformações pretendidas pelo Século da Razão: a educação. “Para os iluministas, o melhor caminho para a difusão do seu ideário é o da educação, pois somente através dela será possível afastar a ignorância e a superstição” (AZEVEDO, 1999, p. 247). O desenrolar dessa educação no contexto do “Século das Luzes” girará em torno do ideal liberal e laico no velho continente. Porém, é cabível lembrar que em Portugal prevalece o Despotismo Esclarecido com Marquês de Pombal, muito embora limitado com relação à Colônia do Brasil, pois não tinha interesse de construir universidades e muito menos fundar a imprensa.

É nesse contexto que cresce a consciência da necessidade de uma educação do homem para o próprio homem e não para o transcendente. Para tanto, essa educação necessita sair das garras de restrições da religião. É a instalação de uma educação liberal, leiga e livre de privilégios de uma ou de outra classe. Para alcançar essa finalidade, algumas necessidades devem ser supridas, o que nem sempre aconteceu, tais como: Educação sob plena responsabilidade do poder público para todos, independente de sexo, etnia, posição social ou credo; obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; Ensino de acordo com as necessidades e a cultura nacional, regional e local, com recusa ao universalismo das práticas educativas jesuíticas; Prioridade do ensino da língua nata; Ensino de caráter humanístico, mas também científico e profissional. Essas foram as pretensões para a educação do Iluminismo que nem sempre foram efetivadas no referido contexto nos espaços onde o Iluminismo vingou e mesmo nos dias de hoje em muitas partes do mundo ocidental, sobretudo na maioria dos países que serviram como colônias de exploração às suas respectivas metrópoles, como é caso brasileiro.

Vale a pena relatar que o antigo humanismo tanto buscado desde a Idade Média terão ameaçadas suas bases clássicas pelo Iluminismo, mesmo este tendo como proa o antropocentrismo.

Contribuíram para o surgimento desta crise a mencionada *querelle des anciens et des modernes*, com a sua polêmica antilinguística e antigramatical, da qual saíram derrotadas não somente a hipótese comeniana do latim como instrumento, que não é mais nem a língua humanística nem a histórica, mas também a hipótese dos seus críticos de Port-Royal, que continuaram a considerá-la como a base exclusiva para a construção racional da língua (e da lógica), sem reparar que para isso as línguas modernas podem ser até mais eficazes. O que contribui para tanto é

também o prevaecimento cada vez mais decisivo do interesse pelas artes *reales et mechanicae* ligadas aos novos modos de produção, quer ao nível das baconianas “casas de Salomão” ou das modernas academias (a Royal Society na Inglaterra e a Königlische Akedemie na Prússia), quer ao nível mais modesto da preparação das classes subalternas para um trabalho que se industrializa cada vez mais. Contribui, enfim, para tanto, o novo ideal conformista do moderno *gentleman* lockiano, para o qual o latim se reduz a pouco mais que uma parte das chamadas “boas maneiras”, assim como o trabalho é apenas um *hobby*. (MANACORDA, 2006, p. 236).

Isso significa dizer que as exigências e as demandas do compósito de um mundo cada vez mais moderno não são mais supridas pelos conteúdos dos conhecimentos do humanismo clássico ou mesmo de século anterior. As formas arquitetônicas, artísticas, engenharias e similares não se adéquam mais nas construções e invenções do mundo sempre *mutatis mutandis*. Esse fato ocorre também com a língua latina, até então de caráter universal, cujo uso não mais é compatível com a demanda de uma sociedade que usa línguas que se impõem nacional e internacionalmente. O arcabouço cultural do mundo clássico e aristotélico-tomista paira apenas no campo ideal e permanece como mundo inspirador e esteticamente admirável. Neste sentido, o antigo humanismo “livresco, gramatical e “escolástico” da cultura é criticado com as mesmas armas que ele usara contra a escolástica, inclusive por aqueles que querem “humanisticamente” reafirmar a dignidade do homem” (MANACORDA, 2006, p. 236).

Mas, o “Século das Luzes” será provido de pensadores e educadores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o genebrino “caminhante solitário” que escreve a obra denominada “Emílio, ou, da Educação.” É um tratado sobre educação, ou como quer alguns contemporâneos: é um tratado de naturalismo pedagógico. E por assim ser considerado faremos umas considerações mais elásticas sobre o autor e obra. No contexto de Rousseau o movimento Iluminista estava em alta e ele fez amizade com alguns importantes teóricos desse movimento, tais como Diderot, Condillac e D’Lambert, com quem auxilia na escrita do Dicionário Enciclopédico. Ao mesmo tempo, se desentendeu com David Hume e Voltaire tendo este último denunciado que Rousseau havia abandonado seus filhos. Rousseau discordava dos enciclopedistas, no tocante a crença de que a virtude somente era advinda pela razão e que ao invés do progresso das ciências e das artes ter servido para a felicidade humana, ao contrário, contribuíram para corromper a sociedade transformando os homens em egoístas e desiguais.

Jean-Jacques Rousseau foi um dos mais destacados pensadores da educação do “Século das Luzes”, influenciando nas reformas políticas, educacionais e tornou-se, posteriormente, a pilastra fundamental para o movimento do Romantismo. Rousseau deixou um legado de mais de 15 (quinze) obras escritas, com as mais variadas temáticas: literatura romântica, ciência política, estética, música, economia política, religião e, sobretudo, pedagogia, dentre as quais podemos citar: *Dissertação sobre a música moderna* (1736); *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1754); *Discurso sobre economia política* (1755); *Júlia, ou a Nova Heloísa* (1761); *Emílio, ou da Educação, Do Contrato Social e A Profissão de Fé do Vigário Saboiano* (1762), etc. Destarte, Rousseau, juntamente com Montesquieu e os liberais ingleses são considerados os pais da Ciência Política moderna que inspiraram as Revoluções, Americana (1776) e Francesa (1789) transformando o Estado absolutista em Estado Liberal. Assim, a tríade Liberdade, Igualdade e Fraternidade promessa da Revolução francesa, parece pertencer as entranhas do pensamento rousseuniano (ROUSSEAU, 2004).

A obra o *Emílio, ou, da Educação*, fora escrita de propósito concomitantemente com o *Contrato Social* os quais foram publicados em 1762, em Paris e denunciados na Sorbonne. O Parlamento francês condenou o livro o *Emílio* a ser queimado e seu autor a ser preso. A obra também foi condenada em Genebra. Por conta disso, Rousseau foge do território francês e se refugia em Berna na Suíça onde também foi perseguido e se refugiou nas terras prussianas em Neuchâtel. Tudo por conta da escrita do *Tratado sobre Educação*.

Todavia, como o próprio Rousseau explicou, a obra *Emílio* é mais do que um *Tratado da Educação*, ou “[...] os seus devaneios de um visionário sobre a educação” [...], o *Emílio* não é mais do que um tratado sobre a bondade original do homem (ROUSSEAU, 2004, IX, XXX). Com efeito, a obra tem como finalidade mostrar de que forma o vício e o erro, externos à constituição humana, alteram imperceptivelmente a virtuosidade do homem. O próprio Rousseau, em suas *Confissões* (Livro VIII), considerou a obra *Emílio, ou, da Educação*, como sua obra menos exigente de raciocínio para sua compreensão. O fio condutor do projeto de Rousseau em *Emílio* é a formação do homem em busca da cidadania. Para tanto, a chave fundamental para a realização completa desse projeto é, sem sombras de dúvidas, uma educação adequada de formação primeira de homem ao indivíduo para sua serventia na coletividade. Essa educação deve-se a um naturalismo

pedagógico, ou seja, uma teoria naturalista de educação dividida em etapas ou faixas etárias.

Propondo redimir o homem de sua maldade adquirida na sociedade corrompida, Rousseau idealiza um educando, o Emílio, menino rico, saudável, robusto e órfão ou entregue pelos pais a um preceptor em razão dos pais só poderem educar o filho no âmbito da realidade social vigente, o que se devia evitar por conta dos vícios e maldades adquiridas no seio daquela sociedade. Rousseau, na condição de preceptor de Emílio idealiza uma educação para formá-lo primeiramente um homem capaz de promover a reforma da sociedade (que se encontra corrompida) resgatando-a para a condição primitiva de boa. Rousseau assegura que o homem ao nascer é bom, mas com o tempo se torna mau em função do convívio com os homens já degenerados socialmente. A educação de Emílio será o retorno à natureza e longe de ser fácil, a educação de Emílio será rude: “que corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. O bem-estar da liberdade compensa muitos machucados” (ROUSSEAU, 2004, XXII).

Rousseau influenciou muitos pensadores de seu contexto como posteriores, inclusive, seu contemporâneo Kant (2004) para quem o homem só poderia tornar-se realmente homem pela educação e pela relação pedagógica o discente seria promovido autonomamente como ser sociável. Para Kant, a educação é o meio exclusivo da formação moral sua busca incessante da do ser humano. Pode-se dizer que Rousseau foi precursor da pedagogia de Montessori, Dewey e de vários pedagogos defensores da Escola Nova dos séculos 19 e 20 (COSTA, 2001).

Retomando o Emílio é possível perceber a defesa de um naturalismo pedagógico em prol do bem coletivo. Podemos vislumbrar 5 (cinco) vertentes ou pontos gerais na obra em referência. O primeiro seria a passagem da educação natural para a social. Para tanto, seria necessário compreender, primeiramente, o homem e a sociedade por meio da infância, ou seja, quanto mais o homem compreender a infância e respeitar a autenticidade das crianças mais compreenderá a si mesmo e perceberá que estão nas crianças as perspectivas de um mundo mais justo e igualitário (ROUSSEAU, 2004; DALBOSCO, 2011).

O segundo ponto está bem nítido nos capítulos I e II do Emílio, ou seja, a questão da “educação natural e a infância (de 0 a 12 anos)”. O segredo neste período é uma educação é que a ação de educar deve ser conjunta em ter pais e

educadores e a criança deve ser respeitada em seu mundo e não querer antecipar sua formação ou transformá-la adulta em miniatura. É preciso que a autonomia, liberdade e escolha por parte da criança sejam plenamente respeitadas. As intervenções por parte dos educadores neste período tem que ser essencialmente propícia. É preciso proteger as crianças dos vícios e das invasões sociais precoces. Nessa fase há a primeira preparação para encarar o mundo posteriormente (ROUSSEAU, 2004; DALBOSCO, 2011).

O terceiro ponto vincula-se ao livro III e está associada a “educação social na transição criança-adolescência (12 a 15 anos)”. Nesta fase, o Emílio deve ser preparado observando as experiências e produzindo suas próprias decisões tendo que ser bem orientado pelo seu preceptor para enfrentar as dificuldades e superar os possíveis problemas que podem advirem durante a vida (ROUSSEAU, 2004; DALBOSCO, 2011).

O quarto ponto expresso no livro IV (15 a 20 anos) relaciona-se com “educação moral, razão e consciência de mundo”. Neste ponto, reside a exigência precípua de tomada de consciência de si e dos outros através da própria experiência. A compreensão de justiça visando o bem coletivo e individual. É nesta fase que o ser introjeta uma visão para seu interior buscando descobrir-se e procurando saber quem é realmente e o que quer da vida (ROUSSEAU, 2004; DALBOSCO, 2011).

O quinto e último ponto revelado no livro V diz respeito a “educação, paixão, gênero, trabalho e política (20 a 25 anos). Nesta fase, Rousseau prepara seu educando para o casamento sem esquecer as lições anteriores. Emílio deve está preparado para a vida de casado, entender as diferenças, desejos e paixões sexuais. Profissionalmente está habilitado para o exercício de um ofício anteriormente escolhido. Neste ponto, Rousseau evidencia as necessidades físicas e espirituais, naturais e artificiais do ser humano. Por fim, neste último livro Rousseau faz um resumo do Contrato Social destacando suas concepções contra o Ancien Régime e seu esforço pela instalação do novo regime, o Estado liberal. Rousseau também é considerado pelo seu legado como o pai da pedagogia moderna (ROUSSEAU, 2004; DALBOSCO, 2011).

Rousseau fundamenta teoricamente seu projeto de naturalismo pedagógico permitindo ao seu aluno apenas a leitura típica do livro de Robinson Crusóé, de Daniel Defoe (2004), cuja essência demonstra que toda e qualquer

personalidade e caráter são desenvolvidos harmoniosamente com a natureza proporcionando a isenção da degeneração e corrupção da sociedade. Neste sentido, Rousseau pode e deve ser considerado o grande pensador da educação infantil moderna e o precursor em defesa dos direitos da criança quando define a educação como objeto redentor e formador do homem para viver com cidadania, liberdade e igualdade social. Sem dúvida, Rousseau contribui decisivamente para a busca de uma educação liberal e humana.

As contribuições dos pensadores iluministas para o desenvolvimento de uma educação universal, laica e humanista são muitas e importantes. Neste sentido, em 1765, pioneiramente, a expressão “Educação Nacional” é utilizada na França pelo pedagogo La Chalotais que defendia a ideia de uma educação nacional para as classes abastadas e aos interesses políticos estatais. Quanto a instrução pública livre para todos, esta é uma ideia defendida mesmo por Condorcet (1743-1794), deputado, filósofo, matemático e ideólogo da Revolução Francesa, ao apresentar, cerca de 3 anos da tomada da Bastilha, um projeto para a efetivação da instrução pública universal, pública, gratuita, única e laica para o recém conquistado Estado-Nação. Condorcet, dizia que por mais que um Estado tenha uma constituição livre, o povo continuará sempre escravo se não for educado. A ideia condorcetiana é a de que a educação deve servir para o indivíduo e a humanidade e não somente ter o utilitarismo de que a pátria necessita como queria os defensores de uma Instrução Nacional. Mesmo não sendo aprovado pela Assembleia Constituinte, o projeto de Condorcet não deixou de ter tido uma significativa contribuição para a consciência de uma nova educação para o neo-Estado-Nação (ARÉNILA, et. al., 2000).

Enquanto a educação estatal, aos moldes iluministas, é profundamente debatida na Assembleia francesa na década de 1790, em Portugal, pioneiramente, a educação estatal havia sido efetivada logo no início da primeira metade do século XVIII. Em seguida a Alemanha (1763) não unificada e na Saxônia (1790). Aliás, a Alemanha foi a primeira em tentar atingir os ideais iluministas de educação com a criação das escolas populares elementares e das tradicionais, as de ensino técnico e científico que ao final do curso os discentes prestavam exame com os inspetores para terem acesso às universidades (ARANHA, 2006). Enfim, “Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de várias maneiras, com diferentes iniciativas [...], os iluministas [...], tentam concretizar este ideal” (MANACORDA, 2006, p. 236).

De modo geral, chegamos ao final do século XVIII com um sistema escolar voltada para a educação do clero, da nobreza e da alta burguesia cuja essência era a conservação dos privilégios dessas classes dirigentes e manutenção da estrutura social vigente. Era uma educação voltada para a moral e a religião, do domínio da retórica, do latim e outros conservadorismos em detrimento do desenvolvimento do conhecimento científico. Desta forma, as transformações no mundo industrial, urbano e tecnológica “[...] tornou anacrônicas e ultrapassadas as estruturas rígidas e hierarquizadas do mundo feudal e do absolutismo”. Quanto às escolas, estas são obrigadas a se modernizarem e “[...] dar mais importância aos conteúdos técnicos e científicos, ao lado das antigas matérias clássicas e literárias” (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 129).

O “Século das Luzes” ou “Século da Razão” entrega como legado principal ao século XIX, ou “Século da Ciência”, a possibilidade de solidificação do Estado-Nação⁵⁰ e consequente transformação para o Estado-Sociedade com o desenvolvimento do liberalismo político e das políticas públicas visando atender as demandas sociais, sobretudo no âmbito da educação. Assim, a peleja por uma educação de caráter universal, estatal, gratuita, laica e de qualidade para todos continua no “Século da Ciência” como uma necessidade prioritária, sobretudo para o desenvolvimento econômico e das ciências e as novas tecnologias com o advento da chamada segunda Revolução Industrial, desenvolvimento capitalista e o urbanismo dos espaços citadinos. “O fenômeno da urbanização acelerada, decorrente do capitalismo industrial, criou forte expectativa com respeito à educação, pois a complexidade do trabalho exigia melhor qualificação da mão-de-obra” (ARANHA, 2006, p. 199).

Mas, a nova classe emergente em ascensão, a denominada burguesia precisava se afirmar juntamente com seu projeto de desenvolvimento e progresso. Para tanto, necessária fazia lutar contra as forças de reação da decadente nobreza que insistia na restauração de seu poder. Somente a partir da segunda metade do

⁵⁰ No século XIX, o Estado-Nação se constitui mais ou menos por toda parte, na ordem interna, como Estado liberal: o liberalismo político é sua filosofia dominante. As concepções liberais dominantes pretendem resolver principalmente a “questão política”, entendida essencialmente como o problema das relações entre o indivíduo e o Estado. Qualquer que seja a diversidade dessas doutrinas “de acordo com a época, o país, as tendências numa mesma época e num mesmo país” [...], pode-se perceber a presença de uma dupla preocupação essencial: o indivíduo deve ser protegido, ao mesmo tempo, contra o Estado e contra as massas; por conseguinte, é preciso encontrar os mecanismos institucionais destinados a impedir esse duplo perigo (CHÂTELET; DUHAMEL; PSIER-KOUCHNER, 2000, p. 105).

século XIX as aspirações do novo arquétipo do poder político (liberal e por vezes democrático) se consolidam com uma meta a atingir no âmbito da educação: efetivar as mudanças necessárias para trazer a pedagogia da esfera política (conquista do século anterior) para a instância social no âmbito do Estado-Nação. As transformações no mundo do trabalho exigirão também mudanças profícuas no campo da educação.

Esse processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais inauditas: e todavia os teóricos das velhas classes não conseguem nem tomar consciência disso [...]. Em suma: a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana [...]. Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. Tentam-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais. (MANACORDA, 2006, p. 270-272).

A segunda Revolução Industrial ocorrida na segunda metade do século XIX proporcionou o aparecimento de: novas máquinas na produção fabril, novas técnicas agrícolas, navio a vapor, rodovias e ferrovias, petróleo, eletricidade, siderurgia etc. A segunda Revolução Industrial foi proliferada nos países nacionalmente consolidados e de desenvolvimento econômico, destacando-se os países da Europa e EUA. A instrução laica, para o acompanhamento dessas mudanças no mundo do trabalho, torna-se uma necessidade obrigatória para uso das novas forças produtivas. Enquanto acontecem essas mudanças no âmbito da economia, nos bastidores políticos a burguesia se afirma cada vez mais como classe política e dominante. Na educação,

Apesar das críticas dos religiosos à educação laica, lentamente os governos conseguiam intervir inclusive nas escolas particulares, mediante legislação que buscava uniformizar o calendário escolar, o controle do tempo, o currículo, os procedimentos, criando os “sistemas educativos nacionais”. Nesse período, verificou-se uma nítida separação entre os pedagogos, ou teóricos da educação, e os educadores propriamente ditos, que exercitam seu mister nas salas de aula [...]. Deu-se uma grande expansão da rede escolar, não só em número de escolas, mas na ampliação da escola

elementar, da rede secundária e superior, além da novidade da pré-escola [...]. Na reorganização da rede secundária, mantinha-se a dicotomia que destina à elite burguesa a formação clássica e propedêutica, enquanto para o trabalhador diferenciado da indústria e do comércio é reservada a instrução técnica. No ensino universitário, ampliado e reformulado, foram criadas as escolas politécnicas para atender às necessidades decorrentes do avanço da tecnologia [...]. O interesse pela educação estendeu-se às escolas normais, denominação genérica dada aos cursos de preparação para o magistério. Os cuidados com a metodologia, que se acentuavam desde a Idade Moderna, tomaram contornos mais rigorosos em virtude das novas ciências humanas, sobretudo da psicologia. (ARANHA, 2006, p. 200 e 2001).

No meio a tantas mudanças no mundo da educação no século XIX surgem também a implementação dos jardins de infância para crianças menores de 8 anos propostos pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) que preconizava um ensino sem obrigações porque, segundo Froebel a aprendizagem depende do interesse de cada um que somente aprenderá a partir da prática. Froebel considerava a Educação Infantil indispensável para a formação das crianças. Essa educação deveria, entre outras coisas, ser livre para que as crianças expressassem seu interior e, assim, buscasse seus próprios interesses.

Para Froebel, era importante acostumar as crianças aos trabalhos manuais. A atividade dos sentidos e do corpo despertaria o germe do trabalho, que, segundo o educador alemão, seria uma imitação da criação do universo por Deus [...]. O ponto de partida do ensino seriam os sentidos e o contato que eles criam com o mundo. Portanto, a educação teria como fundamento a percepção, da maneira como ela ocorre naturalmente nos pequenos. Isso não quer dizer que ele descartasse totalmente o ensino diretivo, visto como um recurso legítimo caso o aluno não apresentasse o desenvolvimento esperado. De modo geral, no entanto, a pedagogia de Froebel pode ser considerada como defensora da liberdade. (NOVA ESCOLA, 2006, p. 38-39).

Froebel aperfeiçoa, de certa forma, as ideias de educação infantil de Rousseau e antecipa as do também suíço Jean Piaget (1896-1980), ao acreditar que as crianças atravessam diferentes períodos ou fases de capacidade de aprendizagem. Segundo ele essas fases podem ser divididas em: primeira infância, infância e idade escolar. Froebel não via distinção entre ensino e religião e concebia uma única trilha entre educação e família. Froebel também foi um dos pioneiros do conceito de autoeducação (NOVA ESCOLA, 2006).

Outros educadores incluídos nas tendências não crítica da educação, como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e o interesse pela educação elementar, popular e formação completa do ser a partir do método educativo de

“valor universal capaz de imprimir ordem e unidade em todos os graus de saber” (TITONE, 1966, p. 467); Johann Friedrich Herbart (1776-1841), precursor da pedagogia científica, ética, de formação moral e da psicologia experimental aplicada à pedagogia tendo por base a aquisição do conhecimento dentro de uma ordem psicológica através das etapas: preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação (TITONE, 1966).

Também foram contribuidores importantes para o desenvolvimento da educação, o alemão idealista Hegel (1770-1831) que acreditava na racionalidade objetiva do homem somente pela educação e o Estado deveria ser o grande incentivador; o francês Augusto Comte (1798-1857) que quis por ordem no mundo através do desenvolvimento das ciências exatas e biológicas; o alemão Karl Marx (1818-1883), defensor de uma educação integral incluindo educação teórica intelectual e educação prático-trabalhista ao lado do francês Fourier (1772-1837) que acreditavam na emancipação da classe trabalhadora através da união do trabalho, instrução intelectual, exercícios físicos e treinos politécnicos; Friedrich Nietzsche (1844-1900), crítico da educação livresca, vazia e dissociada da realidade prática da vida na Alemanha de seu tempo, dentre tantos.

O fato é que durante o século XIX houve a expansão do sistema escolar público, com o Estado assumindo a responsabilidade cada vez mais da escolarização. A atenção à educação elementar se ampliou em oposição ao que tinha, até então, ocorrido somente com o ensino intermediário e superior destinado às classes abastadas. A instalação da educação infantil foi pioneira no século XIX. Enfim, houve um avanço significativo no sistema educacional de forma geral, sobretudo na Europa e nos EUA. Nos EUA, desde o início do século XIX, houve a instalação da escola pública e em 1819 foi fundada, no Estado de Virgínia, a primeira universidade a cargo do Estado. A partir de 1820 foram criadas nos EUA diversos estabelecimentos educacionais voltados para a educação profissional voltados para a indústria, agricultura e comércio. Nas décadas seguintes se intensificaram a criação de escolas urbanas, rurais, escolas normais e bibliotecas por toda parte dos EUA, de forma que em meados do século XIX, a educação nos EUA já se encontrava bastante delineadas aos moldes atuais. Não podemos esquecer que muitas foram os movimentos sociais e as batalhas pedagógicas para se alcançar uma educação pretendida pelos ideais liberais e de emancipação humana. “Mesmo que tenha persistido a tendência individualista própria do

liberalismo, surgiram nítidas preocupações com os fins sociais da educação e a necessidade de preparar a criança para a vida em sociedade” (ARANHA, 2006, p. 215).

O século XIX funda as bases para o desenvolvimento de uma educação cada vez mais exigente no âmbito da cientificidade, do avanço tecnológico e do progresso de forma geral que se avança irreversivelmente no século XX. Com essa evolução o século próximo passado experimenta o pluralismo de teorias pedagógicas. Sem dúvida, o século XX foi marcado por descobertas que revolucionaram e impressionaram até mesmo os criadores de suas criaturas. Porém, foi o século das grandes guerras e dos massacres humanos que assistiu às ações bestiais, ensandecidas, desumanas até então nunca vistas, como foi o caso do holocausto praticado contra os judeus pelo regime nazista de Hitler. O século em referência foi de desenvolvimento das revoluções socialistas, da luta contra as discriminações e os *apartheids* raciais e sociais. Foi também o século do avanço científico e tecnológico. Na educação, em linhas gerais, foi o século de consolidação da educação democrática, pública, leiga, gratuita e obrigatória, reivindicações oriundas do século XVIII e XIX. Com a ampliação da educação, devido a expansão da indústria e do comércio e de ensino-aprendizagem, possibilitou uma inserção cada vez mais crescente no mundo do trabalho. A ampliação e expansão dos três níveis de ensino: elementar, intermediário e superior foi significativa.

Desde o final do século XIX até a década de 1940, em decorrência da ampliação das oportunidades de estudos, verificou-se maior mobilidade e ascensão social, sobretudo para a classe média. Segundo a expressão do sociólogo americano Wright Mills, surgiu uma “nova classe média” formada pelos *white collars*, “colarinhos brancos”, ou seja, gerentes, vendedores, empregados de escritório e profissionais liberais assalariados. (ARANHA, 2006, p. 246).

Com efeito, com o desenvolvimento da economia e explosão demográfica que culminou com maior geração de emprego e renda, aliados com a ampliação de oportunidades no sistema de ensino, a tendência de mais pessoas qualificadas para a mão-de-obra é uma constante. Como também o é na participação da oferta e da procura da educação. Além disso, a ideia de que a educação é sinônimo de mobilidade social e conquista profissional teve bastante disseminação nos dois últimos séculos, sobretudo pelos adeptos da chamada Escola Nova e os de tendências socialistas em oposição às ideias do liberalismo.

No século XX borbulha de teorias educacionais. Todavia, a chamada Escola Nova do professor norte-americano John Dewey (1859-1952), a partir do final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX será influenciadora hegemonicamente em boa parte do mundo ocidental capitalista. A Escola Nova tem como teor a democracia, a praticidade, o pragmatismo e adequação da educação ao meio e a evolução social nos respectivos contextos.

Em seguida não podemos deixar de mencionar também a educação de inspiração socialista representada pelos teóricos seguidores de Marx e Engels como Lênin (1870-1924) e a doutrina oficial marxismo-leninismo e Anton Makarenko (1888-1939) com o ideário das escolas como coletivos de ensino baseado no trabalho produtivo de bens econômicos. Outro grande teórico da ala socialista, o italiano antifascista Antonio Gramsci (1891-1931), que apesar de ter sido esquecido pelo regime fascista até morrer na prisão, deixou uma formidável contribuição para a educação. Gramsci, ao escrever seus *Cadernos o Cárcere* legou sua reflexão pedagógico-política que se concretiza em nossos dias no que se refere ao sistema de ensino desinteressado, inútil para aprendizagem de ofício, complexidade da educação e o entrelaçamento com a cientificidade, o surgimento da rede de escolas privadas e o advento de uma escola de ensino útil, como é o caso das escolas profissionais adotadas em boa parte do mundo ocidental, inclusive sendo reivindicação de ponta no atual Plano Nacional de Educação no Brasil. Gramsci,

[...] relaciona sempre o fato educativo não somente ao fato político, mas também e especialmente ao fato da produção e do trabalho ou, como ele diz, do industrialismo concebido como a contínua vitória do homem sobre a natureza externa e sobre seus instintos [...]. Este industrialismo, com sua exigência rigorosa de conhecimentos científico-técnicos e de comportamentos no trabalho e na vida, é para ele também a medida da relação pedagógica, não rousseauiana, espontaneísta e permissiva, mas marxiana, exigente e severa, para poder educar, ou melhor, transformar cada "cucciolo-uomo" = (homem-pequeno animal), inicialmente ligado aos seus instintos naturais e frequentemente mergulhado em seu folclore primitivo, num "contemporâneo de nossa época." (MANACORDA, 2006, p. 334).

A tônica não somente de Gramsci, mas dos adeptos do modelo político-pedagógico socialista que defendem sempre a escola como ambiente de preparação e desenvolvimento intelectual e profissional. Com efeito, nos países que adotaram o regime socialista conseguiram erradicar o analfabetismo e com a implantação das escolas politécnicas, propostas ainda por Marx, conseguiram profissionalizar a

classe trabalhadora. Em contrapartida, nesses países houve também o cerceamento das liberdades individuais e tais modelos não conseguiram permanecer por muito tempo, tendo ido a bancarrota ou ao colapso, sobretudo os Países do Leste Europeu.

Outras teorias da educação têm contribuído bastante para o desenvolvimento e compreensão do ensino-aprendizagem diante da realidade que se apresenta no meio social. É caso, por exemplo, da teoria sociológica de Émile Durkheim (1858-1917), para quem a educação é uma prática que deve satisfazer as necessidades sociais. Durkheim também foi o responsável pela instituição da pedagogia como disciplina autônoma desmembrada da filosofia e da teologia; o behaviorismo psicológico de Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958) e Frederich Skiner (1904-1990) pelo qual existe o mecanismo do reflexo condicionado do ser. Além das teorias psicogenéticas construtivistas de abordagem sócio-interacionistas de Lev Semenovitch *Vygotsky* (1896-1934), Henri Paul Hyacinthe *Wallon* (1879-1962) e Sir Jean William Fritz Piaget (1896-1980) (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Com efeito, as tendências pedagógicas com a visão do século XX constituíram inúmeras propostas com grande contribuição da psicologia. Libâneo (2003, p. 21), tomando como referência as condições sociais e políticas do sistema escolar, classifica essas tendências pedagógicas em:

- A – Pedagogia liberal
 - 1- tradicional
 - 2- renovada progressista
 - 3- renovada não-diretiva
 - 4- tecnicista
- B – Pedagogia progressista
 - 1- libertadora
 - 2- libertária
 - 3- crítico-social dos conte

Visando demonstrar e explicar de forma resumida as diversas tendências pedagógicas acima e outras mais amplamente debatidas e aplicadas nas práticas educativas dos séculos anteriormente analisados e, sobretudo a apartir do século XX, expomos abaixo um quadro com essas tendências, sucintamente:

QUADRO 1
SÍNTESE DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Nome da Tendência Pedagógica	Papel da Escola	Conteúdos	Métodos	Professor x aluno	Aprendizagem	Manifestações
Pedagogia Liberal Tradicional	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	São conhecimento e valores Sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meios de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
Tendência Liberal Renovadora Progressiva.	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori Decroly Dewey Piaget Lauro de oliveira Lima
Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumermerhill" escola de A. Neill.

Nome da Tendência Pedagógica	Papel da Escola	Conteúdos	Métodos	Professor x aluno	Aprendizagem	Manifestações
Tendência Liberal Tecnicista.	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	São informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai	Aprendizagem baseada no desempenho.	Leis .540/68 e 5.692/71.

				fixá-las.		
Tendência Progressista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
Tendência Progressista Libertária.	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de autogestão.	É não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem em informal, via grupo.	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo.
Tendência Progressista "crítico social dos conteúdos ou "histórico crítica"	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade e frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko B. Charlot Suchodoski Manacorda G. Snyders Demerval Saviani.

Fonte: Adaptado - Disponível em: < <http://www.aol.com.br/professor> > Acesso em: 20 fev.2014.

O quadro acima demonstra a evolução e pluralidade das tendências pedagógicas prevaletentes na da Idade Moderna e Contemporânea, principalmente a partir do século XVII e que, ao longo do tempo, vêm tentando alcançar um ensino-aprendizagem satisfatório visando atender as aspirações para uma emancipação humana. Pelo visto, as tendências pedagógicas estão sempre tingidas das ideias humanistas, do liberalismo e sempre auxiliadas pela psicologia, a sociologia e outras ciências humanas.

A pedagogia do século XX, além de ser tributária da psicologia, da sociologia e de outras ciências, como a economia, a linguística, a antropologia etc., tem acentuado a exigência que vem desde a Idade Moderna, qual seja, a inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser ensinado. (ARANHA, 2006, p. 256).

Neste sentido, vale a pena refletir se tem ou não uma tendência pedagógica capaz de alcançar êxito no processo de ensino-aprendizagem ou se é mais viável conhecer a essência de tantas teorias e aplicá-las de acordo com a realidade escolar em seus respectivos espaços e contextos educativos. É racional lembrar que as tendências teóricas e práticas atuais na educação são subsidiadas pelos recursos das novas tecnologias que dispõe de uma enorme variedade de opções e práticas informacionais e comunicativas que tentam acompanhar as constantes mudanças e reformas na sociedade em todos os aspectos da realidade contemporânea. Para tanto,

A escola viu-se também colocada no centro de um vasto movimento de ideias e de propostas de reforma, visando a torná-la mais adequada aos novos tempos e às novas realidades. Entretanto, apesar de todas as ideias e propostas que surgiram, parece que a escola, em linhas gerais, resiste a transformar-se e mantém-se em muitos aspectos, parecida com a escola tradicional: uma sala de aula com carteiras enfileiradas, lousa, giz e um professor tentando fazer das tripas coração para ensinar alguma coisa. Os avanços tecnológicos do início do século parece que ainda não chegaram à maior parte das nossas escolas. O livro impresso herança do século XVI, parece ser uma das poucas inovações que chegaram à escola. (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 141-142).

Independentemente de uma ou de outra tendência pedagógica atrelada ou não a certa teoria educacional, o fato é que a luta por uma educação obrigatória, democrática, laica, pública e de qualidade, em parte triunfou. O problema agora é mantê-la e torná-la útil e acompanhar as mudanças da revolução tecnológica vigente que age no âmbito educacional exigindo adequação das políticas públicas, bem como conscientização, adaptação, formação e capacitação constante de docentes e discentes e de toda comunidade escolar.

O século XX deixou em aberto para o nosso século atual (o século XXI) uma gama de reformas e possibilidades no âmbito educacional que continua em busca de acertar a tão sonhada educação emancipadora da pessoa humana, sobretudo diante da terceira Revolução Industrial da era cibernética, a partir de 1970, que avança veloz e vorazmente com transformações e descobertas itinerantes. A questão que está em pauta agora é descobrir que tipo de teoria e/ou tendência pedagógica, no singular ou no plural, é adaptável diante da realidade cibercultural de nossos tempos?

Talvez o aspecto mais característico e novo seja a procura de uma adequação do sistema de instrução aos modelos da terceira revolução industrial: uma industrialização *in progresso* da instrução. No decorrer do nosso século passou-se das escolas do trabalho, com seus vários métodos dos “projetos” e dos “conjuntos”, à instrução programada e à invenção das “máquinas para ensinar” [...], às tentativas de uma instrução programada e, em seguida de uma industrialização-cientificação que, baseando-se nos progressos de todas as ciências, tanto humanas (biologia, sociologia, psicologia) como naturais e produtivas (automação, cibernética, telemática), conseguisse métodos de trabalho educativo à altura e do mesmo tipo daqueles utilizados nessas mesmas ciências e nessa mesma produção; tudo isso aplicado não tanto no ato individual de ensinar-aprender na classe ou no laboratório escolar, quanto na prefiguração ou programação do processo de ensino-aprendizagem e na previsão de seus resultados. E, ainda mais recentemente, do cognitivismo de Bruner à *taxonomy of education* de Bloom, o processo é este: industrializar ou cientificar ao máximo todo o processo educativo. Mas estas pesquisas são suficientes para sanar as contradições de uma estrutura educativa que continua se assemelhando àquela dos milênios passados? (MANACORDA, 2006, p. 351, grifos do autor).⁵¹

Com efeito, as novidades no âmbito da educação no presente contexto são as novas tecnologias multimidiáticas ou unimidiáticas com a superinfraestrutura técnica do virtual (LÉVY, 1999) que proporcionam a comodidade de aprendizagem e trabalho em tempo real a partir do próprio ambiente em que se encontra cada indivíduo. Uma dessas vertentes é a chamada Educação à Distância. Porém, produz e reproduza a frieza da máquina física em detrimento das relações afetivas e interacionistas subjetivas próprias das relações docente-discentes/discente-docentes. Estaríamos adentrando ao século das máquinas em substituição ao tão almejado humanismo-liberalismo? Como resolver a situação do ensino intermediário improdutivo e sem aproveitamento para os jovens diante de um mundo de trabalho superexigente de qualificação tecnológica, principalmente nos países de economia periférica? Essas são questões do nosso tempo e independente de qualquer posição teórica ou político-pedagógica requerem sérias reflexões no âmbito educacional.

Após divagarmos de forma resumida sobre a História e Memória da Educação, em seus aspectos gerais nos diferentes contextos do mundo ocidental,

⁵¹A expressão *taxonomy of education*, utilizada por Manacorda (*op. cit.*), refere-se a uma classificação dos objetivos de aprendizagem na educação (tradicional) exposta pelo pedagogo e psicólogo norte-americano Benjamin Bloom que presidiu uma avaliação de comissão de educadores na década de 1950 e editou o primeiro volume do texto padrão da pesquisa: **Taxonomia de Objetivos Educacionais** no qual são classificados os objetivos educacionais, onde estes são divididos em três áreas de dominação: cognitiva, afetiva e psicomotora (por vezes vagamente descritas como "saber/head", "sentimento / coração" e "fazer / mãos", respectivamente). Neste sentido, os docentes devem desenvolver esses objetivos em igual nível e concomitantemente. (BLOOM, *et al.*, 1974).

abordaremos a seguir a História e Memória da Educação no contexto brasileiro e cearense antes e após a invasão portuguesa das terras pertencentes às nações silvícolas, a quem apodaram de índios.

3.3.3 Educação no Brasil: Colônia

Antes de adentrarmos aos aspectos historiográficos da Educação local, primamos por iniciar o presente subtópico fazendo uma abordagem sucinta das políticas educacionais em caráter nacional e regional para em seguida discorrermos sobre as políticas educacionais de caráter localizado. É significativo afirmar, no que diz respeito à Educação, que esta foi efetivada de acordo com as diretrizes político-administrativas vigentes de cada contexto. A efetividade das políticas educacionais sempre esteve de acordo com as políticas de governo, de poder e seus principais interesses. E com relação ao processo de Educação formal no Brasil não foi diferente. As questões das políticas públicas como ações efetivas do poder público visando atender a uma demanda social (XAVIER, 2009) devem ser sempre levadas em consideração, sobretudo nas pesquisas históricas que tratam da Educação no Brasil. Conforme Nagle (2002, p. 11),

A questão básica é esta. Se eu falo de política educacional não é qualquer iniciativa que eu posso chamar de política educacional. O que a gente observa, até no plano federal, estadual e municipal, é que qualquer medida que a gente lance no campo de educação passa a ser chamada de política educacional. Então, a palavra política educacional é de uma amplitude muito grande. Nela, cabe tudo! Qualquer coisa, os governos falam: a nova política que educacional. Bom, mas o que é política educacional? Da mesma forma que estou dizendo que história da educação é história, política educacional é política. E se é política, então ela cuida de problema de poder. E, portanto, ela trabalha com o conceito de força. E, conseqüentemente, quando eu chamo política educacional, eu estou querendo dizer o quê? Querendo dizer: certas camadas da população estão alijadas de um determinado processo, que é o caso educacional, eles começam a participar ou continuam a participar de forma mais forte desse processo educacional [...]. Por isso, que a expectativa minha é de que, os estudos sejam, basicamente, históricos, evidentemente voltados para a educação, aí é para discutir se é processo educacional, processo escolar, processo educacional-escolar, ou uma combinação de ambos, e que tem a propriedade de abrir caminho para aqueles, cujo caminho está cercado ou tem barreiras fortes. Este que é o desafio, acredito eu, desse tempo.

Com essa advertência e parecer de Nagle, o convite à revisitação dos contextos educacionais, embora sucinto, tem por finalidade perceber as políticas educacionais implementadas em cada contexto e seus objetivos no que diz respeito

a Educação em nível nacional, regional e local. Com efeito, não há necessidade de repetir aqui toda a historicidade concernente a Educação formal trazida e implantada do extremo norte da Europa, pois já foi indicada de uma forma ou de outra na Introdução desta escrita e várias produções já esboçaram tal façanha. Todavia, levando em conta que a história não tem um marco zero onde termina e começa algo ou é um compósito de partituras desconexas relembramos, em resumo, as características principais das políticas educacionais e suas efetivações em território brasileiro.

A propósito, neste tópico, realizamos uma breve divagação da trajetória da Educação Brasileira que proporciona ao leitor uma visão geral bem próxima da realidade do processo educacional desenvolvido ao longo da história educacional da nação, a partir da chegada do invasor europeu. Trata-se de uma ratificação melhor sequenciada das políticas educacionais trazidas de terras distantes e realidades bem diferentes. Antes de qualquer coisa é precioso procurar entender o contexto geral do colonizador português e suas principais pretensões em conquistar e explorar novas terras, como foi o caso do Brasil. Apesar da Revolução Comercial já em curso desde a segunda metade do século XV; das ideias humanistas; das descobertas científicas e em seguida da própria Revolução Científica e Reforma religiosa do século XVI, os chamados países da Península Ibérica pareciam não terem sido atingidos pelas novas tecnologias servíveis ao desenvolvimento econômico e muito menos ao ideário cognitivo educacional da modernidade. As pilastras estruturais, infraestruturais e culturais pareciam continuar atávicas ao mundo medieval (MORSE, 1988).

Após o triunfo, por meio do projeto de expansão marítima e da política mercantilista implementadas pelas Monarquias Nacionais consolidadas para conquistas de riquezas e novos territórios, Portugal chega a estas terras, em 1500, através de seu enviado, o fidalgo Pedro Álvares Cabral e sua esquadra com 12 caravelas. Após a garantia soberana e a decisão de exploração destas terras, a partir de 1534, a Coroa portuguesa decide dividir as terras da então Colônia, em faixas largas formando as Capitânicas Hereditárias aos moldes medievais. As Capitânicas foram compostas de acordo com uma série de linhas paralelas ao Equador da extensão do litoral ao meridiano de Tordesilhas. Em seguida a Coroa portuguesa resolve doá-las aos chamados Capitães-Donatários formados por um grupo da pequena nobreza, comerciantes e burocratas, todos vinculados à Coroa

portuguesa (FAUSTO, 2002). Os Donatários eram possuidores das terras, porém não chegavam a ser proprietários.

A posse dava aos donatários extensos poderes tanto na esfera econômica e na de arrecadação de tributos como na esfera administrativa. A instalação de engenhos de açúcar, de moinho de água, assim como o uso de depósitos de sal, dependiam do pagamento de direitos; partes dos tributos devidos à Coroa pela exploração do pau-brasil, de metais preciosos e dos derivados da pesca, cabia também aos capitães-donatários. Do ponto de vista administrativo, tinham o monopólio da justiça e autorização para fundar vilas, doar sesmarias, alistar colonos para fins militares e formar milícias sob seu comando. (FAUSTO, 2002, p. 19).

Com a instalação das Capitânicas Hereditárias os Donatários tinham o direito de “[...] obter pagamento para licenciar a instalação de engenhos de açúcar, análogo às “banalidades” pagas pelos lavradores aos senhores feudais [...]” (FAUSTO, 2002, p. 19, grifo do autor). Não podiam vender ou dividir a Capitania, isto era competência apenas do Rei. Começava então, a colonização e o povoamento deste grande território. Manoel Bomfim (2008, p. 96) descreve esse insano processo colonizador da seguinte maneira:

A princípio, limitam-se a enviar para aqui os criminosos e bandidos, e as prostitutas chegadas à última degradação. Logo depois, o rei – a modo de quem dispõe de um bem sem outra atitude – pegou deste imenso Brasil, dividiu-o em doze pedaços, a olho, “de 50 a 60 léguas cada um”, e distribuiu-os a outros tantos homens do seu reino, para que viesse cada um deles para aqui *fundar um feudo* – não era feudo, era reino – sendo soberano nas suas terras, contanto que não deixasse correr outra moeda que a portuguesa, e pagasse o dízimo de toda a produção. Um excelente negócio para a coroa de Portugal: Pedro Álvares Cabral achou este Brasil; plantou ali em Porto Seguro umas tantas quinças, o rei dividiu o achado entre doze capitães-mores, e passava a embolsar todo o ano uns tantos mil cruzados de dízimos, sem outras despesas, sem ônus, nem cansaço de nenhuma sorte.

Contudo, com pouco mais de uma década o Sistema de Capitânicas Hereditárias, instalado na Colônia Brasil, com descentralização do poder da Coroa portuguesa, logo demonstrou seu fracasso. Esse fracasso das Capitânicas Hereditárias motivou o governo central português decidiu mudar o sistema político-administrativo da recém Colônia de exploração instalando o sistema de Governos Gerais. O primeiro Governador Geral chegou nestas terras em 1549, Tomé de Sousa, – “[...] um fidalgo com experiência na África e na Índia – chegou à Bahia acompanhado de mais de mil pessoas, inclusive [...] os primeiros jesuítas – Manuel

da Nóbrega e cinco companheiros –; com o objetivo de catequizar os índios [...]” (FAUSTO, 2002, p. 20).

Entretanto, as terras da Colônia continuaram na condição de caráter privado com outra forma de administração: os Governos Gerais, conforme acentua Manoel Bomfim:

Breve, a metrópole reconheceu que ainda poderia tirar maiores proveitos. Pouco tempo depois, viu que isto aqui não era tão nulo como a princípio lhe parecera, e achou melhor converter todo o país numa vasta capitania sua; acabou com os feudos, mandou um feitor-mor para cá – imagem do rei absoluto, soldados seus, justiça, cobradores seus. Proibiu-se a comunicação dos colonos de uma capitania com os das outras; proibiu-se o aportar onde não houvesse alfândegas; estabeleceram-se estancas e régias, monopolizou-se para o Estado o comércio do sal, diamantes, tabaco e pau-brasil; proibiu-se a construção de navios, regulamentou-se a agricultura... Em suma, a metrópole apossou-se diretamente da colônia; daí por diante, o Brasil tornou-se literalmente “uma fazenda de Portugal na América”. Com o tempo, o regime se aperfeiçoou de mais em mais; na pressa de bater moeda e para facilitar os seus encargos, a coroa vendia as percepções, os resgates, os realengos mercantis, distribuía os monopólios a companhias particulares. E estas companhias, tomando o exemplo dos funcionários da coroa, requintam em exigências, crescem as exações até que as populações, esvaídas, se rebelam. Têm nota na história pátria as queixas e revoltas contra os privilégios concedidos pela metrópole às companhias do Grão-Pará, do Maranhão e Paraíba. Portugal, como a Espanha, acha a fórmula do parasitismo integral. Nada de indústrias, nada de relações com o resto do mundo, nada de produtos novos: açúcar e ouro, para mandar à metrópole, por intermédio de mercadores da metrópole. O comércio na colônia é uma extensão do comércio da metrópole, faz corpo com ele; toda a produção passa para o reino, ou diretamente sob a forma de quintos e dízimos, ou indiretamente – para pagar tudo que é necessário à vida, e que lhe vem de lá. A produção é representada, apenas, pela lavoura de três ou quatro gêneros, e pela mineração de ouro e diamantes. Não se ensaia mais nada, nem a metrópole o consente. (BOMFIM, 2008, p. 96-97).

Os Governos Gerais, nomeados pela Metrópole perdurariam como proprietários privados do território brasileiro que passaria definitivamente a pertencer ao Estado Português somente entre os anos 1752 e 1754, quando “[...] o marquês de Pombal completou praticamente o processo de passagem das capitanias do domínio privado para o público” (FAUSTO, 2002, p. 20) e em seguida expulsou os Jesuítas do Brasil.

É racional mencionar que os Jesuítas eram religiosos pertencentes a Companhia de Jesus, fundada em 1534 por um grupo de universitários de Paris, sob a liderança do basco Iñáigo López de Loyola, posteriormente, padre Inácio de

Loyola.⁵² A Companhia de Jesus havia sido criada como uma das reações da Contrarreforma da Igreja Católica à Reforma Protestante iniciada pelo Monge Martinho Lutero, em 1517, por motivos religiosos, políticos, sociais que propunha uma Reforma em vários pontos doutrinários ao catolicismo romano. Com efeito, é com a Ordem católica dos jesuítas que começam as parcas políticas educacionais na Colônia.

Existem várias divisões de marcos cronológicos com relação as políticas educacionais no Brasil. Vale a pena ressaltar que os primeiros religiosos a tentarem catequizar e oferecer algum tipo de educação não formal e/ou formal europeia aos nativos (erroneamente chamados de índios pelos portugueses invasores) foram os franciscanos em várias tentativas até a chegada da caravana jesuítica liderada pelo padre Manuel da Nóbrega de 1549 e suas ideias pedagógicas que assumiram de forma hegemônica as responsabilidades catequéticas e educativas para a “educação da alma” dos nativos. Porém, a contribuição primeira foram os representantes da Ordem Franciscana que não foram reconhecidos pela Cúria Diocesana de Salvador, no Estado da Bahia.

Com efeito, o primeiro grupo de oito missionários franciscanos chegou ao Brasil na caravela de Pedro Álvares Cabral, estando, entre eles, o frei Henrique de Coimbra, que celebrou a primeira missa na nova terra no dia 26 de abril de 1500. Esse grupo, porém, partiu na frota Cabral em 2 de maio do mesmo ano. Assim, “a catequese que tão bem se iniciara foi

⁵² Filho mais novo de um nobre basco de antiga família, nasceu no Castelo de Loyola, perto de Azpeitia, no País Basco. Quando jovem, foi soldado e lutou no cerco de Pamplona pelos franceses, em 1521, sendo gravemente ferido em combate (uma bala de canhão quebrou-lhe as duas pernas). Em sua longa convalescença, leu muito sobre a vida de Cristo e dos Santos e, finalmente, resolveu dedicar sua vida a serviço de Deus. Após um ano de retiro na Catalunha, fez uma peregrinação a Jerusalém. De 1524 a 1534, consagrou-se aos estudos e graduou-se mestre em letras pela Universidade de Paris. Nessa cidade, desenvolvia um trabalho evangélico junto ao povo e, como era leigo, despertou suspeitas entre as autoridades da Igreja. De qualquer forma, agrupou ao seu redor sete estudantes (entre os quais o futuro São Francisco Xavier) com o intuito de catequizar os muçulmanos na Palestina. Diante da impossibilidade da missão o grupo, agora com dez integrantes, apresentou-se ao papa Paulo 3º e colocou-se a sua disposição para quaisquer fins. Assim, fundou-se a Companhia de Jesus, em 1540, quando Paulo 3º deu à associação o título de ordem religiosa, da qual Inácio, padre desde 1537, foi o primeiro superior-geral, atribuindo-lhe como objetivo a reconquista católica em regiões protestantes. De fato, os jesuítas constituíram a linha-de-frente da Contrarreforma a serviço do papado - ao qual prestavam um voto especial de obediência. A educação foi considerada por Inácio de Loyola o principal instrumento de reconquista dos protestantes e de catequização dos gentios. Assim, os jesuítas fundaram missões, retiros, colégios e universidades. Seu papel na colonização do Brasil, por exemplo, merece destaque, em especial pela contribuição dos padres José de Anchieta e Antonio Vieira. Inácio de Loyola modelou a espiritualidade elevada e dinâmica de seus religiosos a partir de seu livro "Exercícios Espirituais", um clássico da literatura espiritual muito difundido ainda nos dias de hoje, graças aos muitos retiros pregados e dirigidos pelos jesuítas. Foi canonizado em 1622. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/inacio-de-loyola.jhtm>> Acesso em: 2 out. 2013.

interrompida a 2 de maio, com a partida da frota de Cabral com destino às índias” (MOTA, 1984, p. 47). Mas em 1503, segundo alguns, ou em 1516, segundo outros, chegaram ao Brasil dois frades franciscanos que fixam residência em Porto Seguro e, depois de dois anos de atividades, são trucidados pelos índios. Em 1534 um novo grupo chega integrando a armada de Martim Afonso de Souza. Em 1537 cinco franciscanos espanhóis aportam no porto de Dom Rodrigo (hoje São Francisco do Sul) após serem arrastados por uma tempestade e acaba por desenvolver uma grande obra catequética junto aos índios Carijós na Região Sul do Brasil, entre Cananeia e o Rio Grande do Sul. Segundo Mota (1984, p. 50), esses frades já usavam a técnica de percorrer as aldeias indígenas em missões volantes, unindo a catequese à instrução. Foi essa técnica que mais tarde caracterizou a ação dos jesuítas. Esses franciscanos constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios. Outros franciscanos chegaram a diversas regiões brasileiras durante o século XVI, sendo que o estabelecimento definitivo da Ordem no Brasil data de 1585, quando foi fundada em Olinda a primeira Custódia do Brasil com o Convento que recebeu o nome de Nossa Senhora das Neves de Olinda. (SAVIANI, 2011, p. 39-40).

Trata-se de um procedimento ético e menos iníquo o reconhecimento do pioneirismo de evangelização e instrução da Ordem dos Franciscanos aos nativos do Brasil. Porém, mesmo que as ações catequéticas e instrucionais dos franciscanos tenham sido, num primeiro momento, mais populares e receptivas, não foram organizadas o bastante para a sua consolidação instrucional aos nativos. Deste modo, a hegemonia das estratégias de ensino e evangelização dos jesuítas, cuja pedagogia era de orientação aristotélico-tomista, foi prevalecente. O fato é que, após alguns anos de ação e atuação catequético-instrucional da Ordem dos Franciscanos, os jesuítas assumem a missão de catequizar e instruir os nativos com a linguagem formadora dos portugueses, a partir de 1549, seguindo as políticas educacionais da Coroa. Desta forma, fazemos um breve resumo a seguir das políticas educacionais a partir das ações catequizadoras de ordem religiosa jesuítica no Brasil em várias etapas. Lembrando que a catequese e a educação dos nativos mantinham sempre um aspecto de interdependência.

A 1ª) primeira etapa (1549-1570 ou 1549-1597-99), o chamado período ou fase “heroica” na qual a Companhia de Jesus esteve bastante atuante contra as ideias da Reforma Protestante e começou quase sem recursos materiais. Se levarmos em conta a morte do padre Manuel da Nóbrega, a primeira etapa “heroica” termina em 1570. Por outro lado, se for tomado como marco a morte do padre José de Anchieta e a publicação do novo planejamento instrucional a (o) “*Ratio Studiorum*”, as datas correspondem a 1597 e 1599, respectivamente.

Os primeiros jesuítas que chegaram ao Brasil, dentre eles o padre português Manuel da Nóbrega (1549) e o padre espanhol José de Anchieta (1553) tinham como objetivo o cumprimento das políticas educacionais determinadas pelo Rei de Portugal, Dom João III, em converter os nativos das novas terras descobertas em cristãos católicos, conforme palavras expressas pelo próprio Rei Dom João III (1992, p. 45): “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica [...]” (apud SAVIANI, 2011, p. 25). Nessa etapa (1549-1599), a educação jesuítica para os nativos esteve baseada no plano instrucional elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega que continha como conteúdo programático: o ensino-aprendizagem da língua portuguesa (aos nativos); doutrina cristã; escola de ler e escrever; canto orfeônico; música latina; aprendizado profissional agrícola e gramática latina para aqueles que pretendiam continuar seus estudos superiores nas universidades europeias, principalmente em Coimbra. A partir da introdução do *Ratio Studiorum*, em 1599, o conteúdo programático passou a funcionar com os cursos de humanidades; filosofia, teologia e preparação para a formação superior em universidades ou faculdades da Europa (VIEIRA, 2002).

A 2ª) segunda etapa (1599-1759), a educação é organizada e consolidada obedecendo o que preconizava a *Ratio Studiorum* e suas 467 regras. A *Ratio*

[...] era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintivamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI, 2011, p. 36).

A *Ratio* era dividida em duas categorias de hierarquias instrucional: *Studia inferiora* (estudos inferiores) e *Studia superiora* (estudos superiores). A primeira categoria se ocupava do ensino das humanidades de: retórica, gramática inferior, média e superior. A segunda correspondia ao ensino de: lógica e introdução às ciências, cosmologia, psicologia, física, matemática, metafísica e filosofia moral. (SAVIANI, 2011; ARANHA, 2006). Tanto na primeira quanto na segunda etapa, a caracterização principal da educação no Brasil era o caráter religioso voltado para a religião católica. Para a efetivação da missão jesuítica catequética e instrucional, a Coroa portuguesa efetivou a seguinte política econômica:

Em 1564, a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos e. Nessa nova situação as condições materiais tornaram-se muito favoráveis, como mostra Luiz Alves de Mattos (1958, pp. 275-297) ao estabelecer um confronto entre o período heroico e o período subsequente que marca o último quartel do século XVI, tomando os aspectos de alimentação; vestuário e calçado; remédios e assistência hospitalar; viagens por terra; viagens por mar; colégios e casas da Companhia de Jesus; e estudos. (SAVIANI, 2011, p. 49).

A 3ª) terceira etapa (1759-1808), refere-se a segunda periodização das ideias pedagógicas no Brasil com a expulsão dos jesuítas por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), considerado déspota esclarecido, o Marquês de Pombal, nomeado primeiro-ministro de Portugal pelo Rei de Portugal José, em 1755. Com o comando de Marquês de Pombal, o Estado português parecia que assumiria a responsabilidade do ensino e o tornaria deveras público, pela primeira vez na colônia brasileira. As políticas educacionais desse período que deveriam ter o caráter de políticas públicas não foram tão públicas assim. O fato que ficou marcado como paradigma foi a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras. Os jesuítas, além de marasmo intelectual foram acusados também de maus tratos aos nativos, exploração da mão-de-obra e de enriquecimento exacerbado ilicitamente com as missões, conforme denúncias repetidamente realizadas pelos latifundiários seculares. Consoante Paim (2000, pp. 38-41),

[...] É que o missionário, forçando o selvagem ao trabalho, aplicava o produto à manutenção das aldeias; e a riqueza econômica, criada pelo braço cativo, vinha incorporar-se nos próprios estabelecimentos onde havia brotado. O trabalho do que se achava em poder da gente laical, esse era dissipado na vida indolente dos colonos, ou transferido na bagagem dos funcionários, para quem engrossar os cabedais era superior a superior preocupação do ofício [...]. Lúcio Azevedo está longe aprovar as medidas tomadas contra os jesuítas sob Pombal, e até procura minimizar a presumível riqueza por eles acumulada. De todos os modos, na documentação compulsada e por ele registrada, vê-se que funcionários da Metrópole, nos começos do século e ainda sob d. João V, como escreve, “manifestam o quanto é desagradável ao monarca verificar que religiosos empregam seu maior cuidado nos negócios temporais”. De um documento que encontrou na Biblioteca de Évora, com a data de 13 de janeiro de 1723, em que se manda retirar das missões os padres das Mercês e do Carmo, transcreve o seguinte: “por certo (diz a Ordem Régia) se estão servindo dos índios como escravos para suas granjeiras e comércio”. Trata-se de memorando da Corte encaminhado ao governador [...]. No que se refere à forma de gestão, indica que “eram geridas por um ou dois padres que supervisionavam o trabalho dos negros escravos, como acontecia nas lavouras de cana, ou dos índios, como nas fazendas de criação do Amazonas. Dentre as instituições, a Companhia de Jesus era provavelmente a maior proprietária de escravos no Brasil; seguramente

possuía o maior número de escravos do Brasil; seguramente possuía o maior número de escravos existentes em uma só fazenda em toda América colonial” [...]. As posses dos jesuítas incluíam ainda muitos prédios urbanos que eram alugados para renda (186 casas em Salvador, setenta no Rio de Janeiro, etc.).

Deste modo, se o ensino dos padres jesuítas era inteiramente fora da realidade e do interesse dos habitantes nativos da Colônia também contribuía e agradava aos reinóis pelo continuísmo de uma consciência estática socialmente. Por outro lado, junto com os jesuítas foi expulso também o pouco de organização e planejamento educacional que existia na colônia. Após a expulsão desses religiosos cerca de 13 anos se passaram para que o Estado português fizesse alguma coisa de concreto para a educação na Colônia. Sem dúvida,

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação [...]. Mas, apesar disso, a situação não mudou em suas bases. Recorde-se de que os Jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. Era esse o clero que atuava principalmente de nas fazendas de onde proviera, constituído, como era, de filhos das famílias proprietárias. Foram estes que formaram a massa de tios-padres e capelães de engenho e que, por exigência das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados nos seminários dirigidos pelos jesuítas, eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina. Assim, “embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos.” (ROMANELLI, 2003, pp. 34-37).

As ações pombalinas direcionadas para a criação do ensino público estatal em oposição ao ensino de caráter religioso promovido pelos jesuítas evidenciam o desejo de Marquês de Pombal a instituição de um Estado laico. Pela primeira vez, o Estado português evoca para si a responsabilidade da educação e tenta organizar um sistema de ensino centralizado criando, inclusive, o cargo de Diretor de Estudos. Outra consequência apontada, com o término do modelo de ensino monolítico dos jesuítas, foi a inexistência de outro planejamento sucessor de ensino. Como observa Chagas (1980, p. 9),

[...], para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir. No reino, seria instalada uma longínqua e ausente Diretoria de Estudos que, em rigor, só começaria a operar após o afastamento de Pombal; na colônia imensa, uma *congrégie* de aulas régias superintendidas pelo Vice-Rei. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas 'aulas' quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra por indicação ou sob concordância de bispos, tornavam-se 'proprietários' das respectivas aulas régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza.

Com efeito, não se pode comparar nem de longe a qualificação docente dos jesuítas com os professores das aulas régias contratados pela nova ordem pombalina. Pelo visto, o começo das políticas educacionais estatais iniciadas sob a égide governamental de Marquês de Pombal não tinha nenhuma responsabilidade concreta. Outro fato também comprometedor para a educação no período pombalino foi a tardia efetivação de medida legal para o ensino na colônia, pois, apesar de a expulsão jesuítica ter ocorrido em 1759, somente

Em abril de 1768 é promulgada Lei que cria a Real Mesa Censória, encarregada de cuidar dos negócios da educação. Em 1772, nova Lei cria as 'Escolas Menores', sob a Inspeção da Real Mesa da Censória. A primeira medida de grande impacto para a educação, porém, decretada no mesmo ano, é o Alvará da Lei que regula a cobrança do 'Subsídio Literário' [...]. Os historiadores não apontam efeitos ou repercussão positiva das "aulas régias", instituídas pela reforma pombalina, na vida colonial. São aulas de disciplinas isoladas, só organizadas em escolas em 1776, com a colaboração dos franciscanos. (VIEIRA, 2002, p. 49-50).

O Subsídio Literário para o financiamento das aulas régias era o imposto cobrado sobre a carne, o vinho, o vinagre e a aguardente para financiar o ensino primário e secundário na Colônia. Além do caráter isolado, as aulas régias eram ministradas por docentes sem o devido domínio do assunto e sem nenhum critério didático-pedagógico e/ou teórico-metodológico. O Subsídio Literário teve vida útil até o ano de 1835 e foi eivado de desvios, mau uso e abuso. O mesmo Alvará criado em 1772 regulava a cobrança do Subsídio Literário também autorizava o funcionamento de 15 (quinze) aulas de gramática latina, 6 (seis) aulas de retórica, 3 (três) aulas de língua grega e 3 (três) aulas de filosofia racional. Para ministrar essas aulas o

dispositivo também autorizava a vinda de 15 (quinze) professores de Lisboa para o Brasil. Os locais a serem ministradas essas aulas eram: Rio de Janeiro; São Paulo; Bahia; Minas Gerais; Pernambuco e Maranhão.

Como é possível notar, as ações ou políticas estatais de educação não são homogêneas para todas as províncias. Deste modo, mais uma vez, o trabalho de Andrade (2010), principal mola propulsora desta pesquisa, contestando a visão convencional de uma educação homogênea nas capitanias, nas províncias e nas repúblicas encontra-se robustecido de razões. Mas, Pombal fez outras reformas além da do ensino: extinguiu as Capitanias Hereditárias; mudou a capital da Colônia de Salvador para o Rio de Janeiro; criou duas companhias de comércio, a Geral do Grão-Pará/Maranhão, a do Pernambuco/ Paraíba e aumentou os impostos sobre a exploração do ouro nas Minas Gerais levando a revolta dos grandes mineradores culminando com a Inconfidência Mineira. Em relação à educação, com a expulsão dos jesuítas deixaram de existir “dezoito estabelecimentos de ensino secundário e cerca de 25 escolas de ler e escrever. Em seu lugar passaram a ser instituídas algumas aulas régias, sem nenhuma ordenação entre elas” (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 170).

Outra grave consequência da administração pombalina em relação a educação na colônia foi a oficialização da escola (aos seus moldes) e a obrigatoriedade da língua portuguesa como única (extinguindo a língua geral nativa falada popularmente), pois,

Com a expulsão dos jesuítas em meados do século XVIII, instalou-se a primeira rede leiga oficial de ensino. Tal fato político-educacional foi catastrófico para a escolarização no Brasil, basta que se leia o testemunho vivido de Luís dos Santos Vilhena, primeiro professor de grego na Capitania da Bahia, nas suas *Cartas* (especialmente a V e a VIII), enviadas no final do século XVIII ao rei D. José I (parece que não foram lidas) e só impressas no Brasil em 1922 (um século depois da Independência. (SILVA, 2004, p. 131)

Em conclusão, referente a educação no período compreendido de Marquês de Pombal à vinda do Estado português para o Brasil (1759-1808), não houve, em termos de políticas educacionais, nada ou quase nada de concreto e/ou de melhoria.

A 4ª) quarta fase (1808-1822), conhecido como período joanino, em razão da vinda do Estado português com o príncipe regente Dom João VI para o Brasil fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte, devido ao desrespeito ao bloqueio

continental, findou com a volta de Dom João a Portugal, em 1821 e a Independência simbólica do Brasil, em 1822. Se ao colonizar o Brasil a partir de 1500 os portugueses o constituíram de uma cultura transplantada, em 1808, a transferência também se deu no âmbito administrativo *ipsis litteris* em matéria de administração estatal com a instalação do Estado português em terras brasileiras e consequente independência política colonial (PRADO JR., 2012).

3.3.4 Educação no Brasil: da Independência à Primeira República

Após o longo período de colonização (1530-1808), o País experimentaria, pela primeira vez, a noção de Estado, não um Estado formado no Brasil e pelos brasileiros, mas o Estado luso formado pelo Império português. Acossada pelos exércitos de Napoleão e protegida pela marinha britânica a Coroa portuguesa, juntamente com mais de 15 (quinze) mil funcionários, instalaram-se em Salvador e, sobretudo na capital do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1808.

Daí admitir-se uma relusitanização do Rio de Janeiro, expandindo-se, como moda, para partes do Brasil. No que se refere à língua portuguesa, a nova capital do reino Unido terá privilegiado características do português europeu. Fato linguístico muito referido é o chamado chiamo das sibilantes implosivas do Rio de Janeiro, que teria suas raízes no recente chiamo do português europeu [...]. Será talvez um estereótipo, na terminologia laboviana, que o brasileiro do Rio teria integrado no seu português em formação. (SILVA, 2004, p. 131-132).

Outro fato notório é que ao chegar ao Rio de Janeiro a Coroa portuguesa desapropriou as melhores residências para alojar os nobres portugueses que não estavam acostumados a trabalhar e a ganhar seu próprio sustento e se apossou dos melhores lotes de terras para suas dependências. A transformação da cidade, sobretudo da capital fluminense, em 1808, foi descrita por um viajante inglês, John Luccock, que estava a passar pelo Brasil, naquela época, percebeu que

[...] os ricos brasileiros tinham casas e coisas boas; nisso é que eles levavam vantagem. Uma das primeiras ordens baixadas após a chegada do príncipe dispôs que ninguém poderia ter simultaneamente duas casas. Essa ordenação era extensiva a armazéns e lojas, determinando que elas tinham que ser entregues não só aos emigrantes necessitados da mãe-pátria, como também a comerciantes aventureiros de toda parte. Os nossos conterrâneos ingleses unanimemente se recusaram a tirar partido dessa ordem, preferindo pagar aluguéis generosos e fazendo assim com que os

próprios senhorios interessassem pela sua acomodação. (PETTA; OJEDA, 1999, p. 149).

Somente a partir da instalação do Império português em terras brasileiras é que seriam criadas, no Rio de Janeiro, as primeiras instituições públicas e a elite fundiária brasileira haviam garantido a liberdade de comércio, a continuidade da escravidão e a manutenção da estrutura agrária que permitia a concentração de terras. Nesse curto período, no âmbito cultural/educacional, foram criados: 1) a Imprensa Régia (até então as publicações eram proibidas); 2) a Biblioteca Real (composta por 60 mil volumes trazidos por D. João VI); 3) O Jardim Botânico Real (para pesquisas científicas em botânica e zoologia); 4) O Museu Real; e, cursos de nível superior através da Academia Real da Marinha, Academia Real Militar do Exército para a carreira militar e engenharia e Cursos Médicos-cirúrgicos na Bahia e no Rio de Janeiro, além de diversos cursos avulsos em Economia, Química e Agricultura, todos no Rio de Janeiro e na Bahia.

Com efeito, o Estado português permaneceria em terras brasileiras até 1821 quando os políticos portugueses exigiram a volta de D. João VI através da chamada Revolução Liberal do Porto. Destarte, D. João VI estava numa situação complicada: se não retornasse a Portugal corria o risco de perder o trono português; se abandonasse o Brasil, poderia perdê-lo para uma revolta nacional. Para não perder nenhum nem outro, João VI, apesar de ser taxado de pouco inteligente, resolveu a questão muito sabiamente: retornou a Portugal e reassumiu o trono e deixou no Brasil seu filho Pedro I, na função de príncipe regente, garantindo assim, os dois tronos. De quebra, ao embarcar para a viagem de volta a Portugal, em 1821, a família real fez uma verdadeira limpeza nos cofres públicos, levando cerca de 60 milhões de cruzados em ouro e muitos outros valores que estavam guardados no Banco do Brasil. Este fato motivou aos populares cariocas, por ocasião do embarque da família real no porto do Rio de Janeiro, a cantarem: “Olho vivo, pé ligeiro/vamos a bordo, buscar o dinheiro” (PETTA; OJEDA, 1999, p.147).

A 5ª) quinta e última etapa da governança oficial portuguesa no Brasil se deu no período compreendido entre 1822 a 1889, correspondente ao período monárquico dividido em primeiro Império (1822-1831); Regência (1831-1840) e segundo Império (1840-1889). A independência do País se deu apenas no âmbito político, pois, as estruturas econômica, social e cultural/educacional mantiveram-se

quase intactas. A articulação para a independência apenas simbólica foi efetivada pelo príncipe regente D. Pedro I, juntamente com a elite fundiária. A base do Estado brasileiro foi organizada por dois grupos: os portugueses comerciantes ricos que viviam em solo brasileiro e eram favoráveis à autonomia do Brasil e representantes das camadas dominantes da aristocracia rural. O primeiro grupo morria de medo que o processo de independência fosse realizado apenas por brasileiros, pois corria o risco de ser expulso do país e ter seus bens confiscados. O segundo tinha medo de que o processo de independência fosse organizado e liderado pelas camadas populares, inclusive com a participação de escravos, pois corria o risco de perder sua fonte de renda e seu mando senhorial.

Realizado o processo de independência política no Brasil (7 de setembro de 1822), o Imperador português com a missão de organização do Estado brasileiro iniciou seu reinado com a missão de organizar e estruturar o Estado brasileiro a fim de que este fosse transformado em Estado-Nação. As capitanias receberam o nome de províncias e muitas delas resistiram à ruptura direta com a metrópole. D. Pedro I começou a tentativa de organização do Estado brasileiro trazendo de longe todo um aparato militar para a preservação e manutenção da ordem e de seu mando imperial (SCHNEEBERGER, 2003). O primeiro reinado caracterizou-se por conflitos internos e externos de forma que, em 7 de abril de 1831, Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho, Pedro II, que à época não pode assumir o trono, por ter apenas seis anos de idade e o País ficou sob um governo regencial até 1840, quando D. Pedro II assumiu o segundo Reinado. Nesses períodos, no âmbito educacional e social, as transformações foram mínimas.

Observando a evolução do Estado brasileiro no Primeiro Reinado, podemos dizer que o mesmo se caracterizou pela manutenção da ordem tal como ela se apresentava no período colonial. As estruturas sociais mantiveram-se as mesmas; continuava reinando o latifúndio, a monocultura, a agroexportação, o escravismo e a dependência externa. Os constantes desmandos do imperador acabaram por isolá-lo politicamente. A presença ostensiva dos seus conterrâneos no governo criou um clima de tensão que culminou na Noite das Garrafadas, em 12 de março de 1831, quando brasileiros e portugueses viveram uma verdadeira batalha nas ruas do Rio de Janeiro [...]. Por outro lado, Pedro I se viu envolvido na questão da sucessão do trono português, em virtude da morte de seu pai em 1826. O imperador do Brasil, que era o herdeiro do trono português, determinou que sua filha mais velha assumisse o poder em seu lugar. Mas a princesa foi impedida pelo irmão de seu pai, Miguel, que tomou o poder para si [...]. No dia 7 de abril de 1831, Pedro I voltou para Portugal, onde conseguiu recuperar o trono [...]. (SCHNEEBERGER, 2003, p. 53-54).

Com o término do Primeiro Reinado o País passou por um turbulento período regencial. Dividido pelas Regências Trina Provisória (1831, transição política); Trina Permanente (1831-1835, conflitos regionais e hegemonia liberal); Unas (1835-1840, ápice das revoltas). Este período é considerado o mais instável politicamente durante a Monarquia no Brasil. As principais oligarquias políticas dessa época estavam divididas em diferentes interesses para suas classes, menos para a grande massa do povo. Havia três classes políticas dominantes: 1) o Partido Liberal Exaltado ou Farroupilha (frente esquerda) idealizava a República federalista com transformações estruturais no país. Era formado por radicais remanescentes do Partido Brasileiro da classe média e representava a minoria na Assembleia; 2) o Partido Liberal Moderado ou Chimango (grupo do centro) era representado pela aristocracia rural e possuía maioria na Assembleia não era contra a independência política desde que não alterasse as antigas estruturas; 3) o Partido Restaurador ou Caramuru que era representado por ricos comerciantes portugueses (grupo da direita conservadora) queriam o retorno de D. Pedro I ao trono. Após o falecimento de D. Pedro I no ano de 1834, em Portugal, esse partido aliou-se aos moderados ou partido da aristocracia rural (PETTA; OJEDA, 1999).

No período do primeiro Império em matéria de política educacional concreta prevista na primeira Constituição outorgada em 1824, somente trazia dois parágrafos de em único artigo sobre tão importante matéria. O texto constitucional em seu artigo 179, §§ 32 e 33, estabelecia que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e nos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (BRASIL, 1824). Em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira lei geral de Instrução Pública para o País com teor voltado para a ideia de gratuidade do ensino primário para todos,

Além de determinar que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos haveriam as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Art. 1º), esta Lei também regulamentava uma série de outras medidas. Continha dispositivos que definiam desde o método de ensino a ser adotado – o ensino mútuo (Art. 4º) – até a previsão de formas de provimento de professores (Art. 7º, 8º e 14), ordenados (Art. 3º) e a capacitação (Art. 5º). Também apresentava determinações sobre edifícios escolares (Art. 5º), assim como a criação de ‘escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas’ (Art. 11) e os respectivos conteúdos do ensino a ministrar em tais instituições (Art. 12) [...]. A lei de 1827 se revelaria uma ‘promessa’ de boas intenções, como pode se verificar em comentários a respeito de seu significado prático. Azevedo diria que ‘fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas’, não correspondendo ‘aos intuitos do

legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país. (VIEIRA, 2002, p. 87-88, *sic*).

Em outras palavras a Lei em comento e seu adendo não passaram de uma simples e nebulosa promessa mesmo que em 1º de outubro de 1828, outro dispositivo legal tenha sido criado para que as Câmaras Municipais fiscalizassem quanto ao cumprimento desse dispositivo (VIEIRA, 2002).

Durante o conturbado período regencial em se tratando de educação a inovação significativa foi o Ato Adicional nº 16, de 12 de agosto de 1834 que fez algumas alterações e adicionou algumas pequenas mudanças ao texto constitucional no âmbito de questões gerais e não sobre a educação especificamente. Aliás, esse Ato regencial foi acusado de destruir também o pouco que poderia surgir em matéria de desenvolvimento educacional no País, mesmo sabendo que de concreto em relação à Instrução pública nada ou quase nada florescia. O que ainda aparecia era aqui e acolá escolas e colégios particulares sob a direção de religiosos.

No período do segundo Império muitas propostas de Reformas no âmbito educacional ocorreram muito embora tais dispositivos não tivessem como foco a contemplação da educação pública, gratuita e de acessibilidade para as camadas mais necessitadas da população.

Em 1854, é aprovado o Regulamento para a Reforma do Ensino Secundário do Município da Corte (Decreto nº 1.331^a, de 17 de fevereiro de 1854 – Reforma Couto Ferraz), seguindo-se a definição de novos estatutos para os Cursos Jurídicos (Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854 – Reforma Luis Pedreira) e para as Escolas de Medicina (Decreto nº 1.387, de 28 de abril de 1854 – Reforma Luis Pedreira) [...]. Anos mais tarde (1878 e 1879), novas intenções de reforma seriam registradas, através do projeto de criação de cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária no município da Corte (Decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro de 1878) e da reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e do superior em todo o Império (Decreto nº 72.247, de 19 de abril de 1879. Tais proposições ficaram conhecidas como Reforma Leôncio de Carvalho. (VIEIRA, 2002, p. 91-92).

É racional destacar que essas e tantas outras propostas ou reformas propriamente ditas não passaram do plano teórico ficando sem nenhum efeito na práxis educacional. Mas, a autora supracitada relembra que no período de 1842 a 1856, período de retorno da Ordem dos Jesuítas, muitos colégios de caráter privado mantidos por essa Ordem foram implantados, como foi o caso do Liceu de Artes e

Ofícios (1856), no Estado do Rio de Janeiro. Na realidade o País chega ao advento da Primeira República (1889) sem um sistema de educação definido e a grande massa popular analfabeta e sem escolas. As propostas de reformas não passam de vislumbres nas famigeradas leis. O que ainda existem na sua grande maioria são as Escolas Isoladas que sem critérios didático-pedagógicos e sem planejamento curricular ainda sobrevivem nos pequenos povoados, sítios e demais logradouros. Cada proprietário de terras contrata seu docente para ensinar particularmente em sua redoma pagando uma quantia irrisória. Esta é uma tônica existente na Colônia, Monarquia e se estende República adentro. No que se refere a estrutura e infraestrutura, as Escolas Isoladas vão sendo substituídas pelas Escolas Reunidas de duas ou mais salas de aulas e que a partir da última década do século XIX (1892) vão se transformando em Grupos Escolares “criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar” tomando como base pioneira o modelo paulista previsto “pela Lei nº 88 de 8 de dezembro regulamentada pelo Decreto nº 144B de 30 de dezembro do mesmo ano (SAVIANI, 2011, p. 171). Vale a pena lembrar que nas demais federações, salvando-se uma ou outra exceção os Grupos Escolares são a grande novidade para a educação somente a partir das primeiras décadas do século XX.

Em linhas gerais, o caminhar real é que a educação no Brasil sempre foi matéria de segundo plano em razões diversas demonstradas em muitas oportunidades nesta escrita. O legado negativo e negador educacional transmitido pela Colônia e Monarquia à República é muito lacunoso. Talvez essa situação explique o fato de o País ter chegado à última década do século XX com apenas 20% da população atingindo o ensino médio e somente cerca de 10% da população alcançarem o ensino superior (SILVA, 2004). O consenso para melhoria desse panorama educacional, certamente, deve pautar-se em políticas públicas planejadas e com participação efetivo da sociedade visando atender as diferentes e específicas demandas nacionais, regionais, estaduais e locais. Para tanto, faz-se necessário vontade das sociedade civil e política nos melhores aportes gramscianos.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIA LOCAL, CULTURA E EDUCAÇÃO: ANTECEDENTES E ORIGENS DE JOANA PAULA DE MORAIS

“[...] a literatura é de todos os monumentos e arquivos humanos, o que melhor reflete a fisionomia de um povo e de uma idade.”

José de Alencar

Verdade que a sociedade, na fixação histórica de um momento ou nas suas transformações, não é obra do capricho. A alma exterior, incompreendida no jogo das grandes forças que a movem, dispersa nos elementos que a compõe, tem sua coerência própria [...]. É a estilização da sociedade – redução da realidade exterior à vontade humana, com formas e modelos artificialmente fixados. Machado de Assis não desconhecia nem negava a armadura social. Descrevia-a mais de uma vez, percebendo-a entremeadada do sentimento de pesar e assombro. O que lhe faltava, e isto o enquadrava na linha dos moralistas, era a compreensão da realidade social, como totalidade, nascida nas relações exteriores e impregnada na vida interior. Mais de uma vez, reconheceu a pressão das circunstâncias impostas pela sociedade, circunstâncias não raro autônomas. Desculpou, numa ocasião, bem que algo ironicamente, a mão pesada de Cotrim no trato dos escravos porque não se poderia “atribuir à índole original de um homem o que é puro efeito das relações sociais” (M.P., CXXIII). O tráfico exigia maneiras duras e habituara os homens a tratar a mercadoria humana sem piedade ou sentimentalismo. Dirá, ao mesmo propósito, que “a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel” (R.C.V., Pai contra mãe). Contra o reformismo apoiado apenas na lei, na lei sem correspondência com os fatos, advertia que não se chegaria jamais “a aviventar uma instituição, se esta não corresponder exatamente às condições morais e mentais da sociedade. ‘Há – lembra – ‘uma série de fatores, que a lei não substitui, e esses são o estado mental da nação, os seus costumes, a sua infância constitucional.’”

Raimundo Faoro

4.1 Vida e Cultura no Brasil: antecedentes à colonização

A escrita deste tópico parece ser algo imprescindível quando o assunto é História, Memória, Cultura e Educação no Brasil, sobretudo diante das circunstâncias presenciadas e apreciadas, no âmbito das produções sócio-históricas brasileiras concernentes ao universo cultural formador da nação antes de sua invasão portuguesa. Se considerarmos que cultura é todo o arcabouço de valores, costumes, tradições, produções material e imaterial que uma sociedade, coletividade ou comunidade segue, acredita, constrói, usufrui, herda e perpassa aos seus descendentes. As maneiras ou formas de transmitir ou garantir a perpetuação dessa cultura chama-se educação seja de caráter formal, não formal ou informal. Neste

sentido, a cultura engloba a educação, primeiramente a informal, anterior a escrita e também a formal, após o aparecimento dos códigos escritos, são partes constituidoras e indissociáveis da cultura.

Etimologicamente, o verbete cultura é derivado do termo latim *colere* cujo significado primeiro é cultivar. É mais um termo polissêmico na língua portuguesa de variadas acepções em decorrência das transformações da sociedade e de suas interpretações nos diferentes contextos. Um dos significados frequentemente utilizados para o termo cultura é o referente a todo arcabouço de conhecimento, crença, arte, moral, legislação, costumes, hábitos e capacidade adquiridos em sociedade (LARAIA, 2006). Abbagnano (1998) aponta pelo menos dois sentidos da palavra cultura. O primeiro está relacionado com a formação do ser humano que passou por um processo de lapidação até uma etapa exigida pelos padrões sociais. O segundo sentido – de certa forma derivado do primeiro e comungado por Laraia – seria o conjunto dos modos de viver, pensar, agir e se relacionar em sociedade. No dicionário pedagógico de Queiroz (2003, p. 76), o vocábulo Cultura tem como significado “[...] o conjunto de características humanas que são adquiridas, preservadas ou aprimoradas por meio da comunicação, da interação dos indivíduos na sociedade”.

Ao ser utilizado pelas Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, o termo Cultura está relacionado ao conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais aprendidas e apreendidas ao longo da convivência em sociedade. Quando o termo é usado no âmbito da Filosofia tem o sentido de conjunto das manifestações humanas emanadas da ontologia do ser social e sociável. Destarte, o vocábulo Cultura contempla a essência de tudo aquilo que constitui a vida e a forma de ser e estar no mundo do ser humano. Deste modo,

[...] o conceito de cultura ao qual eu me ateno não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 1978, p.103).

Talvez uma das definições mais abrangentes e satisfatórias para esta abordagem vigente e contemporaneidade seja a utilizada pelo professor Manfredo Araújo (2000, p. 129) ao expressar que,

A cultura revelou-se a nós como o conjunto de sentidos e valores que informam toda a ação do homem no mundo essa totalidade pragmático-simbólica é vivida e compartilhada pelo grupo humano como expressão de sua própria realidade humana, mesmo que, no mais das vezes, as pessoas não tenham consciência explícita de seus componentes. É a partir daqui que se formam as tradições que, diferentemente dos processos naturais, são algo “entregue” às novas gerações, isto é, algo assimilado por meio de um processo permanente de reinterpretação e atualização nas novas circunstâncias históricas.

Com efeito, tornou-se prática recorrente ao se falar de Cultura, Educação ou outra categoria do gênero, no Brasil, seguindo uma direção unilateral perversa voltada para o arcabouço cultural eurocêntrico trazido pelos colonizadores. Esta é uma prática diminuta que só consegue enxergar a existência deste imenso território a partir do marco cerrado de 1500, com a chegada da armada cabralina. Parece que nossa capacidade cognitiva enrijeceu-se de modo que não conseguimos atinar em outras direções anteriores à invasão portuguesa. Esta situação ocorre também nas demais abordagens históricas, sobretudo nos livros didáticos produzidos, ao longo do tempo, com a missão de perpetuar o ideário externo à nossa essência ôntica de sociedade. Na realidade essa maldade não identificatória do País não só se convencionou, mas se tornou uma espécie de mito fundador da nação que tem se repetido no decorrer de sua construção histórica.

O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente. (CHAUÍ, 2000, p. 10).

Pensar o território somente após o ano de 1500, com a chegada lusa nestas terras que a denominou de Brasil é negar a história, pois estas terras eram habitadas por muita gente que compunham as nações selváticas e que por um engano geográfico que culposa ou dolosamente foram chamados de índios. Nessa direção é que se comete um ato criminoso ao se tentar a morte do tempo histórico podendo o antes histórico visando coadunar com um projeto criminoso que tentou e insiste em tentar calar e eliminar os vestígios materiais e memoriais da cultura humana primeira existente neste imenso território. Por isso,

Somos, provavelmente, o único povo civilizado que pensa a partir de um grau zero da história. Não conseguimos ver-nos de fato nas nações indígenas que aqui existiam anteriormente à vinda dos europeus. Não conseguimos pensar-nos ou imaginar-nos antes de 1500. Daí para trás, só admitimos um salto por sobre o atlântico e recorremos a outro tempo que vai, no mínimo, até a dinastia de Aviz. Não conhecemos, por exemplo, ao contrário do Peru, da Guatemala ou do México, o orgulho nacional de tradições culturais pré-colombianas. Desse modo, como construto histórico-intelectual, 'Brasil' é uma noção que se inicia com as caravelas de Cabral, ou de Colombo, como queria Machado de Assis. Não é, pois, por acaso que só muito recentemente os nossos estudos arqueológicos começaram a tornar-se ponderáveis e significativos. É, exceto para os especialistas na matéria, as fragmentárias noções de nossa pré-história que divulgam os manuais escolares soam-nos tão estranhas quanto as que dizem respeito aos sumerianos ou aos etruscos. (MENEZES, 1991-92, p. 20).

Sem dúvida, a falta desse orgulho, do reconhecimento e da preservação das inúmeras expressões culturais dos nossos ancestrais, legítimos ocupantes desse imenso território têm revelado quão profundas foram e são as consequências da transplantação e solidificação da cultura invasora. Com efeito, até a virada do século XIX para a primeira metade do século XX, a nação tentava encontrar uma forma de identificação própria e se constituir em Estado-Nação, incluindo-se no mundo urbano, industrializado, capitalista e moderno. No âmbito cultural o legado retratava, entre outras influências, as ideias estrangeiras do naturalismo inglês em geral e, particularmente, do darwinismo que desaguou no racismo científico e do positivismo francês que condenavam a nação ao subdesenvolvimento, a miséria econômica, política, social e uma cultura rebaixada alegando ser devido à nossa mestiçagem. Poucas almas nativas se levantaram contra tamanho e maléfico artifício. No rol delas estava o pedagogo e sociólogo sergipano Manuel Bomfim (1868-1932) que atribuía o nosso subdesenvolvimento ao projeto expansionista explorador das Monarquias Nacionais europeias e ao tipo de colonizador que se instituiu no Brasil, os portugueses.

Os americanos do Sul não se conhecem uns aos outros, como não conhecem aos próprios compatriotas. É noção que ainda não entrou no ânimo das gentes letradas deste continente – que é possível aprender fora dos livros. Para esta classe, como para todo o mundo, aqui, a ciência se reduz à leitura; as competências medem-se pelas bibliotecas, traduzem-se por discursos, e afirmam-se pela erudição. E como nenhuma cultura se faz pela observação das coisas, e como nenhuma produção intelectual se liberta da influência direta dos livros, não existe nenhuma originalidade, porque esta só existe para quem sabe inspirar-se na natureza, onde a novidade é constante. Não há espírito científico, nem pode haver; a leitura só dá instrução, isto é, serve apenas para pôr o indivíduo ao nível da corrente intelectual da sua época; mas, em realidade, ela não educa a inteligência, porque não desenvolve o espírito de observação, não metodiza

a elaboração mental, nem estimula a originalidade. Em resumo: a leitura é indispensável, mas não é o bastante. São verdades corriqueiras estas, mas de que ninguém está convencido; e aqueles mesmos que as admitem, procedem como se as desconhecêssem. Por toda parte, a verbiagem oca, inútil e vã, a retórica, ora técnica, ora pomposa, a erudição míope, o aparato de sabedoria, uma algaravia afetada e ridícula, resumem toda a elaboração intelectual. O *verbocinante* é o sábio. As generalizações sem base – transcrição literal dos sistemas e abstrações filosóficas, substituíram a observação. Vem daí esta mania de citação, tão generalizada nas elucubrações dos letrados sulamericanos; quem mais cita mais sabe, um discursador é um homem apto para tudo. Aceitam-se e proclamam-se – os mais altos representantes da intelectualidade: os retóricos inveterados, cuja palavra abundante e preciosa impõe-se como sinal de gênio, embora não se encontrem nos seus longos discursos e muitos volumes nem uma ideia original, nem uma só observação própria. E disto ninguém se escandaliza; o escândalo viria se houvesse originalidade. As produções intelectuais – poemas, códigos, discursos, tratados ou leis, são todas igualmente caracterizadas. Os códigos e Constituições não são simplesmente estatutos gerais: são compilações quase abstratas, indiferentes, estranhas ao meio onde se aplicam. (BOMFIM, 2008, p. 126-127).

As descrições acima demonstram e celebram definitivamente o tipo de cultura transplantada através do colonizador parasitário que chegou a ser consolidada nestas terras brasileiras. Outra alma anterior à supracitada foi o descendente de escravo e considerado o grande expoente de nossa literatura, Machado de Assis (1839-1908), que na segunda metade do século XIX bradava afirmando que para ficar independente de verdade a nação necessitava conhecer e se reconhecer na sua própria cultura conquistando sua independência cultural. Para tanto, se fazia necessário valorizar a cultura da pátria e a fazê-la conhecida lá fora pelas nossas potencialidades intelectuais ou pelo menos dosar o que vinha de fora com o nosso melhor “tempero” para depois expor (XAVIER, 2006, p. 43).

O fato é que adentramos ao século XX procurando uma identificação que representasse o País nacionalmente. O legado colonialista e monárquico no sentido de plantar a cultura estrangeira e estranha nestas terras foi tão potente ao ponto de um dos nossos maiores cientistas social, ao final da primeira metade do século XX, afirmar que “[...] a tentativa de implantação da cultura europeia em extenso” território brasileiro gerou consequências funestas de modo a deixar-nos na condição de “desterrados em nossa própria terra” (HOLANDA, 1995, p. 31).

Esta tragédia da negação da cultura nativa brasileira se inicia quando os portugueses chegaram nestas terras, que mais tarde seriam oficialmente denominadas de Brasil. Quando o colonizador aqui chegou existiam inúmeras tribos indígenas espalhadas ao longo deste imenso território, sem, contudo, demarcarem especificamente um determinado pedaço de chão. Entretanto, a ocupação nativa era

feita de modo ordenado e com bastante equilíbrio ecológico e de forma homogênea (XAVIER; RIBEIRO, 2012). “Quando os europeus chegaram à terra que viria ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos rios Paraná-Paraguai” (FAUSTO, 2002, p. 14).

O povo nativo dividia-se em tribos ou nações indígenas, que por sua vez, dividiam-se em aldeias ou tabas, essa forma de organização permitia que mesmo separados, eles mantivessem seus costumes e tradições. Nesse tipo de organização os guerreiros das tribos tinham um chefe, o cacique e, o curandeiro espiritual da tribo, o pajé que também ensinava aos mais jovens as lendas, costumes e tradições de seu povo. Enfim, a cultura era postergada dos mais velhos aos mais novos (XAVIER; RIBEIRO, 2012; RIBEIRO, 1983).

O bem e a riqueza maior para os nativos – a terra – passava a ser também cobiça e fonte de exploração dos portugueses. Assim, os mais de 5 (cinco) milhões de nativos divididos em mais de 1.200 etnias existentes em território brasileiro foram ignorados e dizimados gradativamente física e culturalmente (XAVIER; OLIVEIRA, 2010). Todavia, dessa cultura, os colonizadores receberam inúmeras influências, principalmente relativo aos alimentos como, por exemplo: a mandioca ou aipim, o guaraná, bem como objetos de uso próprio, como rede e jangada e, ainda na língua, pois inúmeras palavras nativas ou indígenas fazem parte de nosso vocabulário.

Organizados e distribuídos em tribos os nativos possuíam crenças e superstições diversas. Ao mesmo tempo em que eram temerosos ao bom Deus deles, Tupã, os nativos também temiam a um espírito maligno, tenebroso e vingativo - Anhagá existente na direção do sul e Jurupari, na direção norte. Algumas tribos adoravam o Sol (Guaraci – mãe dos viventes) outras adoravam a Lua (Jaci – nossa mãe). Os nativos também cultuavam os mortos de formas bastante variadas. Algumas tribos incineravam seus mortos, outras os devoravam e a grande maioria enterrava os falecidos na posição de fetos em grandes potes de barro (igaçabas).

Os nativos também possuíam vários costumes, pois viviam de acordo com as realidades naturais: viviam da caça, da pesca e coleta de vegetais silvestres, obedecendo aos ciclos de atividades de subsistência da floresta tropical, chuvas, enchentes, estiagem e seca. As tribos possuíam diferentes costumes no âmbito familiar. Temos tribos matriarcais, patriarcais, monogâmicas (um só esposo ou

esposa - com uniões que podem ser dissolvidas) e poligâmicas (um esposo com várias esposas, ou uma esposa com vários maridos) (RIBEIRO, 1983).

Ao invés da visão preconceituosa insistente de que eram preguiçosos e burros, os nativos produziam e produzem seus próprios acessórios: cestarias, bolsas, cerâmicas, canoas, painéis, esteiras, entalham a madeira para servir de instrumentos musicais, máscaras e esculturas, além de instrumentos e utensílios, os nativos sempre produziram, inúmeras peças para servir de adornos. Além das produções materiais, os nativos manifestam suas representações através de pinturas, danças, rituais festivos, práticas ornamentais, etc. (XAVIER; RIBEIRO, 2012).

Entretanto, é racional afirmar que o contato do colonizador europeu desde o início foi prejudicial ao nativo (índio), pois esse contato significou para os nativos: perdas materiais e culturais de maneira estarrecedora. Se para os colonizadores houve uma consolidação gradativa e sistemática, para os nativos restou: a destribalização, catequização, escravidão, miscigenação, dizimação e redução da diversidade cultural. Ressalte-se, porém que todo esse massacre efetuado pelo colonizador não foi e nem é aceito passivamente pelos nativos.

Não corresponde a verdade histórica, não passa de um mito, forjado pelo colonizador, a afirmação de que o índio assistiu passivamente à ocupação do seu território, à sua eliminação física (genocídio) e cultural (etnocídio), através da escravidão e de outras formas brutais ou sutis de compulsão. A decretação de “guerras justas” pelas autoridades metropolitanas e, depois, imperiais; a necessidade de importar o escravo negro; a promulgação da lei de 20-3-1570, que proibia a escravização do índio, exceto do capturado em “guerra justa”; os avanços e recuos da legislação que prescrevia o cativo indígena; sua extinção formal – mas não real – pela lei de 6-6-1755, são alguns indícios de que a resistência armada foi tenaz (*sic*). (RIBEIRO, 1983, p. 13).

Ressalte-se também que o contato inicial do colonizador luso com os nativos desta terra significou uma mortandade terrível. As moléstias transmitidas pelos portugueses à índia iam desde a gripe até as doenças venéreas, como a sífilis e a herpes. A falta de produção de anticorpos em função do modo de vida natural que os nativos viviam significou uma endemia e morte constante dos nativos. Por outro lado, é vital que se diga: trazemos no sangue a herança das minorias indígenas ou negras vivas e bem ativas.

Com efeito, não tem como furtar-se de uma realidade geneticamente comprovada. Muito embora se saiba que ao longo da história a prática recorrente no

Brasil seja a tentativa de se negar a verdadeira essência da miscigenação. Este fato, inclusive, passou ao campo da cultura de forma sufocante e alienadora. Daí as investidas constantes no uso estrangeiro e estranhos de nomes pessoais, moda, alimentação, enfim, no cotidiano e nos costumes dos brasileiros.

4.2 Cultura local: importância e reconhecimento

Consoante o pensamento da primeira epígrafe na abertura introdutória deste capítulo, citada pelo professor Eduardo Diatáhy Bezerra de Menezes, na obra “O Pensamento Brasileiro de Clássicos Cearenses Volume II”, de 2006, constitui-se numa potente significação se direcionarmos aos nossos literatas cearenses, sobretudo, da segunda metade do século XIX, que melhor compreenderam nossa trágica realidade histórica, sociológica, antropológica e etnográfica chegando ao ápice em 1892, com as expressões galhofeiras, irreverentes e de profundo sentido, impregnadas em jovens intelectuais e suas produções de material escrito na “Padaria Espiritual”⁵³, alimentando os necessitados de riso, deboche crítico,

⁵³ Em 1892 [...] um grupo de notáveis cearenses deu origem à Padaria Espiritual, uma “Agremiação de Rapazes e Letras” idealizada num famoso quiosque situado na histórica Praça do Ferreira, centro de Fortaleza, o Café Java, de propriedade de Mané Coco. O citado espaço era freqüentado pelos responsáveis por aquela original e espirituosa proposta, os amigos Antônio Sales e Álvaro Martins Temístocles Machado, dentre outros ilustres, todos partícipes da mais alta classe social fortalezense e que compartilhavam as características do bom-humor e da ousadia na escrita. O Grêmio Literário, que tinha por influência grandes nomes da literatura nacional e mundial, publicava, a cada domingo, um jornal de oito páginas denominado “O Pão”, dentro do qual a arte escrita era irreverentemente despejada aos admiradores locais da literatura. A iniciativa era composta pela seguinte estrutura, baseada na de uma padaria real: o “Padeiro-mor” era o presidente, os “Forneiros” os secretários, o “Gaveta” era a denominação do tesoureiro, o “Investigador das Cousas e das Gentes” era a alcunha do bibliotecário e, por fim, os “Amassadores” eram os sócios. A sede do clube de literatura era chamado pelos freqüentadores de “O Forno”. Além dos “pães” de domingo, várias outras obras de reconhecida importância à literatura nacional tiveram como autores os “padeiros” espirituais. Exemplos dessas publicações são Phantos (1893) de Lopes Filho, Trovas do Norte (1895) de Antônio Sales, Maria Rita (1897) de Rodolfo Teófilo, Marinhas (1897) de Antônio de Castro, dentre outras. Abaixo, o interessante e histórico Estatuto da instituição, escrito pelo “Padeiro-Mor” Antônio Sales:

1. Fica organizada, nesta cidade de Fortaleza, capital da “Terra da Luz”, antigo Siará Grande, uma sociedade de rapazes de Letras e Artes, denominada Padaria Espiritual, cujo fim é fornecer pão de espírito aos sócios em particular, e aos povos, em geral [...]; 46. Independente das disposições contidas nos artigos precedentes, a Padaria tomará a iniciativa de qualquer questão emergente que entenda com a Arte, com o bom Gosto, com o Progresso e com a Dignidade Humana. Depois de 36 números, em dezembro de 1898, após seis anos de atividade, a Padaria fechou seu forno. Contudo, apesar do pouco tempo de vida, a Padaria Espiritual colecionou grandes feitos, dentre os quais, talvez o maior deles, ter sido inspiração para a criação da Academia Cearense de Letras, a mais antiga instituição do gênero no país, fundada a 15 de agosto de 1894. Para maiores detalhes sobre o que foi a Padaria Espiritual, existe uma recente obra do poeta e ensaísta Sânzio de Azevedo intitulada “Breve História da Padaria Espiritual”. O livro, segundo nota disponível no site da Universidade Federal do Ceará, “enfeixa o essencial sobre os padeiros, suas fornadas literárias, sua estética e ousadias. A obra responde a uma demanda que se tornara premente. Era o pão que faltava

conhecimento e antecipando em cerca de 30 (trinta) anos a rigidez com que nos imitariam os impostores da cultura nacional situados no centro-sul do País e o batismo oficial denominada Semana de Artes Modernas.⁵⁴

Com relação a segunda epígrafe, em parte explicada pela primeira, nos impulsiona a deduzir que todo e qualquer prognóstico, diagnóstico, análise, avaliação, ponto de vista, opinião, ou qualquer que seja a definição em âmbito social sobre este vasto território chamado Brasil e seu compósito, não poderá ser feita sem antes procurar compreender o tipo de colonização implantado nestas terras, a transplantação cultural e à crueldade com que foram tratados os legítimos construtores da nação: os africanos traficados e escravizados *in loco*. O antropólogo Darcy Ribeiro explica essa situação em prefácio agregado à obra **América Latina: males de origem**, do insatisfeito sergipano Manuel Bomfim

“Algumas centenas de escravos e um chicote”, diz Manoel Bomfim, foi a fórmula europeia de enriquecer, no cumprimento de seu alto estilo civilizatório. Toda a literatura tida como científica, produzida e exportada pelos europeus para nos explicar, é cega para esse fato capital. O fato de que, por todo o mundo, o papel do homem branco foi o de dizimador, genocida de povos, apodrecidos em seus corpos pelas pestes e pragas trazidas pelos europeus. Foi o de queimar milhões de homens no trabalho escravo, como um carvão humano, para produzirem o que não consumiam.

no balaio da fortuna crítica que consagra o sodalício de Antônio Sales, Adolfo Caminha, Lívio Barreto, Rodolfo Teófilo, José Carlos Júnior” e cia. Disponível em: <<http://lounge.obviousmag.org/depositorio/2012/10/a-padaria-espiritual.html#ixzz2z>> Acesso em: 20 mar. 2014.

⁵⁴ Jovens intelectuais, escritores, artistas, cantores, modistas etc., influenciados pelos movimentos artísticos cubismo e futurismo surgidos na Europa, na primeira década do século XX, organizaram um movimento literário e artístico que ficou conhecido como Semana de Arte Moderna de 1922, que ocorreu entre 13 e 17 de fevereiro na capital paulista. Os jovens intelectuais tinham como objetivo, nesse movimento, romper com o tradicionalismo imperante na produção artística no Brasil e experimentar as novas idéias trazidas da Europa. Participaram desse movimento modernista figuras como: Menotti Del Picchia, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Graça Aranha e Ronald de Carvalho (escritores); Di Cavalcanti, Anita Malfati, Yan de Almeida Prado, John Graz e Zina Aita (pintores); Vítor Brecheret e Wilhelm Haarberg (escultores); além dos compositores Villa-Lobo e Ernani Braga. Após o encerramento das atividades que marcaram a Semana de Arte Moderna, o movimento continuou ativo. Apesar das divergências ideológicas terem dividido os modernistas em dois grupos: Pau-Brasil e Verde-Amarelismo, obras importantes decorrente desse movimento como o livro *Macunaíma* (que revela que o Brasil não tem um caráter, como queriam muitos intelectuais da época, mas vários, o que explica a pluralidade e diversidade cultural que o país dispõe), de Mário de Andrade e o Movimento Antropofágico, lançado em 1928, por Oswald de Andrade (no qual ele faz uma crítica fulminante à civilização ocidental e as incertezas do modernismo sendo necessária uma antropofagia cultural das técnicas importadas), foram de suma importância para estudos do enigma Brasil. Vale dizer que após o movimento modernista escritores brasileiros criaram uma forma nova de olhar o país. As visões turvas, as máscaras e as carapuças para o escrever brasileiro pareciam, finalmente, ser jogadas foras. É Com essa nova forma de analisar o país que Gilberto Freyre escreve *Casa-Grande & Senzala* (1933), Caio Prado Júnior escreve *Evolução Política do Brasil* (1933) e *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942) e, principalmente, Sérgio Buarque de Holanda escreveria *Raízes do Brasil* (1936). (XAVIER, 2006, p. 57-58).

Foi a de aliená-los em suas almas, pela perda de suas culturas, sem acesso à cultura dos colonizadores. (BOMFIM, 1993, p. 11-12).

As afirmações supracitadas se tornam mais significativas ainda (de forma negativa) do ponto de vista educacional se refletirmos que esses mesmos construtores da nação – que entre os séculos XVII ao XIX compunham cerca de 60% da população brasileira (SILVA, 2004) –, foram os mesmos que a ferro, a fogo e a chicotadas tiveram que aprender uma linguística completamente diferente da sua através da oralidade sem as normas e recursos da escola formal. A estranheza ao continente pelos colonizadores lusos também não se fazia diferente aos africanos cuja importação como escravos se procedeu tão logo houve a distribuição capitaniais a partir de 1534,

começou desde o estabelecimento das capitanias e avultou nos séculos seguintes, primeiro por causa da cultura da cana, mais tarde por causa do fumo, das minas, do algodão e do café. Depois da supressão do tráfico em 1850, o café provocou deslocamentos consideráveis na distribuição interna; o mesmo efeito produziu a abolição [...]. Os primeiros negros vieram da costa ocidental, e pertencem geralmente ao grupo banto; mais tarde vieram de Moçambique [...]. A mestiçagem com o elemento africano, ao contrário da mestiçagem com o americano, era vista com certa aversão, e inabilitava para certos postos. Os mulatos não podiam receber as ordens sacras, por exemplo: daí o desejo comum de ter um padre na família, para provar limpeza de sangue [...]. (ABREU, 2009, p. 16).

Por outro lado, foi esse mesmo africano denominado de “negro”, como forma pejorativa, que trouxe, apesar de todo castigo desumano sofrido, alegria e descontração ao colonizador luso “taciturno” e ao índio “sorumbático” através de suas danças “lascivas, toleradas a princípio [...]; suas feitiçarias e crenças” e foi através da mulher “negra” ou mulata, a “cunhã” da “Casa-grande e Senzala” que o País foi povoado. “As mulatas encontraram apreciadores de seus desgarres e foram verdadeiras rainhas. O Brasil é inferno dos negros, purgatório dos brancos, paraíso dos mulatos, resumiu em 1711 o benemérito Antonil” (ABREU, 2009, p. 16; FREYRE, 2000). Mesmo assim, as argamassas da verdadeira cultura de quem construíram a nação sempre foi desprezada e desprezível pelas correntes ideológicas trazidas de ventos distantes à nossa realidade.

Foram reflexões sobre essas circunstâncias que levaram Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), a pensar sociologicamente o Brasil e o problema da transplantação cultural de terras de além-mar. A ignorância e o desprezo da cultura local não só se arraigou do colonizador externo ao colonizado interno. O

mais grave ainda é que no âmbito da própria Colônia, Impérios e República houve também esse estigma de supremacia cultural dos centros dominantes econômicos da região centro-sul em detrimento da produção cultural de outras regiões como as do Norte e Nordeste. O desconhecimento ou o irreconhecimento da cultura local, chamada de provinciana, foi e permanece estigmatizada internamente, de região para região, como também externamente por uma escala tanto maior de olhares preconceituosos das nações de economia dominante e auto afirmadoras de uma cultura própria e superior a tupiniquim implantada pelo colonizador, pois, foi

Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossas terras [...]. Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma. (HOLANDA, 1995, p. 31).

Essas assertivas escritas pelo escritor paulista no ano de 1936 não só continuam com seus significados no presente, mas tem estimulado a cientistas sociais cearenses sensíveis e capazes de atualizar esse quadro social com que foi pintada nossa cultura tornando-a um labirinto inexpressivo, obscuro e sem a seiva original nativa.

[...] um dos aspectos agonísticos da elaboração de nossa cultura mosaica, que até hoje não conseguiu articular os fragmentos desconexos e estratos conflitantes de que se compõe, reside numa espécie de tragédia que acompanha os seus percursos: seus criadores parecem condenados a gerar “montadoras”, a saber, a maioria dos produtos “made in Brazil” não passa de um arranjo interno de componentes externos, embora com alguma cor local. Foi assim no passado com as ideias e as criações artísticas; continua a ser assim agora também no que concerne às produções tecnológicas. Seria, pois, debilidades culturais que não têm permitido afirmar um perfil nacional ao nosso coletivo e às suas manifestações, marcas duradouras que estariam na gênese e no processo de permanente busca de definição ou de identificação com um modelo? (MENEZES, 1991-2, p. 24).

Com efeito, os principais elementos estruturantes de dominação cultural como a língua, a religião e as artes⁵⁵ fixaram suas argamassas na nossa *intelligentsia* de tal maneira que nós mesmos chegamos a desconfiar das nossas próprias produções intelectuais e vivemos a *la carte*, a *la macdonald*, a *la english or*

⁵⁵ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Ferreira Tomaz (português de Portugal). 5. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

american way of life. Não que estejamos propondo algum xenofobismo cultural ou indo de encontro à tendência multiculturalista, mas estamos nos referindo a questões de preferência de costumes e práticas estrangeiras em detrimento do vasto arcabouço cultural existente em nosso chão de origem. O exemplo desse legado está pautado nas nossas próprias escritas acadêmicas, sobretudo, com estudos de objetos amplos e estranhos às nossas realidades, amparados nas recomendadas “revisões clássicas” de literatura.

Enquanto permaneceremos nesse palco teatral do faz de conta do real buscando entender a nação com o olhar estranho e estrangeiro e não concentrarmos os nossos estudos na busca de compreender a realidade através da reconstrução da História e da Memória do País, pouco ou quase nada poderemos construir em matéria de originalidade baseada nas essências de que é composta a nossa história em caráter nacional, regional e local.

Dizia eu, então, que, a não ser num plano de abstração estritamente formal, aqueles mais específicos das lógicas e das matemáticas, **não existe pensamento universal**, visto todo conhecimento ser local e construído em dado horizonte histórico. Se esta premissa é válida, por se fundamentar nos estudos de Antropologia Social e da Sociologia do Conhecimento, por analogia, pode-se afirmar que também **não existe pensamento nacional**, exceto por abstração e em decorrência da produção social de sentido imposta por dispositivos de poder [...] Isto posto, indagava eu: como justificar, de outra forma, que um ensaio escrito por um historiador paulista ou carioca seja “nacional” e que outro escrito por alguém de região do País, não pertencente a esse eixo dominante, seja considerado “provincial”? [...] Eis aí a questão básica que define as relações de força dentro do campo cultural. Ainda nesse território, estamos em face de inclinações semiocratas que estabelecem a semântica das coisas, das palavras e dos acontecimentos, como expressões do sistema socioeconômico abrangente, qualquer que seja a escala dos limites do sistema – aqui, por comodidade, encarado apenas em suas dimensões nacionais e regionais. (MENEZES, 2006, p. 7-8).

Mas, qual a intenção dessa argumentação nesse momento desta pesquisa? Não estaria deslocada na concatenação lógica das ideias? Não, se considerarmos o que doravante será abordado no âmbito geográfico, histórico, sociológico, etnológico, etnográfico e até filosófico. Tudo dependerá da sensibilidade e compreensão do discurso que forem disponibilizadas às entrelinhas da escrita.

Passado esse primeiro momento de introito geral, passamos adiante identificando, conhecendo e apresentando os principais cenários da Educação no

Estado do Ceará⁵⁶ vinculando-a com outros aspectos históricos de vestígios, por meio dos recursos da História e de seus compósitos. Não se trata de detalhamento da história da educação cearense tal qual já fizeram outros pesquisadores do assunto, tais como: Vieira (2002); Albuquerque (2002); Cavalcante (2000, 2002); Nogueira (2001), dentre tantos outros. Mas, trata-se de um revisitamento sucinto com a intenção de rememorar alguns aspectos dessa história sôfrega e expressiva que não sossega de solicitar – sempre quando o assunto é a busca de compreensão do universo mental voltados para o ensino-aprendizagem e a multiplicidade de fatos históricos que a envolveram – uma explicação plausível para tanto menosprezo dispensado pelo poder público à educação no País e, sobretudo ao Ceará e seu povo.

4.3 Ceará: história e educação na Colônia e Império

Preliminarmente, apresentamos o cenário geral através da localização e história dos principais espaços da investigação e seus limites. Esta é uma forma mais generosa para que o leitor tenha uma noção mais precisa sobre quem fala, de onde fala e por que fala o sujeito, suas origens, contexto gerais e suas especificidades culturais (CERTEAU, 1994). O Ceará está localizado na Região Nordeste⁵⁷ do Brasil e faz parte do chamado “polígono das secas”⁵⁸. A designação

⁵⁶ O nome Ceará, que passou do rio à capitania, em 1799, à província, em 1822, ao Estado em 1889, é de origem incerta, sendo frequentemente escrito no século XVII com **S**. Seará, Siará, Syará e depois Ciará e Ceará. Manuel Aires do Casal apresenta como palavra do idioma indígena Ciará, ‘Canto da Jandaia’. Conforme o romancista José de Alencar, deriva do ‘Tupi Cemo’, ‘cantar forte’, de Ara, ‘pequeno periquito’. Outra hipótese, considera-se como provindo de suíçara, ‘abundância de caça’. Para o historiador João Brígido, Ceará seria uma deturpação do Tupi Ciri-Ará, significando Ciri, no idioma Guarani, ‘andar para trás’, e Ará, ‘branco’, ‘alvamento’, ou seja ‘caranguejo branco’ [...] (FARIAS, 1997, p. 14, grifo do autor). Com relação aos limites e regionalização, o Estado do Ceará está localizado na região Nordeste do Brasil, limitando-se a Norte com o Oceano Atlântico; ao Sul com o Estado de Pernambuco; a Leste com os Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba e a Oeste com o Estado do Piauí. O Ceará possui uma área de 148.825,6 km², o que equivale a 9,57% da área pertencente à região Nordeste e 1,74% da área do Brasil. Desta forma o Estado do Ceará é o quarto maior da região Nordeste e o 17º entre os Estados brasileiros em termos de extensão. No que tange a Divisão Político-Administrativa, o Estado é composto atualmente por 184 municípios. A regionalização atual dos municípios adotada pela Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG) é composta por 8 macrorregiões de planejamento, 02 Regiões Metropolitanas e 18 microrregiões administrativas. Já a regionalização adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) compreende 7 mesorregiões e 33 microrregiões geográficas, regiões estas formadas de acordo com os aspectos físicos, geográficos e de estrutura produtiva. Ressalta-se que outras regionalizações são adotadas pelas diversas Secretarias do Governo do Estado como, por exemplo, as Secretarias da Saúde, Educação, Cultura e Fazenda

⁵⁷ Geograficamente, pode-se dizer que o Nordeste se divide em três zonas características: 1 - a zona da mata, no litoral, onde as chuvas são abundantes e as terras férteis, nas quais se desenvolveu,

região nordestina, diminuída por essa maldosa designação nominal “ina” – estigmatizada assim pelos polos da região mais rica do País – se convencionou em nomenclatura geral de estudo, embora não seja designação comumente conhecida região “sudestina”, “sulina”, “centroestina”, assim, também como a derivação “brasileiro” (a), que se assemelha a explorador de Brasil assim como as atividades próprias do “pedreiro, porteiro, sapateiro, bodegueiro: um meio de vida” (MENEZES, 1991-92, p. 80) e os demais derivados compostos pelo sufixo “eiro”. Não que sejam profissões desabonadoras, mas estas são adjetivações que se referem a exploração da matéria substantiva: pedra, porta, sapato, bodega etc. Essa região incluindo o Ceará foi, ao seu tempo, o principal centro de exploração do colonizador.

desde o início da colonização, a cultura da cana de açúcar; 2 - o agreste, uma área de transição, de vegetação mais pobre, onde se desenvolveu basicamente a cultura de milho, arroz e feijão, para o abastecimento dos engenhos de açúcar da região anterior; 3 - o sertão, marcado pelo clima semiárido e pela caatinga, um tipo de mata rala, formada essencialmente por arbustos espinhentos e plantas cactáceas, capazes de armazenar água por muito tempo, dos quais os mais famoso na área é o mandacaru, que chega a atingir 3 metros de altura. No sertão, conhecem-se basicamente *duas estações anuais*: 1 - o inverno, que se estende de dezembro a junho e é a estação das chuvas; 2 - e o verão, de julho a novembro, quando as chuvas não ocorrem. Desse modo, um "inverno" em que não chova já significa um ano de seca e, com frequência, esse período pode-se estender a dois ou três anos. Resultado: os rios transformam-se em estradas poeirentas, as roças não produzem, o gado morre de sede. Com a falta de água, vêm a falta de comida e de trabalho - o que levou, ao longo dos tempos, a população do semiárido a migrar para diversas regiões do Brasil. GUEDES, Flávio. **Nordeste**: conhecer é preciso. Disponível em: <<http://eucurtogeografia.blogspot.com.br/2011/09/>> Acesso: 16 fev. 2014

⁵⁸ O Polígono das Secas foi criado por lei, de 7 de janeiro de 1936, e posteriormente teve complementado o seu traçado pelo Decreto-Lei nº 9.857, de 13 de setembro de 1946. Pela Constituição de 1946, Art. 198, Parágrafos 1º e 2º, foi regulamentada e disciplinada a execução de um plano de defesa contra os efeitos da denominada seca do Nordeste. A Lei nº 1.004, de 24 de dezembro de 1949, regulamentou as alterações constantes na Lei Maior, não alterando a área do Polígono. O Decreto-Lei de nº 63.778, de 11 de dezembro de 1968, delegou ao Superintendente da SUDENE a competência de declarar, observada a legislação específica, quais os municípios pertencentes ao Polígono das Secas. Esse Decreto-Lei regulamentou e esclareceu que a inclusão de municípios no Polígono somente ocorreria para aqueles criados por desdobramento de municípios anteriormente incluídos total ou parcialmente, no mesmo Polígono, quando efetuados até a data da lei regulamentar, ou seja, de 30 de agosto de 1965. Em 2005, a nova delimitação do Semiárido Brasileiro ampliou os critérios de inclusão dos municípios, por considerar insuficiente o índice pluviométrico apenas. Os critérios passaram a ser: precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros; índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990 risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990. Foram então incluídos 102 municípios, além dos 1.031 anteriores. A área do semiárido passou a ser de 969.589,4 quilômetros quadrados, sendo o maior aumento registrado em Minas Gerais: 51,7% do estado passaram a integrar o semiárido. ACQUA, Grupo. Disponível em: <http://redeacqua.com.br/2011/03/poligono-das-secas/> Acesso: 16/fev.2014



Mapa do Estado do Ceará

Fonte: Disponível em: <<http://www.google.com.br>> Acesso em: 20 fev. 2014

O Estado do Ceará é composto por uma área territorial de 148.920,472 Km² e tem uma população estimada em 8.778 576 habitantes (IBGE, 2013). O Estado do Ceará limita-se com Oceano Atlântico ao Norte e Nordeste; ao Rio Grande do Norte e a Paraíba, a Leste; a Pernambuco ao Sul e com o Piauí a Oeste.

Antes de qualquer abordagem concernente a História das práticas sociais, como é o caso da educação (DURKHEIM, 1978), na Região do Nordeste Brasileiro, sobretudo no Estado do Ceará, 03 (três) premissas básicas devem ser levadas em consideração de maneira bem atenciosa: a primeira refere-se à tardia e sangrenta colonização da capitania do Siará Grande em relação às demais (apenas a partir do século XVII com guerras entre lusos, holandeses e nativos). A segunda está vinculada à subordinação administrativa e fiscal às capitanias do Maranhão (1621-1656) e de Pernambuco (1656-1799) que dentre tantas outras consequências retardou o povoamento e impedia a exportação direta com a Metrópole dos poucos recursos que a subcapitania dispunha. A terceira e a mais complexa restritamente ao espaço cearense é o fenômeno frequente das secas que têm causado estragos irreparáveis, principalmente na grande área do interior sertanejo. Esses 3 (três) fatores não podem ser excluídos quando fazemos qualquer análise sobre as políticas sociais envolvendo o *locus* da sociedade cearense como um todo e especificamente a região do sertão. No tocante a educação esses fatores são determinantes para que não cometamos o equívoco que já se convencionou numa visão de uma educação homogênea em todo País seja na Colônia, Monarquia e/ou

República e no caso do Ceará, sobretudo, é mais peculiar ainda em virtude das 3 (três) premissas acima elencadas (ANDRADE, 2010).

Antes de adentrarmos a qualquer espécie de análise histórico-sociológica é primoroso relembrar o legado educacional, de maneira sucinta, dos períodos anteriores à República, Colônia e Monarquia. Após a experiência traumática envolvendo os padres jesuítas Francisco Pinto e Luís Figueira que em 20 de janeiro de 1607 “[...] das salinas de Mossoró, os dois sacerdotes, acompanhados de alguns portugueses e de muitos índios cristianizados, caminharam a pé ao longo da costa até as praias do Mucuripe e do Ceará, onde se estabeleceram” (BARROSO, 2004, p. 31).

Na realidade os dois padres jesuítas e seus agregados formavam a segunda expedição na tentativa de ocupação e colonização do espaço cearense haja vista que a primeira expedição, de 1603, comandada por Pero Coelho havia fracassado e expulsos pelos nativos cearenses em 1606. Após seguir para a região norte fazendo diversas paragens e evangelização aos nativos, chegaram a Serra Grande ou Ibiapaba da grande tribo dos “índios” Tabajaras que os receberam com certo grau de desconfiança. Em seguida, em 11 de janeiro de 1608, “na hora da missa, foram inopinadamente atacados por um bando feroz de Tacarijus, índios tributários dos Tabajaras, que flecharam o padre Pinto e o acabaram de matar a golpes de tacape ao pé do altar” (BARROSO, 2004, p. 32).

É válido mencionar que o outro padre, Luís Figueira, conseguiu fugir mata adentro salvando sua vida e alcançando à enseada do Mucuripe tendo, em seguida, sido resgatado para Pernambuco. Após tal insucesso outras expedições lusas e holandesas passaram a guerrear com os nativos cearenses tendo entrado para história oficial Martim Soares Moreno como o fundador do Ceará, comandando a terceira expedição, em 1609 e fundando o Forte de São Sebastião na Barra do Ceará. Muito embora de 1637 a 1644 e de 1649 a 1654 tenha sido estas terras de domínio holandês, inclusive, tendo sido fundado pelo Comandante holandês Matias Beck, o Forte de Schoonenborch, no qual se desenvolveu a atual cidade de Fortaleza (BARROSO, 2004; FARIAS, 1997).

Após 6 (seis) anos de retirada holandesa, a 3 de março de 1660, o padre jesuíta Antônio Vieira partiu de São Luís para estas terras cearenses, precisamente para a Serra da Ibiapaba, acompanhado de 2 (dois) outros jesuítas e cerca de meia centena de “índios” catequizados. “Ibiapaba, explica em carta, na língua dos naturais

quer dizer terra talhada, não é só uma serra como vulgarmente se chama, senão muitas, que se levantam ao sertão das praias de Camuci [...]” (BARROSO, 2004, p. 37). O padre Antônio Vieira tentava dar continuidade ao processo de catequização e evangelização que os seus anteriores não conseguiram fazer. Em seguida regressou ao Maranhão e depois foi expulso para Portugal. Por essas experiências já se percebe que os religiosos jesuítas não tiveram muito êxito nestas terras cearenses, principalmente com relação ao ensino das letras. Conforme Araripe (2002, p. 84), “[...] apenas puderam obter que soubessem ler e escrever; nas artes e na lavoura, porém foram melhores sucedidos” (*apud* VIEIRA, 2002, p. 58).

Os jesuítas se empenharam no ensino religioso através da oralidade de modo que em 5 (cinco) núcleos (aldeias) o legado jesuítico referente a educação nativa foi o ensino profissional a 173 (cento e setenta e três) alunos e alunas, sendo 23 (vinte e três) rapazes e 150 (cento e cinquenta) moças no ofício do tear, tecer e coser. “O ensino primário, por sua vez, era ofertado a 387 (trezentos e oitenta e sete) alunos”. Ou seja, a educação dividia-se na aprendizagem profissional, doméstica e de primeiras letras. Sobre a criação de escolas na capitania cearense a notícia é de que primeira escola inaugurada foi em 9 (nove) de julho de 1759 (concomitantemente com a expulsão dos jesuítas por Pombal), sendo dirigida pelo professor Manoel Felix de Azevedo no atual município de Caucaia contando com 142 (cento e quarenta e dois) alunos mistos (VIEIRA, 2002, p. 60-61).

Em seguida, até 1798 foram criadas no Ceará 9 (nove) escolas, sendo 7 (sete) de ler, escrever e contar, sendo 2 (duas) na atual Fortaleza, 2 (duas) em Aracati, 1 (uma) em Aquiraz, 1 (uma) em Ibiapina e 1 (uma) Caucaia. Outras 2 (duas) de latim foram criadas (em Aracati e Aquiraz). “Essas escolas eram conduzidas por um mestre que, em geral, era o secretário da respectiva vila” (VIEIRA, 2002, p. 63).

Ao final da Monarquia (1888), o Ceará, para uma população estipulada em cerca de 1. 204.000 habitantes, possuía 205 escolas públicas de instrução primária, com 8.523 alunos sendo 4.622 do sexo masculino e 3.901 do sexo feminino. Havia 31 escolas particulares, com 870 alunos divididos em 765 do sexo masculino e 105 do feminino. No ensino secundário havia o Liceu “[...] com 108 rapazes matriculados; 4 cursos isolados (73 rapazes); 1 colégio particular (171 moças); 2 cursos particulares (302 alunos, sendo 280 rapazes e 22 moças); 1 escola normal (23 moças); e, Seminário Menor (103 rapazes) [...]” (VIEIRA, 2002, p. 122).

Este foi o panorama educacional geral que os períodos da Colônia e da Monarquia portuguesa legaram para o futuro Estado-Nação brasileiro com o advento da República de 1889. Assim, continuamos a nossa análise a partir dos contextos da história local a realidade da educação na chamada “terra da luz” a partir das origens de nossa protagonista principal, a educadora Joana Paula de Moraes, principal inspiradora e motivadora para a escrita deste trabalho.

4.4 O Ceará, a educação e a República: história local ou “do lugar”?

A escrita deste tópico tem a finalidade de identificar a história da educação a partir do lugar de naturalidade da protagonista em alusão envolvendo o contexto geral da Primeira República. Isto porque ao situarmos o espaço geográfico do qual provem as origens de Joana Paula de Moraes algumas peculiaridades podem e devem ser destacadas. Cabe ressaltar que não estamos propondo a história do lugar ou história de uma região ou de uma microrregião por ela mesma e suas exclusivas especificidades. Todavia, faz-se necessário elencar alguns pontos, a partir da cognominada história local ou estudo do meio não como um fim em si mesmo, mas como um marco inicial de partida (BITTENCOURT, 2004). Destarte, a história a partir dos locais nesta pesquisa trata da história estreitamente ligada

[...] à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado [...]. A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes [...]. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas [...]. (BITTENCOURT, 2004, p. 168-169).

Com efeito, a importância de identificação do espaço do qual os sujeitos são oriundos carrega consigo a gênese da identificação cultural e histórica proveniente do seio de suas relações e ações humanas em coletividade. Neste sentido, “[...] a geograficidade se impõe como condição histórica [...] a partir do conhecimento do que é território” (SANTOS, 2006, p. 13). O espaço ou território delimitado por seu substrato físico existe correlacionalmente com as ações humanas e somente por isso é que existem significados ao se analisar os espaços geográficos no âmbito da “aventura humana”. O cheiro da estada humana, das transformações,

dos objetivos de viver deixados em cada detalhe do espaço buscado e rebuscado por sucessores também humanos que sensíveis às semelhanças de seus pares interpretam os gostos, desejos, costumes, anseios, sonhos, enfim, reconhecem no espaço habitado a argamassa cultural sedimentada e sedimentadora do traçar humano captado e registrado na memória.

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares de memória” [...]. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (BITTENCOURT, 2004, p. 169).

É a procura dessas marcas de Memória do cotidiano que as intempéries do tempo não conseguiram e não conseguem apagar que buscamos as trilhas de Joana Paula de Moraes, em diferentes territórios de suas ações educacionais. É a partir da realidade local que podemos ser impulsionados para uma compreensão nacional e regional da Educação. Como nos sustenta Vieira (2002, p. XV),

O local, nas peculiaridades que o caracterizam, tende a refletir o nacional, imprimindo-lhe cores e significados próprios [...]. Importa, desse modo, não perder a luz sobre o local e suas especificidades mas, antes, estar ciente de um global que sobre ele exerce influências.

A identificação das origens e contexto espaço/tempo dos indivíduos é considerada de extrema importância para fazer emergir as memórias/lembranças das relações sociais do/no cotidiano das vidas das pessoas, pois, “[...] as relações sociais têm seu referencial num tempo e num espaço definidos. O tempo guarda uma força misteriosa que abrange o presente, o passado e o futuro, que abarca todas as experiências humanas” (EROTILDE, 2006, p. 123).

Porém, se o tempo ocorre implacavelmente este também se passa num espaço determinado onde as relações humanas acontecem de maneira intensa. Em outras palavras, como diz Montenegro (*apud* EROTILDE, 2006, p. 123), “O espaço onde se constrói uma cidade nos convida para o reconhecimento de um espectro infinito de determinações/relações. É nesse plano intrincado que homens, mulheres, crianças, velhos e velhas estabelecem, projetam, realizam suas vidas.” Reconhecendo essas fundamentações argumentativas é que procuramos identificar

e historicizar um pouco as origens de Joana Paula de Moraes a partir da história local a começar pela identificação geográfica.



Mapa GERCO⁵⁹

O atual município de Cascavel situado geograficamente na região litorânea dos tabuleiros de terras férteis e adequadas para o cultivo do cajueiro, da mandioca e da cana-de-açúcar, tem sua gênese com a concessão de Sesmaria pelo Capitão-Mor Fernão Carrilho, em 25 de fevereiro do ano de 1694, a Domingos Paes Botão e João da Fonseca Ferreira, seu cunhado e demais familiares.

Era um pequeno grupo de bravos pioneiros a determinar uma nova fronteira nos domínios lusitanos, sendo eles, portanto, os responsáveis pela primeira e efetiva investida de colonização destas terras, por assentamento. As anteriores foram tão somente de cunho exploratório ou de reconhecimento, uma vez que ninguém se fixara com família [...] era uma paragem à mão direita da estrada dos que iam do Siará ao Choró; ficava na terra do ajudante Manoel Rodrigues Bulhões que, com outros, em 1690, conseguira sesmaria do fim da várzea do Goiá, Choró abaixo. Seu descendente, Manoel Rodrigues da Costa, nela construiu a capela de Nossa Senhora do Ó, plântula de origem da cidade. (BESSA *et al.*, 2001, p. 22).

É valioso ressaltar que bem antes da fixação do homem branco⁶⁰ Domingos Paes Botão e sua família nas paragens do então chamado Sítio de Cascavel, o padre jesuíta Antônio Vieira, em visita catequética – logo após a

⁵⁹ Mapa de Gerenciamento Costeiro (GERCO) para efeito de implementação das ações do gerenciamento costeiro, os 573 km de faixa costeira do Estado do Ceará, compreendendo 33 municípios (dentre eles o município de Cascavel) foram divididos em quatro setores ocupando uma área total de 20.120 km². Disponível em: <http://gerco.semace.ce.gov.br_ceara> Acesso: 20/fev./2014

⁶⁰ Expressão utilizada para distinguir o colonizador em relação ao habitante nativo, equivocadamente, cognominado de índio pelos invasores portugueses.

capitulação dos holandeses, através do Tratado da Campina da Taborda em (1654) -, realizou o aldeamento de dezenas de missões de várias tribos indígenas, na data de 1660 (FARIAS, 1997; CAMPOS, 1991). Cascavel, por sua toponímia, refere-se primeiramente, pelo menos na condição de senso comum, a um tipo de cobra venenosa tendo sido alvo, por isso, de várias tentativas de mudanças do nome na Assembleia por ocasião de sua elevação de Vila a Cidade.

[...] primeiro quiseram mudá-lo para *São Bento*, protetor contra as picadas do perigoso ofídio; não vingou e, a não ser popularmente, jamais teve esta denominação, não obstante sua feira, por muito tempo, haver sido chamada de *Feira de São Bento* [...], o deputado José Martiniano Peixoto de Alencar quis a mudança para Visconde do Rio Branco. O desembargador Álvaro Gurgel de Alencar, outro insatisfeito com essa toponímia, sugeriu *Paranaguaçu* e depois *Piranji* (BESSA *et al.*, 2001, p. 22, grifo originais).

O fato é que até hoje existem duas versões atribuídas a toponímia de Cascavel. A primeira, de caráter mais lendário, assegura que o nome Cascavel foi originado a partir do encontro de viajantes e comboieiros que atravessavam com suas cargas de Aracati, Aquiraz e Fortaleza ou vice-versa e se arranchavam, sob “[...] a copa dos frondosos cajueiros existentes no lugar, onde [...], teriam encontrado algumas cobras cascavéis, daí passando a ser ponto de encontros com a expressão “**passagem da cascavel**”. A segunda versão é que o nome Cascavel foi atribuído em razão da existência de uma porteira para indicar o limite entre 2 (duas) Sesmarias naquela paragem “[...] feita com dois morões fincados no chão, na vertical, e afastados dois ou três metros um do outro para passagem a varas que a fecham e abrem (BESSA *et al.*, 2001, p. 22).

Por sua estratégica localização geográfica Cascavel foi de suma importância para o desenvolvimento da atividade comercial entre o litoral leste e o sertão cearense e, principalmente por ser corredor comercial entre as três principais vilas produtivas do litoral leste do Ceará à época: Fortaleza, Aquiraz e Aracati sendo privilegiada também pela desembocadura do Rio Choró, por onde a produção era escoada por embarcações, interligando uma fecunda rota comercial entre a zona litorânea e o interior do Ceará. A heterogeneidade de pessoas que construíram, povoaram e urbanizaram o território cascavelense também foi responsável pela diversidade de atividades econômicas e culturais bem como a elevação da sede a categoria de cidade. Outro fator preponderante para o aumento demográfico da região foi o fenômeno das secas em função da grande quantidade de retirantes e

desvalidos que “[...] migravam do sertão para o litoral à procura de região mais saudável, onde são menores os efeitos da estiagem [...]” (BESSA *et al.*, 2001, p. 23).

Cascavel foi elevada a categoria de Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Cascavel em 4 de setembro de 1832 e teve como primeiro vigário o aracatiense e Deputado Geral o Padre José da Costa Barros. Os fundadores de Cascavel tinham como santa de devoção Nossa Senhora do Ó para quem construíram uma Capela para devoção desde 1710 e conseguiram sua imagem em Portugal. É fato que desde os primeiros tempos coloniais ainda sob o governo do primeiro donatário de Duarte Coelho (1534-1554) na Vila de Olinda era feita devoção a Nossa Senhora da Expectação ou do Ó que depois se espalhou pelas terras capitaniais a fora. Trata-se de uma cultuação mariana originária da cidade de Toledo na Espanha sob os auspícios do X Concílio (656 E. C.) realizado pelo então arcebispo Eugênio no antigo Estado visigodo na Península Ibérica cuja data comemorativa ficou estabelecida para o dia 18 de dezembro. Atualmente, na cidade de Icó no Ceará, em Sabará, Minas Gerais e na Ilha de Mosqueiro, no Estado do Pará, ocorrem grandes festas, anualmente. Há de ser ressaltado que no início do século XIX, muitas imagens de Nossa senhora do Ó foram trocadas pelas Imagens de Nossa Senhora da Conceição em função do culto mariano e da própria estética iconográfica da imagem de Nossa Senhora do Ó que esboça uma mulher grávida à espera do parto incondizente com os costumes moralistas da época e uma representação desconfigurada de Maria. Somente no século seguinte é que as discussões em voga de Nossa senhora do Ó são retomadas com certa expressividade (ETZEL, 1985).

Com efeito, em Cascavel-CE., juntou-se também as razões supracitadas com o desenvolvimento da cidade, do município e o aumento dos fiéis, fizeram com que o pequeno templo fosse substituído por outro com maior capacidade e com a devoção a Nossa Senhora da Conceição. Assim como tantas outras cidades deste país maciçamente católico à época dos fatos, a cidade de Cascavel nasceu e cresceu em derredor de uma pequena igreja católica que seguindo a tradição serviu de chamativo para a formação das fazendas de cana de açúcar, a feira de São Bento⁶¹ e a construção do centro urbano do município.

⁶¹ SILVA, Maria das Graças. **Feira de São Bento em Cascavel-CE.. Festa a Céu Aberto**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2008 (Dissertação de Mestrado)



Capela de Nossa Senhora do Ó de 1859. Construção de alvenaria⁶²

Fonte: Disponível em: <<http://www.cascavel.ce.gov.br>>Acesso: 15 fev. 2014

Com efeito, abandonada pelo poder público, a primeira capela de Nossa Senhora do Ó serviu como cemitério para seus construtores e descendentes. Na década de 1940 o templo foi demolido e as “[...] ossadas encontradas foram transladadas para a atual necrópole da cidade, no local hoje conhecido como Cruz das Almas, na alameda central” (BESSA *et al.*, 2001, p. 71).



Praça de Nossa Senhora do Ó

Fonte: Disponível em: <<http://www.cascavel.ce.gov.br>>Acesso em: 15 fev. 2014

Devido a lenda de que cidade foi criada sobre um ninho de uma cobra cascavel gigante dos gêneros *Crotalus* e *Sistrurus*. No local onde se diz haver este tal ninho, foi construída uma torre, e no topo, colocada uma imagem de Nossa Senhora do Ó para que a santa impedisse a saída da cobra.⁶³

⁶² Como recordação resta, ainda, uma fotografia da capela, reprodução da pintura de 1859, do pintor carioca José dos Reis Carvalho, doada à paróquia por Filomena Goiana Falcão. Esta foto tem servido para novas reproduções, resgatando um documento importante da nossa história. Posteriormente, o vigário Pe. Antônio doou o obelisco à municipalidade, na gestão do Dr. Mansueto, a fim de que pudesse receber todos os cuidados dos poderes públicos. O prefeito Juarez de Queiroz Ferreira havia feito uma pracinha ao redor do monumento e o prefeito seguinte, Dr. Francisco Mansueto de Sousa, mandou fazer a iluminação (BESSA *et al.* 2001, p.116).

⁶³ Disponível em: <<http://www.cascavel.ce.gov.br>>Acesso em: 15 fev. 2014

No lugar de representação religiosa foi construída a atual Igreja Católica Matriz em devoção a Nossa Senhora da Conceição que já vinha em concorrência desde a segunda metade do século XVIII. “Consta do arquivo Histórico Ultramarino de Pernambuco, que ‘O Bispo de Pernambuco, D. Francisco, fez em 1761 a separação da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Cascavel, no Sertão do Ceará Grande’” (BESSA *et. al.*, 2001, p. 118). As várias razões ou não para tal feito já foram expressas anteriormente.

O fato é que em 1945, estando apenas com duas paredes erguidas e servindo apenas como depósito de lixo e outras coisas imprestáveis, a memória daquele que foi o símbolo do nascimento da cidade e onde nascera uma das feiras mais importantes para o desenvolvimento comercial do Estado desde o período colonial foi por terra abaixo. Em seu lugar (lugar de devoção) jaz a atual Igreja Matriz e seu imponente templo em devoção a Nossa Senhora da Conceição situada à rua professor José Antônio de Queiroz, 1988, centro de Cascavel-CE..



Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição em Cascavel-CE.

Fonte: Disponível em: <<http://cearaemfotos.blogspot.com.br/>> Acesso em: 21 fev. 2014.

Cascavel foi elevado à condição de Vila independente dos municípios de Aquiraz e Aracati em maio de 1833 e a condição de município através do Ato Provincial nº 2039, de 02 de novembro do mesmo ano. Após ter sido criados e anexados os Distritos de Pitombeiras, em 1876, e o de Beberibe, em 1883, o governo cascavelense eleva, em 20 de outubro de 1890, o povoado (ou localidade) de Bananeiras à condição de Distrito. Era Presidente da República Provisória o ex-

monarquista alagoano Marechal Deodoro da Fonseca e Interventor do neo Estado cearense, o também ex-defensor monárquico, o Tenente Coronel do Exército Brasileiro (EB), Luís Antônio Ferraz que substituiu de pronto o então presidente da província, Jerônimo Rodrigues Morais Jardim com o advento da República em 15 de novembro de 1889. Em fevereiro de 1890, o coronel Luiz Liberato Ribeiro era eleito como o primeiro Intendente da vida político-administrativo de Cascavel (BESSA *et al.*, 2001).

Em síntese apressada, é possível afirmar que a primeira década pós República Positivista da qual o povo não participou do processo, mas a presenciou seu acontecimento de maneira inerte, sem entender ou “bestializado” (CARVALHO, 1990) – foi marcada por inúmeras tentativas para que o País entrasse de vez, mesmo que tardiamente, na modernidade. Era como estivéssemos saindo de uma realidade com características medievais, olhando do nosso presente. Apesar da Proclamação da República ter sido considerado o resultado “[...] urdido em vinte anos de expansão, preparada com cinquenta anos de ressentimento e trabalhos, que explica o gesto, espada desembainhada, olhos em desafio, porte viril, do 15 de novembro [...]” (FAORO, 2001, p. 391), esta, a República, não fez jus ao próprio significado etimológico da palavra.

O estranhamento era tão acintoso ao sentido do 15 de novembro em todo País, que por estas terras cearenses também foi proclamada, mesmo que tenha sido por pouco tempo, uma República logo em seguida a Proclamação da República Nacional, como noticiava o jornal “Relâmpago”, de número 15, de 6 de abril de 1890, o qual era publicado em Fortaleza. Era uma verdadeira confusão. Afinal, que tipo ou regime de República havia sido Proclamada? Federada ou Confederada?

O resultado de tudo isso foi a proclamação da República Cearense, com sua bandeira e seu ministério. Aclamou-se chefe do poder executivo da mesma, como textualmente escrevia o “Relâmpago”, o comandante do batalhão do Exército sediado em Fortaleza, coronel Luís Antônio Ferraz. Constituiu-se o ministério da *nova nação* da seguinte maneira: ministro da Marinha o capitão do porto, comandante Emílio Lobato, *the right man in the right place*; das Relações Exteriores, o então tenente Alexandre Barbosa de Lima, que se notabilizaria mais tarde como governador de Pernambuco e prolongaria no parlamento republicano sua ação política; da Guerra, major Manuel Bezerra, veterano do Paraguai e amigo pessoal de Deodoro e Floriano Peixoto; da Fazenda, João Cordeiro, que seria longos anos senador pelo Ceará e se extinguiria no mais triste dos esquecimentos; do Interior e Justiça, o jornalista João Lopes Ferreira Filho, pai dos escritores e poetas Tomás e Oscar Lopes, deputado federal e algum tempo até presidente da Câmara [...] A engraçada República Cearense teve vida

curtíssima. Cartas, jornais e notícias do Rio de Janeiro, bem como a opinião de pessoas competentes, passado o primeiro fervor da proclamação, abriram os olhos daqueles inexperientes republicanos e, como nos “Gatos” de Fialho de Almeida, retiradas as cadeiras, o ministério improvisado caiu de... costas.... (BARROSO, 2004, p. 288-289, *sic*).

Desta feita, por ocasião da Proclamação da República Nacional, em 15 de novembro de 1889, pelo Marechal Deodoro da Fonseca, motivou as autoridades cearenses a também proclamarem suas Repúblicas. Desta vez, começou pela proclamação da República em Fortaleza. Esse exemplo de proclamação republicana na capital cearense foi o estopim para que outras cidades do interior, sobretudo àquelas que já tinham sido centros da economia na Colônia e na Monarquia, como foi o caso, invejadamente, da cidade histórica de Icó. Essa façanha, no mínimo hilária das autoridades icoenses foi, durante bom tempo, motivo de chacotas por todo o Estado (BARROSO, 2004).

Vale a pena ressaltar que esse desejo de governo republicano, no Estado do Ceará, vem de longe. No ano de 1824, por ocasião do Movimento que ficou conhecido como Confederação do Equador, em reação a outorga da primeira Constituição Brasileira, que dava plenos poderes ao Imperador Pedro I, através da criação do Poder Moderador, a Vila de Campo Maior, atual município de Quixeramobim, no Sertão Central cearense, chegou a proclamar sua República em 9 de janeiro de 1824, antecipando-se 06 (seis) meses da do Recife, 7 (sete) meses da de Fortaleza e 65 (sessenta e cinco) anos da Proclamação da República Nacional proclamada por Marechal Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889. A República a ser implantada no Ceará tinha entre outras coisas o caráter Liberal. Os protagonistas de tão ousada decisão política eram membros representantes do Clero, da Nobreza e o Povo de Quixeramobim, liderados por Gonçalo Inácio de Loyola Albuquerque Melo, o Padre “Mororó”, natural do Riacho dos Guimarães, atual Município de Groaíras, região norte do Ceará, os quais foram executados por fuzilamento no Campo da Pólvora, posteriormente, Praça dos Mártires (atual praça do Passeio Público) como exemplo de poder do Imperador, D. Pedro I (ARAÚJO, 1995).

Entretanto, superada a fase galhofeira e de despudorada pretensão das autoridades cearenses de proclamarem suas Repúblicas concomitantemente a real Proclamação da República do Brasil, esta necessitava de consolidação superando ou tombando o enorme entulho que havia se configurado no País. O legado da

Colônia e do Império estava retratado no patriarcalismo, patrimonialismo, clientelismo, ruralismo, atraso industrial e um analfabetismo crônico presentes na sociedade brasileira no limiar da República. Passado mais de uma década do início da Primeira República, o Brasil apresentava um quadro político, social, econômico e cultural carcomido pelas relações de mandos e desmandos de uma pequena classe dominante que herdara os “males de origem” da colonização até ali, em detrimento da grande maioria da população.

Assim, substituída a casa de Bragança pelo PRP ajustado ao PRM nada mais natural do que voltarmos à política de sempre, piorado no descoco de feitores **sem senhor**, dissolvida na senilidade dos cem anos de vida tórpida, insincera, em flácida masturbação constitucional [...]. Lógica dos fatos: afastado um senhor único, as capitânicas-províncias-estados voltaram ao regime dos capitães-mores, sem preocupações de esperar Lisboa, que se incluiu neles mesmos, regressão que se resolveu que se resolveu em pejoração, porque, aproveitando todas as anteriores usurpações de liberdade, as capitânicas da República não concedem nem aquelas insignificantes franquias municipais do século XVII [...]. Eliminou-se a letra do antigo regime, e, passada a agitação do transmutar, foi como verniz de hipocrisia que se rompesse, ou a represa que se abre, e sobre o dique abatido, a sinistra corrente de insânia política. Que outra fórmula adotar? Patenteou-se a política – arte de amesquinhar-se o indivíduo até a carência de todo o amor-próprio, na liquidação do último pudor. São esses políticos os governantes e já não há mais rebuços: mostram-se em plena nudez do instinto, cuja baixeza nem mais reconhecem. Hediondez de câncer em ulceração. E sob a atmosfera de podridão, a nação na ignorância, a ponto que também não avalia a objeção que lhe impõe. (BOMFIM, 1998, pp. 583-597).

O legado da Colonização e da Monarquia parecia condenar a jovem nação republicana às categorias infundas de subdesenvolvimento e miséria em todas as suas múltiplas dimensões. Não pela mestiçagem ou pelas questões geográficas difundidas pelo racismo científico, como apregoavam os nossos intelectuais na segunda metade do século XIX, influenciados pelas teorias do Positivismo francês e do Naturalismo Inglês. Mas, e, principalmente, pelo longo período de exploração, escravismo, cultura transplantada e abandono intelectual (BOMFIM; 2008; HOLANDA, 1995; XAVIER, 2006). No âmbito cultural, a *intelligentsia* brasileira tentava encontrar uma identidade nacional capaz de definir e dá matizes de representação uníssona a este País de dimensão continental e enorme diversidade cultural (MENEZES, 1991-92).

4.5 A Primeira República e os reflexos na educação no Ceará e em Cascavel-CE.

Com efeito, os “males de origens”, apontados por Manoel Bomfim, só teriam solução se fosse através da educação. Fato este apontado pelo próprio Manoel Bomfim ao regime republicano supracitado. Para tanto, era preciso educar a nação, pois esta continuava no mais absoluto descaso educacional em virtude da situação ignominiosa de seus dirigentes políticos.

[...], para Bomfim, como ao final da sua vida, a formação de portadores sociais capazes de exercer a liberdade, associar-se para a defesa dos seus direitos e, também, fortalecer a “comunidade política” ou, para aproximar o passado do presente, aquilo que hoje chamamos de “sociedade civil”. Sim, a educação representaria a condição de formação de uma esfera social produtora de uma solidariedade forte o suficiente para fazer frente ao poder do estado autocrático herdado da colonização portuguesa. A educação, em suma, era a aposta de Bomfim para a constituição e a sustentação de uma vida pública para além do Estado, base imprescindível para o exercício da cidadania democrática. (BOTELHO, 2009, p. 128-129).

Por outro lado, o Brasil republicano precisava se industrializar, se desenvolver, ser urbanizado, ser moderno e, sobretudo ser alfabetizado. Porém, apesar da Educação ter sido apontada como uma das ferramentas para a solução dos nossos problemas e ter se voltado para novos protagonistas como a mulher, a criança, o deficiente etc. e as reformas escolares (CAMBI, 1999), o sistema de ensino continuava, como expressou pouco antes do advento da República, Rui Barbosa: “[...] a instrução pública uma coisa ainda por criar [...]” (*apud* MORAIS, 1989, p. 93), ratificando o que Machado de Assis já havia observado em 1876.

Em suma, trata-se de saber por que a ideia de sistema nacional de ensino, que se vinha realizando nos principais países no século XIX, permaneceu, no Brasil, no rol das “ideias que não se realizam” (SCHELAUER, 1998) [...]. Assim, a ideia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns. A sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro. (SAVIANI, 2011, p. 166).

Além de investimento em estrutura e infraestrutura havia outra pendência a ser resolvida pela República: “[...] o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida,

da sociedade [...]” (SAVIANI, 2011, p. 167). Neste sentido, façamos uma breve divagação relembando o legado educacional – embora, de certa forma, já mencionado na introdução desta pesquisa – de maneira resumida. Em aspectos gerais e em primeiro plano não podemos esquecer que a nossa colonização foi de exploração e imposição de uma cultura europeia de além-mar. Esta talvez tenha sido a principal consequência para nosso País.

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem. (HOLANDA, 1995, p. 31).

As palavras do autor supracitadas demonstram que padecemos de uma colonização profunda que perpassou a economia e se alojou em nossas entranhas de maneira que tal cultura do colonizador foi adaptada mal ou bem, pois a medida, a forma, veio do além-atlântico e foi encravada de qualquer maneira em nosso interior e faculdades mentais. O reparo a essas trágicas heranças estavam dependendo de uma educação de qualidade e capaz de dá ânimo e emancipação cultural à nação (XAVIER; RIBEIRO, 2013).

O fato de a primeira Constituição republicana ter estabelecido a responsabilidade do ensino elementar aos Estados não surtiu resultado. O período de transição da virada do século XIX para o XX, no Brasil, não foi alentador para o quadro educacional nem no País, de forma geral, nem nos Estados e Municípios, de maneira específica. Quando o autor referenciado cita que o sistema do ensino no Brasil permaneceu na “lista das ideias não resolvidas” tem lá suas razões, pois, como observou Ferraro (apud CARVALHO, 2010), o grande número de crianças que chegou às escolas na Europa e nos Estados Unidos da América no decorrer do século XIX não foi nem de longe o que aconteceu no Brasil que só alcançaria algo parecido apenas nas duas últimas décadas do século XX. “Assim, o Brasil chegou ao final do século XIX sem atender à escolarização regular da população infantil;

quanto à alfabetização ou educação de adultos, foi tentada de forma irregular e também deficiente” (CARVALHO, 2010, p. 15).

Embora o período de transição do segundo Império português no Brasil para a República dos “bestializados” tenha sido marcada por mudanças – que teoricamente significariam transformações estruturais no quadro social da nação no panorama econômico, com a primeira irrupção industrial do País através do urbano sobre o rural; na política, com a mudança de regime imperial para o republicano; no social, com o fim da escravidão etc. – na prática isso não aconteceu. No âmbito cultural-educacional não houve mudanças de notoriedade. Em outras palavras,

A expansão de oportunidades educacionais no ensino primário – que combateria a médio e a longo prazo a alta taxa de analfabetismo – e o tratamento intensivo do problema da educação de adultos, antes proclamados como ideais republicanos, não se realizaram na prática, até porque a economia e a estrutura social permaneciam inalteradas [...]. O novo setor urbano-industrial enfrentou graves crises financeiras e não consolidou o poder político; de fato, a balança do poder tornou-se novamente favorável ao setor agrário-comercial. A economia continuou centrada na exportação de matéria-prima e produtos agrícolas, e as mudanças sociais esperadas com o advento da República não se concretizaram de imediato. É bem verdade, porém, que o processo de industrialização persistiu, ainda que lentamente, e beneficiou-se até os lucros com a exportação do café. O crescimento da indústria, contudo, era limitado pela insuficiência de capitais, pelas facilidades de importações e pela credibilidade do mercado interno. (CARVALHO, 2010, p. 16).

No Estado do Ceará a situação negativa da educação era ainda pior, o analfabetismo e o descaso pelo poder público dispensado à educação, sobretudo à primária, que deveria ser destinada às camadas populares, chega ao século XX num patamar desprezível. Conforme o estudo de Joaquim Alves (1958, p. 128-142)

[...] a situação do ensino primário do Ceará em fins do século XIX à primeira metade do século XX, parte da compreensão corrente de que o ensino popular representava um imperativo para a consolidação do regime republicano, concordando com o acento posto na força transformadora advinda da preparação intelectual dos indivíduos. Embora adote um tom complacente quanto ao interesse do administrador como impulsionador da criação de escolas primárias na capital e nos sertões, ao apresentar os números da instrução pública no Ceará da virada do século, desmonta seu argumento, posto que dirige sua análise para a precariedade do quadro do ensino no fato de que no Ceará existiu sempre um obstáculo sério: as secas, totais ou parciais, que apagavam o entusiasmo do homem e limitavam as possibilidades dos governos. Em Joaquim Alves, o peso da análise se concentra nas dificuldades do Estado e no indiferentismo do homem, justificando-a como decorrentes das parcas receitas públicas e da ocorrência periódica de grandes secas [...]. No fim do século XIX, os mapas estatísticos indicam a existência de 336 escolas no Ceará, com a matrícula de 11.305 alunos e frequência de 8.821. Arguindo as despesas vultuosas, a

instabilidade do orçamento, em face da queda das rendas e atrelando a justificativa à ocorrência das secas calamitosas, a lei nº 587, de 07/07/1900, suprime 77 escolas primárias e, no ano seguinte, um ato legislativo de junho desativa treze escolas. O século inicia com a administração do número de escolas, assim distribuídas: Fortaleza (21 escolas), Cidades (75), Vilas (82), Povoações (70). (*apud* GONÇALVES, 2006, p. 74-75).

A situação de analfabetismo no Ceará e no Brasil, como um todo, demonstrava ser preocupante. Com efeito, quando o primeiro censo no ano de 1900 foi capaz de calcular o índice de analfabetos no Brasil, com mais de 15 anos de idade, detectando um percentual de 65,3% em todo o País (CARVALHO, 2010). É óbvio se esta pesquisa tivesse levado em consideração somente a Região Nordeste e, especificamente o Estado do Ceará, este percentual sem dúvida seria bem mais elástico. No ano de 1920, por ocasião de outra pesquisa censitária desta vez tomando por base as categorias crianças, adolescentes e adultos, foi constatado um índice de 75% de analfabetismo no Brasil. No Estado do Ceará, em 1922, a pesquisa censitária acusava um percentual de 80% de analfabetismo. Esta realidade apressou a efetivação do Projeto de Reforma Geral de ensino no Ceará de autoria de João Hippolyto de Azevedo e Sá, então Diretor da Escola Normal Pedro II⁶⁴. Ressalte-se que esta Reforma no âmbito educacional cearense vinha se arrastando desde o final do século XIX, com as Reformas de 1885, 1889, 1911 e 1918. Em 1922, diante da situação de analfabetismo generalizada no Estado, por interveniência do Diretor da Escola Normal, o Governador (presidente à época) do Estado Justiniano José de Serpa providenciou, junto ao governo paulista, a vinda do professor Manoel Bergström Lourenço Filho (1852-1923) que em princípio ocupou as cadeiras de Psicologia e Didática na Escola Normal Pedro II e em seguida iniciou uma profunda Reforma no Ensino do Ceará, projetada pelo já referido João Hippolyto de Azevedo

⁶⁴ Primeiramente chamou-se Escola Normal Pedro II, e por algum tempo desde 1918 funcionou no andar térreo da Fênix Caixeiral, daí saindo em 23 de dezembro de 1923, data que se transferia para a bela sede na praça Figueira de Melo, (antigamente chamada Praça dos Educados e também Praça do Colégio), começada a construir em 11 de agosto de 1922, sob planta do Eng. José Gonçalves Justa, na região do Presidente Justiniano de Serpa, mas somente inaugurado em parte, pelo seu sucessor, Senhor Idelfonso Albano. A conclusão do edifício verificou-se no governo do Capitão (depois Major) Roberto Carneiro de Mendonça (1931/34). Mais tarde, teve o nome de Instituto de Educação Justiniano de Serpa. O Colégio Estadual Justiniano de Serpa fica situado à Av. Santos Dumont, nº 56, Praça Figueira de Melo, Centro de Fortaleza, Estado do Ceará, e há 125 anos tem contribuído com a educação do Ceará, formando gerações para o exercício da cidadania através de uma proposta pedagógica que direciona o seu foco central no aluno e em seu desenvolvimento pleno. O Colégio está Protegido pelo Tombo Estadual segundo a lei nº9109 de 30 de julho de 1968. Disponível em: <<http://www.escola-normal-de-fortaleza.html>> Acesso em: 20 fev. 2014.

e Sá, a partir da Escola Normal (SOUSA, 1955; CAVALCANTE, 2000; NOGUEIRA, 2001; VIEIRA, 2002).

Em razão das tensões e expectativas no campo educacional a virada do século XIX para o XX também foi marcada pelas Reformas educacionais em âmbito federal que se iniciaram com a reforma Benjamin Constant, de 1890 e encerraram-se o ciclo de reformas, em 1925, com a Reforma João Luís Alves e Rocha Vaz, última década da Primeira República (SAVIANI, 2007, 2011). Essas Reformas nem sempre tiveram resultados na prática, apenas confirmaram a tese de que no Brasil, as questões sociais são, geralmente, hipoteticamente resolvidas à base de criação de normas, decretos e leis devido aos males do legado colonizador na construção de um Estado patrimonialista, assistencialista, clientelista, nepotista, corrupto e promissor da indistinção do público e do privado (HOLANDA, 1995; XAVIER, 2009; MARTINHO RODRIGUES, 2013).

Com relação à educação em Cascavel, assim como a maioria dos espaços habitados, antes do contexto das complexas aulas régias, os habitantes, diga-se de passagem, os filhos de fazendeiros, tiveram o conhecimento das primeiras letras e matemática com os mestres-escolas⁶⁵ que eram financiados, miseravelmente, pelos latifundiários. Normalmente, para os demais existiam as casas-escolas que funcionavam ou nas casas paroquiais ou nas dos próprios professores ou alugadas por estes.

Muito embora tenham sido criadas algumas Escolas em 1759, sob a chancela do poder estatal português, como nas Vilas de Fortaleza, Aquiraz, Icó, Soure, Aracati, Sobral, São João do Príncipe, São Bernardo das Éguas Russas e Viçosa, em Cascavel as primeiras Escolas sob a administração estatal somente veio após o advento da Lei Geral⁶⁶ imperial de ensino, em 15 de outubro de 1827 que

⁶⁵ Professores de ensino primário que ministra aulas para diferentes alunos de diferentes graus em uma mesma sala.

⁶⁶ Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

mandava efetivar a criação de escolas de primeiras letras de ensino mútuo em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos combinado com a Lei Provincial nº 743, de 1833, da lavra do presidente da Província Francisco Xavier Paes Barreto, que “aprovava o regimento da instrução pública na província do Ceará” (LIMA; MONTEIRO; FILHO, 2008, p. 9; BESSA *et al.*, 2001). Em Cascavel a primeira Escola a ser criada foi somente para meninos e funcionava com ensino de: Gramática da Língua Nacional, Aritmética Elementar, Doutrina da Religião Católica Apostólica Romana, Princípios de Moral Cristã e estudos da Constituição do Império e História do Brasil. O primeiro professor foi o padre Domingos Carlos de Saboia, vigário da freguesia, nomeado por Ato da Regência do Império em 5 de agosto de 1833. Para as meninas, a primeira Escola, em Cascavel, chegou através da Lei Provincial nº 769, de agosto de 1856 e foi regida pela Professora Theresa Maria de Jesus Uchoa e no ano de 1870 foi criada a primeira escola particular Pathernon Cascavelense com internato e externato, pelo seminarista baiano Félix Ferreira de Carvalho. Em resumo,

No início do Século XX, existiam em Cascavel duas escolas públicas e quatro particulares. A escola pública de meninos era regida pela professora normalista Joana Barcelos; a de meninas regida pela também normalista Raimunda Oliveira Irineu de Araújo [...]. (BESSA *et al.*, 2001, p. 95).

A partir dessas duas escolas públicas do início do século XX em Cascavel são providenciadas Escolas Isoladas (anexas) nos distritos e povoados na circunscrição cascavelense. Neste sentido, a vida escolar formal ou sistematizada com responsabilidade do poder público municipal em Bananeiras (Guanacés atualmente), começa a partir do ano de 1902.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...].

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

[...]

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

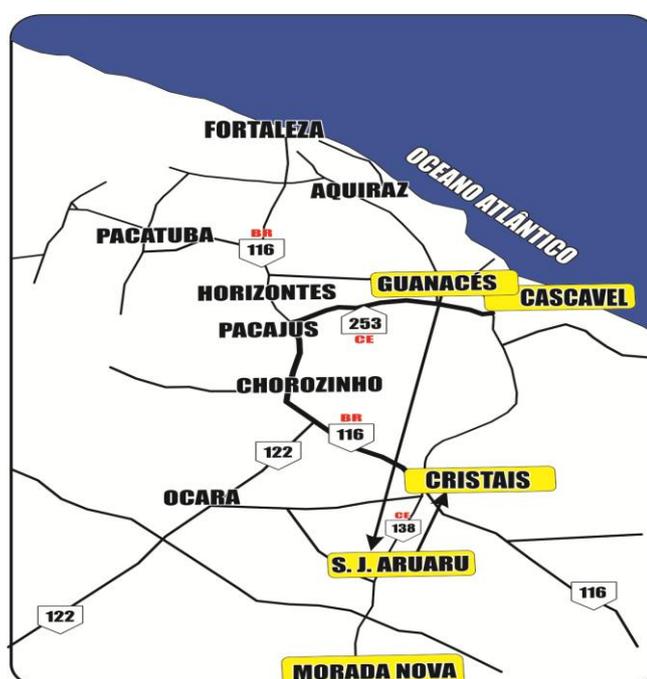
Da povoação de Várzea Formosa, Ipueiras, foi transferida para o distrito de Bananeiras (hoje Guanacés) uma cadeira primária de ensino misto, por ato do presidente Pedro Augusto Borges, de 03/DEZ/1902, e nomeada para regê-la a Prof^a. Antonia Sidou Castelo Branco, e a 10 do mesmo mês nomeado o inspetor escolar Francisco Agno Soares Dantas [...]. Em 10/SET/1904, o presidente do Conselho de Intendência deu posse ao inspetor escolar da povoação de Bananeiras, Francisco de Assis Monteiro [...]. Em 1º/JUN/1907, Silvestre Victorino Dantas tomou posse como inspetor escolar da povoação de Bananeiras (Guanacés), substituído em 07/FEV/1908 por Francisco Agno Soares Dantas. (BESSA *et al.*, 2001, p. 95).

O autor e seus coautores (*op. cit.*) lembram uma realidade geral com relação ao ensino por ocasião da criação e funcionamento dessas primeiras escolas, sobretudo nas Escolas Isoladas dos povoados: ambientes desagradáveis, temidos pelos estudantes, em especial pelas crianças e com professores sem nenhuma formação pedagógica adequada “aplicando os mais esdrúxulos métodos pedagógicos (da palmatória à chicotada), e pais seviciando filhos, numa educação completamente distorcida do seu verdadeiro sentido” (p. 97). É no âmago dessas questões políticas, econômicas, sociais, culturais e, sobretudo educacionais presentes na realidade do País, no Estado do Ceará e na sua localidade de origem que a professora Joana Paula de Moraes vem ao mundo no ano de 1900.

No que diz respeito a registro de matrícula de Joana Paula de Moraes na Escola do povoado de Bananeiras ou em Cascavel não foi detectado nenhum vestígio embora tenhamos procurado no Arquivo Geral municipal e no Arquivo Público do Estado do Ceará (APEC).⁶⁷ O que nos leva a concluir que a professora Francisca Paula Rodrigues, “Tia Filinha”, filha de Joana Paula de Moraes tenha razão quando afirma que sua genitora aprendeu a ler e escrever sem frequentar escolas. Esta revelação encontra-se nas entrelinhas de sua entrevista, a qual será transcrita, em parte, no subtópico a seguir. Realmente, apesar da incansável procura nos diversos arquivos públicos tanto de Fortaleza como nos municípios onde Joana Paula de Moraes ensinou não encontramos vestígios algum que ela tenha se matriculado em ambientes formais de educação. Este fato é condizente para que Joana Paula de Moraes seja reconhecida como uma espécie de autodidata para seus familiares, ex-alunos e contemporâneos que a conheceram.

⁶⁷ A propósito, uma breve ressalva deve ficar registrada com relação a documentação do século XX no APEC: encontra-se em estado deplorável de conservação por falta de políticas públicas para sua catalogação, digitalização e outras medidas de asseio e preservação. Corremos o risco de perder a História e a Memória de todo um século. Não por falta de Projetos de Pesquisadores para esse fim de conservação dos Documentos do APEC, mas e, sobretudo, em razão do desinteresse e descaso das Instituições de fomento à Pesquisa.

Com efeito, a educadora Joana Paula de Moraes percorreu 3 (três) diferentes trajetórias ensinando e aprendendo com as experiências de vida e com as letras. Passou inúmeras dificuldades, angústias, perdas de entes queridos e outros percalços, mas de uma coisa todos têm certeza: Joana Paula de Moraes nunca desistiu de seus sonhos docentes e tem seu nome cravado e lembrado na história da educação. Segue o mapa demonstrativo geral das referidas trajetórias educativas de Joana Paula as quais no decorrer da pesquisa são analisadas e detalhadas uma a uma, principalmente pelas narrativas coletada.



Mapa das trajetórias de Joana Paula de Moraes nos município de Cascavel e Morada Nova, ambos no Estado do Ceará.

Fonte: Dados catalográficos Map Google, 2014 (Adaptação).

Como exposto na figura acima a educadora Joana Paula de Moraes, principal motivadora deste trabalho, saiu de sua terra natal, o atual Distrito de Guanacés no município de Cascavel-CE., vai para o Distrito de São João do Aruaru, no município de Morada Nova-CE. e em seguida retorna ao município de origem, porém, situa morada fixa no Distrito de Cristais. Estas trajetórias serão, doravante, analisadas em suas minúcias.

CAPÍTULO 5

JOANA PAULA DE MORAIS: PRIMEIRA TRAJETÓRIA EDUCATIVA (1900-1926)

Pelo muito que ouvi
 Guardo profundo respeito
 Contarei a sua história
 Com muito carinho e jeito
 [...]

 A história que vos conto
 Sem exageros e sem ais
 É história de uma mulher
 Joana Paula de Moraes
 [...]

 nasceu em Bananeiras [...]

 grande educadora e enquanto
 ela viveu dedicou a sua vida
 ensinando o que aprendeu.⁶⁸

Preliminarmente, antes de “contar a história de Joana Paula de Moraes”, como propõe a poetisa e cordelista acima citada, começamos este capítulo esclarecendo que neste capítulo é feita uma espécie de vitrais biográficos acerca da educadora em epígrafe. E o porquê da expressão “Vitrais Biográficos?” A expressão refere-se ao significado de partes ou visão incompleta ou parcial da vida e contexto de uma pessoa, no caso da professora Joana Paula de Moraes, por corroborarmos com a ideia de que nas pesquisas biográficas jamais conseguimos dar conta da história de uma pessoa em sua plenitude e a gama de detalhes que a envolve, contextualmente. O máximo que podemos captar é uma espécie de semibiografia ou retalhos históricos de uma vida (BURKE, 2009). Com efeito, a biografia de cunho histórico não é uma história de vida propriamente dita e cronologicamente descrita, pois ao biografarmos alguém temos de vincular o (a) ente biografado (a) a uma temática específica como é o caso desta escrita pela qual vinculamos a protagonista com sua ação e atuação às trajetórias educativas.

A intenção, doravante, nesta abordagem é dar continuidade na identificação da protagonista principal, espaço de origem e os contextos nos quais esteve inserida relacionando-a sempre com a educação. A ideia é trazer à tona partes dessa História e Memória de ações educacionais de uma mulher, mãe, esposa, religiosa, doméstica e, sobretudo educadora. Apesar de seu limitado estudo

⁶⁸ RODRIGUES, Maria Alzenira. **Vida e Morte de Joana Paula Moraes**. Aruaru, Morada Nova: Alfa Gráfica, 1991, p. 01. (Cordel). A autora é neta da Professora Joana Paula de Moraes

a Mestra⁶⁹ Joana Paula de Morais se tornou educadora em três diferentes lugares levando alegria e luz àqueles e àquelas que até então viviam alheios ao mundo das letras. Não há como negar que a satisfação da primeira leitura e da primeira escrita é algo formidável. Na busca de compreender e ao mesmo tempo explicitar a História, Memória e Trajetórias Educativas da professora Joana Paula de Morais passamos a desbravar territórios, procurar vestígios e encontrar sentido nas ações e atuações educativas da nossa protagonista em apreço. Assim, partimos das seguintes proposições: identificação da professora Joana Paula de Morais a partir de seu contexto espaço-temporal de existência, compreensão da contribuição social de suas ações e atuação educacionais em pelo menos em 3 (três) espaços de zona rural e seu imbricamento com o contexto global, nacional, regional e local. Ou seja: compreender o macro a partir do micro, como é próprio das pesquisas biográficas.

5.1 Joana Paula de Morais e a educação: contexto geral

Faz-se necessário e oportuno esclarecermos que a história educacional analisada e exposta não está relacionada com o ensino somente sistemático em ambientes formais de educação e suas diretrizes preconizadas pelo poder público, como comumente as pesquisas em História da Educação são realizadas (NAGLE, 2002). Trata-se de uma abordagem no âmbito da educação em locais não formais de educação de ação e atuação de uma docente leiga que aos 13 (treze) anos de idade, sem condições materiais e sem apoio do poder público, de alguma forma ou de outra, foi responsável pela alfabetização de muitas almas humanas nos rincões do interior cearense.

Por outro lado, o contexto panorâmico em que viveu Joana Paula de Morais (1900-1963) foi ímpar em acontecimentos⁷⁰ que transformaram ou

⁶⁹ Joana Paula de Morais se tornou conhecida como “Mestra Joana” a partir, sobretudo de seu terceiro território de ação educacional, em 1942, o povoado de Cristais (atualmente Distrito), pertencente ao Município de Cascavel-CE. Além do que, a atribuição de “Mestre/Mestra” aos professores significava e ainda significa a grande responsabilidade e capacidade que os (as) docentes tinham e têm para com os discentes e a sociedade sendo a esses/essas conferidas a missão também de mãe, pai e mestre “trilogia sublimada, afirmação exalçante de teu valor [...]” (CALDAS, 1935, p. 3 *apud* NUNES; CAVALCANTE; VILAR, 2014, p. 71).

⁷⁰ 1905 - Einstein anuncia a Teoria da Relatividade; 1906 - Santos Dumont voa com o 14 Bis; 1914 - Começa a Primeira Guerra Mundial, na Europa; 1917 - Começa a Revolução Russa; 1918 - Fim da Primeira Guerra Mundial, com a derrota da Alemanha e seus aliados; 1919 - Assinatura do Tratado de Versalhes. Mussolini chega ao poder na Itália; 1922 - Os russos começam a difundir as ideias socialistas pelo mundo; 1928 - Stalin assume o poder na União Soviética; 1929 - Quebra da Bolsa de

influenciaram a geopolítica e o poder, a economia, o campo científico e cultural, em geral e, especialmente o Brasil. Em se tratando de educação, não foi diferente, o contexto foi renovador e revolucionário, em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil e, principalmente no Ceará. Rupturas, reformas pedagógicas, legislação e uma gama de outras medidas, às vezes, apenas de caráter paliativo, marcaram e demarcaram o contexto educacional pesquisado.

Além disso, nesse período surgiram grandes expoentes da educação brasileira e muitas realizações no âmbito educacional – que preconceituosamente (NAGLE, 2002) são consideradas coisas do passado⁷¹ - foram realizadas.

Nova York; 1930 - Revolução no Brasil (Vargas assume o poder como chefe revolucionário); 1933 - Hitler torna-se o primeiro-ministro alemão; 1934 - Getúlio Vargas se torna presidente constitucional; 1936 - Roosevelt é reeleito presidente dos EUA. Japoneses ocupam Pequim, Xangai e Nanquim; 1937 - Golpe de Estado por Getúlio Vargas, conhecido como período do Estado Novo; 1939 - Hitler invade a Polônia: começa a Segunda Guerra Mundial; 1940 - Paris é ocupada pelos alemães; 1941 - Ataque japonês a Pearl Harbour precipita a entrada dos EUA na guerra; 1942 - Brasil entra definitivamente na Segunda Guerra; 1944-Desembarque aliado na Normandia (Dia D); 1945 - Fim da guerra na Europa, em 8 de mai, EUA explodem bombas atômicas no Japão. Capitulação do Japão, no dia 15 de agosto; 1946 - EUA lançam o Plano Marshall; 1948 - Criação do Estado de Israel; China torna-se comunista; 1950 - Vargas é eleito presidente do Brasil; 1954 - Vargas comete suicídio; 1955 - Começa a Guerra do Vietnã; 1956 - Húngaros se levantam contra a ocupação russa e quebram estátuas de Stalin; 1959 - Fidel Castro lidera a Revolução Cubana; 1960 - Juscelino Kubitschek inaugura Brasília; 1963 - Kennedy é assassinado nos EUA.

⁷¹ À guisa de exemplo, em 1900 - Nasce Anísio Teixeira em Caetité, na Bahia; 1901 - Reforma Eptácio Pessoa; 1906 - Criada a Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância, que defende o estabelecimento da "Escola Moderna" para a educação infantil, sobre princípios laicos (não religiosos), racionais e científicos; 1909 - Primeira escola moderna fundada no Brasil, a Escola Nova, em São Paulo. Até 1919, serão fundadas outras 18 escolas do tipo, em Porto Alegre, Rio de Janeiro, Niterói, Belém do Pará e Fortaleza, entre outras cidades; 1909 - Fundada a Universidade de Manaus; 1911 - Reforma Rivadavia Correia; 1912 - Fundada a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a mais antiga federal do país; 1915 - Fundada a Universidade Popular de Cultura Racionalista e Científica, por Florentino de Carvalho em São Paulo, dentro do movimento da Escola Moderna; 1915 - Reforma Carlos Maximiliano; 1919 - Morre Amália Franco, fundadora de mais de setenta escolas e mais de uma vintena de asilos para crianças órfãs; 1919 - Governo cassa as autorizações de funcionamento das escolas modernas. O movimento chega ao fim no Brasil; 1921 - Nasce Paulo Freire, em Recife (Pernambuco); 1922 - Nasce Darcy Ribeiro, em Montes Claros (Minas Gerais); Reforma Educacional Lourenço Filho no Ceará; 1924 - Anísio Teixeira torna-se secretário de Educação da Bahia; 1925 - Reforma João Luiz Alves da Rocha Vaz; 1927-28 - Anísio Teixeira viaja para os EUA, onde trava contato com as ideias do pedagogo John Dewey; 1931 - Anísio Teixeira retorna ao Brasil e assume a diretoria de educação pública do Rio de Janeiro, integrando a rede municipal de ensino; 1932 - Fernando de Azevedo juntamente com Anísio Teixeira e mais 24 professores seguidores lançaram as bases e diretrizes de uma nova política de educação através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público gratuito, laico e obrigatório; 1932 - Reforma Francisco Campos; 1933 - Nasce Rubem Alves, em Boa Esperança (Minas Gerais); 1934 - É criada a Universidade de São Paulo, incorporando faculdades públicas da capital paulista; 1935 - É criada a Universidade do Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira. a UDF dura apenas até 1939, mas será o embrião da futura UEG (Universidade Estadual da Guanabara), atual UERJ; 1937 - É criada a Universidade do Brasil (atual UFRJ), agrupando 15 instituições públicas de ensino superior que já existiam na capital federal; 1942 - Reforma Gustavo Capanema; 1946 - Paulo Freire começa a trabalhar com alfabetização de pessoas de baixa renda. Anísio Teixeira torna-se conselheiro da UNESCO (agência da ONU para Educação); 1946 - Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada pelo presidente Eurico Dutra. Anísio Teixeira volta a ser secretário de Educação da Bahia; 1950 - Anísio Teixeira funda a "Escola Parque" em Salvador, testando

Entretanto, também não podemos deixar de mencionar que no referido período (1900-1963), o Ceará e, sobretudo a região do sertão foi cruelmente solapada pelo apocalipse das secas (BARROSO, 2004) dos anos de 1900, 1903-1904, 1915, 1919, 1931-1932, 1942, 1951-1953 e 1958, que flagelaram os sertanejos, suas famílias e toda criatura vivente deixando um rastro devastador de destruição, mortes, desespero e outras atrocidades.⁷² Fazemos uma ressalva informando que antes da abordagem local faremos uma sucinta divagação dos contextos das políticas educacionais e da história local.

5.2 Joana Paula de Moraes: do nascimento ao casamento (1900-1915)

Joana Paula do Nascimento, posteriormente, após o casamento em 14 de novembro de 1915, passou a ser chamada de Joana Paula de Moraes ao herdar o sobrenome Moraes, de Francisco das Chagas de Moraes, com quem contraíra matrimônio. Joana Paula de Moraes nasceu no dia 24 de junho de 1900, na localidade de Bananeiras, atual distrito de Guanacés, município de Cascavel⁷³, neste Estado do Ceará. Filha de Eleutério de Sousa Barros e de Francisca Maria da Rocha, Joana Paula de Moraes faleceu no dia 13 de março de 1963 e seus restos mortais encontram-se sob o solo no cemitério do Distrito de Pitombeiras pertencente ao município de Cascavel-CE. (PITOMBEIRAS, 2013; RODRIGUES, 1991).

métodos de educação integrada para crianças de comunidades de baixa renda; 1959 - Paulo Freire publica "Educação e atualidade brasileira", sua primeira obra, escrita como tese; 1960 Governo federal funda novas universidades federais no país, pela Lei nº 3.848, inclusive a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal de Santa Maria (primeira do interior do Brasil); 1961 - LDB da Educação Básica; 1962 - Paulo Freire aplica seu método de alfabetização a 300 cortadores de cana analfabetos no interior de Pernambuco: em apenas 45 dias eles aprendem a ler e escrever. O sucesso do experimento inspira a criação de círculos culturais pelo Brasil; 1963 - Paulo Freire publica "*Alfabetização e conscientização*". Anísio Teixeira torna-se reitor da UnB, sucedendo Darcy Ribeiro. **Cronologia da Educação Brasileira**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo>> Acesso: 21/jen./2014.

⁷² VILLA, Marco Antônio. **Vida e Morte no Sertão**: História das Secas no Nordeste nos séculos XIX e XX. São Paulo: Ática, 2000.

⁷³ O município de Cascavel-CE. possui uma área de 820 Km². Posição geográfica: latitude S: 4° 08', Longitude W: 38° 14'. Cascavel possui os seguintes limites: ao Norte: Oceano Atlântico e com o município de Pindoretama; ao Sul: Ocara; ao Leste: Beberibe e a Oeste com os municípios de Horizonte, Pacajus e Chorozinho. Além da sede, o município de Cascavel contém os Distritos de: Caponga, Cristais, Guanacés Jacarecoara e Pitombeiras. O centro de Cascavel dista cerca de 60 Km de Fortaleza pela Rodovia CE 040 e cerca de 86 pela BR 116 c/ CE 253. Os principais acidentes geográficos presentes no município são: os Rios Choró, Pirangi e Riacho Malconzinhado e as Praias de Caponga, Águas belas, barra Nova e Balbino. A população é estimada no ano de 2010 chegou ao total de 66.142 habitantes, sendo 33.255 pessoas do sexo feminino e 32.887 pessoas do sexo masculino, o que corresponde a 50,28% mulheres e 49,72% homens, respectivamente. A economia cascavelense tem como base a produção de caju, coco-da-Bahia, cana-de-açúcar, mandioca, milho e feijão. Na pecuária: bovinos, suínos e aves (IBGE, 2010).



Mapa da primeira Trajetória Educativa de Joana Paula de Morais

Fonte: Dados catalográficos Map Google 2014 (adaptação)

Guanacés está localizado às margens da CE-253, entre as cidades de Cascavel e Pacajus, com distância de 11 e 17 Km, respectivamente e dista apenas 65 Km de Fortaleza, podendo ser alcançada tanto pela rota CE – 253/CE-040, passando por Cascavel, como pela CE-253/BR-116, passando por Pacajus. O atual Distrito de Guanacés teve como nome inicial Bananeiras. O motivo original da toponímia do então povoado no qual Joana Paula de Morais nasceu, assim como tantos outros povoados existentes no Brasil, seguiu ao costume tradicional dos nomes dos povoados de acordo com os elementos naturais constitutivos dos espaços atribuídos ou pelo o “homem branco” ou, anteriormente, pelos nativos (“índios”). No caso de Guanacés foram os dois, pois, segundo a população local, o primeiro nome Bananeiras foi devido a um riacho que passa aos arredores do atual Distrito de Guanacés que em suas margens eram rodeadas da planta Bananeira (PINTO, *et. al.*, 2005). Por isso, o lugar herdou tal identificação devido a presença da planta do gênero *musa*, seja do tipo figueira de adão, pacobeira ou pacoveira, da família *musaceae*, oriunda do sudeste da Ásia⁷⁴. Conforme a professora Maria

⁷⁴ NETO, A. R.; MELO, B. **A cultura da banana**. Disponível em: <<http://www.fruticultura.iciag.ufu.br>> Acesso em: 25 jan. 2014. Não se pode indicar com exatidão a origem da bananeira, pois ela se perde na mitologia grega e indiana. Atualmente admite-se que seja oriunda do Oriente, do sul da China ou da Indochina. Há referências da sua presença na Índia, na Malásia e nas Filipinas, onde tem sido cultivada há mais de 4.000 anos. A história registra a antiguidade da cultura. As bananeiras existem no Brasil desde antes do seu descobrimento. Quando

Veridiana (informação verbal) “O nome Bananeiras, não tenho certeza, mas dizem os mais velhos que esse nome era devido às muitas bananeiras que existiam à beira do riacho que tinha logo ali abaixo que cortava a estrada de quem vinha ou ia à Pacajus ou à Cascavel”⁷⁵.

Com relação a segunda referência, nome nativo (indígena), a palavra *pacoba*, em linguagem nativa guarani, quer dizer “banana”. Como o território de Bananeiras faz parte da zona litorânea leste, não deixa de ter seu topônimo, vínculo com os primeiros habitantes dessa região, os índios guaranis. Ainda, quanto a segunda identificação, Guanacés, está diretamente vinculada à tribo dos nativos (“índios”) Guanacés ou Anacés⁷⁶ que habitou primeiramente esse espaço.

Cabral aqui chegou, encontrou os indígenas comendo in natura bananas de um cultivar muito digestivo que se supõe tratar-se do “Branca” e outro, rico em amido, que precisava ser cozido antes do consumo, chamado de “Pacoba” que deve ser o cultivar Pacova. É interessante lembrar que a palavra *pacoba*, em guarani, significa banana. Com o decorrer do tempo, verificou-se que o “Branca” predominava a região litorânea e o “Pacova”, a Amazônica. O cultivar Pacova possuía com certa frequência, sementes muito grandes em relação às atuais, pois quase igualavam em tamanho às da mucuna preta (*Mucuna aterrima*). Os registros de importação das primeiras bananeiras para o continente americano datam de 1494 a 1530, épocas em que já se conheciam no continente asiático, elevado número de espécies do gênero *Musa*, incluindo-se aquelas ornamentais, sem valor alimentício. Como tais espécies não foram encontradas pelos descobridores em nossa terra, pode-se deduzir que deve ter havido uma seleção do material trazido desses locais de origem da bananeira. Esse aspecto é um ponto pacífico em que os historiadores se baseiam para explicar a etnia asiática do índio das Américas. Atribui-se a esses imigrantes a primeira seleção de bananas no mundo e a introdução das primeiras sementes produtoras de bananeiras comestíveis no Continente Americano.

⁷⁵ Informação verbal concedida por FARIAS, Maria Veridiana Pereira. **Entrevista I**. [19 jan. 2014]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Guanacés, Cascavel-CE., 2014.

⁷⁶ Distrito criado com o nome de Bananeiras pelo ato de 20-10-1890 e pelo Decreto-Lei nº 1156, de 4 de dezembro de 1933. Em 30 de dezembro de 1943, por meio do Decreto-Lei nº 1.114, o Distrito passa a se chamar Guanacés, em alusão a numerosa tribo nativa que habitou desde a região de Cascavel à serra de Uruburetama, limitando-se com as tribos dos Tremembés, na região do Vale do Acaraú, região norte do Estado do Ceará. Guanacés também conhecidos como Anacés em tupi é uma justaposição de “gua” (gente), “nã” (parente) e “ce” (que deseja), ou seja, gente que deseja ser parente (dos tupis) (STUDART FILHO, 1965, pp. 102-104). Em 25 de janeiro de 1948, a paróquia de Guanacés, sob a invocação da Imaculada Conceição foi criada pertencendo a Arquidiocese de Fortaleza-CE. Sob a tutela da paróquia local, em 1951, foi fundada pelo padre Miguel Câmara, a Sociedade de Assistência e Educação Rural de Guanacés (SAERG). Em 21 de maio de 1963, a Lei nº 6309, elevou o Distrito de Guanacés a condição de município. Porém, em dezembro de 1965, por força da Lei nº 8339, Guanacés retorna à categoria de Distrito de Cascavel, prevalecendo até a presente data. O distrito de Guanacés dista cerca de 65 Km de Fortaleza, tendo acesso pela CE 040-CE 253 e BR 116-CE 253. A Sede do Distrito é cortada pela CE 253 que interliga os municípios de Cascavel-Pacajus e vice-versa. Atualmente, a população de Guanacés é estimada em 16.700 habitantes. A principal fonte de renda e sobrevivência da população local é proveniente da produção de cana de açúcar e seus derivados, da plantação de mandioca, pesca, curtume e pequeno comércio. Geograficamente o Distrito de Guanacés se limita com o Município de Aquiraz partindo do ponto em que a Rodovia de Cascavel é atravessada pelo Rio Catú (Sítio Barrocas, Caponga da Bernarda, Quintas); limita-se com Cascavel a partir da estrada Velha (passando por Capim de Roça e Pindoretama, em direção a divisa do Município de Cascavel com o Distrito de Pitombeiras; Com o Distrito de Pitombeiras na direção do Açude de João Flor no Córrego Grande e com Pacajus até o encontro do Rio Catú (IBGE, 2010).



Igreja Matriz Imaculada Conceição em Guanacés.

Fonte: <<http://www.panoramio.com/user/2449886?with>> Acesso em: 20 fev. 2014.

O atual Distrito de Guanacés, antiga Bananeiras, é um dos mais velhos do Estado do Ceará. Sua paróquia foi constituída desde 25 de janeiro de 1948 e pertence a Arquidiocese de Fortaleza. Em derredor do templo católico sempre existiu uma praça, a principal, que ainda hoje é rodeada de antigos casarões. Como muitas outras, a construção inicial da capela foi de palha sendo, posteriormente, feita de tijolos com auxílio da comunidade. O centro comercial e as principais moradias foram erguidas defronte ao templo que comportava também uma feira bastante significativa como intermediária à feira maior de São Bento na sede municipal de Cascavel-CE.. Sobre esses fatos, Raimundo Azevedo Dantas, “Fungandinho”⁷⁷, de 91 anos, um dos moradores mais antigos que nasceu e ainda hoje reside em Guanacés, defronte a Praça da Igreja Matriz e olhando para a mesma, sobre a calçada de sua residência informa,

[...] A igreja sempre foi aí. No começo era de palha de coqueiro. Depois, diziam os mais velhos, que Manuel Benício construiu o alicerce e junto com o povo fizeram de alvenaria e tijolos. Antigamente ela era bem diferente, bem pequenininha, mas cresceu. Sempre os jovens se sentam nesses bancos em frente a ela pra namorar, conversar e fazer as brincadeiras. Dizem que fazem até o que não presta! Mas eu não tenho nada a ver com isso [...]. Essa pracinha aí em frente e esse comércio sempre foi o local das feiras, dos viajantes. Vinha gente de todo canto. Vinham comprar rapadura e farinha e também levar para vender no Limoeiro, no Chorozinho, Pacajus, por todo canto [...]. Daqui dá pra ver todo movimento. Esta casa foi uma das primeiras daqui. Acho que foi a primeira a ser construída de tijolo. Era de uma mulher rica a D. Maria Eufrásio [...] (informação verbal).⁷⁸

⁷⁷ Entrevista concedida por DANTAS, Raimundo Azevedo. **Entrevista II**. [19 jan. 2014]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Guanacés, Cascavel-CE., 2014.

⁷⁸ Id.,

Ao ser interpelado se chegou a conhecer a professora Joana Paula de Moraes, filha de Eleutério e Francisca, Raimundo Azevedo esclarece:

[...] Não me lembro dessa professora aqui não. Mas, conheci bem o seu Eleutério já bem velhinho. Era um cidadão alvo e morava no sitiozinho ali para baixo mais uma irmã. Ele morava só com irmã. Não tinha família. Ele era da família dos marcelinos ou irmão ou tio. Lembro-me bem da história que contavam que ele um dia tapou o Abdon filho do seu Antonio Almeida que era quase formado, pois, estudava em Cascavel quando em conversa seu Eleutério disse: Abdon sabia que não vai ter caju esse ano porque os cajueiros “parmaram”? Nisso o Abdon ficou só com a cara mexendo sem saber o que dizer, pois não sabia o que era. Ora, era pararam, não dava mais caju porque não tinha chuva. Era nas eras 32 uma seca medonha [...] (informação verbal).⁷⁹

A fala de Raimundo Azevedo Dantas em relação a Igreja é indiscutível sobre a forma de construção e o local. Normalmente as capelas no início da formação dos povoados foram construídas com base no material natural mais disponível. No caso onde havia carnaúbas a construção das paredes era de barro (taipa) e a coberta era com as palhas da carnaubeira. Onde havia coqueiros a coberta era com as palhas de coqueiros e assim por diante. Quanto a frequência dos jovens nos bancos da praça em frente a Igreja essa é uma tradição desde os tempos coloniais no Brasil ao final da tarde, ou das cerimônias religiosas e nos finais de semanas junto com as feiras. É a mistura de costumes, tradições e invenções num espaço que se tornou apropriados para a complementaridade do humano, sagrado e também do profano. Além do que, são nesses encontros que são estabelecidos a coesão social ou o entendimento para admissão em grupos, coletividades, comunidades, concretas ou simbólicas, legitimação institucional, status e também momento de socialização, troca de ideias, sistemas de valores, padrões, comportamentos e normatizações etc.. (ELIADE, 1992; CERTEAU, 1994; HOBBSAWM; RANGER, 1984; FREYRE, 2000; DAMATTA, 1997).

Quanto a lembrar da professora Joana Paula de Moraes é quase impossível para o entrevistado haja vista que ao imigrar de Bananeiras, o narrador não tinha menos de 2 (dois) anos e nem mais de 3 (três). Muito embora Joana Paula tenha retornado à Guanacés em passagem rápida no período da seca de 1932 tendo ido embora em seguida, no início do ano de 1933.

⁷⁹ Ibid.,

A feira da antiga Bananeiras, durante muito tempo foi referência para os viajante comboieiros que saindo da região dos sertões com seus produtos seguiam pela estrada da Serra do Brito que interliga, atualmente, os municípios de Cascavel e Chorozinho e faziam paragens para vender e comprar mercadorias na animada feira do atual Guanacés. Foi através dos frequentadores dessa feira que Joana Paula seria contatada para ser a primeira professora em São João do Aruaru, município de Morada Nova-CE.. Mas, essa é uma história para mais adiante. Por ora vamos deter atenção às trilhas de Joana Paula de Moraes a partir de seu nascimento.

Uma curiosidade ou coincidência é que a data em que Joana Paula de Moraes nascera é comemorada também o nascimento de São João Batista ou o dia de São João ou ainda o nascimento do Precursor celebrado pelos adeptos da igreja católica no mundo todo. Segundo o relato bíblico João Batista teria sido o profeta que antecedeu e motivou a previsão do nascimento de Jesus, o Cristo, a quem João batizaria seis meses posteriormente (LUCAS, 1986)⁸⁰. Esta data (24 de junho) é o ponto culminante das festas juninas de grande tradição no Nordeste e no Ceará. São João é conhecido como "santo festeiro", e nesse dia são realizadas muitas festas acompanhadas de comidas típicas. Alguns símbolos muito conhecidos nas celebrações são a fogueira, o mastro, os fogos, a capelinha, a palha e o manjerição com variedades de danças, comidas, músicas e coisas do gênero.

Contudo, para a professora Joana Paula de Moraes a data de seu nascimento e a coincidência com a data atribuída ao nascimento de São João tem uma razão mais curiosa ainda. Pelo visto, sua genitora de fé e devoção católica, acompanhando a antroponímia dos nomes, ao dar à luz seu único rebento, em 24 de junho de 1900, deu-lhe como nome a versão feminina Joanna reverenciando o nome de São João, cujo nascimento lhe é atribuída data igual. Conforme Carvalhinhos (2007), os nomes próprios no Brasil, além das funções de identificar e diferenciar as pessoas entre si, geralmente, são atribuídos em razão do dia do nascimento, devoção dos ancestrais ou em razão de apadrinhamento carregando consigo o legado ideológico da cultural da Europa católica, especificamente do nosso

⁸⁰ BÍBLIA. Tradução **do Novo Mundo das Escrituras Sagradas**. São Paulo: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1986.

colonizador. Citando Guérios (1973), a autora em alusão lembra que os nomes pessoais estão sempre vinculados às influências históricas, políticas e religiosas.

Desde os povos mais antigos (gregos, hebreus e germânicos entre outros vários), os pais buscavam a proteção divina para seus filhos. Com o advento do cristianismo, a tendência de dar nomes divinos prosseguiu, agora sob a forma de homenagem aos santos e santas da Igreja Católica. Quanto à motivação política, reflete-se nesta escolha o entusiasmo e admiração, por parte dos pais, a personagens políticas em evidência num determinado momento – e sua relação com o poder. Entre os nomes históricos o autor cita Romeu (“*peregrino ia a Roma receber a indulgência do Papa*”) e Percival, *clara referência ao bravo cavaleiro de A demanda do Santo graal*. (CARVALHINHOS, 2007, p. 168).

Realmente, o nome primeiro dado a Joana Paula do Nascimento demonstra uma significativa religiosidade: Joana, feminino de João (referindo-se a João, o Batista, Paula ao apóstolo Paulo e Nascimento ao dia 24 de junho, data do próprio nascimento de Joana e comemorativa ao dia do Santo).

Outra peculiaridade em relação à data de nascimento de Joana e a devoção ao Santo que se tornou Batista – após batizar nas águas do Jordão Jesus o Cristo – é o fato da professora Joana Paula, por ocasião de sua segunda trajetória educativa, na localidade de São João da Espora (atualmente São João do Aruaru), no município de Morada Nova, neste Estado do Ceará, chefiar os trabalhos da igreja católica local cujo padroeiro foi oficializado como São João Batista (seu santo de exclusiva devoção), o que lhe fez ter mais empenho e zelo pela fé cristã católica naquele povoado e seguir até a morte sempre aperfeiçoando sua crença. Conforme Rodrigues (1991), Joana Paula de Moraes, além de educadora, cuidava zelosamente da Igreja local tirando novenas, terços, orações, cantava hinos e ainda tirava tempo para fazer poesias.

Mas, voltando ao ano do nascimento de Joana Paula (1900), este foi, dentre tantos outros anteriores e posteriores, ano de seca. Embora a literatura sobre esse assunto seja inexpressiva e quase não tenha registrado consequências maiores. Existe, porém uma explicação plausível sobre esse fato. A seca dos dois zeros, como costumeiramente foi chamada, não teve seus estragos registrados em longa em escala na história em função do grande inverno do ano anterior (1899). O governante cearense Antônio Pinto Nogueira Accioly estava deixando seu primeiro mandato, em julho de 1900, que ao contrário de como recebeu o Estado, com as finanças positivas, passava-o ao comando de Pedro Augusto Borges um Estado à

beira da falência generalizada e de quebra, com as consequências da seca, um surto de varíola que assolou Fortaleza. Tal praga só não fez desgraça maior graças a coragem e solidariedade do professor e Farmacêutico Rodolfo Teófilo, que diante da omissão do governo, da fome, da miséria e da doença que matava absurdamente resolveu, por conta própria, fabricar vacinas anti-varíola e “todas as manhãs, percorria os subúrbios, vagando de casebre em casebre, convencendo e chegando mesmo a pagar as pessoas para se deixarem vacinar” (FARIAS, 1997, p. 125). Por ser de oposição ao oligarca Accioly, Rodolfo Teófilo passou a ser perseguido sendo demitido, inclusive, do cargo docente do Liceu do Ceará e foi acusado de muitas mortes acontecidas em razão da aplicação de sua vacina. Conforme Theóphilo (1980),

A seca de 1900 não foi de efeitos mais desastrosos, porque o Estado inteiro regurgitava d'água. O inverno de 1899 não só foi copioso, mas longo, prolongando-se até setembro. Este inverno, o maior que registra o pluviômetro em Fortaleza, veio confirmar uma vez mais a minha opinião acerca nenhuma influência das manchas de sol sobre as secas no Ceará de os grandes invernos. Se as manchas de sol influíssem sobre as estações, não teríamos um inverno tão copioso precedido e seguido de anos de seca [...]. Se as manchas de sol aumentam gradativamente dentro do período certo de onze anos, se os grandes invernos coincidem com o máximo de manchas solares e as secas com o mínimo de manchas, como se explica um ano de inverno copiosíssimo, como o de 1899, intercalado entre dois anos de seca, 1898 e 1900?! (*apud* MENEZES, 2006, p. 177).

Quando o autor duvida das manchas solares como determinantes para se presumir as secas está se referindo ao resultado a que chegou o Barão de Capanema que após se reunir com os membros do Instituto Politécnico do Rio de Janeiro, após a seca de 1877, a fim de fornecer uma resposta ao Imperador D. Pedro II – que queria saber como se prevenir para um vindouro ano de seca no Nordeste – concluiu que a presença mínima de manchas de sol seria uma premonição de um vindouro ano de seca (GIRÃO, 1985).

Outro episódio que merece atenção, se “[...] por uma coincidência histórica [...]” (MACHADO, 2010, p. 38) ou não é que em data próxima do nascimento de Joana Paula de Moraes, no dia 12 de julho de 1900, em Caetité na Bahia, nascia Anísio Spínola Teixeira, jurista, escritor e considerado, por muitos, como um ícone da educação brasileira. Entre outros feitos, Anísio Teixeira disseminou, sobretudo nas décadas de 1920 e 1930, assim como o fez Lourenço Filho e (SAVIANI, 2011; VIEIRA, 2002), as bases fundamentais do ideário da Escola

Nova que tinha como cerne a apreensão do conhecimento pelo desenvolvimento cognitivo do ser humano e sua capacidade de realizar conjecturas ao invés do método da memorização. Entre tantas ações na seara educacional Anísio Teixeira realizou reformas significativas no sistema educacional no Estado da Bahia, no Estado do Rio de Janeiro e destacou-se dentre os 26 (vinte e seis) idealizadores, em 1932, do movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁸¹, em defesa da implantação de um ensino obrigatório, público, único, gratuito e laico garantido pelo Estado em oposição ao modelo de Sistema Educacional vigente à época no País.

Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos [...]. A marca do pensador Anísio era uma atitude de inquietação permanente diante dos fatos, considerando a verdade não como algo definitivo, mas que se busca continuamente (NOVA ESCOLA, 2006, p. 51).

Com efeito, Anísio Teixeira foi profundamente influenciado pelas ideias de uma educação democrática e pragmática de Dewey que exigem da pessoa intelectualidade pela e para aprendizagem, utilização das ciências, das tecnologias e ações democráticas para o social. No Ceará, essas ideias são fortemente introduzidas a partir de abril de 1922, pelo educador paulista Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970). Sem dúvida, essas eram as pilastros básicas do ideário da Escola Nova vigentes no contexto geral do País que, embora estando numa

⁸¹ O “Manifesto” é considerado o marco principial do projeto de renovação educacional da nação e uma reação ao tipo de educação até então desenvolvido na Primeira República (1889-1930) pelo qual o acesso e a qualidade de ensino eram restritos a uma pequena classe dominante que gradativamente se constituía em casta intelectualizada em detrimento da grande massa da população brasileira destinada ao trabalho e as mínimas oportunidades educacionais. Porém, o Manifesto sofreria profundas e contundentes críticas direcionadas pela cúpula intelectual da igreja católica que naquele contexto tinha a pretensão de educar a população aos seus moldes e contava a seu favor com o controle e orientação curricular da maioria dos estabelecimentos da Rede Privada de Ensino. Como observa Saviani (2011, p. 256), O impacto gerado pela divulgação do “Manifesto”, em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se da ABE, o que foi formalizado na reunião do Conselho Diretor de 12 de dezembro de 1932, pouco antes, portanto, do início da V Conferência Nacional de Educação que se realizou entre 26 de dezembro de 1932 e 8 de janeiro de 1933, em Niterói. Na presidência das conferências nacionais de educação, o líder católico Fernando Magalhães foi substituído pelo líder escolanovista Lourenço Filho.

realidade diferente, seria também o contexto no qual a professora Joana Paula de Moraes estaria inserida a partir da década de 1920.

Joana Paula de Moraes, como todas as crianças do sexo feminino de seu contexto foi criada sob intensa vigilância familiar. Sua mãe, além das atividades domésticas, ensinava particular, era rezadeira, benzedeira e também trabalhava nas atividades da roça para completar a renda e manter sua querida filha. Joana Paula de Moraes teve sua infância seguindo as diretrizes da família, da igreja, em contato com as atividades domésticas e do campo e das tradições próprias do mundo rural: sem energia, sem televisão, sem geladeira, enfim, sem os produtos eletrodomésticos e tecnológicos do contexto atual. Além disso, no contexto de Joana Paula de Moraes as diretrizes estabelecidas pelo Sistema do Patriarcado às mulheres eram preponderantes, pois,

O Sistema do Patriarcado é um sistema adaptável aos distintos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. Neste sentido, é que o discurso legitimador da desigualdade entre os sexos tem tomado forma cultural hegemônica acentuando e consolidando o masculino como superior [...]. Considerando este aspecto o discurso homogenizador e legitimador das desigualdades entre homem e mulher encontram sempre um campo fértil para sua instalação [...]. Consoante o pensamento de Puleo (2000), com o passar do tempo o Sistema do Patriarcado recorreu, pelo menos, a 5 (cinco) recursos para apoiar a suposta inferioridade do sexo feminino em relação ao sexo masculino. Esses recursos discursivos estão baseados na mitologia, na religião, na medicina, na psicanálise e na arte. (XAVIER; XAVIER, 2010, p. 19).

Joana Paula de Moraes, muito cedo, aprendeu as primeiras letras com sua genitora e desenvolveu um apego imensurável pela aprendizagem mesmo sem ter as condições materiais necessárias para ingressar na educação formal. Sua vontade de saber era tão grande que vivia a acompanhar as professoras nos caminhos da escola a procura de conhecimento tendo se tornado “ajudante das professoras” na sua época de infância/adolescência. Como a neta de Joana Paula de Moraes, a professora Maria Alzenira Rodrigues foi professora deste pesquisador nos anos de 1985 e 1986 e esta também escrevera dois poemas em literatura de cordel sobre Joana Paula de Moraes, dos quais tomamos conhecimento, decidimos então iniciar a pesquisa de campo consultando a professora Alzenira em sua residência que nos conduziu à presença de sua genitora e filha de Joana Paula de Moraes, a professora Francisca Paula Rodrigues. Esta, por sua vez, nos acolheu gentilmente. Ao tomar conhecimento de que gostaríamos de saber sobre a história e a educação de Joana

Paula de Moraes, sua falecida mãe, “Tia Filinha”, como é carinhosamente chamada no âmbito educativo no Distrito de Aruaru, passou a rememorar lucidamente sobre sua genitora:

Minha mãe nasceu no dia 24 de junho de 1900, em Bananeiras, no município de Cascavel. Dedicou toda sua vida ensinando o que aprendeu. Desde criança minha mãe mostrou o que queria ser na vida. Com 13 anos apenas parou de estudar devido as suas condições financeiras. Aprendeu a ler e escrever perguntando a um e a outro. Mamãe andava com uma carta de ABC na mão. Essa carta de ABC ela ganhou de uma professora que com pena matriculou minha mãe numa Escola em Bananeiras, mas minha mãe era muito pobre e não pode comprar o material para permanecer na escola estudando. Então, ela continuou com sua cartinha de ABC pedindo ajuda as professoras quando iam ou saíam da escola. Mas, ela teve grande aprimoramento devido sua inteligência e dedicação aos estudos. Naquele tempo os alunos aprendiam mesmo! Era na carta de ABC e na Tabuada. A gente aprendia conhecendo as letras, depois a gente separava e juntava soletrando (informação verbal).⁸²

Ao término da entrevista com Francisca Paula Rodrigues esta nos informou que também tinha outros irmãos que residiam nos municípios de Cascavel e Ocara-CE., nas localidades de Cristais, Grossos e Foveira, respectivamente. Diante dessas informações fizemos o devido agendamento anotando todos os detalhes, como os nomes, pontos de referências e roteiro para chegar até aos informantes indicados, pois pretendíamos entrevistá-los, posteriormente.

Com relação ao relato supracitado, a forma descrita de alfabetização que a professora “Filha” está se referindo é, atualmente, chamado pela Ciência da Educação de Método Sintético de alfabetização. Enquanto que o Método Analítico (também conhecido de Método Olhar-e-Dizer) trabalha a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores de maneira gradativa, ou seja, a criança pega a palavra ou expressão e segue dividindo em unidades menores até chegar às sílabas. Desta forma, o Método é subdividido em palavração, sentencição ou global.

Por outro lado, o Método Sintético supracitado se concretiza inversamente, ou seja, o ensino-aprendizagem se processa por meio de letra por letra ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. O Método Sintético também pode ser dividido em Soletração, Fônico e Silábico. Através do primeiro, os discentes são estimulados a conhecer primeiramente as letras, em seguida aprendem a formar as

⁸²Entrevista concedida por RODRIGUES, Francisca Paula. **Entrevista III**. [20 fev. 2012]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. São João do Aruaru, Morada Nava-CE., 2012.

sílabas, juntando as consoantes com as vogais, a próxima etapa é aprender a formação das palavras para finalmente ser capaz de construir um texto. Pela segunda divisão, o Método Fonético, os discentes aprendem a identificar os sons das letras e unindo o som da consoante com o da vogal então pronunciam a sílaba construída. Pelo Método da silabação o discente primeiro aprende a formação das sílabas e em seguida a formação das palavras. Esses Métodos de alfabetização muito usados desde o século XIX no Brasil são intensamente criticados contemporaneamente pela sua realidade fragmentada, descontextualizada do todo e por se caracterizarem como cansativos, tediosos, estressantes e mecânicos, pois não possibilitam aos aprendentes à formação de uma consciência própria, crítica de seu tempo e nem a produzirem seus próprios escritos em razão de apenas terem sido estimulados à prática da decoração (MORTATTI, 2000, 2004; FERREIRA, 1985).

Explicar o sentido em que usamos as palavras muito contribui para a clareza do discurso, necessária   valida o do relatório e pesquisa. Buscamos, neste estudo, as conexões entre educa o, História, teoria e métodos.   mister que analisemos os significados de cada uma dessas coisas, para em seguida formularmos as nossas próprias cogita es sobre o nexos entre elas, com a clareza necessária ao processo de valida o possível quando a narrativa   ambígua ou obscura. (MARTINHO RODRIGUES, 2012, p. 196).

Retornando a forma como Joana Paula de Moraes viveu sua infância, aprendeu a ler e a escrever, no então povoado de Bananeiras, localizo, depois de algumas tentativas, um pequeno povoado na zona rural do município de Beberibe-CE., distante cerca de 120 km de Fortaleza e 15 Km de acesso   BR 116. Após contínuas informa es, aproximo-me de uma casa simples, com alpendres, na beira da estrada carro avel que lhe d  acesso. Do outro lado da estrada observo a existência de uma escolinha que se encontra fechada. Na fachada frontal está escrito: Escola Maria de Jesus do Nascimento. Finalmente, nos aproximamos do alpendre da referida residência e, antes de qualquer ato, eis que surge uma mulher jovem que após cumprimentá-la perguntamos se ali reside a senhora Maria de Jesus do Nascimento. No que de pronto ela responde: mora sim e   minha mãe. Após nos apresentarmos e dizer as razões da visita aproxima-se uma senhora com suas cães reluzentes que de forma descontraída e educada fala: eu sou a Maria de Jesus, o que o senhor deseja? Respondi que pretendíamos gravar uma entrevista com ela,

caso aceitasse, sobre Joana Paula de Moraes, sua falecida mãe. Imediatamente D. Maria de Jesus, apesar da idade (90 anos), reacende o pouco do brilho que ainda lhe resta nos olhos e surpresa pergunta: sobre minha “mãezinha Joana”? O que o Sr. quer saber dela? Após explicarmos qual a finalidade de nossa visita, D. Maria de Jesus convidou para entrarmos e, sempre muito solícita, passou a narrar espontaneamente:

Bem, minha mãe morava em Guanacés. Naquelas eras se chamava Bananeiras, quando onde eu nasci. A família dela é de lá. O nome do pai dela, meu avô, é Eleutério. Era branco. Muito branco. Desse povo que veio de Portugal. O nome da minha avó era Francisca. Minha mãe não era branca era bem escura. Não era negra. Mas, morena fechada, parecida com a Teresa, a minha irmã mais nova que mora lá em Cristais. Vivia com a mãe dela. Minha avó não se casou. Era uma moça direita, mas “teve esse erro”. Minha avó e minha mãe era gente pobre, todos eram pobres. Ai a mãe dela que era resadeira ensinava, era professora, mas não era professora do jeito de hoje, naquele tempo não havia professor, eram aquelas pessoas, aquelas reuniões de vizinhos e gente de fora também, aquelas coisas que eram ensinadas ao “povo mais rude”. Foi assim: minha mamãe se criou e tinha aquela vocação para professora, com 15 anos ela se casou com meu pai, ela com 15 anos. Ela era pobre, ela nunca foi ao colégio, não existia colégio, era escola, mas, assim vamos dizer, era ajudante de professora, assim ela aprendeu um pouco mais. Às vezes ao invés dela aprender com a professora ela é quem ensinava. Ela tinha o dom viu! Minha mãe tinha o dom! Com 13 anos ela já ensinava as crianças e os adultos também. Não era em escola não, ou era na casa deles (dos alunos) ou na casa dela (de Joana). Minha mãe contava que ensinava até homem feito, “cabra véi barbado”, de cabelos brancos que não sabia se quer fazer o “pelo sinal”. E ai o meu pai se casou com ela, com 15 anos minha mãe se casou. Ela disse que foi uma tristeza medonha para sua mãe, minha avó, porque só tinha ela [...]. Meu pai era de outra família, mas de lá, de Bananeiras. Nesse tempo tinha só uma capelinha e ela se casou nessa capela. Havia uma feira em frente a capela e vinha gente de toda parte ou para vender e comprar mercadorias, como: rapadura, farinha e outras coisas ou passavam por lá para ir para a feira de Cascavel que era a cidade [...]. Nesse tempo não havia quase estrada e nem havia carro. Vinha os comboieiros em animais, burro e jumento e traziam muita coisa também pra vender. Sempre minha mãe estava na igreja pela manhã, pois cuidava das orações e ensinava catecismo e o povo via tudo àquilo [...]. Dava muita gente na feira que ficava bem em frente a igreja (informação verbal).⁸³

Na narrativa acima, algumas expressões foram grifadas não porque estejam cogitadas como erradas ou fora de uso. Essas expressões foram utilizadas por uma professora leiga e transmitem a essência do perfil cultural, social, econômico e psíquico dos sujeitos pesquisados. Esses termos são comuns à população rural, interiorana, sertaneja e que são empregados no cotidiano e assimilados *in loco* e no *habitus* do dia-a-dia. Muito embora, saibamos que a

⁸³ Entrevista concedida por NASCIMENTO, Maria de Jesus do. **Entrevista IV.** [15 out.2013]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Grossos, Beberibe-CE, 2013.

expressão “povo rude” seja – normalmente, utilizada pela classe considerada culta de melhor poder aquisitivo e que costuma fazer uso da chamada norma padrão da língua portuguesa – para se referir às camadas populares compostas por pessoas “desprestigiadas, marginalizadas, oprimidas pela terrível injustiça social que impera no Brasil – país que tem a pior distribuição da riqueza nacional em todo mundo [...]” (BAGNO, 2005, p. 28), não é caso aqui. Neste sentido, as expressões supracitadas devem ser entendidas não como preconceito, mas como variações linguísticas no âmbito da dimensão diacrônica da linguagem (BAGNO, 2005; FARACO, 2005).

Com efeito, apesar da situação de pobreza também expressa na narrativa em alusão, percebemos que são feitas referências ao tipo de educação informal praticada pela avó da narradora e também por sua genitora, posteriormente, a partir dos 12 ou 13 anos de idade. A educação informal era muito utilizada no contexto em discussão, sobretudo na zona rural onde o poder público se fez e ainda se faz ausente no âmbito das políticas públicas educacionais. A educação informal se processava e ainda se processa como alternativa de transmissão do arcabouço cultural independentemente do ingresso nas escolas formais de ensino-aprendizagem. Esta forma de educação acontece na família, nas reuniões comunitárias, nas ruas, nas encruzilhadas do cotidiano, com a vizinhança, com certas categorias, colegas de trabalho etc.. Enfim,

A educação informal é a expressão de uma variedade muito maior de sujeitos. Pais, irmãos, vizinhos, colegas, parceiros de folgedos ou de trabalho, comunicadores de todos os meios de comunicação participam da educação informal. O estudo dos campos de atividade de todos esses sujeitos constitui objeto de pesquisa com largo potencial de interesse tanto histórico como educacional. A pluralidade de atores, na educação informal, enseja o convívio de uma variedade muito mais rica de tipos humanos e de referências culturais distintas e díspares do que a educação formal. A diversidade de gerações, de profissões, de formação intelectual enriquece a educação informal. (MARTINHO RODRIGUES, 2012, p. 207).

Outro fato que requer atenção na fala de Maria de Jesus é com relação a circunstância de Joana Paula de Moraes, mãe da narradora, ser filha de “mãe não casada”⁸⁴, pois mesmo não sendo órfã, o pai não vivia sob o mesmo teto. Se até

⁸⁴ Faço uso deliberadamente da expressão “não casada” como contrastivo tipológico da expressão “mãe solteira” comumente utilizada para se referir a uma mulher que tem filho (s) (as) fora do casamento. No caso específico, como também em muitos outros, a mulher mesmo sendo mãe e apesar de não se casar cumpre rigorosamente com as mesmas responsabilidades de uma mulher normalmente casada e até mais, pois há de prover o sustento e a educação em todas as suas dimensões.

hoje essa é uma situação conflituosa e complicada, para a mulher, sobretudo na zona rural, em razão dos ditames da cultura do Patriarcado, imagine no contexto em análise!

Como sabemos a primeira República no Brasil (1889-1930) foi simbolizada pela figura de uma mulher, assim como fizeram os franceses pós-revolução. Esta simbologia, no entanto, não significava na prática sublimação ou representatividade política, social ou cultural. Pelo contrário, à mulher foi lhe reservado às atribuições domésticas. Seu posto máximo era o de Rainha do lar, símbolo de abnegação, submissão para um futuro casamento de obediência e fidelidade ao esposo. Este é um legado do Sistema do Patriarcado e de um passado colonialista, que nem passado era ainda, reforçado pelo ideário republicano positivista da “Ordem e Progresso” (CARVALHO, 1990; XAVIER; XAVIER, 2010). O quadro característico para uma mulher honrada no contexto da primeira República era o de uma esposa fiel, rainha do lar, mãe provedora e abençoada por Deus com dedicação exclusiva à Igreja e à família. Se na teoria o advento da República provocou a separação oficial entre Estado e Igreja, na prática, a Igreja Católica toma a figura dessa mulher, baseada na francesa Clotilde de Vaux de Comte na moldura santificada de Maria para reagir às diretrizes republicanas. Deste modo,

De fato, assim como na França do Segundo Império, também no Brasil da Primeira República Maria foi utilizada como arma anti-republicana houve um esforço deliberado dos bispos para incentivar o culto mariano, sobretudo por meio de Nossa senhora Aparecida. A partir do início do século, começaram as romarias oficiais. Em 8 de setembro de 1904, Nossa Senhora Aparecida foi coroada rainha do Brasil [...] Não havia como ocultar a competição entre a Igreja e o novo regime pela representação da nação. O processo culminou na década de 30. No ano seguinte, D. Sebastião Leme, perante uma multidão congregada no Rio de Janeiro, a consagrou rainha e padroeira do país [...]. Por problemática que também seja a capacidade da Aparecida de representar a nação, ela sem dúvida supera em muito a de qualquer outra figura feminina, ou mesmo de quase todos os símbolos cívicos. Além de deitar raízes na profunda tradição católica e mariana, apresenta a vantagem adicional de ser brasileira e negra, a léguas de distância da francesa e branca Clotilde. Nem mesmo a princesa Isabel lhe poderia fazer frente. A batalha pela alegoria feminina terminou em derrota republicana. Mais ainda, em derrota do cívico perante o religioso. (CARVALHO, 1990, p. 93-94).

Neste sentido, finalmente, políticos e intelectuais encontram na figura de alegoria feminina a representação da nação. Porém, essa “representação artística da mulher pelos pintores passava muito longe da mulher do povo” (CARVALHO, 1990, p. 94) que deveria ser mestiça. Uma alegoria genuinamente real da nação que

fizesse lembrar as nativas, as negras e as brancas europeias. Mas, essa ideologia da Igreja terminava por agradar também aos homens, sobretudo os da classe política, pois centrado no discurso da enclausuração e ao espaço privado, as mulheres ficavam cada vez mais excluídas da participação política e da administração pública. Com efeito, as mulheres, além de símbolo de rainha do lar, deveria se qualificar moral e religiosamente para um futuro casamento, ter filhos e saber cuidar destes e do marido vivendo da casa para a Igreja. O modelo de família era o nuclear com o homem no topo, mulher e filhos distribuídos hierárquica e verticalizadamente.

Retornando à nossa pesquisa de campo, após registrar as narrativas de D. Maria de Jesus, em Grossos, deslocamo-nos ao Distrito de Cristais, no município de Cascavel-CE., conforme indicação da primeira entrevistada, a professora Francisca Paula Rodrigues. Facilmente encontramos as residências de mais dois filhos de Joana Paula de Moraes, o professor Francisco e a professora Terezinha, como são conhecidos em Cristais. Decidimos iniciar a entrevista por Francisco das Chagas Filho que ao chegarmos em sua residência este em encontrava-se no alpendre e logo que nos avistou foi dizendo: “estou aqui remendando o saco de minha tarrafa”⁸⁵. O que foi facilmente observado por nós. Após identificarmos e dizermos qual era o objetivo de nossa presença, seu Francisco nos recebeu com muita alegria e nos conduziu de imediato para os fundos de seu quintal onde havia uma vasta quantidade de animais domésticos, entre galinhas, patos, pirus etc.. Seu Francisco em tom de brincadeira informa; “isso aqui é minha fazenda, serve tanto quando quero comer uma galinha à cabidela e quando chega visita dos meus filhos, eles fazem uma festa”. Logo que nos acomodamos e providenciamos adequadamente o gravador e a máquina fotográfica passamos a registrar a fala de seu Francisco das Chagas Filho, o qual iniciou dizendo:

[...] Sou professor também. Tudo que aprendi foi com minha mãe Joana Paula de Moraes que ensinou todo mundo aqui e no São João. Desde pequena que minha mãe ensinava. Começou lá no Guanacés no começo das eras de 20. Ela é de lá. É não que morreu, não é? Lá se chamava Bananeiras, depois foi que mudou para esse negócio de Guanacés [...]. Conheci o pai da mamãe, meu avô. Era um velhão comprido, alvo de olhos

⁸⁵“Remendando o saco da tarrafa”, é mesmo que costurando com linha de nylon a parte final da tarrafa que é uma espécie de côncavo que serve para acomodar os peixes que ficam no fundo da água. A tarrafa, por sua vez, é uma rede de pesca circular com pequenos pesos de chumbadas distribuídos em torno de toda a circunferência da malha de linha *nylon*.

meios azuis. Ele continuou “rapaz-velho”⁸⁶. Naquele tempo, em Bananeiras, os homens casavam pouco, sabe? Aqueles rapazes de famílias boas que havia aqui e ali, pegavam àquelas mocinhas bestas e “mexiam”⁸⁷ com elas. É tanto que minha avó virou mãe solteira. Só minha mãe casou com meu pai. O pai dela não casou com minha avó [...]. Não conheci minha avó. Mas, meu avô, pai da mamãe eu o alcancei bem. O nome dele é Eleutério. Só quis minha avó para fazer minha a mamãe. Ele só “usou minha avó pra essa vez”⁸⁸ e pronto. Mas, ele ajudava em alguma coisa para criar a menina que era minha mãe. Lembro-me bem quando a gente ia para Bananeiras, passava no sítio dele e enchia as vasilhas de mangas [...]. Minha mãe contava que quando foi se casar com meu pai tinha um irmão deste que não queria de jeito nenhum e de tanta raiva foi embora para Amazonas e até hoje. Nunca mais voltou [...]. Mamãe era professora e ensinou desde quando era mocinha com 13 anos de idade. Aprendeu por si só ajudando as professoras em Bananeiras. Com idade de 15 anos se casou com meu pai. Mesmo assim continuou ensinando. Ensinou a todos os filhos. Todos que escaparam aprenderam com ela. Todos seguiram a carreira de professor. Tantos os homens como as mulheres (informação verbal).⁸⁹

Na narrativa de seu Francisco há uma espécie de memória ressentida ou pelo menos uma forma de justificação do porque de sua avó materna não haver se casado com seu avô, por outro há um certo orgulho pela façanha do casamento de sua mãe com seu pai. O fato de ter filho (s) (as) sem se casar era algo inaceitável para uma moça no período em discussão. Era uma “mancha” na família. A moça que fizesse tal aventura estaria fadada ao preconceito, a discriminação e ao desprezo da sociedade de seu tempo. Em diversos contextos históricos recentes a perda da virgindade, o adultério ou a gravidez fora do casamento resultaria em restrições, discriminação, preconceito e isolamento, sobretudo nas localidades rurais e interioranas nas quais o sistema do patriarcado manteve-se sempre muito forte através de um discurso ideológico de supremacia do sexo masculino sobre o sexo feminino (PULEO, 2000; SCOTT, 2002; FROTA; OSTERNE, 2004; XAVIER; XAVIER, 2010).

Apesar do pai de Joana Paula não ter negado à sua legítima paternidade e de viver, costumeiramente, colaborando com o sustento material de casa, certamente nem a família da mãe de Joana Paula e muito menos a sociedade em seu entorno perdoaram a fugidia decisão do não casamento por parte de seu avô Eleutério. Não havia o entendimento e nem a compreensão de que,

⁸⁶ Homem com idade avançada que não se casou e permanece morando na casa dos pais ou sozinho. Solteirão, donzelo.

⁸⁷ O mesmo que: faziam relações sexuais com elas. Tiravam sua virgindade

⁸⁸ Praticou relações sexuais uma vez e não se casou.

⁸⁹ Entrevista concedida por FILHO, Francisco das Chagas. **Entrevista V.** [15 out. 2013]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Aruaru, Morada Nova-CE., 2013.

[...] o fundamental na família não é o casamento, não é a sua legalidade e institucionalização oficial, e sim a união do homem e da mulher para os idílios do amor e para a geração de filhos. O que entusiasma o homem e o que dá valor à mulher é a consciência da paternidade e da maternidade. Não existe humanamente grandeza maior e glória mais sublime do que a de ser pai e mãe [...]. Os imperativos da geração são naturais. Nascem filhos da união do homem e da mulher, pouco importa que seja legal ou sacramental essa união. O parentesco carnal, a consanguinidade natural, o amor paternal e maternal existem ainda mesmo, quando a lei nega ou a igreja condena e excomunga. Nada no mundo pode abrogar os direitos naturais da família [...]. Os conceitos de legalidade ou de sacramentalidade do matrimônio não tiram e jamais poderão arrancar da família as suas prerrogativas de legitimidade e autenticidade. O direito positivo não abroga o direito natural. Nem o Estado nem a Igreja podem ditar normas para o coração dos que amam ou para as entranhas dos que geram (VIEIRA, 1987, p. 31).

Essa compreensão supracitada não tinha vez e nem voz no contexto estudado. Seria motivo de escárnio se alguém chegasse com essas ideias naquela sociedade patriarcalista, principalmente na zona rural do interior cearense. Mesmo que a mulher tivesse sido elegida como símbolo da identidade republicana no Brasil. Como sabemos a primeira República foi simbolizada pela figura de uma mulher. Esta simbologia, no entanto, não significava, na prática, sublimação ou representatividade política, social ou cultural. Pelo contrário, à mulher foi lhe reservado à atribuições domésticas. Seu posto máximo é o de Rainha do lar, símbolo de abnegação, submissão para um futuro casamento de obediência e fidelidade ao esposo. Este é um legado do Sistema do Patriarcado e de um passado colonialista, que nem passado era ainda, reforçado pelo ideário republicano positivista da “Ordem e Progresso” (CARVALHO, 1990; XAVIER; XAVIER, 2010). O quadro característico para uma mulher honrada no contexto da primeira República era o de uma esposa fiel, rainha do lar, mãe provedora e abençoada por Deus devido à sua dedicação à Igreja e à família.

Por isso, carregar o estigma de “mãe solteira” equivalia o mesmo que ser prostituta, acarretando um olhar discriminador e até segregador por parte da sociedade patriarcal, conservadora e preconceituosa de seu tempo. O que certamente não foi diferente com a mãe de Joana Paula de Moraes. O fato mais grave ainda é porque esse estigma, esse olhar desprezível se estendia à prole, sobretudo por ser mulher, de família pobre e de cor bem morena. Joana Paula de Moraes deve ter sentido na pele todo tipo de preconceito e humilhação. Como se não bastasse sua situação material, a circunstância moral lhe afligia mais ainda por ser taxada de “filha de puta”, costume recorrente à sua época. Essa deve ter sido sim

sua principal barreira para ter acesso ao ensino formal. Ser considerada “filha de mãe solteira ou puta” deve ter ferido as entranhas mais profundas dessa criança que sonhava um dia ser professora, feliz e viver como cidadã do e para o mundo.

O escárnio, o preconceito, a falta de consideração da sociedade é algo temeroso. Existem muitas meretrizes casadas, com parceiro fixo, com um namorado. Com uma família para sustentar. Obviamente que em alguns casos não se sabe quem é o pai da criança, todavia essa situação também permeia o universo das não prostitutas [...]. O tema ‘prostituição’ é bastante polêmico, tanto no meio acadêmico como nas demais instituições, por exemplo, na escola. Trabalhar com ele requer bastante atenção e cuidado, inclusive com as abordagens adotadas. Até a terminologia ‘profissional do sexo’, adotada pelos movimentos sociais que lutam pelos direitos e pelo devido respeito dessa categoria, é usada com o intuito de reconhecer as garotas de programa como profissionais. (SANTOS; VASCONCELOS, 2010, p. 77).

Na realidade contextual em discussão (fins do século XIX e primeira metade do século XX), a sociedade brasileira ainda vivia sob a égide do patriarcado que exigia de uma moça conduta ilibada, fervor na fé católica, de boas maneiras, que usasse vestimentas padronizadas, fosse prendas do lar e, sobretudo que se conservasse virgem para poder arranjar um bom casamento. Essas normas ao serem violadas determinavam o escárnio e menosprezo às violadoras.

No final do século XIX e na primeira metade do século XX, ainda eram preponderantes as cobranças de uma conduta exemplar por parte daquelas mulheres que pretendiam ser vistas como “moças de boa família”, caracterizada por poucos namoros, vida recatada, normalmente restrita aos cômodos domésticos e às atividades da Igreja. As mulheres que não seguiam estas normas “de boa conduta” logo passavam a ser motivo de comentários preconceituosos por parte de uma sociedade que acreditava que uma mulher “prendada” era peça fundamental na ordenação e moralização social. Para isso, necessitava de uma educação baseada, antes de tudo, em valores religiosos, que, por serem da ordem do sagrado, não poderiam ser mudados ou mesmo questionados. Havia um aspecto de anulação de possíveis vontades, quem sabe até instintivas, que pudessem provocar ações que poriam em risco a “pureza” e a “honra” de uma mulher. O papel de esposa, mãe e administradora do lar, era o fim almejado por quase todas as mulheres em uma época de pouca liberdade de expressão e vigilância severa das condutas. Aquelas que não conseguiam casar, normalmente, serviriam como boas tias, cuidando de sobrinhos, vivendo de forma recatada para não ocasionar “comentários maldosos”, que uma “moça” solteira deveria evitar, se ainda pretendesse um dia constituir matrimônio [...]. A formação cristã era o arcabouço de toda educação feminina. As condutas eram modeladas, tomando como referencial a própria figura de Maria, a mãe de Jesus, símbolo de abnegação e conduta. O modelo mariano se fez presente nas instituições educacionais como referencial para alcançar uma “purificação”. As moças deveriam seguindo os modelos vistos como “santos”, uma existência de sacrifício em nome de um ideal salvacionista. O cotidiano estava marcado por uma bipolaridade de condutas. De um lado, estava a figura de Eva que, não obedecendo às

palavras de Deus, comeu do fruto da árvore que se encontrava no meio do jardim do Éden (GÊNESES, cap. 3, 3) símbolo de transgressão. Eva serviria de “caminho a não ser tomado”. Do outro lado, encontrava-se Maria, que era o “verdadeiro” exemplo, concebeu um filho sendo ainda virgem (MATEUS, cap. 1, 23), representando, assim, uma “pureza” sem igual. Em uma sociedade que prezava valores como a virgindade e a maternidade [...]. (MAGALHÃES JÚNIOR, 2002, p. 87-88).

As assertivas acima descrevem nitidamente o panorama geral normativo de conduta, sob o qual as mulheres como um todo deviam submeter-se e, especificamente, Francisca Maria da Rocha (mãe) e Joana Paula de Moraes (filha) estavam inseridas. Todavia, apesar de tantos obstáculos que a vida parecia lhe oferecer, a menina Joana Paula de Moraes suportava as amarguras do mundo fosse religioso ou secular, ao lado de sua mãe Francisca Maria da Rocha que em meio a um e outro olhar discriminatório tentava de todas as formas dá o melhor para sua filha. Esta, por sua vez, não lhe desprezou e nem lhe causou desgosto a seu modo. Vivia lhe ajudando como podia e desde pequena abraçou a causa religiosa e o caminho da educação como já retratado nas narrativas anteriores.

Em meio às adversidades, Joana Paula segue sua labuta quase sem infância ou com a infância interrompida. Faz de tudo para sobreviver, ser feliz e também ver sua mãe com menos sofrimento. Joana é ativa, desde cedo, ajuda na capela do lugar, participa dos catecismos e em outras cerimônias. Mas, Joana certamente tem algo como se fosse uma navalha ponte-aguda cravada que faz sangrar seu frágil peito: ser filha de “mãe não casada”. Porém, Joana é eclética e tem um grande objetivo a alcançar: ser professora. É com este foco na mente e no coração que Joana Paula de Moraes somente com doze e/ou treze anos já é conhecida no povoado de Bananeiras como a professora “Joaninha”, como era carinhosamente chamada por Francisco das Chagas de Moraes, seu esposo.

Apesar de ser muito jovem Joana Paula de Moraes inicia sua carreira docente a faz dela seu foco profissional. Joana recebe na sua humilde casa àqueles e àquelas que, assim como ela, queriam ver e entender o mundo com a visão mágica da leitura e até descrevê-lo com a arte da escrita. Não para por aí. Joana Paula é dinâmica, incansável e sai de casa em casa ensinando a um (a) e a outro (a) o alfabeto e outras noções de história, geografia e também noções matemáticas. Ensina crianças, jovens, adultos e até idosos que quisessem aprender. Todos são contemplados com a capacidade e disponibilidade daquela jovem, pobre de recursos materiais, mas distinta na arte do saber e na solidariedade de ensinar. Em troca,

Joana Paula recebe, como pagamento variados gêneros alimentícios e às vezes até algum dinheiro daquelas pessoas que possuíam condição de vida melhor. Porém, Joana ficava mesmo satisfeita e feliz com o reconhecimento de seu trabalho docente que desenvolvia com muita dedicação e paixão.

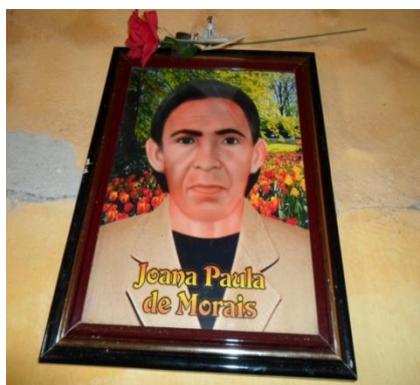
Essas são hipóteses parciais possíveis e plausíveis concernentes a alguns episódios envoltos à primeira trajetória educativa de Joana Paula de Moraes. Conforme Max Gallo, historiador e biográfico francês citado por Dosse (2009),

[...] o biógrafo deve usar a intuição e a imaginação para compensar as lacunas deixadas pela documentação e pelas falhas de arquivo, para obter um relato completo, estruturado e sem fissuras. Julga também necessário levantar hipóteses daquilo que julga necessário, assemelhando-se aos cientistas. (*apud* BEZERRA; LIMA, 2014, p. 21).

No caso das hipóteses supracitadas não são levianas ou aleatórias. Elas são advindas dos respingos que escapam das entrelinhas constantes nas narrativas dos sujeitos entrevistados em relação ao início da vida e trajetória da educação da personagem Joana Paula de Moraes. Tais hipóteses funcionam não como concerto ou rearranjo das narrativas, mas como adendos supridores da subjetividade e sensibilidade humanas. Nas entrelinhas das narrativas inúmeras outras histórias vêm à tona quando a sensibilidade de quem escuta vagueia na imaginação do agora para trás ou para frente num vai-e-vem frenético que busca e rebusca a compreensão das realidades e seus contextos permeados de significados, às vezes, escancarados e, às vezes clandestinos ou clandestinados. São revelações que dependem do entendimento “do detalhe e o seu encaixe no texto que constitui um desafio que ultrapassa os limites teórico-metodológicos para invadirem o espaço da literatura – o que vale dizer, da arte – comparável ao fazer do poeta ou do romancista” (MARTINHO RODRIGUES, 2003, p. 20).

Prosseguindo nas pegadas de Joana Paula de Moraes e, após termos realizado a entrevista com nosso último narrador em série, o Sr. Francisco das Chagas Filho, passamos a seguir a entrevistar sua irmã, a professora Teresa de Jesus Alves, “Professora Teresinha”, como é comumente conhecida no lugar em que reside, o Distrito de Cristais. Teresinha é a mais nova filha de Joana Paula tendo nascido no ano de 1940, no atual Distrito de São João do Aruaru, município de Morada Nova-CE. A professora Teresinha, que já sabia do que se tratava, pois sua casa é vizinha a de seu Francisco, gentilmente nos acolhe e oferta um café, o que

de pronto aceitamos. Ao término da devida acomodação, percebemos haver no alto da parede do nascente uma fotografia em uma moldura. Pelas características físicas descritas pela entrevistada anteriormente Maria de Jesus e o estereótipo da entrevistanda, logo dava para deduzir ser a nossa principal protagonista: Joana Paula de Moraes, o que é saudosamente confirmado por Terezinha. Sem hesitar, pedimos permissão para tirar outras fotos, no que somos atendidos sem nenhum obstáculo. Assim, podíamos vislumbrar, a partir de então, a própria imagem de Joana Paula de Moraes, a mesma que está na capa desta Tese:



Joana Paula de Moraes

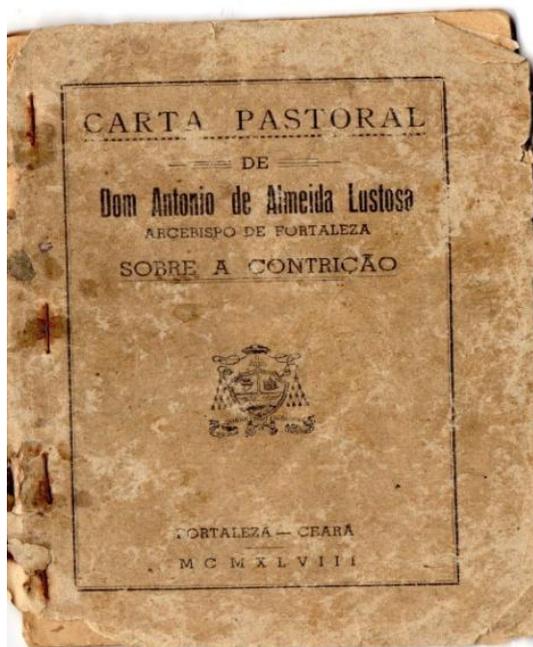
Foto: Antonio Roberto Xavier (Reprodução)

A narrativa de Teresinha com relação a identificação e a situação social e econômica de Joana Paula de Moraes não difere das entrevistas anteriores. Porém, Algumas novidades surgem em relação as práticas educativas de Joana Paula de Moraes, as quais serão abordadas no próximo capítulo. Além disso, Teresinha faz uma importante revelação:

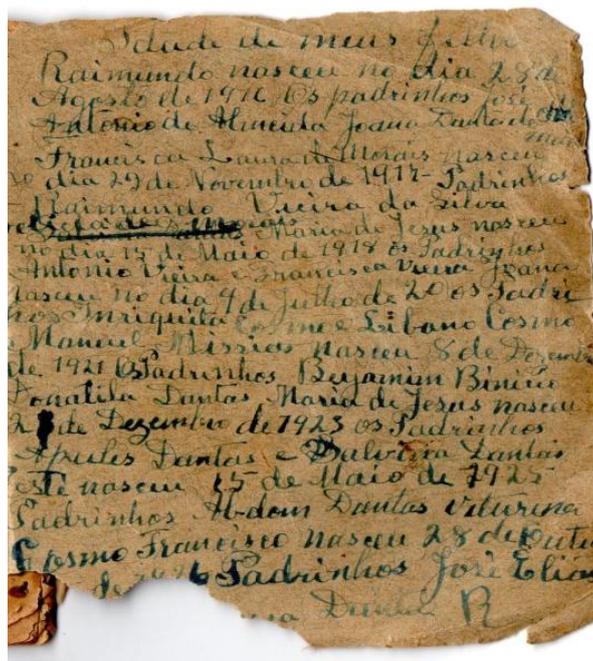
[...] eu não tenho mais coisas sobre a mamãe não. Mas, a minha irmã Raimunda que também é professora lá na Foveira deve ter umas cartas manuscritas que minha mãe deixou. É bem capaz que ela tenha essas cartas, pois acho que foi ela quem guardou. Se não tiver com ela as meninas da Filinha sabem onde estão essas cartas. O que eu tenho aqui é somente uma Carta Pastoral que ela ganhou de um Padre aqui de Cristais e nas costas desta Carta Pastoral ela escreveu o nome de alguns filhos delas. É só isso que eu tenho da minha mãe [...].

Após essas informações da professora Terezinha solicitei sua permissão para tirar uma cópia da capa da Carta Pastoral e de seu verso, o que me foi concedido não sem muitas recomendações sobre os cuidados que eu devia ter com

essa estimada relíquia familiar. A referida Carta Pastoral doada à professora Joana Paula por seu próprio autor se constitui uma significativa lembrança familiar, uma relíquia inestimável guardada com muito apreço.



Cópia da Carta Pastoral de Dom Antonio de Almeida Lustosa, Arcebispo de Fortaleza, sobre a Contrição. Fortaleza – Ceará, MCMXLVIII⁹⁰



Manuscrito de Joana Paula de Moraes contendo a relação nominal de alguns de seus filhos (as).

⁹⁰ **Fonte:** Acervo pessoal de Terezinha de Jesus Alves (filha de Joana Paula de Moraes)

Os manuscritos de Joana Paula de Moraes na parte interna da capa posterior da Carta Pastoral de Dom Antonio de Almeida Lustosa contém a data de nascimento de alguns de seus filhos (as), tais como: Raimundo Moraes, no dia 28 de agosto de 1916; Francisca Laura de Moraes nasceu no dia 29 de novembro de 1917; Maria de Jesus nasceu no dia 15 de maio de 1918; Joana nasceu no dia 4 de julho de 1920; Manuel Missias nasceu no dia 8 de dezembro de 1921; Maria de Jesus nasceu em 28 de dezembro de 1923; Tereza nasceu em 15 de maio de 1925 e Cosmo Francisco nasceu no dia 28 de outubro de ? (provavelmente de 1926. A data não está legível). Além de conter os nomes de alguns de seus filhos e filhas, o manuscrito também registra os nomes dos padrinhos destes. Com efeito, segundo informações de Teresinha, Joana sua mãe por ser muito religiosa provavelmente escreveu os nomes dos filhos e filhas no verso da Carta Pastoral como se tivesse pedindo vida eterna para os que já haviam falecidos, proteção e bênçãos para os que ainda estavam vivos. Posteriormente, conseguimos ter acesso a outros manuscritos de Joana Paula de Moraes, mencionados por Teresinha, os quais serão comentados no próximo capítulo deste trabalho.

5.3 Joana Paula de Moraes: educação e a “Seca do Quinze” (1915)

Continuando nas trilhas da professora Joana Paula de Moraes, similarmente a um beneditino, saímos à procura de documentos, não com a finalidade exclusiva de comprovar a veracidade das fontes orais, mas que nos subsidiassem e complementassem as informações coletadas por ocasião das narrativas. Após algumas idas e vindas à Paróquia de Guanacés fomos informados pelo seu secretário que seria possível encontrar alguma fonte documental na Paróquia de Cascavel. Depois de algumas buscas naquela Instituição, finalmente, conseguimos, junto àquela Paróquia, o Registro de Termo de Matrimônio de Joana Paula de Moraes, com o seguinte teor:

Aos quatorze de novembro de mil novecentos e quinze, na Capela de Bananeiras, Freguesia de Cascavel, Bispado do Ceará, compareceram de licença em minha presença, os contraentes: FRANCISCO DAS CHAGAS DE MORAES E JOANNA PAULA DO NASCIMENTO, em tudo habilitado segundo o Direito e sem impedimento algum. Os quais se receberam como marido e mulher com palavras de presente e logo depois dei-lhes as bênçãos nupciais segundo o Rito da Santa Igreja Católica, sendo testemunhas presenciais: Antonio Galdino Ferreira e Luiz Gonzaga dos

Santos. E para constar mandei este termo que assino. O Vigário Pe. Francisco Valdivino Nogueira. (LIVRO 02, f. 03, nº 122, *sic*).

Como visto acima, Joana Paula de Moraes casou-se apenas com 15 (quinze) anos, 04 (quatro) meses e 09 (nove) dias de idade. Esta era uma prática recorrente no contexto temporal em análise no qual o casamento nessa idade era permitido e abençoado pela igreja católica. Além disso, como exposto anteriormente, o casamento era o projeto e objetivo maior de uma moça no contexto de referências, sobretudo no mundo rural. Vale a pena ressaltar que por coincidência ou não cerca de 12 (doze) anos mais tarde o mesmo Vigário que celebrou o casamento de Joana Paula de Moraes seria o grande responsável por sua ida para ser a primeira professora levando luz à escuridão das letras em São João do Aruaru, município de Morada Nova-CE. Antes desse feito o Padre Francisco Valdivino Nogueira doou o Santo (João Batista) e Francisco Ângelo fez a oferta de um Sino. Padre Vadivino também seria o celebrante da primeira missa na Capela de São João Batista, em 1918, após a construção da referida capela que se iniciou no final de 1916, com a doação do terreno para a construção da capela pelas senhoras Joana Francisca e Maria dos Prazeres, devotas de São João Batista (RODRIGUES, 1992; CHAGAS, 2001).

Joana Paula de Moraes encheu de orgulho sua família, principalmente sua genitora que, apesar de sentir por sua falta, viu sua inestimável filha realizar o tão almejado sonho de toda moça daquele tempo: o casamento. Seu esposo, Francisco Chagas de Moraes era homem simples, agricultor, mas, digno para seus contemporâneos. Viveu com sua esposa Joana Paula de Moraes “até que o morte” os separassem. Desse casamento 15 (quinze) filhos foram gerados. A professora Maria Alzenira Rodrigues descreve essa façanha em versos rimados no cordel “Vida e Morte de Joana Paula Moraes”:

Tinha então a Joana
 Só quinze anos de idade
 Quando casou com Francisco
 Por quem tinha amizade
 E fizeram na Igreja
 Os votos de santidade
 [...].
 Deste santo matrimônio
 Tiveram 15 filhinhos
 Que educaram com amor
 Ensinaram com carinho
 Como proceder na vida

E seguir o bom caminho
 [...]

 Porém desses 15 filhos

 Cinco deles pereceram

 Três homens e sete mulheres

 Foram os que sobreviveram

 Joana e seu amado esposo

 Para os filhos viveram.

(RODRIGUES, 1991, p. 3).

Nos versos rimados acima notamos, entre outras coisas, a ênfase discricionária romântica da família nuclear típica do contexto em que viveram o casal e seus filhos em epígrafe. Este modelo de família existente a partir do século XVIII até meados do século XX enquadra-se na “família dita ‘moderna’ torna-se o receptáculo de uma lógica afetiva [...]. Fundada no amor romântico, ela sanciona a reciprocidade dos sentimentos e os desejos carnavais por intermédio do casamento [...]” (ROUDINESCO, 2003, p. 19).

A partir de então, a professora “Joaninha” entrava necessariamente em um novo ciclo de sua vida. Mesmo com apenas 15 (anos) de idade “Joaninha” poderia exigir o tratamento de respeito, doravante, de “Dona Joana”, prática contumaz em seu meio social. A professora Joana Paula seguiu as tradições de sua época no que diz respeito às obrigações de uma mulher casada: respeito e obediência ao esposo reconhecendo-o como cabeça da família, cuidando do lar responsabilmente e, cumprindo com sua função principal biológica de procriar (EFÉSIOS 5: 23; GÊNESIS, 1: 28). Essas eram, inclusive, recomendações repetidas nas missas e demais cerimônias na Igreja local onde Joana Paula e Francisco das Chagas de livre vontade juraram votos de respeito, fidelidade e amor na alegria, na tristeza, na saúde e na doença até a morte.

É valioso ressaltar que no mesmo ano em que Joana e Francisco contraíram matrimônio o Estado do Ceará flagelava-se em consequência da terrível seca que inspirou a escrita “O Quinze”, romance regionalista da escritora cearense Raquel de Queiroz⁹¹, de caráter crítico do descaso social diante das secas no

⁹¹ Rachel de Queiroz nasceu em Fortaleza, capital do Estado do Ceará, em 17 de novembro de 1910 e faleceu em sua residência no dia 4 de novembro de 2003, no Rio de Janeiro. Filha de Daniel de Queiroz Lima e Clotilde Franklin de Queiroz. Em 1917, juntamente com sua família e fugindo dos efeitos da seca de 1915 foi morar no Rio de Janeiro e após dois anos de paragem no Estado fluminense seguiu para Belém do Pará. Tendo retornado a Fortaleza, ingressou no Colégio Imaculada Conceição onde, em 1925 diplomou-se como professora. Inspirando-se na trágica seca de 1915, escreveu o romance “O Quinze”, publicado em 1930. O romance, através de um linguajar regionalista, sobretudo do sertão nordestino, traduz a miséria social do povo cearense causada pelo

espaço nordestino, especificamente no sertão do Ceará. Se a primeira seca em seu contexto de vida Joana não tivera como mensurar as amarguras desse tenebroso fenômeno, em razão de sua tenra idade, agora Joana Paula sentia e padecia junto com seu esposo e toda sociedade cearense os horrores dessa inevitável tragédia. A indigência tomava conta nos quatros cantos do Estado. A impotência do homem cearense, até mesmo do bravo sertanejo, perante aquele mórbido fenômeno natural estava patente e a “[...] morna correnteza que levantava, passava silenciosa como um sopro de morte; na terra desolada não havia sequer uma folha seca; e as árvores negras e agressivas eram como arestas de pedra enristadas contra o céu” (QUEIROZ, 2004, p. 64-65).

O cenário era pura desolação. Mais uma vez, o povo cearense e, principalmente, os sertanejos eram massacrados pelo apocalipse da seca sentida e declarada. Mesmo assim, a fé dos fiéis cearenses era forte lhes dava forças e esperanças para que rogassem por pedindo chuva ao defensor dos cearenses, aniversariante de 19 de março de 1915.

Depois de se benzer e de beijar duas vezes a medalhinha de São José, Dona Inácia concluiu:
 “Dignai-vos ouvir nossas súplicas, ó castíssimo esposo da Virgem Maria, e alcançai o que rogamos. Amém.”
 Vendo a avó sair do quarto do santuário, Conceição, que fazia as Tranças sentada numa rede ao canto da sala, interpelou-a:
 - E nem chove, hein, Mãe Nácia? Já chegou o fim do mês...
 Nem por você fazer tanta novena...
 Dona Inácia levantou para o telhado os olhos confiantes:
 - Tenho fé em São José que ainda chove! Tem-se visto inverno começar até em abril

(QUEIROZ, 2004, p. 11).

Não teve súplicas, orações, choro, procissões ou promessas que alcançasse a solução. O protetor não deu ouvido. Não se sensibilizou. Foi irreduzível. Como se vê, a cultura sertaneja e interiorana cearense, sobretudo no mundo rural tem suas especificidades culturais próprias de seu cotidiano (CERTEAU, 1994). Na ausência do conhecimento, da técnica e do recurso científico apela-se para a religiosidade, através da fé. É o que restou ao homem inculto e abandonado pelas políticas públicas estatais no sertão. Com efeito, a seca de 1915

fenômeno das secas. Por esse romance, Rachel de Queiroz ganhou inúmeros prêmios. A escritora foi a primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras ocupando a cadeira de nº 5, em 1977. Rachel de Queiroz também foi jornalista, cronista, romancista, teatróloga e tradutora deixando um acervo de mais de 20 obras escritas entre romances, crônicas e contos.

reforçou a dizimação do povo cearense iniciada pela opressão da oligarquia acyollina chegando ao ápice no ano anterior com a revolta das oligarquias cearenses, sob a “bênção” e apoio irrestrito de Cícero Romão Batista, o “padim ciço” em oposição às forças federais. Conforme Theophilo (1980),

A seca de 1915 chegou sem pródromos, que lhe anunciassem a vinda. O momento para uma calamidade de proporções aterradoras era o melhor possível [...]. O Ceará estava mortalmente ferido pela sedição do Juazeiro, pelas “solidarísticas” e pela guerra na Europa. A sedição de Juazeiro, esta tristíssima página da história política do Brasil, havia rebentado no interior do Estado e chegado às portas de Fortaleza, tudo destruindo. Por onde a horda de bárbaros protegidos pelo governo do marechal Hermes passou, tudo ficou devastado! Desde o Crato até Fortaleza, em uma extensão de mais de cem léguas, tudo foi saqueado, os celeiros roubados, e o que não puderam conduzir queimaram! Franco Rabelo, ou antes o Ceará, pagava o grande crime de não ter apresentado o nome de Pinheiro Machado para presidente da República [...]. A onda exterminadora atemorizou de tal modo a população dos lugares em que passou, que esta abandonou as casas e fugiu aterrada, deixando à discricção dos bandidos os seus haveres. Cidades importantes como Crato, barbalha, Jardim, Iguatu, Quixeramobim, Baturité, Pacatuba, Maranguape, foram saqueadas pelos bárbaros, armados para fins políticos pelo marechal Hermes ao mando de Pinheiro Machado. Quando esta desgraça passou pelo Ceará era precisamente no tempo de se plantarem os roçados, de se fazerem as sementeiras. Os lavradores abandonaram os campos e as sementes que haviam germinado morreram à mingua de monda. (*apud* MENEZES, 2005, p. 178-179).

A tragédia anunciada se consumira. Apesar de ter sido declarada pelo governo cearense, na pessoa de Benjamin Liberato Barroso e cientificada à esfera do governo federal ainda em março, o primeiro e insignificante socorro só viria em julho, ou seja, quase 4 (quatro) meses de agonia depois. Este desprezo por parte de Venceslau Brás Pereira Gomes, então presidente da República, seguia a mesma marcha do presidente Campos Sales e seu descaso em atender aos pedidos de socorro do governo cearense por ocasião da seca de 1900. Tal indiferença da União confirma que o “Ceará é uma terra condenada mais pela tirania dos governos do que pela inclemência da natureza. A seca é seu mal congênito. De tempos em tempos, ataca-o, fere-o de morte” (THEOPHILO, 1980 *apud* MENEZES, 2005, p. 171).

A população cearense agonizava diante do caos. Desespero, fome, epidemias, calamidades, mortes e um sem fim de tantos outros problemas sociais assolaram o Estado em 1915. “Homens, mulheres e crianças, esqueléticos, já se alimentam com cardos silvestres, outros procuram as matas de palmeiras do vizinho estado do Piauí para se alimentarem de coco tão-somente” (VILLA, 2000, p. 104). A seca de 1915 que deveria ser o destaque nas notícias local, regional e nacional,

sobretudo pela imprensa mais sofisticada a do centro-sul já não o era. Não porque fosse desinteressante como notícias, mas, em razão de outro episódio simultâneo de caráter internacional, a Primeira Guerra Mundial.

Assim, as atenções do mundo político e da imprensa estavam concentradas nos acontecimentos militares da Primeira Grande Guerra – muitos brasileiros foram à Europa, especialmente à França, onde permaneceram como correspondentes dos nossos jornais, como Medeiros e Albuquerque, que, para demonstrar apoio aos Aliados, desfilava em Paris com uma farda da guarda Nacional [...]. A vida intelectual seguia sua rotina [...] Gustavo Barroso, que também representava o Ceará na Câmara dos Deputados, exultava com a possibilidade de os Aliados tomarem Constantinopla, o que para ele representava a “vingança do Ocidente”, uma vitória do cristianismo contra o islamismo. (VILLA, 2000, p. 99).

No cenário educacional local era de regressão e abandono das poucas escolas residenciais que existiam. No município de Cascavel-CE., não se tem notícias de nenhuma mudança no quadro educacional, muito menos no Distrito de Guanacés. A questão primordial era a de sobrevivência. Era de cortar coração os pais olharem para seus filhos famintos, moribundos, esqueléticos à beira da morte. Nem sequer um punhado de farinha seca para poder saciar momentaneamente a malvada da fome. A mãe, com as mãos sobre a cabeça sem saber o que fazer, olha para os quatro cantos da casa de taipa e sai um pouco para que seus filhos não veja seu desespero e, afogando o soluço, chora copiosamente impotente diante da situação. O pior de tudo era não ter a quem recorrer. Com o neo-casal, Joana Paula e Francisco, por enquanto, precisava procurar sobrevivência somente para eles, pelo menos até quando os primeiros filhos chegassem.

Por outro lado, por ordem governamental, foi criado o Campo de Concentração ou Curral do Governo no Estado do Ceará, no Alagadiço (atual Bairro do Otávio Bomfim), na zona oeste de Fortaleza, chegando a abrigar cerca de 8 (oito) mil pessoas com rações de alimentos e sob forte vigilância de soldados do governo. Os concentrados podiam se alistar nas chamadas frentes de serviço do governo apenas pelo alimento. Em péssimas condições de higiene, os Campos de Concentração ou Currais do Governo serviram como disseminação de toda estirpe de epidemias e violências sexuais internas e externamente levando a um verdadeiro morticínio daquelas almas sertanejas na capital e no interior cearense. Muitos desses falecidos nem sequer tinha o direito de terem seus esvaídos restos mortais sob a manta de terra fria.

Com efeito, a criação desses campos de Concentração foi uma das estratégias usadas pelas autoridades governamentais cearenses temendo saques nos estabelecimentos comerciais na capital do Estado (RIOS, 2001). Outra estratégia foi o financiamento de conduções para que os sertanejos e desvalidos da seca migrassem para outros territórios, sobretudo para o Estado do Amazonas em busca de sobrevivência. Desta forma, ao invés de procurar soluções viáveis por meio de políticas públicas para os flagelados da seca, o governo optou por se livrar deles de qualquer forma fosse como fosse.

Com relação à educação, em 1915, na esfera federal foi criado um novo Regimento com características liberais bem diferentes dos dispositivos legais anteriores que primavam pela obrigatoriedade do ensino, pelos castigos e a rigorosidade nos locais de ensino para que infringissem as normas e recompensas para os discentes de bom comportamento e que se sobressaíssem no ensino-aprendizagem. O advento do Regimento de 1915, continha substanciais mudanças no âmbito educacional.

O Regimento de 1915 se sobressai por apresentar uma dimensão pedagógica inusitada em relação aos instrumentos legais anteriores. Até aqui, presenciava-se um mero oscilar entre castigos (mais ou menos rigorosos) e prêmios, sem inovações a destacar. Este dispositivo, porém, anuncia uma ruptura com os demais, ao tratar de coisas como o despertar do desejo de aprender, o caráter prático do ensino e a preparação do aluno para a vida real (Art. 55,6). Ao professor atribui a tarefa de “desenvolver a faculdade de observação e a reflexão espontânea” em seus discípulos (Art. 38). Propõe também evitar “o sistema mecânico de ensino que consiste em fazer o menino reproduzir de cor e pelas mesmas palavras o texto de um compêndio, depressa esquecido” (Art. 40). Lembra ainda que os alunos estão constantemente a vigiar o comportamento do professor, podendo “vir a imitá-lo” (Art. 55, 10). Por isso mesmo, seu exemplo deve ser modelar [...]. Não se tem notícia de texto semelhante na história da educação cearense até então. Falar da responsabilidade do professor para com a felicidade dos alunos, é algo raro em matéria legal. É bom lembrar que [...] as ideias da Escola Nova somente chegariam ao Ceará um pouco mais tarde, com a reforma de 1922 [...]. Trata também o Regimento de como os professores devem aproximar-se dos pais [...]. Recomenda aos professores não apenas “entreter relações amigáveis com a família e com as autoridades” (Art. 55, 8), como também ganhar sua estima (Art. 55, 11) [...] Se elementos novos integram a proposta do regimento, não chega a haver, contudo, uma quebra radical no *modus operandi* da escola edificada ao toque do sino, sem chapéu ou chibata. Ordem e disciplina assinalam a permanência da ideologia da interdição do corpo, resquício da educação que se inicia com os jesuítas. Esse silencioso movimento de ordem e disciplina pode ser detectado em vários trechos do documento referentes ao que fazer dos professores e alunos. (VIEIRA, 2002, p. 151-152, grifos originais).

Como podemos notar o Regimento de 1915 no tocante às práticas educativas antecipam a Reforma do ensino de 1922, baseada nas ideias do norte-americano John Dewey, em várias circunstâncias. Porém, no que concerne ao panoptismo, adestramento e docilidade do corpo continua pautado nas matrizes da sociedade disciplinar descrita por Foucault (2011).

Passado o pesadelo da seca de 1915, os cearenses tentam de todas as formas recomeçarem suas vidas a partir do marco zero. Antes, porém, é necessário que haja um bom inverno para que pouco a pouco os miseráveis se recomponham se estabelecendo novamente em seus locais de origem. A economia, a infraestrutura, a demografia e a desorganização geral do Estado adentram ao ano de 1916 arrasados. Com efeito,

Se em 1914 o Ceará exportava mais do que o Rio Grande do Sul, após o flagelo o estado perdeu 680 mil bovinos, 2,4 milhões de caprinos e ovinos, 210 mil cavalos, 243 mil suínos e 112 mil muare. A perda da pecuária, proporcionalmente, foi quase a perda nos outros estados. A agricultura de Pernambuco, Ceará, Sergipe, Alagoas, Rio Grande do Norte, Bahia, Paraíba e Piauí teve uma queda de 50% m relação a 1914. A infraestrutura foi destruída, o aparelho de Estado desorganizado, além de se verificar uma queda na população de cerca de 350 mil habitantes, devido à migração para outras regiões e à morte pela fome, pela sede e por diversas doenças. (VILLA, 2000, p. 122).

Enquanto isso, Joana Paula de Moraes e Francisco das Chagas de Moraes seguem suas vidas como podem e com mais responsabilidades ainda, pois agora não estão mais sozinhos. Os filhos começaram a aparecer. No intervalo de apenas 3 (três) anos (1916, 1917 e 1918) o casal teve como filhos: Raimundo Moraes, Francisca Laura Moraes e Maria de Jesus Moraes, respectivamente. Até que nova seca se abateu sobre os cearenses no período de 1919-20. No ano anterior (1918) um fato oriundo do exterior atingiu também alguns brasileiros: a gripe espanhola.

[...] como de praxe na República Velha, o candidato oficial à sucessão de Venceslau Brás – o paulista Rodrigues Alves – vencera as eleições. A gripe espanhola, que chegou ao Brasil em 1918 e matou milhares de pessoas, atingiu também o presidente eleito. Apesar dos cuidados médicos, ele morreu sem ter tomado posse, em 15 de janeiro de 1919. O vice-presidente, Delfim Moreira, assumiu interinamente até convocação das novas eleições, conforme dispunha a Constituição. Em 25 de fevereiro foi realizada uma convenção no Rio de Janeiro, que indicou como candidato oficial Eptácio Pessoa, pois São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul não chegaram a um consenso quanto ao nome a ser escolhido [...] Apesar de ter estado ausente do país durante a convenção, a campanha eleitoral e a eleição, realizada em 13 de abril de 1919, ele acabou sendo eleito presidente. (VILLA, 2000, p. 126).

A eleição do paraibano Epiácio Pessoa configurou-se no adágio popular em relação a política: “dos males o menor”, sobretudo para o Nordeste que mais uma vez seria castigado pela seca. Experiente na política desde o início da República Velha, ocupando vários cargos e conhecedor da problemática das secas em sua região de origem, Epiácio, “em sua primeira mensagem enviada ao Congresso Nacional, acabou surpreendendo o mundo político com um amplo programa de obras para enfrentar os efeitos das secas no Nordeste”. Com esta postura, Epiácio Pessoa inovava, definitivamente, pela primeira vez na política das oligarquias da República Velha e demonstrava “que não pretendia realizar obra de caridade, nem efetuar uma política de ajuda oficial conjuntural”. Assim, o governo federal passou, além de construção de açudes, poços profundos e irrigação, a priorizar ampliação de “estradas de rodagem e de ferro e os portos, facilitando as comunicações e a circulação de mercadorias. Segundo o presidente, era necessário criar na região centros de produção permanente” visando evitar a migração e imigração das populações de outros Estados (VILLA, 2000, p. 127-128).

Por essas e outras providências no campo das políticas públicas, o Presidente Epiácio Pessoa passou angariar intensa oposição na política postergando na Câmara vários programas de governos indispensáveis ao amparo dos flagelados da seca de 1919 nos Estado Nordestinos. Enquanto o impasse não era resolvido o êxodo migratório para outros Estados da Federação se intensificava. Embora houvesse denúncias do descaso do governo federal em fornecer verbas para socorrer os estados atingidos pela seca, dessa vez a coisa foi bem diferente. Imediatamente foi liberado pelo governo da União “5 mil contos de réis para atender emergencialmente os milhares de flagelados”. Desta forma, os efeitos da seca de 1919-1920 foram contidos de maneira que população nordestina não sofreu tanto como na seca de 1915. O Nordeste virou um grande palco de obras. Entre 1920 a 1922, “291 quilômetros de estrada de ferro, e mais 304 quilômetros estavam com o leito preparado para a colocação dos trilhos e outros 104 quilômetros em construção”. Além disso, as estradas de rodagem “ganharam cerca de 500 quilômetros pavimentados, mil quilômetros estavam em construção e havia aproximadamente 1.200 quilômetros de caminhos” (VILLA, 2000, p. 133).

No tocante a educação novas ideias e novas políticas públicas são intensamente reivindicadas, sobretudo com o educador Anísio Teixeira que constata

inúmeros obstáculos para o desenvolvimento da educação primária e conseqüente analfabetismo crônico na educação elementar.

A realização do Censo de 1920 demonstrou praticamente o mesmo percentual de analfabetos maiores de 15 anos: 64,9% em 1920 contra 65,3% em 1900. Por outro lado, o número absoluto de analfabetos com idade acima de 15 anos havia praticamente dobrado (Lourenço Filho, 1965) [...]. A iniciativa mais importante da década de 20 em relação à educação de adultos foi resultante da legislação de 1928, no Distrito Federal. A reforma educacional de 1928 reorganizou os antigos cursos noturnos para adultos sob nova denominação: “cursos populares noturnos”. Quanto ao conteúdo, esses cursos deveriam oferecer ensino primário em dois anos, abrangendo noções de higiene e elementos de cultura geral. Não obstante a reforma educacional do Distrito Federal não ter sido integralmente posta em prática, em virtude da Revolução de 30, houve um aumento significativo de matrículas nos cursos noturnos, que se mostraram mais adequados aos interesses da clientela. (CARVALHO, 2010, p. 17).

É válido destacar que o percentual global supracitado em relação ao analfabetismo no Brasil não corresponde a realidade regional do Nordeste e muito menos no Estado do Ceará, especificamente, que chegava a casa dos 80% de analfabetos, no período em análise. Todavia, em 1922, ao ser posta em prática a Reforma do Ensino a partir do projeto de João Hippolyto de Azevedo e Sá, então Diretor da Escola Normal de Fortaleza, conforme esboço anterior, algumas “promessas, fatos e feitos” passaram a existir na prática, muito embora, acanhadamente, pois, o desfecho dessa finalidade só viria a se concretizar com maior intensidade a partir da década de 1930 (VIEIRA, 2002). A Reforma que, às vezes, foi denominada como a “Reforma de um homem só” não corresponde a verdade e nem tampouco teve sua exequibilidade em seu próprio contexto (SOUSA, 1955; CAVALCANTE, 2000, 2002; VIEIRA, 2002).

Na compreensão de Vieira (2002), a Reforma do Ensino, em 1922, no Estado do Ceará representou entre outras aspirações, incompreensões e distorções uma ampla promessa,

Talvez a maior que se tenha feito ao longo da combalida história da educação cearense. Dois instrumentos legais dão-lhe corpo – a Lei nº 1953, de 2 de agosto de 1922 e o Regulamento da Instrução Pública [...]. Um rápido exame dos principais dispositivos desses documentos mostra a ampla abrangência vislumbrada pelo governo com esta proposta de reforma. (VIEIRA, 2002, p. 155).

A essência da mencionada Reforma do Ensino no Ceará está disposta nos artigos 1º ao 33 da Lei nº 1953/1922, dos Títulos I ao X e compreende os

seguintes tópicos: Da compreensão do ensino público; Da gratuidade e obrigatoriedade do local primário; Do ensino particular; Da inspeção médico-hospitalar; Do curso complementar; Do curso normal; Dos grupos escolares e das escolas reunidas; Da fiscalização local do ensino; Das escolas isoladas e Disposições gerais e transitórias (NOGUEIRA, 2001; VIEIRA, 2002). Em meio a todas essas propostas e discussões sobre a práxis educacional no Brasil e no Ceará e, apesar de a década de 1920 ser taxada de década da efervescência do ruralismo pedagógico, essa não foi a realidade na prática nas inúmeras cidades, cidadelas, distritos e povoados do interior e sertão cearense. A atenção das escolas rurais não passou de promessas e quando alguma dessas escolas foi posta em funcionamento, foi somente a partir da década de 1930 e nas cidades de grande porte, como foi o caso da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte fundada em 1934.

Com efeito, é imperioso lembrar que até o advento da Reforma da Instrução Pública de 1922 somente havia Escolas Isoladas e “alguns grupos escolares em Fortaleza, dois no interior e professores itinerantes particulares, ensinando de vila em vila e de sítio em sítio” (BESSA *et al.*, 2001, p. 97-98). Com o estímulo da Reforma, em Bananeiras, de 1922 a 1924, José da Gama Filho fundou uma escola modelo defronte a praça da matriz com frequência de “alunos fardados e equipada de biblioteca, com curso primário de cinco séries, onde lecionavam Português, Aritmética, Geografia, História, Francês, Religião e Manuscrito” (BESSA *et al.*, 2001, p. 96). Esta escola, de caráter particular, era destinada aos filhos das famílias mais abastadas do “lugar e das redondezas.”

5.4 Joana Paula de Moraes e a tragédia

A vida da professora Joana Paula e Francisco das Chagas de Moraes, ainda residindo no Distrito de Bananeiras, seria mudada drasticamente por conta de uma tragédia familiar: um incêndio na casa na qual a família morava resultou na morte de Joana de Paula Filha.

[...] a minha mãe Joana foi lavar roupa no córrego e deixou os filhos em casa. A casa era de palha e não se sabe como pegou fogo. Quando a chiquinha (Francisca Laura) viu a fumaça, correu e conseguiu arrastar o Messias para fora. Como ele era gordo essa tarefa consumiu muito tempo, tempo que faltou para socorrer a Joana (filha). Quando chegou Zé Casanova atraído pela fumaça, perguntou pela joaninha, e a Chiquinha disse que ela ainda estava dentro da casa. A menina estava chorando,

dizendo que queria ir ficar com a avó. Pouco deu para ser feito. Alguém se lembrou de uma parede construída onde tinha uma porta e derrubaram-na neste ponto. O Zé tirou a menina. Mas, já estava toda vermelha, ainda passaram gás. A menina ainda resistiu uns dias, mas não suportou as dores. Não se sabe do porquê, mas a criança não queria sair de jeito nenhum mesmo que a Chiquinha gritasse chamando (informação verbal).⁹²

A menina que morreu em decorrência das queimaduras na casa que ficou em chamas se trata de Joana Paula Filha, nascida em 4 de julho de 1920, em Bananeiras, município de Cascavel-CE. e o menino salvo pela irmã mais velha, Francisca Laura de Moraes, era o Manuel Messias de Moraes, nascido em 8 de dezembro de 1921. “Tia Filinha” não recorda a data desse sinistro, mas por dedução o horrendo episódio deve ter ocorrido entre os anos de 1924 a 1926, por duas razões lógicas: a primeira é que a criança já falava e, a criança já tinha algum entendimento pedindo para ir ficar com a avó. Em segundo lugar é que em 1923, outra tragédia ocorrera antes da morte de Joana Filha: o primeiro filho do casal Raimundo Moraes falecera em decorrência de uma queda. Assim, a data de falecimento de Joana Filha deva oscilar entre 1924 a 1926 haja vista também que no ano de 1926, Joana Paula e sua família ainda ressentidos pela perda do ente querido imigram para o Distrito de São João do Aruaru, município de Morada Nova-CE. Descrevendo a tragédia e as circunstâncias que envolveram a irmã mais velha Francisca Laura de Moraes que salvou o garoto Messias, a poetisa e professora Alzenira Rodrigues (2011, p. 3), enfatiza:

[...]. E a tragédia brutal
 Que sua infância abalou
 Foi um incêndio que
 Sua casinha queimou
 Ela com muito esforço
 Ainda um irmão salvou
 [...].
 Quando apareceu ajuda
 Tudo estava perdido
 Sua irmãzinha menor
 Foi tirada sem sentido
 Das chamas infernais
 Morreu sem dá um gemido.
 [...].
 O sofrimento foi grande
 Os seus pais então mudaram
 Foram para Aruaru
 Muitos anos lá moraram
 Tinha já seus nove anos
 Conforme o que me contaram.

⁹² Continuação da **entrevista** nº III, *op. cit.*

Joana Paula de Moraes, seu esposo e os demais familiares ficaram deveras abalados com a tragédia supracitada, pois, a perda de um ente querido muito próximo, como é o caso de um filho (a), causa lacunas irretocáveis nos mais profundos sentimentos humanos. Sair do lugar, deixar o ambiente para tentar o antídoto do esquecimento seria uma válvula de escapatória para diminuir o sofrimento (NIETZSCHE, 2003). Nova mudança significativa ocorrera com Joana Paula de Moraes e sua família. Desta vez não se trata de tragédia, mas do exercício de profissão como abnegada e dedicada docente que era.

5.5 Joana Paula de Moraes: migrando para a docência no sertão (1926)

Como mencionado anteriormente, Joana Paula de Moraes era conhecida como uma competente professora desde os 13 (treze) anos de idade e também fazia de um tudo na capela local e que nos dias de feiras a praça, defronte ao pequeno templo, ficava repleta de viajantes comboieiros⁹³ que vendiam e compravam mercadorias típicas da região. Muitos deles até se arriscavam a consultar sobre a professora Joana Paula de Moraes. Lembrando que o Distrito de Guanacés era entreposto e parada estratégica para os comboieiros que saíam do sertão e seguiam para a feira de São Bento em Cascavel-CE.. Outro fato a ser mencionado é que a formação dos centros urbanos está estreitamente relacionada com as atividades comerciais das feiras e os comboieiros foram os grandes responsáveis pelo abastecimento de mercadorias necessárias à vida nas cidades, sobretudo no sertão cearense durante as secas vendendo e comprando nas feiras (VEDANA, 2004). No Brasil, essa prática remonta ao final do século XVI com as descendentes de escravos, as quitandeiras e a venda de seus quitutes, sobretudo para os visitantes nos portos embora esse comércio tenha sido coibido e proibido no século XVIII (CLEPS, 1997). Os comboieiros, além de comerciantes, foram utilizados em várias atividades essenciais ao semiárido na construção de açudes, barragens, na transportação de materiais de construção das rodovias e ferrovias e tiveram uma

⁹³ Apesar de o vocábulo comboieiro ter variados significados no português brasileiro, o sentido do termo supra empregado refere-se a caixeiros-viajantes, vendedores e compradores de mercadorias que frequentava as feiras de maior concentração de pessoas para efetuarem comércio. Muitas vezes, os comboieiros eram empregados de grandes latifundiários e/ou comerciantes que nos dias de feiras saíam tangendo vários animais, sobretudo burros e jumentos, no caso do Ceará, conduzindo vários tipos de mercadorias.

participação expressiva no povoamento e urbanismo nas áreas mais inóspitas e abrasadoras dos torrões sertanejos do Ceará desde a colonização ao século XX.

Assim fizera o dono do comboio que no dia 10 de dezembro de 1764 seguia pelas margens do Sitiá buscando as faldas da Serra de Santa Maria, no sertão de Quixeramobim [...]. Uma longa fila de cargueiros tocados por peões despeja o caminho nessa marcha miúda e batida a que dão lá o nome de carregio baixo, e que tanto distingue os alegres comboios do norte das tropas do sul a passo tardo e monótono [...]. Os recoveiros armados de sua clavina e faca de mato formavam boa escolta para o caso de necessidade. Além deles, acompanhava a pesada bagagem uma caterva de fâmulos de serviço doméstico e acostados [...]. Adiante do comboio, e já distante, aparecia a cavalgada dos viajantes. (ALENCAR, 1998, p. 8).

A categoria comboieiro parece ter sido ofuscada pela cultura da vaqueirama. O comboieiro que tanto serviu de socorro durante os flagelos das secas e transportaram em lombos de seus animais o material necessário à construção das estradas que interligam este Estado ao restante do País, parece ter sido esquecido no tempo. Esses bravos trabalhadores e desafiadores da terra combusta de um passado recente foram de suma importância para o desenvolvimento de alguns eminentes centros comerciais de hoje. O fato é que existia um grande (grande para a época) comerciante em São João do Aruaru que queria educar seus filhos, parentes e filhos de moradores de suas propriedades e tomou conhecimento da existência dessa professora em Bananeiras, por meio dos comboieiros, que ensinava por conta própria e a convidou para ser a docente em suas terras. Esses fatos são resumidos na narrativa de Maria de Jesus do Nascimento:

Foram esses comboieiros da feira que descobriram que minha mãe era professora e das boas [...]. Aí a notícia se espalhou e minha mãe foi convidada por um ricão das bandas do São João para ensinar sua família. Ai houve umas missões por lá, umas missões, naquele tempo as missões eram “coisas do outro mundo”, que Ave Maria, gente de todo canto, que ninguém não sabia o que era missa, não sabia o que era nada, ai minha mãe preparou tudo e recebeu os padres muito bem. Depois das missões os padres ficaram encantados com a sabedoria da minha mãe e foram eles que ajudaram a ela, arranjaram uma vaga para ela ensinar. Não posso saber mais porque já faz muito tempo! (informação verbal).⁹⁴

Com a intermediação dos comboieiros viajantes e representantes da Igreja Católica Joana Paula de Moraes recebeu um convite para ser docente nas terras do comerciante denominado de Luís Anastácio, residente em São João do

⁹⁴ Continuação da **entrevista** nº IV, *op. cit.*

Aruaru. Sem hesitar diante da proposta e, com a perspectiva de ter uma vida melhor para sua família e também de esquecer a tragédia que ceifou a vida de sua querida filha, Joana Paula de Moraes, seu esposo Francisco das Chagas de Moraes e 6 (seis) filhos, sendo que um ainda estava sendo amamentado fizeram montaria nos animais (burros/jumentos) e saíram pela “Estrada da Serra do Brito”⁹⁵ rumo à localidade de Forquilha na Fazenda Pedras no Distrito Aruaru. Mas, esta é a saga do próximo capítulo.

⁹⁵Estrada carroçável que interliga os municípios de Cascavel-CE. e Chorozinho-CE. Permitindo acesso aos Distritos de Guanacés e Cristais seguindo pela CE-138 com destino ao Distrito de São João do Aruaru, município de Morada Nova-CE., espaços nos quais a pesquisa de campo foi realizada

CAPÍTULO 6

JOANA PAULA DE MORAIS: SEGUNDA TRAJETÓRIA EDUCATIVA (1926-1942)

“Sinto que carrego em mim uma alma sertaneja!”

Roberto Xavier

Esta imensa campina, que se dilata por horizontes infindos, é o sertão de minha terra natal [...]. Aí campeia o destemido vaqueiro cearense, que à unha de cavalo acossa o touro indômito no cerrado mais espesso, e o derriba pela cauda com admirável destreza [...]. Aí, ao morrer do dia, reboa entre os mugidos das reses, a voz saudosa e plangente do rapaz que aboia o gado para o recolher aos currais no tempo da ferra [...]. Quando te tornareis a ver, sertão da minha terra, que atravessei há tantos anos na aurora serena e feliz de minha infância? [...]. Quando tornareis a respirar tuas auras impregnadas de perfumes agrestes, nas quais o homem comunga a seiva dessa natureza possante? [...]. A chapada, que os viajantes atravessavam neste momento, tinha o aspecto desolado e profundamente triste que tomam aquelas regiões no tempo da seca [...]. Nessa época o sertão parece a terra combusta do profeta; dir-se-ia que por aí passou o fogo e consumiu toda a verdura, que é o sorriso dos campos e a gala das árvores, ou o seu manto, como chamavam poeticamente os indígenas [...]. O capim, que outrora cobria a superfície da terra de verde alcatifa, roído até a raiz pelo dente faminto do animal e triturado pela pata do gado, ficou reduzido a uma cinza espessa que o menor bafejo do vento levanta em nuvens pardacentas. (ALENCAR, 1998, p. 8-9).

As assertivas em epígrafe descrevem o cenário das terras do sertão cearense, sobretudo nos períodos assolados pelas secas. É nesse palco de paisagens afugentadoras que esta escrita tem sua continuidade. Porém, existe outra descrição como contraste tipológico às terras secas do sertão:

O sertão chovido é a terra de encantadoras pastorais. O sertão seco é o cenário de grandes martíros coletivos. Terras férteis, pastagens abundantes, águas risonhas e salubres, tudo isso desaparece como por encanto, com a falta completa das chuvas ou com sua paradoxal inconstância e extemporaneidade. Não chove quando devia, chove quando prejudica. Em rajadas cíclicas, conforme se tem observado desde o século XVII, ou sem tempo e medida, o fenômeno climático constringe nos tentáculos da sede e da fome todas as criaturas desse meio mutável e caprichoso, onde a única constância existente é a impavidez do homem. (BARROSO, 2004, p. 14-15).

Este capítulo continua discorrendo acerca dos retalhos biográficos e das práticas educativas envolvendo a professora leiga Joana Paula de Moraes e seus ex-alunos quer sejam familiares ou não. A professora Joana Paula chega para ensinar sem nenhum apoio do poder público, recurso material ou didático-pedagógico e desenvolve seu trabalho de ensino-aprendizagem a alunos totalmente

analfabetos da leitura e da escrita em locais não formais de educação e sem as mínimas condições infraestruturais e de higiene. Primeiramente, ela se estabeleceu na fazenda Pedras do comerciante Luís Anastácio no semiárido e desolado São João da Espora, atual São João do Aruaru. Esta é sua segunda trajetória educativa compreendida entre os anos de 1926 a 1942.

A pesquisa continua pautada em narrativas de pessoas idosas entre familiares, ex-alunos (as) contemporâneos de Joana Paula de Moraes, em localidades já relacionadas na metodologia. A propósito, assim como no capítulo anterior, a temática poderia até ser delineada como: narrativas ou “Lembranças de Velhos” fazendo lembrar a segunda parte ou subtítulo do clássico “Memória e Sociedade: lembranças de velhos”, da professora e escritora Ecléia Bosi. Nesse trabalho a escritora faz um estudo de Memória colhendo narrativas de 08 (oito) sujeitos sociais com mais de 70 (setenta) anos de idade para em seguida interpretá-las. Como a própria autora esclarece: “[...] é um estudo sobre memórias de velhos [...] que me levou [...] registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós” (BOSI, 1994 p.37). O trabalho com narrativas de velhos de Ecléia Bosi constitui-se em uma das obras de base sólida para quem trabalha com História e Memória com o recurso metodológica da História Oral (VASCONCELOS, 2010).

Não por uma questão aleatória, mas em função do contexto temporal (1900-1963) que envolve a protagonista pesquisada, as narrativas de velhos e velhos, outra vez se fazem viáveis. Além das inúmeras fundamentações teóricas descritas nos capítulos anteriores é necessário acrescentar o pensamento de Foucault (2009) quando elenca que ao trabalharmos com narrativas é de suma importância que escutemos os vários sujeitos sociais como crianças, velhos, loucos, as mulheres e tantas outras minorias.

Os trabalhos com essas categorias de narradores proporcionam novas e variadas maneiras de interpretar, sentir e conhecer o mundo que nos rodeia. Outras ideias que não podem ficar de fora são as de Benjamim (1994) quando considera que a narrativa é uma arte e quem trabalha com ela se torna também um artista, pois ao interpretá-la terá que introjetar em si o espírito do artista numa relação interdependente de escutar a narrativa e sensibilizar-se com o experienciar (LARROSA, 2002). Ao fazer isso, o pesquisador vivencia e sente a realidade lembrada do passado ao presente e do presente ao passado num jogo dialético de

fluxos e refluxos memoriais que vêm à tona entre saudades, lembranças e esquecimentos. Este é um poder exclusivo da História Oral que tem a capacidade de fazer aflorar muitas surpresas históricas por meio das narrativas. Todavia, não é permitido esquecer a importância, a riqueza e a diversidade ímpar de compreensão histórica da vida possibilitada pelas narrativas de quem já vivenciou: os velhos e as velhas. São eles e elas com suas histórias que trazem a lume.

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é dasalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual [...]. Hoje, fala-se tanto em criatividade...mas, onde estão as brincadeiras, os jogos, os cantos e danças de outrora? Nas lembranças de velhos aparecem e nos surpreendem pela sua riqueza. O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que, quando as perdemos, nos fazem sentir diminuir e morrer. (BOSI, 1994, p. 82-83).

Apesar de seu inigualável exemplo de educadora e contribuição para a Educação em seu contexto que refletiu em sua época, agora e para a posteridade, a história escrita não tomou conhecimento e nem se preocupou em ocupar as páginas dos cultuados documentos oficiais. Todavia, sua história e seu legado educativo jamais foram esquecidos nem nas memórias de seus familiares, ex-alunos e/ou contemporâneos.

6.1 Joana Paula de Moraes: uma voz, letras e números no sertão (1926-1932)

ABC do Sertão

Lá no meu sertão pros caboclo lê
 Têm que aprender um outro ABC
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê
 Até o ypsilon lá é pissilone
 O eme é mê, O ene é nê
 O efe é fê, o gê chama-se guê
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto "ê"

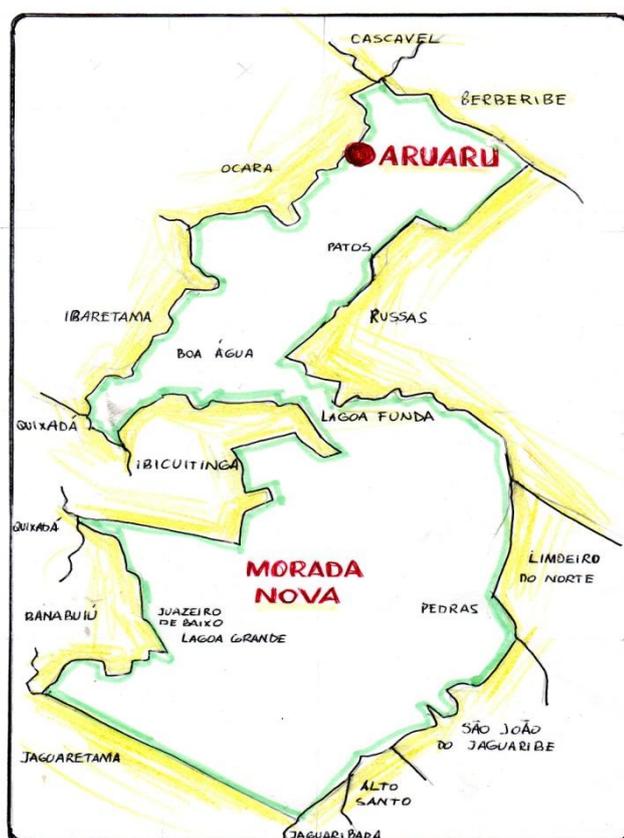
A, bê, cê, dê,
 Fê, guê, lê, mê,
 Nê, pê, quê, rê,
 Tê, vê e zê
 Lá no meu sertão pros caboclo lê
 Têm que aprender outro ABC
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê
 Até o ypsilon lá é pissilone
 O eme é mê, O ene é nê
 O efe é fê, o gê chama-se guê
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto "ê"
 A, bê, cê, dê,
 Fê, guê, lê, mê,
 Nê, pê, quê, rê,
 Tê, vê e zê
 A, bê, cê, dê,
 Fê, guê, lê, mê,
 Nê, pê, quê, rê,
 Tê, vê e zê
 Atenção que eu vou ensinar o ABC
 A, bê, cê, dê, e
 Fê, guê, agâ, i, ji,
 ka, lê, mê, nê, o,
 pê, quê, rê, ci
 Tê, u, vê, xis, pissilone e z

(LUIZ GONZAGA, 1962)

A epígrafe tem a ver com a realidade do espaço para o qual a educadora Joana Paula de Moraes fora convidada a ensinar, a saber, São João da Espora, atual Distrito de São João do Aruaru, município de Morada Nova-CE.. Esta segunda trajetória referente ao trabalho educativo de Joana Paula de Moraes se deu no período compreendido entre os anos de 1926 a 1942. Aruaru (comumente conhecido) situa-se no extremo norte da sede do município dando início pelo limite sul à região do sertão central através do município de Ibaretama. Esse inóspito torrão pode ser considerado “terra de ninguém” tanto pela falta de representação política como pela ausência de políticas públicas municipais, estaduais e federais voltadas para a melhoria de vida da população local. É neste pedaço de chão esquecido pelo poder público que doravante passamos a analisar as ações educativas de Joana Paula de Moraes, sobretudo, por meio das “lembranças de velhos” que estudaram com a referida educadora a partir da segunda metade da década de 1920, década de 1930 e início da de 1940. O referido Distrito situa-se ao

extremo norte do município de Morada Nova às margens do rio Pirangi interligando-se à sede municipal e à BR – 116, através da CE – 138.

Morada Nova é um município do interior cearense do Brasil, localizado na Mesorregião do Jaguaribe e na Microrregião do Baixo Jaguaribe ambas pertencentes a Região do Vale do Jaguaribe. O município de Morada nova conta com um área territorial de 2.779, 229 km², com 62.086 habitantes distante cerca de 168 Km de Fortaleza. Atualmente Morada Nova apresenta limites com os seguintes municípios: Norte – Ocara e Beberibe; Leste – Russas, Limoeiro do Norte e São João do Jaguaribe; Sul – Alto Santo, Jaguaribara e Jaguaretama; Oeste – Banabuiú, Quixadá, Ibicuitinga e Ibaretama.



Mapa de Morada Nova com seus limites geográficos (adaptação).

O município atual de Morada Nova se originou a partir de pequenas casas às margens do maior afluente do rio Jaguaribe, Banabuiú ou, “Rinaré”, como chamava os nativos da tribo Jenipapo-Canindé. Inicialmente se chamava Aldeamento de Nossa Senhora das Montanhas. Em seguida passou a pertencer como distrito do atual município de Russas. Assim como tantos outros municípios

brasileiros e cearenses, Morada Nova teve seu povoamento em torno de uma Capela Católica que ao passar do tempo se tornou uma Igreja com dimensão e abrangência significativas para os fiéis. A Capela do Divino, como antigamente era conhecida, foi providencial para os fiéis daquela localidade haja vista que à época o templo católico mais próximo ficava na Barra do Sitiá no atual município de Banabuiú. Além disso,

A capela da barra do Sitiá, construída pelo Capitão Pascoal Correia Vieira em 1719, teve seu patrimônio, porém a circunstância da ribeira do Banabuiú encontra-se dividida em algumas poucas fazendas, quase desabitadas, impediu que ela se constituísse um núcleo de povoamento, para tanto concorrendo a sua característica, de oratório privado em vez de autêntica sede do culto público [...]. O território do atual município de Morada Nova, desmembrado em latifúndios, dificultava, por sua própria extensão, o acesso dos moradores àquele templo, sendo mais cômodo para muitos deles frequentarem os atos religiosos em outras capelas, como a de São João do Jaguaribe, a primeira erecta na ribeira desse rio, pelo Sargento-mor João de Sousa de Vasconcelos, que a deixou a seus netos, porém foi posta em praça e arrematada, em 5 de agosto de 1736, por Antônio Veloso de Andrade e Dâmaso de Azevedo de Ataíde, atribuindo-lhe este último o patrimônio de meia légua de terras com uma de fundo, nas extremas da data do Mosteiro de São Bento. (GIRÃO, 1988, p. 9-10).

Essas razões foram determinantes para o soerguimento do templo católico onde cresceu e se desenvolveu o atual centro urbano de Morada Nova e sua circunscrição municipal que ganhou contornos geográficos distintos ao longo do século XX, conforme seu histórico⁹⁶ a partir de uma fazenda nas proximidades do rio

⁹⁶A fazenda localizada perto do rio Banabuiú, pertencente ao alferes José de Fontes Pereira de Almeida, abastado proprietário da região, representa o núcleo onde se desenvolveu e progrediu o povoado de Morada Nova, topônimo adquirido da própria fazenda. O alferes José de Fontes, juntamente com seu irmão, capitão Dionísio de Matos Fontes, morador das margens do mesmo rio, cerca de dois quilômetros abaixo, requereu licença para a construção de uma capelinha dedicada ao Divino Espírito Santo, a qual lhe foi concedida pela Provisão de 2 de agosto de 1831, de D. João da Purificação Marques Perdigão, Bispo de Pernambuco. Séria divergência surgiu entre os dois irmãos, quanto ao local em que deveria ser construída a capela, cada um inclinado a edificá-la por meio de votação, finda a qual ficou escolhido por maioria de votos, o local pretendido pelo alferes José Fontes. O povoado de Morada Nova se desenvolveu em torno dessa capelinha. Para constituição do patrimônio da referida capela, o alferes João de Fontes Pereira de Almeida e sua mulher, D. Ana Teresa de Jesus Gondim doaram, por escritura de 1º de janeiro de 1834, terras no Sítio Morada Nova, sendo doze e meia braças para cada lado da capela. A 29 de dezembro do mesmo ano, o Escrivão de Paz José Roberto Fontes registrou em seu cartório, no círculo da capela do Divino Espírito Santo, termo da vila de São Bernardo das Russas, comarca de Aracati, outra escritura de doação de trezentas braças de terras, no sítio Bento Pereira, para aumento do patrimônio da capela do Divino Espírito Santo. Foram doadores dessa última o alferes João de Fontes e sua mulher; Capitão Dionísio de Matos e sua mulher, D. Maria Francisca Gondim, José Felipe Santiago e sua mulher, D. Francisca Xavier do Espírito Santo e outros mais. A paróquia do Divino Espírito Santo foi criada pela Lei N° 1.561, de 09/09/1873, tendo o Padre Francisco Álvares Teixeira Lima, como seu primeiro vigário. Com o passar dos anos a cidade de Morada Nova cresceu, evoluiu. Assim mesmo o seu povo mantém tradições que jamais deixaram de comemorar com muito fervor, naquilo que diz

Banabuiú. Em 4 de setembro de 1833 foi benzida pelo vigário da freguesia de Russas Joaquim de Paula Galvão a primeira pedra para a construção da capela em homenagem ao divino Espírito Santo que prosperaria a atual cidade de Morada Nova. No decorrer de seu desenvolvimento outras toponímias foram tentadas até, finalmente, a comunidade local chegar ao consenso do nome de Morada Nova fixado por força da Lei N° 107, de 20/09/1893 sendo elevada à categoria de cidade no dia 03/11/1925, com a publicação da Lei N° 2.336, e realizando-se a instalação no dia 06/01/1926⁹⁷.

O nome “Morada Nova” teve sua origem a partir da casa da fazenda de Alferes José de Fontes Pereira de Almeida, existente nas proximidades de uma lagoa no atual centro urbano.

José de Fontes, vaidoso por ter construído a capela em sua fazenda em razão do plebiscito, logo construiu uma nova morada, e, vindo seu irmão Dionízio fazer-lhe uma visita, ao meio do percurso foi indagado qual seu destino, respondeu: VOU CONHECER A MORADA NOVA DO JOSÉ DE FONTES, daí então a fazenda do José de Fontes ficou conhecida por MORADA NOVA [...]. Na Assembleia Legislativa do Estado, em sessão realizada no dia 25 de junho de 1876, foi apresentado um Projeto de Lei elevando a povoação de Morada Nova a categoria denominada de VILA de SÃO CRISÓLOGO, porém o Deputado J. Pauleta apresentou uma emenda a esse projeto, retificando o nome para VILA DO ESPÍRITO SANTO, sendo a dita emenda aprovada em sessão realizada no dia 29 de julho de 1876 [...]. Por muitos anos, nas documentações o município de Morada Nova, era dado como ‘cidade do Espírito Santo de Morada Nova’ deste fato temos certidões de nascimentos probatórias, justificando-se pela Emenda apresentada pelo deputado J. Pauleta, vê-se entretanto, que o município foi denominado de Morada Nova, pela Lei 1.719, de 1876, tal situação criou sem dúvida uma duplicidade de nome, a qual foi corrigida pela Lei Estadual n° 107, de 20 de setembro de 1893 [...]. Logo por força da Lei Provincial n° 1.719, de 2 de agosto do mesmo ano (1876), foi criado o Município de Morada Nova, desmembrando do município de Russas [...]. Segundo os antigos, na parte próxima a Fazenda, a lagoa era conhecida como ‘Lagoa do Garrote’ (hoje conhecida como Salina), e na parte de trás, como ‘Lagoa da Escondida’ (onde fica o conhecido açude velho) [...]. A Salina antigamente era conhecida por ‘Lagoa do Garrote’ em virtude de ali ter sido encontrado um garrote sumido, isto na parte da frente, e também como ‘Lagoa da Escondida’ no recanto do açude velho – por haver sido ali encontrada uma vaca procurada; a Salina é uma lagoa linda, pitoresca que arrodeia a cidade de Morada Nova, produz bastante peixe, é afável ao passeio de barcos a motor. Em virtude de suas águas apresentarem-se um pouco salobras, passou a ser chamada de SALINA [...]. Lamentavelmente é hoje uma lagoa poluída, face o escoamento de detritos de esgotos das

respeito a devoção do Divino Espírito Santo e o respeito à figura do vaqueiro. A fé religiosa e a tradição cultural fazem da Festa do Divino - no domingo de Pentecoste- e da Festa do Vaqueiro, em 11 de junho de cada ano, os principais eventos de seu calendário festivo. (MORADA NOVA-CE. ENCICLOPÉDIA DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS, VOLUME XVI, CEARÁ, PÁGINAS 399 A 404 *apud* GIRÃO, 1988, p. 14-15).

⁹⁷ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 20 fev. 2014.

residências na sua periferia, por isto, se torna impraticável usá-la para banhos como se fazia antigamente”. (CHAGAS, 2001, pp. 27 e 102-3).

Embora as palavras do autor supracitado tenham sido registradas e publicadas no ano de 2001, ainda hoje (2014) a dura realidade da poluição da referida Lagoa em alusão continua sendo praticada ao arrepio das leis ambientais e clamor de parte da sociedade local. Mas, identificado o município do qual nossa investigação está vinculada circunscricionalmente no âmbito político-administrativo, passamos doravante para a análise da parte específica propostas: a análise da educação no Distrito de São João do Aruaru, distante cerca de 63 km da sede municipal e o pioneirismo dessa prática social principiada por Joana Paula de Moraes.

Traçamos na ilustração abaixo a trajetória percorrida por Joana Paula de Moraes que em 1926, que migra das paragens litorâneas de Guanacés para a missão precípua de alfabetizar, primeiramente aos filhos e filhas do comerciante Luís Anastácio e em seguida para os demais habitantes dentre adultos, jovens e crianças daquele inóspito e esquecido espaço cearense. A professora Joana Paula de Moraes também assume a responsabilidade de muitos atos cerimoniais da Igreja Católica local e usa a prática catequética como recurso expressivo para alfabetizar.



Mapa da segunda trajetória educativa de Joana Paula de Moraes

Fonte: Dados catalográficos Map Google 2014 (adaptação)

O Distrito de Aruaru limita-se ao norte com os municípios de Beberibe e Cascavel; a Leste com o município de Russas; a Oeste com o município de Ocara. Possui uma área estipulada em 254.22 Km² sendo composta por mais de 40 comunidades que vivem basicamente das bolsas financeiras do governo federal e da escassa agricultura nos terrenos inférteis da região. Até bem pouco tempo Aruaru se destacava pela produção de móveis residenciais de madeira, tais como: salas de jantar, portas, janelas e, sobretudo carteiras escolares, porém, a exploração desordenada da matéria-prima (madeira) e falta de investimentos e incentivos por parte do poder público e empresas particulares a partir da década de 1990 essa produção diminuiu drasticamente.

O atual Distrito de São João do Aruaru começou a ser povoado por volta da segunda metade do século XIX com a chegada do casal José Ângelo da Silva e Maria Ângelo, oriundos da localidade de Pitombeiras, Cascavel-CE. que empurrados pelas secas de 1887-1889 fizeram paragens às margens do rio Pirangi, passagem de índios jaguaribaras, jenipapo-canindés, viajantes comboieiros, feirantes e devotos de São Francisco de Canindé. que encurtando caminho varavam as travessias do Maciço do Baturité até alcançarem à sede de veneração ao santo predileto. Após fixarem moradia, o casal supracitado teve vários filhos e filhas, tendo constituído famílias com retirantes de arribação que às margens do Rio Pirangi construía também suas casas. Como a maioria dos topônimos, Aruaru, inicialmente, foi chamado de Pirangi em referência ao Rio existente naquele espaço, nome de origem indígena que significa índio ou peixe de barriga grande. Era também chamado de Espora, em razão do nome de uma lagoa próxima que levava tal nome (RODRIGUES *et al.*, 2006).

[...] com referência ao nome do Aruaru, essa informação colhi com Adonias Pinheiro, poeta de Morada Nova. Não sei se ele ainda está vivo, mas ele confirmou a história da Lagoa da Espora. Essa história do vaqueiro que perdeu a espora na lagoa é muito conhecida. O lugar ficou conhecido por Lagoa da espora, quando escolheram como padroeiro São João Batista, passou a ser Lagoa de São João. Posteriormente passou a categoria de distrito com o nome de São João do Pirangi. Com relação ao nome Aruaru (também conhecido como lagoa do aruá), os nossos antepassados explicavam a origem deste nome com uma história muito jocosa: "Certo dia um morador conhecido na comunidade por ser meio surdo, estava pescando aruá na lagoa (aruá era uma das opções de alimento na época), quando um viajante perguntou qual era o nome daquele: o pescador entendeu que estaria perguntando o que ele estava fazendo, e respondeu

que estava botando aruá no uru. O viajante entendeu Aruaru, e espalhou que passou em um lugar chamado aruarú” (Informação verbal).⁹⁸

No ano de 1918 foi construída a primeira capela católica devotada a São João Batista, imagem doada pelo Padre Valdivino de Cascavel. Tendo São João Batista se tornado padroeiro do lugar, este passou a se denominar São João da Espora. Todavia, em 04 de dezembro de 1933, através do Decreto-Lei nº 1.156, São João da Espora passa à condição oficial de Distrito com o nome de São João do Pirangi. Em 30 de Dezembro de 1943, através do Decreto-Lei nº 1.114, o nome do distrito passou a ser São João do Aruaru (RODRIGUES *et al.*, 2006).

O terreno para a construção da capela foi doado em 1916, por devotas de São João Batista: Joana Firmino e Maria dos Prazeres e a construção do templo se deu com a ajuda da comunidade, ficando concluído em 1918.

Era uma construção sólida, murada, com um enorme cruzeiro em frente. Por dentro, o altar, o confessionário, varia colunas e um enorme caixote de madeira onde guardava os parâmetros. Os esforços para construí-la foi gigantesco, conforme as condições da época. O material para a construção foi transportado no lombo de burros, das vizinhas, cidades de Baturité e Aracoiaba. As mulheres também tiveram participação nos trabalhos, carregando tijolos na cabeça. Em 1918 quando concluíram os trabalhos de construção, já tinha o Santo, doado pelo Padre Valdivino Nogueira, que foi também o Primeiro Padre a Celebrar Missa Nesta Igreja. O sino foi doado pelo o Sr. Francisco Ângelo [...]. Em 1995, recebeu sua mais expressiva reforma, desde a primeira. Sua área foi aumentada, conforme sua atual estrutura. A citada reforma durou 5 (cinco) anos, sobre a coordenação do Sr. Francisco de Assis Filho [...]. Em 1999 o atual Arcebispo do Ceará, Dom José Antônio Aparecido criou a Paróquia São João Batista, nomeando o Padre Luiz Abner Cavalcante de Almeida, para vigário da mesma. Neste dia [...]: 08 de janeiro de 2000, o Padre Luiz Abner Cavalcante de Almeida assume suas funções como vigário desta Paróquia.⁹⁹



⁹⁸ Entrevista concedida por RODRIGUES, Maria Alzenira. **Entrevista VI**. [06 out. 2013]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Aruaru, Morada Nova-CE., 2014.

⁹⁹ Disponível em: <<http://www.paroquiasaojoabatistaaruaru.com/>> Acesso em: 20 jan. 2014.

Igreja Matriz Paróquia São João Batista, Av. Ernesto Geisel, 1250, centro de Aruaru

Fonte: ><http://www.paroquiasaojoabatistaaruaru.com/>>Acesso em: 20 fev. 2014



Centro comercial de Aruaru, por trás da Igreja Matriz, atravessado pela CE 138

Fonte: Disponível em:<<http://desimbloglio.blogspot.com/2013>>Acesso em: 20 fev. 2014

A Rodovia CE-138 que se constitui na avenida principal, Ernesto Geisel e interliga o Distrito de São João do Aruaru à sede municipal de Morada Nova, tem passagem por trás do templo da Igreja Matriz servindo também de principal espaço para a realização da feira livre realizada aos domingos, semanalmente. Vale a pena ressaltar que até à construção da referida Rodovia asfaltada (no ano de 1976), a principal estrada carroçável passava à frente da Igreja.

Abordando a educação no contexto local em epígrafe, as dificuldades eram bem intensas. No caso investigado não se tinha escolas e nem professores disponíveis pelo poder público. O fato é que em espaços como esse não existia a preocupação por parte do poder público com a educação nem das crianças, nem dos jovens e muito menos para adultos e nos locais que existia algum tipo de escola, os professores eram mal pagos e desastados por completo, sem nenhuma condição de recursos materiais e didático-pedagógicos.

No caso em análise, apesar da formação do povoamento da localidade do atual Distrito de Aruaru remontar à segunda metade do século XIX, a história de sua educação somente tem início na parte final da década de 20, do século XX. A primeira docente de que se tem notícia no Distrito de Aruaru foi a professora Joana Paula de Moraes que, em 1926, migrou do Distrito de Guanacés, Município de Cascavel para a missão pioneira de ensinar os filhos e moradores do Sr. Luís Anastácio, na localidade de Forquilha da fazenda Pedras, nas adjacências do

povoado do atual São João do Aruaru. Na realidade se tratava de um ambiente na zona rural do povoado onde tudo começou.

Foi assim: esse pessoal mais velho, o Anastácio, o Pedro Ângelo andava para as bandas de Cascavel, porque aqui não tinha comércio. O comércio era pouco, aí eles transitavam na Bananeira e encontraram minha mãe e a trouxeram para vir ensinar aqui no Aruaru, para ela ser professora. Mas, quando ela chegou não veio diretamente para cá. Ela ensinava naquela zona da Forquilha na casa do Luís Anastácio. Depois foi para as Pedras e dessas Pedras veio ensinar aqui em Araurau. Aí chegou o tempo das missões. Uma coisa espantosa para o povo daqui e de toda redondeza. Uma coisa que ninguém tinha visto antes e minha mãe fez uma recepção muito bonita dos padres de Cascavel e Pacajus. A Nália que era filha do Sr. Anastácio e estudava com minha mãe recitou uma poesia muito bonita. Então os padres olharam para minha mãe e disseram: “uma mulher dessas está se perdendo aqui num lugar deste que tem muito pouca gente”. Daí em diante eles arranjaram uma escola para a mamãe ensinar (Informação verbal).¹⁰⁰

Como já explicitado anteriormente, a notícia da professora Joana Paula de Moraes foi, inicialmente, dada a conhecer através dos comboieiros que comercializavam nas feiras de Guanacés e Cascavel e, certamente, o comerciante e latifundiário Luís Anastácio ao tomar conhecimento de tal fato interessou-se pela contratação dessa professora para ensinar em suas terras. O deslocamento de Joana Paula de Moraes para ensinar em São João do Aruaru é descrito em forma poética pela cordelista Alzenira Rodrigues (1991-2, p. 3-4)

No ano de 1926
de sua terra emigrou
com 9 filhos¹⁰¹ pequenos
ela em Aruaru chegou
e encontrando pousada
seu rosário começou.
[...]
Neste tempo Aruaru
era um pobre povoado
existiam poucas casas
e muito mato fechado
não tinha nenhuma Escola
era muito atrasado.
[...]
Joana veio para cá
atendendo um chamado
de um distinto Senhor
homem muito respeitado
que queria que os filhos

¹⁰⁰ Entrevista concedida por MORAIS, Gerarda Ercília de. **Entrevista VII**. [06 jan. 2012]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. São João do Aruaru, Morada Nova-CE., 2012.

¹⁰¹ Onde tem 9 (nove) leia-se 7 (sete), pois até então Joana Paula havia dado à luz 9 (nove) filhos de fato, porém 2 (dois) haviam falecidos, conforme já demonstrado no capítulo anterior.

tivessem um aprendizado.

[...]

Seu trabalho começou
logo pela educação
que foi para isto que veio
e que tinha vocação
mas também foi catequista
ensinando Religião.

[...]

Da Igreja do lugar
ela assumira a chefia
novenas, terços, orações
tudo ela conduzia
e ainda tinha tempo
para escrever poesia.

[...]

Para ensinar os pobres
só pagava quem podia
mas sempre existia um
que podia e não queria
e ela, com sua bondade,
calada, nada dizia.

Ao chegar à localidade de Forquilha, nos arredores da fazenda Pedras, a notícia se espalhou e muitos outros alunos entre crianças, jovens e adultos passaram a estudar com Joana Paula que também fazia visitas tirando terços e ensinando o catecismo aos devotos católicos que queriam. A professora Joana Paula começou lecionando naquela fazenda, mas, por ocasião da chamada “Santa Missão” em Aruaru, “[...] os padres que a ouviram [...] reconhecendo-lhe a grandeza resolveram lhe arranjar um contrato para que ela pudesse ensinar” (RODRIGUES, 1991-2, p. 5).

Dentre os padres em referência da mencionada “Missão” estavam os padres Maximiliano Pinto da Rocha pároco da Freguesia de Cascavel de 15 de janeiro de 1922 a 6 de julho de 1927 e o padre José Bruno Teixeira pároco da mesma Freguesia no período de 20 de novembro de 1927 a 24 de fevereiro de 1935 (BESSA *et al.* 2001). Foi com o padre José Bruno Teixeira que Raimundo Maia, um amigo de Joana Paula, intermediou o mencionado contrato para que Joana pudesse ensinar (RODRIGUES, *et al.*, 2006). Provavelmente, o padre José Bruno Teixeira tenha cedido a Casa-Capela para servir como Residência-Escola e Raimundo Maia tenha intermediado, junto ao poder público, o referido contrato de ensino. Deduzimos então que a realização dessa “Missão” tenha sido em junho de 1928, nas festas de São João Batista, cujo dia comemorativo é 24 de junho de cada ano, pois, o padre José Bruno Teixeira já havia assumido a paróquia em novembro de

1927. Assim, tendo cumprido sua missão na localidade de Forquilha/Pedras, a professora Joana Paula continuaria seu compromisso docente no povoado de São João do Aruaru nos anos subsequentes.

O legado das Missões ou Expedições remonta aos padres jesuítas quando nos tempos coloniais seguiam às localidades com a finalidade de difundir a fé católica, catequisar os nativos, edificar igrejas, fundar vilas e colégios. A partir dessas ações se formavam as cidades e aumentavam os seguidores da Igreja Católica. Embora a missão em referência não tivesse a mesma composição das missões jesuíticas em tempos coloniais, no tocante à essência religiosa contém muita semelhança, sobretudo com respeito às celebrações e atos cerimoniais como as missas, batizados, casamentos, crisma, primeira comunhão e assim por diante. Na realidade mesmo se referindo à Missão dos padres em São João do Aruaru no final da década de 1920,

Importa entender o enraizamento histórico do conceito de missão, cuja importância como fenômeno religioso deu origem à Missiologia, considerado um ramo da teologia pastoral cristã. Abriga um sentido histórico em si mesma, posto ter sido desenvolvida na segunda metade do século XIX. A missão contém a ideia de um envio ou anúncio, uma boa nova, a palavra do Evangelho, a notícia do Cristo e da sua missão de redentor da humanidade. Tem, portanto, uma origem bíblica, pressupõe profetas e apóstolos. (CAVALCANTE, 2013, p. 293).

Mesmo nas “Missões” modernas no interior do Nordeste Brasileiro e, especificamente, referente ao caso em estudo, as visitas dos padres e suas comitivas causavam e causam alvoroço nos lugarejos nos quais ocorriam e ocorrem tais eventos. O que é normal de se esperar de uma gente sofrida por falta de políticas públicas de inclusão social somado aos flagelos causados pelas secas e pelas frequentes estiagens climáticas. Essas “Missões” terminam por levar, além de novidade aos sertanejos, esperanças de dias melhores. Comumente, esses religiosos passavam e passam de semana nas localidades que visitam. Hospedam-se nas casas paroquiais e na ausência destas sempre existe um aposento confortável cedido por alguma pessoa de devoção católica. No período dessas visitas chamadas de “Missões” nos lugarejos longínquos do interior cearense a rotina diária dos moradores é quebrada. Há missas, novenas e pregações campais em derredor do templo que não comporta o número de fiéis que comparece de todas as localidades próximas ou distantes de onde está acontecendo o evento. Há cânticos,

comidas típicas e leilões. Velhos, adultos, jovens, adolescentes e crianças se reúnem em um só lugar para receberem as bênçãos daqueles que são considerados enviados de Deus. Por fim, acontece no último dia do evento uma procissão pelas ruas ou caminhos dos lugarejos onde todos acompanham cantando e louvando a imagem venerada e, finalmente, comparece o Bispo que representando a autoridade eclesiástica maior começa a crismar, deixando, em tese, todos fortificados na fé e esperançosos nas providências divinas.

Outro fato curioso é que nas duas últimas linhas da última narrativa supracitada destacam que: “[...] Aí em seguida eles arranjaram uma escola para a mamãe ensinar”. Esta é uma referência aos padres que compareceram à “Missão” em epígrafe, sobretudo ao padre José Bruno Teixeira que, posteriormente, foi apontado como o responsável pela providência docente de Joana Paula. Os religiosos devem ter providenciado uma casa nas adjacências da Igreja e intermediado junto ao poder público para que funcionasse também uma escola residencial sob a direção de Joana Paula de Moraes. Nesse contexto criar escolas no meio rural, com instalações improvisadas, se tornava um bom negócio tanto para conseguir verbas às camadas do poder superior como servia para angariar votos da família da professora, de seus alunos e de familiares destes. Geralmente, o contrato desses professores (as) era verbal e promovido por atravessadores ou uma espécie de “coronel” do lugar (MAIA, 1983).

Normalmente, esses ambientes escolares improvisados se dava nas chamadas Escola-Capela nas zonas rurais. Funcionavam em galpões-salões construídos pela família com auxílio da comunidade, em espaços cedidos pela Igreja Católica que mantinha uma espécie de processo corruptível simbiótico. Esses espaços serviam como residência para a professora e sua família. A professora por sua vez, assumia todas as responsabilidades do poder público: ensino, preparo da merenda, asseio da escola e, em troca, recebia um mísero salário das mãos do atravessador. Assim, convencionou-se chamar as escolas isoladas de Escola da professora fulana de tal. Nesse processo, o único critério de escolha era o prestígio do “coronel” (atravessador) diante da administração pública local. Costumeiro também era a prática de mudanças através da política clientelista, pois, cada administrador que entrava colocava as pessoas de seus interesses. Isto deve ter sido, certamente, o que ocorreu com a professora Joana Paula de Moraes com sua contratação intermediada pelo representante religioso e um Senhor chamado de

Raimundo Maia identificado na narrativa de um dos entrevistados, Francisco das Chagas Filho, filho de Joana Paula de Moraes (BARRETO, 1983; MADEIRA, 1999).

Por outro lado, mais uma vez, fica consolidada a máxima de que a educação neste País sempre teve a participação de uma forma ou de outra do clero católico. “A importância da Igreja no desenvolvimento social, político e econômico das cidades brasileiras é um fato incontestável” (VASCONCELOS JÚNIOR, 2003, p. 327). Com efeito,

O catolicismo exerce a dominação cultural em nome do estado, que aliado à igreja, tem no poder de mando das famílias aristocráticas, a sua representação [...]. O catolicismo torna-se a ideologia norteadora das diretrizes educacionais [...] na colônia, no império e na república a serviço do poder. A sociedade tem nos padres a representação do conhecimento intelectual nas vilas e cidades, únicos capazes, de promover a educação, assim, fundam e administram colégios [...]. As relações entre família e Estado na educação é mediada pela igreja, tendo o catolicismo como ponto de convergência ideológica entre os poderes público e privado. É ela a articuladora, sistematizadora e propagadora das idéias, exercendo o controle ideológico da sociedade através dos colégios administrados pelas congregações religiosas. A escola recepciona e difunde os valores culturais da sociedade aristocrática, e nesse sentido desenvolve sua ação pedagógica. (SILVA, 2005, p. 95 - 96).

Nesse período, o Brasil estava saindo de um “Estado de Sítio” efetivado pelo Presidente Artur Bernardes (1922-1926) e as ideias comunistas tentavam avançar no seio da sociedade brasileira através da “unificação do movimento sindical brasileiro, então enfraquecido e disperso em várias associações e federações”. No Ceará, no ano de 1926, seguidores e simpatizantes das ideias “vermelhas” reuniram-se na antiga “sede da **União dos Pedreiros do Ceará** (próxima à praça do Coração de Jesus) para discutir as ‘ideias revolucionárias” (FARIAS, 1997, p. 170) e tomaram conhecimento das diretrizes políticas do Partido Comunista do Brasil (PCB), o “partidão”, através de algumas de suas lideranças partidárias. Porém, em seguida, o novo Presidente eleito, Washington Luís (1926-1930), baixou autoritariamente a chamada Lei Celerada, com a finalidade de tornar ilegal o PCB.

Daí o motivo porque os comunistas, para driblar a lei, começaram a fundar pelo país organizações esquerdistas denominadas Bloco Operário (BOC), que serviam de fachada para sua atuação. Foi por intermédio do BOC que se iniciou a atuação no Ceará [...]. Conforme Francisco Moreira Ribeiro, no ano de 1927 o sindicalista José Joaquim de Lima, conhecido como Joaquim Pernambucano, foi ao Rio de Janeiro a fim de participar do congresso da Confederação Geral do Trabalho – entidade concebida pelo PCB – de onde

voltaria com a missão de organizar em Fortaleza o Bloco Operário Camponês e, conseqüentemente, a seção cearense do partido comunista. Participaram ainda dessa empreitada José Borges da Silva, Antônio de Oliveira, Luís Gomes, Lúcio Sotero, João Francisco de Mendonça, Antônio Marcos Marrocos, Paulino de Moraes, Clóvis Barroso e Lafite Barreto [...]. Além do BOC fundado em Fortaleza em 1927, também foram criados núcleos comunistas em Camocim, Aquiraz, Aracati e Quixadá – municípios onde a economia não mais se limitava à atividade de subsistência. As 3 primeiras cidades, em graus diferentes, eram centros portuários, escoadoras de mercadorias para exportação, enquanto a última prosperava em função do comércio desde a construção do açude do Cedroem fins do século XIX. (FARIAS, 1997, p. 170).

Além das repressões na esfera política é válido lembrar que desde 1925 a Igreja Católica aliara-se com a Maçonaria formando a Federação Operária Cearense (FEC) que através de reuniões, atos religiosos, e conferências em sindicatos e associações na zona urbana e rural alertava aos cristãos contra as ideias comunistas consideradas estrangeiras, violentas, desordeiras e radicais, características repudiáveis pelos verdadeiros cristãos. Nos locais mais longínquos do interior cearense as missões católicas fazia de tudo para barrar as “ideias vermelhas”. É viável também lembrar que,

Considerando a educação uma área estratégica, os católicos esmeraram-se em organizar esse campo criando, a partir de 1928, nas diversas unidades da federação, Associações de Professores Católicos (APCs) que vieram a ser aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação [...]. Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renavadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930. (SAVIANI, 2011, 181).

Nesse contexto, governava o Estado do Ceará, o desembargador José Moreira da Rocha (1924-1928) taxado de conservador, fraudulento, autoritário e nepótico, que além do ideário das ideias comunistas, enfrentou a incursão da Coluna Prestes, a Insurreição de Juazeiro do Norte e a visita de Lampião e seu bando. Por outro lado, na esfera administrativa em Fortaleza, chegou a inaugurar o serviço de água e esgoto e a construção da atual Ponte Metálica. No município de Morada Nova, governava o ex-vereador e fazendeiro de origem local Antônio Eduardo Girão (1926-1927), considerado homem honesto e de caráter da tradicional “Família Girão” de Morada Nova e o primeiro prefeito eleito por voto popular, já que até então, os chefes do poder executivo eram nomeados livremente pelos governos estaduais. Eduardo Girão repetiria novo governo municipal no período de 1930-1933 (GIRÃO,

2007). Mas, com não encontraria o solo tão liberal para administração, pois a partir do meio do ano de 1931, com a assunção de Getúlio Vargas ao poder, os Estados seriam governados por Interventores Federais escolhidos por Getúlio.

No tocante à educação, o Estado do Ceará, nos finais da década de 1920, ainda estava incluído nos reflexos educacionais da Reforma de 1922. Muito mais nas expectativas, pois na prática a população cearense continuava apresentando um alto índice de analfabetismo e sem projeto efetivo de ensino-aprendizagem, sobretudo para adultos.

A iniciativa mais importante da década de 20 em relação à educação de adultos foi resultante da legislação de 1928, no Distrito Federal. A reforma educacional de 1928 reorganizou os antigos cursos noturnos para adultos sob nova denominação: “cursos populares noturnos”. Quanto ao conteúdo, esses deveriam oferecer ensino primário em dois anos, abrangendo noções de higiene e elementos de cultura geral. Não obstante a reforma educacional do Distrito Federal não ter sido integralmente posta em prática, em virtude da Revolução de 30, houve um aumento significativo de matrículas nos cursos noturnos, que se mostraram mais adequados aos interesses da clientela. (CARVALHO, 2010, p. 17).

A reforma educacional a que se refere o texto acima se tratava da reforma educacional implementada no Distrito Federal pelo educador paulista Fernando de Azevedo (1894-1974), então Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930), consubstanciada pelo Decreto nº 3221, de 23 de janeiro de 1928, que alcançava diretamente o ensino técnico-profissional, o ensino primário e o normal. Essa reforma tinha como fundamentação inspiradora as teorias educacionais e sociológicas do francês Émile Durkheim, do americano John Dewey e do alemão Kerschensteiner. A reforma propunha uma profunda modificação a partir de um “ponto” zero no sistema educacional com o tema central de “escola para todos”, incluindo assim os retardatários que não tiveram chances de estudar, principalmente os adultos, poderiam e deveriam ingressar no sistema educacional (CARDOSO, 2005).

Apesar de mais uma proposta de reforma educacional no âmbito da União não devemos esquecer que o dispositivo contitucional estabelecia que o ensino primário era de atribuição dos Estados. Neste caso, as reformas em nível federal estavam destinadas ao ensino secundário e superior, conforme preceituava o artigo 35 da Constituição Federal de 1891, que limitava o poder da União nesses dois graus de ensino-aprendizagem. Ressalte-se que esses reflexos no âmbito da

educação não chegavam ou quase não se tinha notícias no interior cearense. Além disso, a Reforma Lourenço Filho logo começou a demonstrar insucesso técnico-pedagógico. Aliás, a história de fracasso das Reformas educacionais não se resume só na de Lourenço Filho. Em razão de ser sempre uma decisão política oriunda de cima para baixo sem a participação da substância que é o professorado as Reformas educacionais no Brasil estiveram sempre fadadas ao fracasso (VIEIRA, 2002).

Deste modo, a educação no Estado do Ceará continuava sem maiores modificações. Se nos primeiros anos (1922/1923) da Reforma Lourenço Filho houve uma certa melhoria na prática pedagógica, a partir de 1925 a educação no Ceará, na prática, demonstrava que o instrumento reformista não tinha surtido os efeitos necessários capazes de efetivar uma mudança para o avanço geral da educação na federação cearense. Na realidade, por não ter sido uma Reforma com a participação nem da sociedade e muito menos com os educadores locais, seu sucesso não aconteceu. Conforme Nogueira (2001, p. 194),

A Reforma da Instrução Pública Cearense não surgiu como um movimento oriundo dos professores por viverem as carências do sistema educacional e, portanto, baseado na consciência de conhecimento de causa. Também não se constituiu um fenômeno vindo de prévios princípios doutrinários políticos que conduzisse a uma reforma, na qual existisse relação real entre as medidas adotadas e as circunstâncias histórico-ideológicas que constituíssem a ambiência social da época; nem tão pouco foi produto de um processo de expansão em remodelação que justificasse uma mudança.

De acordo com a interpretação de Vieira (2002), o pensamento supracitado é uma espécie de denúncia ou uma real compreensão acerca das Reformas educacionais de um modo geral não se limitando apenas a Reforma da Instrução pública no Estado do Ceará.

No âmbito local referente ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem a situação continuava precária. Apenas nas sedes municipais, e nem em todas, existia construção de prédios escolares prevalecendo os prédios particulares. Nesse contexto, no município de Morada Nova existia apenas um colégio de forma organizada que havia sido construído pelo professor Jaime Magalhães com indispensável apoio do Padre Nelson Farias ainda em 1912, sob a denominação de Colégio São João Beckmam, que funcionava no mesmo prédio de moradia de Joaquim Isidoro Rabelo. Além das aulas com expedientes normais para os alunos

da sede, funcionava também em regime de internato para alunos de outros municípios que iam estudar no referido colégio (CHAGAS, 2001).

Com relação ao interior cearense e moradanovense nos distritos, povoados e zona rural não havia estabelecimentos escolares. O máximo que existiam eram as escolas residenciais nas próprias casas dos professores e, por vezes, em casas alugadas para funcionamento escolar inadequadamente. Não havia também professores pagos pelo poder público. Mesmo assim, sempre havia pessoas solidárias que abarcavam a causa da educação com dedicação e desempenhavam por conta própria as atividades docentes em caráter não formal de educação. Assim,

Nos distritos ou povoados distantes onde a população jovem estava carente de instrução, sempre existia uma abnegada pessoa de conhecimentos para arregimentar jovens a fim de ensinar-lhes as primeiras letras, era um trabalho exercido com muito amor, sempre no sentido de ajudar, de melhorar o nível da comunidade, vez que os governos ainda não sentiam a necessidade de educar o povo. (CHAGAS, 2001, p. 211).

Mesmo nos locais onde existiam escolas e professores nestas terras cearenses a situação social desses docentes era caótica. Reinava a desvalorização e o abandono por parte do poder público para com esses profissionais. Segundo Sousa (s/d)

Desassistidos material e moralmente, entregues a si mesmos, sem livros, sem revistas especializadas, sem aulas modê-los, sem cursos de aperfeiçoamento, e, por cima de tudo, mal remunerados, que podem fazer os professores da terra mais castigada do Brasil? (apud CIASCA, 2006, p. 192, sic).

Como já mencionado anteriormente era comum nesse contexto, como em outros anteriores, sobretudo nos rincões interioranos cearenses, o ensino ser realizado em locais não formais de educação, tais como: residências dos alunos, dos professores e em espaços improvisados doados ou adquiridos pelos solidários da Igreja Católica por quem tinha posse de terras.

As ações educacionais apresentam-se das mais variadas formas. No campo da educação formal e não formal, elas se mostram em íntima relação com a política de Estado, com grandes instituições religiosas, empresas e associações de empresários, com grandes personalidades que pontificam, no campo das ideias, doutrinas e métodos pedagógicos,

invadindo o território da história econômica, como o da política (MARTINHO RODRIGUES, 2009, p. 437).

Todos esses fatos estavam acontecendo às vésperas de um novo marco histórico na política brasileira: a Revolução de 1930 e a assunção da presidência da segunda República pelo gaúcho Getúlio Dornelles Varga (1882-1954), que por decreto mudaria as bases estruturais da sociedade e governaria a nação de 1930 a 1945, ficando conhecido como o período da “Era Vargas”. É a partir desse marco que o Brasil entra definitivamente no rol dos países urbanos e consolida sua industrialização como País capitalista. É também nesse contexto que as mudanças efetivas no âmbito da educação brasileira acontecem e “todos passam por decreto porque algo maior determina os fatos e feitos educacionais. A política abre caminho para o que vai ocorrer na educação” (VIEIRA, 2002, p. 162).

É racional registrar que a Revolução de 1930 não foi obra do acaso de uma ala ou partido político individualizado, mas, o resultado de anseios e ideias ocorridos em toda uma década da República Oligárquica teve como principal estopim o assassinato em 26 de julho de 1930, de João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque (1878-1930), candidato a Vice-Presidente na chapa eleitoral de Getúlio Vargas. Muito embora o assassinato de João Pessoa tenha sido em decorrência de problemas políticos internos, este foi usado como contrainformação para o desencadeamento da “Revolução” armada de 3 de outubro de 1930, sob a liderança do gaúcho Getúlio Dornelles Vargas e sob o comando de Pedro Aurélio de Góis Monteiro cuja finalidade era derrubar o governo de Washington Luís e impedir que Júlio Prestes, eleito presidente da República em 1º de março anterior, assumisse o governo. Para o historiador Boris Fausto, cuja tese de doutorado foi sobre o movimento revolucionário de 1930,

[...] a Revolução de 1930 seria o resultado do conflito intra-oligárquico fortalecido por movimentos militares dissidentes, que tinham como objetivo golpear a hegemonia da burguesia cafeeira. Ou seja, em virtude da incapacidade das demais frações de classe para assumir o poder de maneira exclusiva, e com o colapso da burguesia do café, abriu-se um vazio de poder, que teria gerado o Estado de Compromisso. O Estado de Compromisso é, portanto, a chave analítica que permite ao autor compreender a revolução como um produto da questão política do regionalismo. Assim, como nenhum dos grupos que participaram do movimento oferecia legitimidade ao Estado, abriu-se um "vazio de poder", o que conduziu a um compromisso entre as várias frações de classe e

"aqueles que controlam as funções do governo", sem vínculos de representação direta.¹⁰²

Para muitos a Revolução de 1930 não passou de uma permuta de Classe dominante perpetuada no poder. Ou seja, se o povo não fez a Revolução contra a República Oligárquica e seus abusos nos mais de 30 anos de mandos e desmandos, uma representante da Classe burguesa indústrialaizada a fez. Essa é uma forma de discurso e compreensão, porém, existem várias outras leituras. O fato é que outra vez o representante do maior cargo político do País chegava ao poder através de um golpe liderado por um civil.

A "Revolução" de 1930 foi consequência de uma crise que se arrastou e agravou-se ao longo da década de 1920, circunstância associada a vários fatores, sendo o principal o fortalecimento de "novos" segmentos da sociedade (burguesia industrial e comercial, classes médias e operariado), para quem o regime oligárquico era prejudicial [...]. Levantaram-se ainda contra as estruturas da república velha a jovem oficialidade do exército no chamado movimento tenentista e elementos oligárquicos estaduais – "oligarquias dissidentes", que se ressetiam da hegemonia de mineiros e paulistas na vida política nacional e do predomínio econômico do setor cafeeiro. (FARIAS, 1997, p. 172).

Nesse contexto era governador no Ceará o jurista eleito, em 1928, pelas oligarquias agrárias, José Carlos de Matos Peixoto que, em 7 de outubro de 1930 fora deposto pelos militares. Vale lembrar que a estruturas econômico-social cearenses eram, sobretudo, agrárias com base no latifúndio e no binômio pecuária-cotonicultura. Se no âmbito nacional o poder político central durante a Primeira República hegemonizou-se pelas oligarquias agrárias dominantes do eixo São Paulo/Minas Gerais, na chamada política café-com-leite, referindo-se as oligarquias cafeeiras em São Paulo e pecuariastas em Minas Gerais, no Ceará durante esse período, o poder político esteve também sempre nas mãos das oligarquias rurais locais com sustentáculo na "política dos governadores", em âmbito estadual, que cooptava a população mais carente em âmbito local com a política assistencialista, clientelista e nepótica do "coronelismo". Com a mudança do poder do governo central em 1930, essas oligarquias locais só retornariam em 1935 (XAVIER, 2006; FARIAS, 1997).

¹⁰² Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/revolucao1930/ecos>> Acesso em: 21 fev. 2014.

Getúlio Vargas tão logo assumiu o poder dissolveu os Partidos políticos, o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas, as Câmaras Municipais, revogou a Constituição de 1891 e no mês seguinte, logo após tomar posse do Governo Provisório, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Este cargo foi ocupado por Francisco Campos, “integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Casasanta, a reforma da instrução pública em Minas Gerais em 1927-1928” (SAVIANI, 2011, p. 195). Para a governança política dos Estados nomeou interventores federais, seus leais seguidores (a maioria militares com posto de tenente) e passou a governar por Decretos. No Estado do Ceará, inicialmente, nomeou como Interventor Federal Manuel Fernandes Távora que acusado de colocar nos cargos públicos seus apadrinhados foi afastado do cargo em 13 de junho de 1931, sendo substituído de imediato por João Silva Leal que também foi afastado em 22 de setembro de 1931, para em definitivo ocupar o cargo, o Capitão Roberto Carlos Vasco Carneiro de Mendonça (1931-1934).

Primeiramente (pois Getúlio chegaria novamente ao poder em 1951), Getúlio Vargas esteve no poder, na denominada “Era Vargas” (1930-1945) que, didaticamente ou convencionalmente é dividida em três períodos: 1) Governo Provisório (1930-1934); 2) Governo Constitucional (1934-1937); e, 3) Estado Novo ou Ditadura (1937-1945). As características gerais desse período foram: a centralização político-administrativa; diminuição da autonomia dos governos estaduais; nacionalismo econômico; industrialização e urbanismo; populismo; criação de Leis trabalhistas; repressão e perseguição aos opositores; e, constitucionalização da educação (FARIAS, 1997). Destarte,

A Revolução de 30 traz a decisão política de intervir na educação. Nesse contexto, a União toma as rédeas da formulação das políticas educacionais, procurando resgatar atribuições que vinham lhe sendo subtraídas desde a promulgação do Ato Adicional de 1834. A centralização volta à tona. Assinalando o debate constitucional do início da década e inspirando reformas de cunho autoritário. (VIEIRA, 2002, p. 166).

Apesar do centralismo do poder político e perseguição aos opositores no Governo Provisório de Vargas, muitos profissionais da educação, um grupo de 26 (vinte e seis) educadores, dentre eles: Anísio Teixeira representando os fundamentos filosóficos e políticos do escolanovismo, Fernando Azevedo, liderando as bases sociológicas e as reformas da educação e Lourenço Filho à frente das

pilastras psicológicas do Movimento Renovador tomaram à dianteira para a concretização dos ideários pedagógicos da Escola Nova iniciados nas duas décadas anteriores. É válido lembrar que no mesmo ano da “Revolução de 30”, o professor Lourenço Filho publicava seu trabalho de maior envergadura: Introdução ao Estudo da Escola Nova Como resultado dessas reivindicações, em 1932, em plena tentativa de reordenação político-administrativa do País, acontece o **Manifesto dos Pioneiros da Educação: a reconstrução educacional no Brasil**. É significativo lembrar que no período entre 1931-1932, no âmbito da educação, ocorre também a Reforma Francisco Campos, que entre outras coisas

[...] estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

A Reforma Francisco Campos é considerada um marco no que se refere às diretrizes para o ensino secundário no País. Na realidade essa Reforma se constituiu de um conjunto de Decretos criadores de dispositivos legais e diretrizes organizacionais em relação à educação. Por essa Reforma foram providenciados: 1) O Conselho Nacional de Educação (Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931); 2) Organização do ensino superior no Brasil adotando o regime universitário (Decreto nº. 19.851; 3) Organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931); 4) Organização do ensino secundário (Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931); 5) Deliberação do ensino religioso nas escolas públicas (Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931); 6) Organização do ensino comercial e Regulação da profissão de Contador (Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931); e, 7) Consolidação da organização do ensino secundário (Decreto nº. 21.241, de 14 de abril de 1932) (SAVIANI, 2011). É racional perceber que essas Reformas preceituam a educação nos dois mais avançados níveis. Quanto ao ensino primário com previsão exclusiva de um modo geral e a alfabetização de adultos, de maneira

específica, a “ferida” continua aberta sem nenhum diagnóstico ou ao menos antídoto paliativo, depois de 1927.

Porém, com o advento da Constituição de 1934, pioneiramente a menção do ensino primário para adultos acontece na teoria e em seu artigo 149, estabelecia pioneiramente: “[...] educação é direito de todos”. O problema foi que antes de qualquer ação efetiva ocorresse, no sentido de cumprimento do dispositivo legal, o Golpe do Estado Novo de 1937, impossibilitou, na prática, a obrigatoriedade da educação de alfabetização a que se destinava. Com relação ao primeiro item somente em 2 de janeiro de 1946, já na chamada “República Democrática”, seria promulgado o Decreto-Lei nº. 8.529, que regulamentava o ensino primário em caráter Nacional. No que tange à educação para adultos, apesar da criação dos supletivos com aulas noturnas a partir de 1930, em quase todos os Estados da federação, esses cursos só prevaleciam nas zonas urbanas e, especialmente na Região centro-sul do País de modo que somente em 1947, “[...] o Departamento Nacional de Educação [...] organizou um Serviço de Educação de Adultos. Delegados dos estados, territórios e distrito federal reuniram-se para o estudo das primeiras providências” (CARVALHO, 2010, p. 18). Essa iniciativa apresentava-se de forma bastante tardia já que ainda no governo ditatorial de Getúlio, em 1940, um Censo indicava que no decorrer de 40 anos, de 1900 a 1940, apesar das inúmeras Reformas e movimentos educacionais o decréscimo do índice de analfabetos com faixa etária maiores de 15 anos não atingia 10% (LOURENÇO FILHO, 1965).

Em contra partida, a regulamentação do ensino religioso tratou-se de ser solucionada logo a seguir a instalação do Governo Provisório, pós-Revolução de 1930, pois, se constituía como um atendimento imprescindível a uma das bases de apoio governista que vinha ocorrendo desde a década anterior desempenhado pela Igreja Católica. Com efeito,

A colaboração entre a Igreja e o Estado não era nova, datando dos anos 20, especialmente a partir da presidência de Artur Bernardes. Agora ela se tornava mais estreita. Marco simbólico da colaboração foi a inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado, a 12 de outubro de 1931 – data do descobrimento da América. Getúlio e todo o ministério concentraram-se na estreita plataforma da estátua pairando sobre o Rio de Janeiro. Ali o cardeal Leme consagrou a nação “ao Coração Santíssimo de Jesus, reconhecendo-o para sempre seu Rei e Senhor”. A Igreja levou a massa da população católica ao apoio do novo governo. Este, em troca, tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um decreto de abril de 1931 que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas. (FAUSTO, 2002, p. 186).

Com relação ao Manifesto em 1932, este estampava a educação como o primeiro problema a ser resolvido visando à reconstrução da nação, pois, no período anterior, Primeira República (1889-1930), o acesso à educação de qualidade esteve possível apenas para uma classe privilegiada de domínio sócio-econômico criando assim uma cisão na sociedade brasileira entre a formação de uma casta intelectualizada em detrimento da grande massa da população que não tinha acesso à educação. Dentre as principais metas propostas pelo Manifesto para a educação estavam: um plano geral estatal para a educação que contemplasse uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Deste modo, o Manifesto se apresentou como uma verdadeira defensiva em favor da efetivação do escolanovismo e mais ainda como uma junção das ideias educacionais de Durkheim, Pareto, Marx, Manheim, Dewey, Fichte, Roldão Lopes, Hermes Lima, Paschoal Lemme, entre outros teóricos (SAVIANI, 2011). É racional lembrar que em fevereiro do mesmo ano do Manifesto foi fundada a Cruzada Nacional de Educação que tinha como meta combater o analfabetismo no Brasil sendo reconhecida como uma entidade de utilidade pública, conforme o Decreto nº 21.713, de 15 de agosto de 1932. A referida entidade tinha como objetivo central “lutar para apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo que degrada e avilta o Brasil” (PAIVA, 2003, p. 112).

Quanto ao Manifesto, este, inicialmente, teve como principal opositora a Igreja Católica haja vista esta instituição ser, à época, a maior detentora das escolas privadas do País. Neste sentido, segue-se adiante um embate entre os católicos e os liberais, entre o público e o privado que somente seria solucionado, definitivamente, com o texto da constituição de 1934 que dedicou um capítulo à educação e à cultura, contendo 11 (onze) artigos (Art. 148 a 158). Sobre a matéria em litígio entre católicos e liberais, assim ficou estabelecido:

Art. 153 – O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais [...]. (VIEIRA, 2002, p. 176).

Até o advento da Constituição de 1934 o Governo Provisório de Getúlio Vargas passou por Decretos legalizando o poder centralizado. As interventorias estaduais atuavam de acordo com as diretrizes da União. No âmbito da educação as muitas promessas das reformas anteriores começaram a ter sinais concretos. Mas, a

Região Nordeste e, especificamente, o Estado do Ceará seriam novamente castigados pela seca no ano de 1932, desviando o rumo de quaisquer ações efetivas no âmbito educacional.

6.2 Joana Paula de Moraes: a seca e o retorno à terra natal (1932-1933)

Na realidade, os prenúncios de mais um flagelo de seca no Ceará já haviam se apresentado no ano de 1931, chamado de ano ruim, em relação à presença de chuvas, sobretudo na região do semiárido cearense. A partir do segundo semestre de 1931 a imprensa do Rio de Janeiro e São Paulo nos jornais já anunciavam que estava acontecendo seca no Nordeste. Mas, um prognóstico equivocado e tendencioso do diretor de serviço de meteorologia, garantia ao Governo Central que as perspectivas apontavam para o ano vindouro (1932)

[...] “chuvas copiosas e possivelmente enchentes para todas as zonas do Nordeste”, especialmente ‘para as zonas mais atingidas pelo flagelo das secas periódicas’. O diretor, desejando cair nas graças de Getúlio Vargas, não satisfeito com a previsão otimista de chuvas para o semiárido, fez questão de ressaltar que o serviço meteorológico nacional não pouparia esforços em decifrar o que chamou de ‘tenebroso enigma nordestino’, o flagelo das secas [...]. Infelizmente, a previsão do meteorologista acabou não se cumprindo. (VILLA, 2000, p. 143-144, grifo do autor).

Entretanto, a realidade foi outra e bem desastrosa. O restante do ano de 1931 não choveu e o ano seguinte também entrou sem chuvas de modo que ao iniciar o mês de fevereiro de 1932, a “situação já era de calamidade pública nos sertões do Ceará, da Paraíba, do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, do Piauí, de Alagoas e de Sergipe” (VILLA, 2000, p. 144). O jornal O Povo, noticiava:

Após vários anos de invernos parcos e seca parcial, os sertões, que de tudo esperavam das possibilidades do ano de 1932, acabaram de lançar seu grito desesperado, convitos de que estamos diante de uma nova calamidade climática [...]. O êxodo das populações aumenta progressivamente. As cidades e vilas sertanejas estão invadidas pela onda de famintos e o mesmo acontece nesta capital, onde diariamente chegam famílias numerosas em grandes e penosas jornadas. Esse estado de cousas veio encontrar a vida cearense profundamente abalada pelos cofres do funcionalismo nas repartições federais sendo incomputável a massa dos homens válidos que se acham sem trabalho. Toda a atividade do Interventor Carneiro de Mendonça, no Rio de Janeiro, tem sido encaminhada no sentido de obter serviços custeados pela União e nos quais sejam aproveitados os nossos patrícios [...]. Milhares de sacos de feijão, arroz e farinha de mandioca e fardos de xarque são descarregados quase diariamente no porto de Fortaleza e, mal chegam aos armazéns, são logo

remetidos para os sertões. Atravessamos uma fase de miséria como poucas na história do Ceará [...].¹⁰³

Ao final da manchete há uma espécie de convocação geral dos representantes do poder público e das pessoas mais abastadas do Estado no sentido de numa corrente única se unir junto ao governo para buscar soluções, pois a situação de miséria em virtude da seca é bem maior do que é noticiado. Porém, assim como a grande imprensa do centro-sul do País, a imprensa local em momento algum denuncia ou faz cobrança de ações mais enérgicas ao Governo Federal.

Apesar do martírio da seca seguir matando de fome, sede e inanição pessoas e animais numa escalada devastadora, a reordenação política, que ainda estava em curso, tomava espaços mais importantes para o governo federal que estava mais preocupado em fortificar suas alianças na Região do Nordeste visando a estabilidade do Governo Provisório do que atender a tragédia anunciada. No mês de março de 1932, Getúlio Vargas visitou vários Estados da Região, porém não dispensou nenhuma atenção específica para a seca que estava flagelando, principalmente a região dos sertões. Nesse mesmo

[...] momento, o comércio em Iguatu, no interior do Ceará, fechava constantemente temendo saques devido à concentração de centenas de retirantes na cidade – 600 homens foram empregados pela prefeitura em trabalhos de emergência, mas pouco podiam fazer pois, segundo noticiou O Povo, “estão todos seminus, com os corpos apenas cobertos por farrapos, debilitados e sujos”. Em São Pedro dos Cariris, novos saques ocorreram [...]. Em Fortaleza, os jornais apelavam para o governo retirar os milhares de retirantes espalhados pelas ruas da capital e concentrá-los em um abrigo ou enviá-los para o Sul ou o Norte do País. (VILLA, 2000, p. 145).

O cenário era de desolação total: fome, sede, epidemias, mortes, desespero total. Velhos, velhas, adultos, jovens, crianças, animais, todos procuravam se salvar de alguma forma. A carnificina humana e de animais seguia-se pelas margens das estradas sendo aproveitada pelos limpadores encarniçados, que cumprindo sua natural missão enchiam seus estômagos com o alimento que lhes é próprio. Corpos e rostos esqueléticos, completamente desfigurados caminhavam por todas as direções em busca de alguma coisa para comer. A miséria era total! Os mais saudáveis seguiam pelas estradas rumo à capital de Fortaleza caminhando

¹⁰³ CEARÁ. A Situação e o Dever das Classes Organizadas, **O Povo**, Fortaleza, de 04 de abril de 1932.

longos e dolorosos percursos. Outros morriam nos trajetos à procura de conseguir sobrevivência.

No Ceará, as cenas descritas nos jornais revelaram a extensão do flagelo. Na estrada de Lavras a Cajazeiras, um agricultor encontrou numa rede amarrada à margem da estrada duas crianças agonizantes abandonadas pelos pais. Em Umari de Lajes, outra criança, abandonada morta à beira de um caminho, foi devorada pelos urubus. Os trens que se dirigiam à capital eram invadidos pelos retirantes e dezenas morriam no caminho, especialmente as crianças. Em Juazeiro, fundada pelo padre Cícero, um telegrama de 11 de abril, assinado pelo prefeito, pelo juiz de direito e pelo presidente da Associação Comercial da vizinha cidade do Crato, mostrava que os sertanejos estavam desesperados: “uma multidão de famintos, insuflados pelos profissionais do crime, acaba de assaltar a feira nova de Juazeiro, cujo comércio alarmado pelas contínuas ameaças permanece fechado [...]. Pedimos urgentíssima providências. Cidade despolicida e repleta de famintos que estão morrendo de fome em plena rua”. Enquanto em Quixadá, segundo notícia de *O Povo*, ‘uma família, prestes a morrer de fome, matou um boi gordo de um conhecido coronel e participou à polícia o crime. O coronel pediu a prisão do delinquente, mas, como a autoridade exigiu que o digno coronel sustentasse a família na prisão, imediatamente apiedou-se dos miseráveis e desistiu do castigo’. (VILLA, 2000, p. 146-147).

A situação mencionada acima também ocorria em outros municípios, mas, sempre com maior frequência e intensidade na região do sertão central. Às margens das ferrovias muitas crianças eram jogadas mortas, em consequência da fome, inanição e epidemias advindas da seca de 1932. Enquanto isso, o poder público central estava mais interessado em questões políticas em prol de sua perpetuação no poder. A Região do Nordeste e, sobretudo o povo do Estado do Ceará, padecia, gemia, agonizava, morria sem ter a quem recorrer. Com efeito, o martírio mais uma vez assolava mortalmente os cearenses e, principalmente os sertanejos que, apesar de bravos, são humanos, comem, bebem, sangram, vivem e morrem.



Imagens de crianças, mortas jogadas à beira dos trilhos ao longo das ferrovias

Fonte: Disponível em: <<http://passaroverde.blogpost.com/>> Acesso em: 13 mar. 2014

Diante de tão horrenda calamidade os apelos ao Governo Central foram constantes, mas, nem sempre atendidos ou quando o era não o suficientemente, pois chegavam tardiamente ou desordenadamente sem resultados significativos, em razão da falta de atenção necessária por interesses diferentes. “O Governo Provisório [...], restringiu-se ao envio de verbas para empregar os retirantes – em abril já eram 20 mil trabalhando em diversas obras – e ao incentivo à migração, subsidiada pela União, dos flagelados para o Sul [...]” (VILLA, 2000, p. 147). Esse interesse de financiar a migração dos flagelados para São Paulo, para trabalhar nas fazendas de café em forma de trabalho escravo, tinha duas razões óbvias para o Governo: 1) a transferência dos flagelados era menos onerosa para os cofres daquele governo cuja pretensão era permanecer no poder por bem mais tempo do que apenas um período de mandato eleitoral e, 2) os flagelados supriam as necessidades de combatentes na Revolução Constitucionalista de 1932.¹⁰⁴

Sem políticas sociais efetivas de combate à seca de 1932, os governantes aderiram à nefasta e desuma decisão de criar os famigerados Campos de Concentração, mais uma vez. Nesses espaços eram confinados milhares de flagelados da seca em condições subhumanas. Foram criados esses Campos de Concentração, também chamados de Currais do Governo, em: Fortaleza 2 (sendo um no antigo Bairro do Alagadiço e outro no Prambu, o chamado Campo do Urubu), Cariús, Ipu, Quixadá, Quixeramobim e Senador Pompeu. Mais de 70 mil flagelados, em consequência da seca de 1932, foram confinados nesses Campos nos quais inúmeras mortes ocorreram. Por outro lado, a seca também serviu para o desvio de numerosas quantidades de recursos oriundos do Governo Central, bem como inúmeras construções das nas propriedades de grandes latifundiários, configurando-se nas chamadas Indústrias das Secas (RIOS, 2001; NEVES, 2000).

A ocorrência de mais um martírio climático não poupou ninguém em nenhum recanto do sertão cearense. Especificamente no Distrito de São João do

¹⁰⁴ Revolução Constitucionalista de 1932, Revolução Paulista, Revolução de 1932. Estas designações referem-se ao movimento armado que ocorreu em São Paulo tendo sido deflagrada em 9 de julho e se estendendo até o mês de outubro de 1932. A finalidade maior deste movimento era a derrubada do Governo Provisório de Getúlio Vargas e a promulgação de uma nova Constituição para o Brasil. Na realidade, a Revolução Constitucionalista de 1932, tinha como pano de fundo a represália à Revolução de 1930, que revogou a Constituição de 1891, tirando as autonomias dos governantes estaduais. “O movimento trouxe consequências importantes. Embora vitorioso, o governo percebeu mais claramente a impossibilidade de ignorar a elite paulista. Os derrotados, por sua vez, compreenderam que teriam de estabelecer algum tipo de compromisso com o Poder central”. (FAUSTO, 2002, p. 192).

Aruaru, onde nossa pesquisa está focada, a coisa se agravava mais ainda, pois era zona rural distante de tudo e de todos e, por assim ser, as míseras frentes emergenciais de serviço não alcançavam *in loco*. Caso alguém quisesse se alistar nas frentes de obras teriam que se deslocar para a sede do município ou tentar a misericórdia dos feitores em outros municípios mais próximos. Esta tenebrosa situação assolaria fatalmente a professora Joana Paula e sua família. É válido lembrar que Joana Paula havia saído da fazenda do proprietário Luís Anastácio, após ter alfabetizado seus filhos, filhas, parentes e moradores e ido residir no povoado que se formava às margens do rio Pirangi, passando a morar e ensinar em residência adquirida por intermédio dos representantes da Igreja Católica.

Todavia, assim como os demais sertanejos, novamente a professora Joana Paula e sua família foram castigadas impiedosamente pela seca de 1932. Desta vez, o sofrimento seria com maior intensidade em razão de estar numa região sertaneja, com um maior número de filhos (10 vivos dos 12 nascidos), sendo que 01 (uma) filha, Francisca Paula de Moraes, tinha menos de 02 (dois) anos e outra, Maria Trindade, era recém-nascida. Depois de suportar a estiagem climática até dezembro de 1931, Joana e família aguardariam até o dia de São José, 19 de março de 1932, como “[...] augúrio, o último [...]. Se durante ele chove, será chuvoso o inverno; se ao contrário, o Sol atravessa abrasadoramente o firmamento claro, estão por terra todas as suas esperanças [...]. A seca é inevitável” (CUNHA, 1998, p. 138-139).

Depois de ver seus filhos penar na busca por água diante das últimas vertentes das cacimbas no leito do Pirangi, nos distantes poços mais distantes (como nos poços da localidade da Ribeira e Pedra Furada), que antes supriam às necessidades dos moradores da localidade de Aruaru, Joana Paula, já sem esperança alguma de inverno, sem frequência de alunos e o estado de calamidade que o Ceará atravessava perante a seca, decide retornar para Guanacés, sua terra natal. A decisão do retorno à Bananeiras pode ser lida através da descrição feita na continuação da entrevista (nº V) por Francisco das Chagas Filho:

[...] Depois que a mamãe saiu das Pedras foi ensinar no São João que de através um amigo dela, o Raimundo Maia e o Padre da Igreja arranjaram uma escola para ela. Aí ela ensinou nas eras de 29, 30, 31. Em 32 foi uma seca medonha. Passaram os primeiros meses e nada de chuva. Agente se acordava de madrugada às 2 ou 3 horas, às vezes, até antes, colocava as âncoras nos jumentos e saía em busca de água nas cacimbas do rio. Raspava, raspava que acabava com as cuias e nada de água. Aí a gente saía até encontrar nem que fosse aquela água barrenta para poder beber.

Todos os dias a gente esperava por chuva e não aparecia nada. Só o sol e aquele vento seco. Os animais todos morrendo [...]. Aí minha mãe chegou e disse para o meu pai: Chagas (mamãe chamava o papai de Chagas, explica), o jeito que tem é nós sairmos daqui, pois, a situação está muito difícil. Não tem mais alunos, nem frente de serviço, nem nada e a falta d'água é triste! Não tem mais o que fazer. Vamos para Bananeiras que lá tem água em fartura - É Joana, o jeito que tem é ir, concordou meu pai. Aí no mesmo dia à tardinha, arrumamos os animais e machamos em busca da Bananeiras. Aquela ruma de meninos no meio das cargas dos animais! Seguimos sempre pela beira do rio até onde deu e depois pela estrada do Brito. Depois de uns dois dias, pois a gente ia parando para descansar e também porque muitos de nós éramos pequenos. No caminho a gente ia pedindo água e comida naqueles cantos que tinha. O descanso se dava nas sombras das oiticicas e dos juazeiros quando não tinha casa ou algum rancho na beira das veredas batidas pelos animais. Mas, não era só a gente não. Iam muitos outros retirantes. Muitos até esmulambudos. Chegamos em Bananeiras e escapamos do jeito que deu. Ficamos morando nas casas de um e de outro até retornarmos novamente para o São João em 33 (Informação verbal).¹⁰⁵

A linguagem da citação acima revela a tipicidade própria de uma pessoa do interior cearense, especialmente sertaneja. Outra particularidade da fala de Francisco são os detalhes de quem estava na cena do ocorrido mesmo que tivesse apenas 06 (seis) anos de idade. Como nos esclarece Certeau (1994, p. 69), é por meio da linguagem que a nossa historicidade é revelada e é através dessa linguagem e suas diversas práticas que “prosa do mundo opera.”

Percebemos que cumprindo a máxima de assegurada por Cunha (1998, p. 118), de que o “sertanejo é, antes de tudo, um forte”, Joana Paula e sua família aguardam os últimos suspiros das experiências populares sobre promessas do apareciemnto de chuvas. Porém, não havendo mais esperanças, especialmente a professora Joana decide, finalmente, mesmo com o coração partido, deixar seu quinhão onde construíra um de seus mais alvissareiros sonhos desde criança: ser professora. Destarte, a família arrumou os pertences mais necessários e seguiu pelas estradas e veredas desbravando o sertão seco,

[...] quase deserto: campos sem gados, povoações abandonadas. E a constante, a implacável ventania, varrendo o céu e aterra, entrava, silvando e rugindo, as casas vazias, como fera raivosa, faminta, buscando e rebuscando a presa, e fazendo, com pavoroso ruído, baterem as portas de encontro aos portais, num lamentoso tom de abandono [...]. As pastagens de reserva, nos pés de serras, protegidas por espessa facha de caatingas impenetráveis, onde se criavam famosos barbatões bravios, haviam sido devoradas ou estruídas e pesteadas pela acumulação de rebanhos em retiradas numerosas. E, à grande distância, sentia-se o fedor dos campos inficcionados por milhões de corpos de reses em decomposição [...]. Em tão afiltiva conjunção, era natural que os retirantes, por instinto de conservação,

¹⁰⁵ *Op. cit.*

procurassem o litoral, e abandonassem o sertão querido, onde nada mais tinham que perder; onde já não podiam ganhar a vida, porque a miséria precedera o fatal cortejo de moléstias infecciosas, competindo com a fome e a sede na terrível faina de destruição. (OLÍMPIO, 2009, p. 32-33).

E, como no cenário sertanejo de “Vidas secas”, do injustiçado, mas fecundo escritor romancista alagoano Graciliano Ramos, durante o trajeto da mudança de Joana Paula e sua família, certamente aconteceu que,

Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga rala. (RAMOS, 2008, p. 9).

Quando levantamos a hipótese de que tenha acontecido algo semelhante à descrição das palavras do autor mencionado, estamos nos baseando nas circunstâncias ambientais pelas quais Joana e sua família percorreram: seca, fome, sede, viagem longa e sempre às margens ou do rio Pirangi, ou Choró etc.. o fato é que alcançaram com sucesso o destino pretendido.

Ao chegar de volta à sua terra natal, facilidades de vida não encontrou, pois as consequências funestas da seca atingiam a todos os espaços do estado cearense. Como se bastasse desde o ano anterior (1931) o município de Cascavel era assolado pela barbarose (febre amarela) e a seca havia forçado a fechar a maioria das escolas afastadas da sede (BESSA *et al.*, 2001). Com efeito, a barbarose doença infecciosa transmitida, sobretudo por mosquitos como a *aedes aegypti* nas zonas urbanas.

6.3 Joana Paula de Moraes de volta à Aruaru: decepção e educação (1933-1942)

Após sobreviver como podia ao restante dos meses de 1932, Joana Paula e família decide voltar a Aruaru logo no início de 1933, pois

[...] passado o 32, entrou o 33 e o inverno chegou, não sabe? Muita chuva ainda nos primeiros meses. Ao ver que o inverno havia pegado de verdade, papai chegou para minha mãe e disse: joaninha vamos voltar para nosso São João porque lá a gente planta nosso roçadinho e é melhor do que nesse brejo desgraçado que eu arranco uma carga de mandioca que depois de ralada só dá uma mão cheia de farinha, pois a mandioca fica toda puba. Depois dessa conversa minha mãe, que já queria ir também para cuidar da escola dela que já tinha até recebido notícias de que se ela não fosse ia

perder a escola, protamente concordou. Aí arrumamos os animais e decemos pela estrada do Brito no rumo do São João. Quando chegamos no rio do Choró este estava cheio até a tampa. Ainda bem que tinha um homem com uma canoa de passar gente e passou a gente. Meu pai pegou os animais e foi passar lá em cima numa passagem mais rasa. Colocamos as coisas nos animais e quebramos chão. Quando chegamos à casa do Manoel Assunção, sobrinho da minha mãe, na Serra do Brito este falou: Tia Joana, por amor de Deus não faça uma desgraça dessa! A Senhora acaba com essa sua família! Ainda ontem mesmo uma e onça pegou um poltro de burro na beira dessa lagoa, pulou por cima da cerca e nem sinal deu. Como já era no começo da noite, meu pai arriou os animais e dormimos na casa do Manoel Assunção. Pela madrugada já amanhecendo o dia, tomamos café e seguimos viagem. No mesmo dia chegamos ao São João, mas a tristeza foi grande porque a Escola da minha mãe havia sido tomada por uma professa de fora, pois gente maldosa tinha delatado minha mãe dizendo que ela tinha ido embora e abandonado a Escola. Gente que não presta não falta, não mesmo? Mas, minha mãe não parou. Ficou ensinando na casa dela e todos os alunos só queria estudar com minha mãe, pois a outra professora colocava os alunos de joelho no carço de milho nos cantos das paredes. Minha mãe não fazia isso. Ela só usava a palmatória e eram os próprios alunos que davam bolos naqueles que erravam o dever. De 33 a 42 minha mãe ensinou particular. Passamos esse tempo todinho no São João e não faltaram alunos para minha mãe ensinar. Eram muitos que vinham de longe e só preferia a escolinha de minha mãe até que ela se mudou para ir ensinar em Cristais (Informação verbal).¹⁰⁶

A descrição acima, se referindo à segunda saída de Guanacés em retorno a Aruaru, está recheada de informações leais concernentes à realidade das viagens dos “retirantes” típicas do contexto, ou melhor, figura no âmbito de uma linguagem cotidiana adequada ao “horizonte de onde vem” (CERTEAU, 1994, p. 105). Com relação à decepção em ter encontrado outra pessoa ensinando em seu lugar, todos os familiares de Joana ainda hoje rememoram ressentidamente. Essa saga pode ser constatada em forma de cordel produzido por Alzenira Rodrigues (1991, p. 6 e 7),

Num ano que grande seca
 todo sertão castigou
 a vida aqui em Aruaru
 de tal forma piorou
 que ela não aguentando
 para Guanacés viajou.
 [...].
 Foi visitar sua família
 em busca de salvação
 pois aqui tudo faltava
 desde a água ao feijão
 e por causa de emprego
 deixou uma explicação.
 [...].
 Tinha ela confiança
 no seu grande coração
 e do povo de Aruaru

¹⁰⁶ Id., *Op. cit.*

só esperava gratidão
mas logo que ela viajou
fizeram uma delação.
[...].
Escreveram carta anônima
e na mesma acusaram
que os alunos de Joana
sem professora ficaram
escolheram uma senhora
em seu cargo colocaram.
[...].
Sabendo do acontecido
de Bananeiras partiu
levando no colo uma filha
pelas picadas seguiu
a todos os santos do céu
proteção ela pediu.
[...].
Chegando em Aruaru
foi grande a decepção
pois pessoas interesseiras
fizeram-lhes uma traição
caluniaram seu nome
foi grande sua aflição.
[...].
Tendo o esposo doente
e filhos pra alimentar
de tudo ela fazia
pra família sustentar
difícil era que alguém
viesses lhe ajudar

Vale a pena ressaltar algo a mais de dificuldade com relação ao retorno de Joana Paula e família para Aruaru: se ela ao viajar à Bananeiras, por causa da seca de 1932, carregava no ventre um ser vivente, ao retornar trazia nos braços esse ser, Maria Trindade de Moraes, com pouco tempo de nascida. Além disso, seu esposo por esse tempo, já padecia com fortes sintomas de asma¹⁰⁷, doença esta que é apontada, porém não definida pela cordelista suparcitada. A esta altura dos acontecimentos, certamente, o referido malefício deve ter piorado com a chegada do inverno de 1933 nas terras acostadas ao litoral, Bananeiras, com as condições climáticas durante a viagem de retorno e com as preocupações diante das condições encontradas em Aruaru. Com relação a perda da Escola vale a pena lembrar que o Decreto nº 343, de 31 de dezembro de 1931, determinava que todas

¹⁰⁷ Doença inflamatória crônica das vias respiratórias que reduz ou obstrui o fluxo de ar aos pulmões causando falta de ar devido a edema da mucosa dos bronquíolos. Algumas substâncias e circunstâncias, como tintas, aerossóis, perfumes, produtos químicos, fumaça de cigarro, etc. e condições climáticas desfavoráveis (poluição, ar frio, etc), infecções (geralmente as virais), fatores emocionais etc.. Disponível em: <http://www.sbpt.org.br/downloads/arquivos/COM_ASMA/> Acesso em: 12 mar. 2014.

as escolas municipais fossem transferidas para o Estado. Desta forma, obviamente, as pessoas que assumiriam os encargos dessas Escolas, a partir de 1932 deveriam ser funcionários do Estado (VIEIRA, 2002).

Mas, apesar da decepção por ter perdido sua Escola a professora Joana Paula passou a residir novamente no atual Distrito de São João do Aruaru e não parou de lecionar. Ensinava nas casas que alugava para morar até construir, com a ajuda da comunidade, um galpão que servia de residência e Escola. Conforme continuação da entrevista (nº III) com Francisca Paula Rodrigues (Tia Filinha), Joana Paula de Moraes e ao retornar de Bananeiras não encontrando mais a Residência-Escola a seu dispor,

[...] ensinou na sua própria residência, na Casa do Nel Vicente, casa do Zeca Ângelo, casa do Bastião e casa do Nenem Ângelo. Em 1938, com ajuda do povo, fez um galpão para ensinar e morar. Ficava na vila cazuza lá perto do rio naquela estrada que vai para o Zacarias. Em 1942 foi para Cristais. Além de ensinar, também tomou conta da capela, foi catequista, curandeira e fazia outras coisas boas a mais (Informação verbal).¹⁰⁸

Sem teto fixo, Joana Paula passou a residir em várias casas até finalmente conseguir com ajuda e solidariedade da comunidade um local fixo para morar e ensinar. O local indicado por “Tia Filinha” é onde fora criado o galpão que serviu de residência e Escola para Joana Paula de Moraes, atualmente, é ocupado por uma árvore cheia de vida, oxigênio, sombra, deleite e disposição, adjetivos cabíveis à sua antecessora. Essa árvore, pouco chama atenção para quem não conhece seu significado histórico-social. É na realidade um lugar simbólico de memória, ou carregado de vontade de memória, mas para o sê-lo, se faz necessário ser evocado em âmbito social individual e coletivo (NORA, 1993). Deste modo, essa árvore está localizada num espaço muito significativo quando buscado e rebuscado o seu sentido histórico. Quantas alegrias, ais, tristezas, brincadeiras, ideias, planos, solidões, lembranças, arrependimentos, ódios, amores, paixão, piedade e sonhos construídos ou desfeitos nesse lugar aconteceram?!

¹⁰⁸ Id.



Árvore¹⁰⁹ plantada à Vila Cazuzza em Aruaru. Nesse local foi construído, com o auxílio da comunidade, em 1938, um galpão que servia como Escola para a professora Joana Paula de Moraes.

Foto: Antonio Roberto Xavier

Cada árvore é um ser para ser em nós
 Para ver uma árvore não basta vê-la
 a árvore é uma lenta reverência
 uma presença reminescente
 uma habitação perdida
 e encontrada
 À sombra de uma árvore
 o tempo já não é o tempo
 mas a magia de um instante que começa sem fim
 a árvore apazigua-nos com a sua atmosfera de folhas
 e de sombras interiores
 nós habitamos a árvore com a nossa respiração
 com a da árvore
 com a árvore nós partilhamos o mundo com os deuses (*sic*).¹¹⁰

A árvore em epígrafe está honrosamente complementando um dos dignos espaços que a memória preservará indefinidamente um pequeno e simples espaço que um tempo não muito distante deu ânimo à vida e perspectivas de um mndo melhor. Muitos foram os que estudaram nesse espaço cuja aparência original era de um galpão, mas sua importância era de inspiração, aspiração e sonhos de ver um mundo com outra visão: a das letras e dos números. Nesse lugar muitos que já se foram e outros que ainda vivem aprenderam a codificar e a decodificar o mundo, as letras, os números. Não foram poucos que por conta das lições de uma

¹⁰⁹Espécie do tipo Timbaúba (*Enterolobium contortisiliquum*) pertencente a família das Fabaceae e pode ser chamada por diferentes nomes, tais como: “orelha-de-negro”, “orelha-de-macaco”, “timbo” ou “tamboril”, dependendo da região em que se faça presente. Sua altura varia entre 20 a 35 metros. É uma espécie nativa e pode ser encontrada em várias regiões do Brasil. Sua madeira é de durabilidade podendo ser utilizada para vários fins na construção civil e na confecção artesanal de canoas, móveis etc. (LIMA *et al.* 2009).

¹¹⁰ROSA, António Ramos. **Cada árvore é um ser para ser em nós.** <<http://www.arvoresdeportugal.net/2010/01/cada-arvore-e-um-ser-para-ser-em-nos/>> Acesso em: 20 mar. 2014.

simples Carta de ABC e de uma Tabuada lidas e relidas em uma manhã, tarde ou numa “boca da noite” qualquer, conseguiram interpretar o mundo em seu derredor à luz da leitura e da escrita. Estes (as) foram ensinados (as) por uma senhora paupérima, tendo que alimentar mais de 01 (uma) dezena de filhos (as) e cuidar de 01 (um) um esposo doente, às vezes, acamado. Até os dias atuais muitas dessas almas viventes contam suas experiências desse tempo com tanto prazer que esquecem fortuita ou dolosamente as dificuldades vividas à época e se atem ao enorme significado dessa experiência educacional e rememoram até a imagem da inesquecível professora.

Antônio Ferreira dos Anjos, residente em São João do Aruaru, por exemplo, lembra que “[...] dona Joana ensinava muito bem o ABC. Era uma ótima professora. Ela era alta, morena e falava muito bem! Se eu aprendi alguma coisa como a escrever meu nome e a ler algumas besteirinhas, foi com ela (informação verbal).”¹¹¹ Antonio Ferreira dos Anjos, ex-aluno com 91 anos incompletos, de forma resumida destaca, inclusive, detalhes da compleição física da professora Joana Paula. Apesar da idade não fala dos detalhes como se fosse ontem. Recorda de forma brilhante o que aconteceu demonstrando o recurso da imagem-lembrança que ao ser evocado, o passado se faz presente num instante da memória-recordação (BERGSON, 1999).

A ex-aluna da professora Joana Paula de Moraes, em Aruaru, a aposentada Joana Rodrigues de Oliveira, “Lica”, prestes a completar 90 (noventa anos) anos, completará em 17/07/1925. A Joana aluna relata emocionada deixando escapar a voz e uma lágrima em sua face enrugada pelas marcas do tempo, ao lembrar de seu tempo como aluna:

Estudei com a professora Joana Paula de Moraes lá na casa do Nel Vicente, na Rua do Ananias Cariri. Estudei a Carta de ABC. Estudava de manhã. Aprendi a ler e escrever. Ela era muito paciente. Ensinava muitos alunos, meninos e meninas e também gente grande. Eu estudava uma semana e outra não porque tinha que ajudar meus pais na roça. Quando eu ia para Escola ficava de baixo da mesa com vergonha dos outros que eram mais adiantados do que eu. Foi o tempo melhor da minha vida quando ia para a escolinha da professora Joana [...]. Lembro muito dela. Tempo que não volta nunca mais! (informação verbal).¹¹²

¹¹¹ Entrevista concedida por ANJOS, Antonio Ferreira dos. **Entrevista VIII** [08 jan. 2012]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. São João do Aruaru, Morada Nova-CE., 2012.

¹¹² Entrevista concedida por OLIVEIRA, Joana Rodrigues de. **Entrevista IX**. [08 jan. 2012]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. São João do Aruaru, Morada Nova-CE., 2012.

A narrativa da aluna Joana Rodrigues revela alguns detalhes importantes sobre o local, o contexto social, o material escolar, o horário, os frequentadores da escola, as qualidades pessoais e profissionais da professora Joana Paula e, acima de tudo, a forma democrática com que a educadora conduzia seus trabalhos. As lembranças marcantes de um passado sempre presente quando lembrado faz emergir lembranças que ficaram impregnadas na memória que alegram, mas também castigam profundamente, pois a marcha inexorável do tempo não permite o retorno de fatos igualmente como já foi um dia. As palavras de Joana Rodrigues demonstram que a professora Joana ainda ensinava em casa alugada para morar e ensinar quando fala da Escola na Casa do Senhor Nel Vicente fazendo lembrar que de 1933 a 1938 Joana Paula de Moraes residiu e ensinou em várias casas antes da construção de sua Residência-Escola em local anteriormente identificado.

Na fala acima também ficou demonstrado as dificuldades que tinha uma criança para estudar, pois mesmo sendo do sexo feminino era costume se ajudar os pais na roça. Mas, o que chama bastante atenção é a flexibilidade da professora no âmbito da educação não-formal, pois a aluna estudava uma semana sim e outra não e pacientemente a educadora lhe acolhia e a ensinava em particular. Realmente estas atitudes de Joana Paula de Moraes merecem e são lembradas por sua aluna Joana Rodrigues que chegou a derramar lágrimas durante a entrevista. São pessoas assim que

[...] passaram, que levaram sonhos, projetos e afetividades. Deixando marcas profundas nos que ficaram e que, ainda hoje, pretendem garantir a veracidade da história. Mostram com orgulho os documentos, os sinais, as fotografias reveladoras de existência e, ao mesmo tempo, de ausência [...]. Os velhos senhores do tempo tentam esclarecer as lacunas deixadas pela história e, concomitantemente, preencher suas próprias lacunas avivadas pela *imagem-lembrança*. Os relatos são sempre acompanhados de muita emoção, pausas e lágrimas. É nesse caso que a frieza do pesquisador é quebrada pela sensibilidade de seres humanos que, nas suas trocas simbólicas, são capazes de se revelar como indivíduos humanos que vivem e, que ao mesmo tempo, sabem rir e chorar. (VASCONCELOS, 2010, p. 102).

Realmente, o discurso de que o pesquisador deve ficar distante do objeto para poder exercer sua neutralidade com relação a pesquisa se configura mais como um discurso falacioso, pois se humano for, de uma forma ou de outra será tocada pelas experiências vividas e repassadas pelos sujeitos imersos nessas experiências.

Prosseguindo com as entrevistas com ex-alunos (as) de Joana Paula de Moraes em Aruaru, identificamos também Maria Ferreira dos Anjos, (85) anos, que se balançando em sua rede em sua reidência, numa pacata tarde de domingo, revelou momentos interessantes de seu único tempo como aluna.

[...] aprendi o ABC assoletrando com a professora Joana. A Escola era na casa dela lá perto do Chico Cazuza. Eu gostava muito de estudar com ela. Foi a melhor professora que ficou no mundo. Era bem pobrezinha, não possuía nada. Coitada! Ela só vivia mesmo desse negócio de ensinar. Os alunos, aqueles que podiam, pagavam a ela com mercadorias: feijão, farinha e essas coisas de comer. Eu não dava porque eu também não tinha nada. Fui criada só com minha mãe. Eu não tinha família, só era eu e minha mãe. Talvez algum deles que tinha mais as coisas desse algum dinheiro. Eu não sei por que eram muitos meninos, meninas, gente grande. Ela ensinava todo mundo. Estudei até o terceiro livro. Não esqueci, graças a Deus. Às vezes não me lembro de certas coisas, mas é assim mesmo. É a idade (informação verbal).¹¹³

Maria dos Anjos fala mansamente, mas de forma bem segura sobre como aprendeu a ler e escrever com Joana Paula e também faz questão de ressaltar as qualidades da professora Joana Paula. Fala abertamente das dificuldades que enfrentava, sobretudo porque foi criada apenas pela mãe, mas nem por isso deixou de se alfabetizar. Pelas circunstâncias esboçadas nas entrelinhas da entrevista de Maria dos Anjos, esta já estudou na Residência-Escola construída em 1938, por Joana Paula de Moraes, família e comunidade. Enfatiza que Joana Paula sobrevivia com o trabalho docente e que era muito pobre. Como de costume nas escolas isoladas, os professores (as) recebiam em troca de seu ensino gêneros alimentícios e/ou outra recompensa, certamente, vez por outra poderiam até receber algum valor em dinheiro. Quanto ao material didático a base de acessibilidade era à Carta de ABC e quando muito a Tabuada. O Método era uma mistura de Lancaster, Mútuo ou Monitoral com os vários outros que a professora Joana Paula achasse necessário utilizar, dependendo da realidade de cada discente (EBY, 1978). Ao final, a narradora lamenta de certas coisas que não se lembra ou esquece. Esse é um processo natural, pois a memória é seletiva impossibilitando, desta forma, a pessoa lembrar de tudo e está sempre “[...] aberta à dialética da lembrança e do esquecimento” (NORA, 1993, p. 19; PESAVENTO, 2003).

¹¹³ Entrevista concedida por ANJOS, Maria Ferreira dos. **Entrevista X** [08 jan. 2012]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. São João do Aruaru, Morada Nova-CE., 2012.

Entretanto, é valioso ressaltar que mesmo dispondo apenas do recurso abecedário teve aluno que foi “alfabetizado” (aprendeu a escrever o nome e ler as primeiras letras e reconhecer os números) até mesmo com um mês de ensino-aprendizagem com a professora Joana Paula de Moraes. Foi o caso do ex-aluno Praxedes José da Silva que faz questão de dizer: “Eu nem sei se posso dizer que estudei, pois foi apenas 30 (trinta) dias com a Joana Paula de Moraes. Esse é meu estudo, mas que me serviu para muita coisa” (informação verbal).¹¹⁴ Essa afirmação, inclusive, antecipa experiências semelhantes (semelhante no sentido de alfabetização, mas sumamente diferente quanto a existência e condições materiais) feitas mais tarde por educadores que ficaram famosos pelo mundo afora.

Com efeito, Joana Paula de Moraes chegou de retorno em 1933, em Aruaru e, continuou como uma verdadeira missionária educadora tanto na educação não-formal secular como na catequese da Igreja Católica. Com o advento da Constituição de 1934, a segunda republicana e a terceira do País, a educação entrava de vez no rol dos direitos sociais da pessoa humana sendo que essa Carta Magna

[...] promoveu avanços significativos no que se refere à melhoria na qualidade da prestação da atividade educacional pelo Estado, uma vez que destinou recursos dos arçamentos das pessoas políticas para sua realização, BM como para o auxílio daqueles que não possuíam condições de frequentar o ensino, mesmo nos estabelecimentos oficiais. (TEIXEIRA, 2008, p. 156).

Antes mesmo do texto constitucional em epígrafe, o Estado havia tomado para si a responsabilidade das escolas municipais no governo do Interventor Federal Roberto Carlos Vasco Carneiro de Mendonça nomeado por Getúlio Vargas. A assunção dos encargos do ensino primário, por parte da pasta estadual, exigia que os municípios recolhessem “[...] aos cofres do Estado, 10% de sua renda para auxiliar o custeio das escolas de ensino primário” (VIEIRA, 2002, p. 186). Essa experiência, no entanto, pelo menos no que se refere ao percentual direcionado aos municípios não teve vida longa, sendo que em 1936, no governo de Francisco de Meneses Pimentel, ocorre outra orientação.

¹¹⁴ Entrevista concedida por SILVA, Praxedes José da. **Entrevista XI** [06 jan. 2012]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. São João do Aruaru, Morada Nova-CE., 2012.

Em se tratando de educação em caráter local não existem, nesse ínterim, novidades expressivas, ao menos em São João do Aruaru. Apenas na sede municipal, em 1934, foram instaladas 2 (duas) escolas públicas em Morada Nova: “[...] uma para os meninos, a cargo da Professora Maria Emília Rabelo [...], a outra para as meninas, a cargo da Professora Egídia Cavalcante Chagas, também na sua residência” (CHAGAS, 2001, p. 214). Essas 2 (duas) escolas se constituíram, em 1937 (já no contexto do Estado Novo getulista), nas Escolas Reunidas de Morada Nova de ensino misto (comportava tanto meninos como meninas). Em 1938, também em Morada Nova, seria fundado o 1º (primeiro) Colégio Monsenhor Tabosa pelo Pe. Aloísio Ferreira Lima, do qual foi Diretor, “[...] era um colégio que primava por uma disciplina e educação esmeradas [...]. Em 1942, veio para Morada Nova o professor Milton Bezerra Brito (era de Cascavel) e fundou o 2º Colégio Monsenhor Tabosa” (CHAGAS, 2001, p. 217).

É significativo destacar que a Constituição de 1934 tinha como fundamentação inspiradora as constituições Mexicana (1917) e Alemã (1919) que, em seus bojos, defendiam os direitos sociais preferencialmente. Porém, em 1937, com a instalação política do Estado Novo “Mudam as circunstâncias políticas, mudam os mecanismos legais para fazer valer novas regras de convivência social.” o Brasil receberia uma nova Carta Magna “[...] imposta pelas forças ditatoriais no poder. No campo da educação, é ampliada a competência da União para, não apenas ‘traçar as diretrizes’, como estabelecia a Carta de 1934, mas [...]” preferir o ensino privado em detrimento do ensino público, inclusive com “existência de distinção entre escolas destinadas à elite e aquelas voltadas à população menos favorecida” (TEIXEIRA, 2008, p. 157), conforme disciplinou a matéria sobre educação nos artigos 15, IX, 16, XXIV, e 124 a 134 da Constituição Federal do Estado Novo. Neste sentido, “[...] a ideia de gratuidade firmada na Constituição de 1934 contrapõe-se, no texto de 1937, uma concepção estreita e empobrecida que o ‘ensino primário é obrigatório e gratuito (Art. 130)’” (VIEIRA, 2002, pp. 176-198).

Com efeito, ao fazer um balanço geral sobre o desenvolvimento do País no período varguista, considerado de everscência na política, na economia, no avanço da urbanização, industrialização e modernização, especificamente na Educação, de 1932 a 1945, “[...] o número de unidades escolares mais do que duplica [...] sendo visivelmente superior a quantidade de escolas da rede pública sobre a particular [...], cresce também o número de professores [...] e de matrículas”

(VIEIRA, 2002, p. 197-198). Vale a pena destacar que no quesito crescimento de docentes, sobressai-se a maioria de mulheres e de professores destinados às escolas públicas.

Todavia, se algumas mudanças eram efetivadas em âmbito de União e Estado, no âmbito local a penúria educacional continuava. Em São João do Aruaru, apesar do aumento e desenvolvimento no quesito construção de escolas públicas no período da Era Vargas, somente teria a criação de sua primeira Escola Pública Municipal, em 31 de março de 1960, que, por coincidência, teria como Diretora a professora leiga Francisca Paula Rodrigues, “Tia Filinha”, filha de Joana Paula de Moraes e Vice-Diretor, Alfredo Ângelo da Silva.¹¹⁵

Merecidamente, em 1996, contando com todo empenho e luta da Coordenadora (à época) Maria Diocleia Cordeiro da Costa (falecida), a professora Joana Paula de Moraes, passaria para as páginas da história da educação, numa reconhecida homenagem, tendo seu nome registrado na primeira Escola daquele Distrito situado à ponta da região do sertão central, castigado pela seca e, até hoje, desprovido de políticas públicas nas diversas áreas sociais. Atualmente, a referida Escola denomina-se Escola de Educação Básica Professora Joana Paula de Moraes e está localizada à Avenida Presidente Ernesto Geisel, s/n, a 63 km da Sede do Município de Morada Nova (LIMA, 2010).



Foto: Antonio Roberto Xavier (reprodução).

¹¹⁵Nascido em 28 de março de 1989, filho de João José da Silva e de Maria Nunes Ferreira. Incorporou ao Exército Brasileiro em 25/01/1923 e deu baixa em 15/12/1923. Depois de muito andar pelo interior cearense retornou a São João do Aruaru, berço familiar e passou a ensinar particularmente em sua residência. Por ter aprendido muita coisa no Exército orgulhava-se de ter servido àquela Força Armada dizendo sempre que tudo que sabia aprendeu no E.B. Se sobressaia muito bem na matéria de Matemática. Em 1960, foi contratado pela Prefeitura Municipal de Morada Nova para ser professor da cadeira Capistrano de Abreu, na atual Escola Municipal Joana Paula de Moraes.

Mas, por ocasião da construção e inauguração da 1ª (primeira) Escola Pública Municipal, Joana Paula de Moraes não mais residia e nem ensinava em São João do Aruaru. Antes deste fato acontecer, em 1942, mais uma vez, o apocalipse da seca anunciava novo flagelo, fome, dor e morte. Joana Paula e sua família, com 3 (três) filhas a mais: Gerarda Cecília Moraes, Raimunda de Paula Moraes e Teresa de Jesus Moraes, nascidas em 1934, 1936 e 1940, respectivamente, só tinham duas opções: ou fugiriam em busca de sobrevivência ou serviriam de meros corpos apodrecidos pela fome e pelas doenças para a satisfação dos insaciáveis vermes constantes debaixo da terra. Sem hesitar, Joana Paula juntamente com seus 13 (treze) filhos escolhem a primeira opção e migraram para um povoado menor do que aquele que estavam, pois Cristais, pertencente ao seu município de Cascavel-CE., em 1942, era apenas um pequeno povoado extensivo do Distrito mais antigo da sede, Pitombeiras.

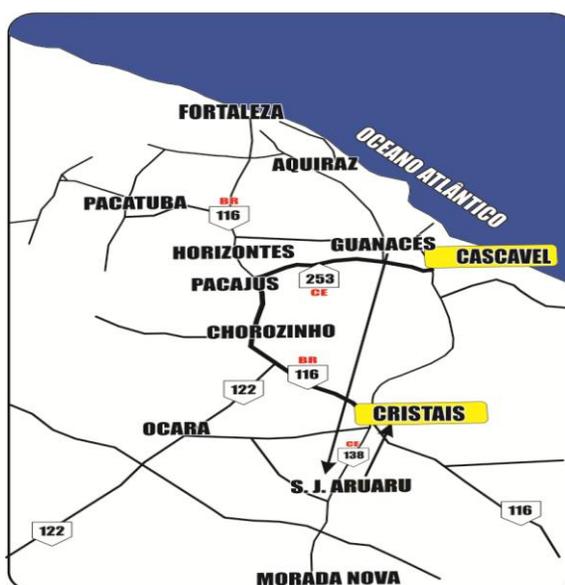
CAPÍTULO 7

JOANA PAULA DE MORAIS: TERCEIRA TRAJETÓRIA EDUCATIVA (1942-1963)

Era o ano quarenta e dois
quando ela se mudou
deram-lhe casa e apoio
sua vida melhorou
trabalhava com afinco
logo se adaptou
[...]

(RODRIGUES, 1991, p. 8).

Este capítulo trata da terceira e última trajetória educativa procedida pela educadora leiga Joana Paula de Moraes no Distrito de Cristais, no município de Cascavel-CE.. Para a construção deste texto, mais uma vez recorreremos ao recurso da História Oral por meio das narrativas de idosos/idosas que foram ex-alunos (as) e/ou contemporâneos (as) da professora em referência. Passada mais de uma década e meia de docência no Distrito de São João do Aruaru, município de Morada, neste Estado do Ceará, finalmente, no ano de 1942, Joana Paula de Moraes sairia definitivamente para alfabetizar e catequisar no vizinho povoado de Cristais, distante cerca de 8 Kms, situado às margens do rio Pirangi, atravessado pela BR 116, à altura do KM 97, município de Cascavel-CE..



Mapa da segunda trajetória educativa de Joana Paula de Moraes

Fonte: Dados catalográficos Map Google 2014 (adaptação).

O Distrito de Cristais está localizado numa região limítrofe entre 4 (quatro) municípios: ao Sul – Morada Nova; ao Norte – Cascavel; a Leste – Beberibe; e, a Oeste – Ocara. Constitui-se mais um daqueles espaços desamparados pelas políticas públicas de inclusão social. Por ser limítrofe entre quatro municípios deveria ter melhor assistência dos poderes públicos. Porém, o que acontece é exatamente o contrário, pois, ao invés de procurar melhorias para o desenvolvimento desse paupérrimo lugar, os administradores do quarteto municipal apresentam descaso e ficam jogando a responsabilidade em efetivar ações sociais de um para outro numa explícita disputa simbólica.

7.1 Joana Paula de Morais: outro flagelo, novo convite, nova migração

Ao final do ano de 1941, os prenúncios de perspectivas de chuvas não eram alentadores para o ano de vindouro. Será que mais uma vez as cenas de misérias assolariam os sertanejos? Fazia mais ou menos 1 (uma) década que o Estado do Ceará havia padecido com grande martírio causado pela seca. O ano de 1941 havia apresentado um inverno fraco tendo como consequências a perda quase total da lavoura e ao final do ano os açudes da região sertaneja estavam praticamente quase todos secos. Ao entrar o novo ano de 1942, ainda nos primeiros meses os sertanejos, mesmo se valendo dos vários recursos populares credícios como as rezas individuais, procissões coletivas e promessas a todos os santos, o inverno não dava sinal algum. Com certeza, seria mais um ano de flagelo para o povo cearense e, em particular, para os habitantes do semiárido. Para não cair em redundância de tantas descrições sobre os frequentes anos de seca que têm assolado o Nordeste e o Ceará especificamente, faremos uso, de forma genérica, das palavras de Girão (1985, p. 183),

Não há descrição que sirva para, sequer aproximada, formar ideia das calamidades climáticas do Nordeste [...]. Pode ser vigoroso o estilo, a frase rica, colorida a adjetivação, ajustadas as impressões, mas faltará a terceira dimensão das imagens. Jamais será perfeita a fotografia [...]. Não têm havido mais satisfatórios resultados na procura da causalidade do flagelo, tudo ainda no terreno incerto, duvidoso, às vezes fantasioso das hipóteses científicas. Os sábios cogitam e excogitam, mas não sabem alcançar a gênese dos colapsos; e, pretendendo disfarçar o imsicesso das suas investigações, apenas tiram conclusão, um tanto acaciana, de que... as secas são inevitáveis. Os mais ousados aceitam, se possa dalgum modo predizer o advento das crises – afirmação, todavia, sem muita confiança, vislumbre só de uma verdade nevoenta.

As experiências anteriores citadas realmente comprovam que até mesmo os mais especializados sobre os fenômenos pluviométricos, muitas vezes, fazem previsões precipitadas querendo ou não. Mas, em 1942, a tragédia fora anunciada ainda no ano anterior. Escassez de água, de alimentos, “migrações e saques, situação agravada pelo Estado Novo – ditadura imposta em 10 de novembro de 1937 – que impôs forte censura na mídia, impedindo que a população tomasse conhecimento da extensão do flagelo” (VILLA, 2000, p. 161). A seca desse período foi mais acentuada no sul do Ceará, sertão paraibano e praticamente em quase todo o Estado potiguar. Em decorrência desse fato, as levas de retirantes à procura de trabalho machavam em direção aos vizinhos Estados do Piauí, Pernambuco e Alagoas. Outra particularidade a destacar é que de 1942, aproveitando-se da miséria da seca, milhares de retirantes foram embarcados (subsidiados pelo governo) para a Amazônia para se incorporarem à Batalha da Borracha. Este fenômeno perdurou até 1945, com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial. Esta era uma exigência ao Brasil por ter apoiado o bloco dos países Aliados contra os países do Eixo. Ao assinar os “Acordos de Washington, em março de 1942, que, entre outras medidas, determinaram ao Brasil ampliar rapidamente a produção de borracha, vendendo o excedente para os Estados Unidos, que o empregaria na indústria militar” (VILLA, 2000, p. 162). Essa era mais uma façanha desumana, porém, menos onerosa para o governo que através da desterritorialização dos flagelados da seca para a produção da borracha agradaria o governo dos EUA e ainda povoava o Estado da Amazônia visando outras explorações futuras. Por outro lado, o Nordeste e o Ceará agonizavam com os efeitos de mais uma seca. Deste modo, a migração a procura de salvação, mais uma vez começava para os cearenses, sobretudo para aqueles mais pobres que, assim como Joana Paula e sua família teriam que migrar em busca de sobrevivência.

Essa nova migração de Joana Paula de Moraes não era fortuita, muito embora as coisas andassem bem difíceis em Aruaru. Desta vez, as condições adversas causadas mais uma vez pelo apocalipse da seca eram semelhantes ao ocorrido em 1932, porém, um convite para ser a primeira (assim como fora em Aruaru) docente alfabetizadora em Cristais amenizaria providencialmente os malefícios causados pela seca. Deste modo, Joana Paula de Moraes sem hesitação alguma aceitou o convite e migrou para, pioneiramente, iniciar o trabalho de

docência e também se tornaria a primeira catequista e uma das principais mentoras da criação do templo Católico naquela humilde localidade que, à época, não passava de uma mera extensão atrelada ao Distrito mais antigo de Cascavel-CE., Pitombeiras, criado por força da Lei Provincial Nº 1733, de 25/08/1876 e por Ato Provincial de 16/07/1877, enquanto que Cristais seria elevado a categoria de Distrito mais jovem de Cascavel-CE., somente no ano de 1993, por força da Lei Municipal nº 654, de 20 de maio.¹¹⁶ O nome Cristais advém das inúmeras pedras encontradas no solo semelhantes a pedras de Cristal.

Após a decisão de migrar para o povoado de Cristais a professora Joana Paula de Moraes iniciaria uma nova empreitada educacional levando consigo luz e esperanças aos moradores daquela pequena localidade que às margens do rio Pirangi e da principal Rodovia brasileira, a Santos-Dumont (BR 116), que liga o Estado do Ceará às demais regiões do País, tentavam de todas as formas sobreviverem e seguir normalmente o curso natural da vida. Assim, em 1942, a professora Joana Paula de Moraes, seu esposo Francisco Chagas de Moraes e mais de uma dezena entre filhos e filhas marcham em direção ao vizinho povoado de Cristais, no município de Cascavel-CE. A filha do casal Raimunda de Paula Costa que, à época, tinha apenas 5 anos de idade, mas como desfruta de uma memória privilegiada, conta detalhadamente como se deu a mudança da família de Aruaru para Cristais em 1942, caminhando a pé e em lombo de 2 (duas) jumentas, um trajeto com 8 ou 9 Kms mais ou menos.

Era 1942. O tempo escasso sem meios de sobrevivência. O Sr. Antonio Cirilo convidou minha mãe e meu pai para ir morar lá em Cristais. Tinha muita gente sem estudo e ele arranjaría muitos alunos para pagar por mês e mamãe e papai aceitaram o convite. Mudamos-nos pra lá em março de 42. Nossas coisas (duas cargas) foram transportadas em duas jumentas de nomes: boneca e mimosa. Eu ia ao meio da carga da jumenta mimosa e ao chegar bem perto já vendo a Rua dos Cristais a jumenta assustou-se, a carga virou e eu caí. Meu pai ajudou-me a subir novamente e assim chegamos sem graves consequências. Foi só um susto. Eu tinha 5 (cinco) anos de idade. Mamãe logo que chegou a Cristais começou a ensinar muitos jovens, adultos, crianças. Todos queriam aprender. Minha mãe ganhava bem melhor e nos ajudava com alimento, roupas. Tudo melhorou, graças a Deus!¹¹⁷

¹¹⁶ Disponível em: < <http://www.biblioteca.ibge.gov.br> > Acesso em: 14 mar. 2014

¹¹⁷ COSTA, Raimunda de Paula. **A história de minha vida**. Foveira, Ocara-CE., s/d. Mimeo. Acervo pessoal. Consulta em: 15 out. 2013.

Joana Paula de Moraes migrou para Cristais a fim de cumprir mais uma “missão” semelhante às aquelas realizadas pelos religiosos jesuítas: alfabetizando pelas letras dos livros, hinários e cânticos da fé católica. Em pouco tempo, Joana Paula conseguiu mobilidade junto à comunidade para arrecadar fundos visando a construção da Capela local que mais tarde se tornaria a Igreja principal.



Igreja Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, às margens da BR 116, em Cristais.

Fonte: Disponível em: <<http://www.panoramio.com/user/2493>> Acesso em: 15 mar. 2014.

Para tanto, fazia reuniões com a comunidade em garagens, galpões e outros espaços, promovia leilões e outras festas e saía na comunidade local e adjacências juntamente com seus filhos (as) e alunos pedindo “esmolas” sempre com o intuito do projeto de criação da futura Igreja Católica.

A imagem da Igreja atual em epígrafe trás à memória, de quem conhece a história, o esforço pioneiro da professora Joana Paula de Moraes que juntamente com a comunidade local angariou recursos de doações para iniciar o processo pioneiro da construção de uma simples capela que mais tarde resultaria nesse templo simples, humilde, mas belo pelas representações históricas para a comunidade local. Essa saga teve início com a ida de Joana Paula de Moraes que a convite do Sr. Antonio Cirilo e fugindo dos horrores da seca, saiu de Aruaru em 1942, e começou uma nova jornada ou “missão” na localidade de Cristais.

Essa nova migração de Joana Paula de Moraes não era fortuita, muito embora as coisas andassem bem difíceis em Aruaru. Desta vez, as condições adversas causadas mais uma vez pelo apocalipse da seca eram semelhantes ao ocorrido em 1932, porém, um convite para ser a primeira (assim como fora em Aruaru) docente alfabetizadora em Cristais amenizaria providencialmente os malefícios causados pela seca. Deste modo, Joana Paula de Moraes sem hesitação

alguma aceitou o convite e migrou para, pioneiramente, iniciar o trabalho de docência e também se tornaria a primeira catequista e uma das principais mentoras da criação do templo Católico naquela humilde localidade que, à época, não passava de uma mera extensão atrelada ao Distrito mais antigo de Cascavel-CE., Pitombeiras, criado por força da Lei Provincial Nº 1733, de 25/08/1876 e por Ato Provincial de 16/07/1877, enquanto que Cristais seria elevado a categoria de Distrito mais jovem de Cascavel-CE. somente no ano de 1993, por força da Lei municipal nº 654, de 20 de maio.¹¹⁸

Logo que chegou a Cristais, Joana Paula cuidou de expandir com eficácia as cerimônias da religião católica catequisando com afinco a todos que professassem a fé católica. Em virtude de sua dedicação, religiosidade e experiências passadas, Joana Paula logo conseguiu reunir muitos fiéis entre crianças, jovens, adultos e idosos. Todos queriam aprender e participar das liturgias providas por aquela mulher que chegava com a fama de ser competente professora e excelente catequista. Mas, Joana Paula havia sido convidada, sobretudo para ser professora visando ensinar as primeiras letras aos familiares, moradores do Sr. Antonio Cirilo e também outras crianças, jovens e adultos daquela comunidade. A notícia sobre a chegada da professora Joana Paula de Moraes em cristais logo se espalhou não demorando muito sua nova residência ficar repleta de jovens e alunos tanto das circunvizinhanças como também de outras comunidades mais distantes que acabavam chegando para estudar e terminavam se hospedando na Residência-Escola de Joana Paula de Moraes sendo tratado como filhos (RODRIGUES, 1991-92).

7.2 Joana Paula de Moraes em Cristais: educação geral e local

Antes de debruçarmos sobre a história da educação local e as ações educativas da professora leiga em alusão é viável que façamos uma breve divagação ou rememoração da situação histórico-educacional do contexto. Destarte, concomitantemente ao advento de mais uma seca no Ceará e outra migração da professora Joana Paula de Moraes novas Reformas no âmbito educacional eram providenciadas. Como de praxe em um regime ditatorial as

¹¹⁸ Disponível em: < <http://www.biblioteca.ibge.gov.br> > Acesso em: 14 mar. 2014

Reformas foram baixadas por meio de 8 (oito) decretos-leis. Com efeito, essas Reformas era mais uma tentativa de reorganizar a complexa e defasada educação brasileira. Tais Reformas foram efetivadas por Gustavo Capanema ao assumir o Ministério da Educação (MEC) e institucionalizar a Universidade do Brasil, como modelo a ser seguido pelas demais IES a partir dali. As Reformas foram criadas a partir dos Decretos-leis:

- a) Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2011).

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente e burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social [...]. A característica mais saliente das reformas educacionais empreendidas por Campos e Campanema traz a marca do pacto com a Igreja Católica costurado por Francisco Campos no início da década de 1930. Por esse pacto Vargas, apesar de sua origem castilista, se dispôs a apoiar a inclusão das teses católicas na Constituição de 1934, recebendo em troca o apoio político da Igreja. (SAVIANI, 2011, p. 269-270).

O motivo dessas Reformas tanto de Francisco Campos como de Gustavo Campanema além de ajustes, burocracia e entralismo político também demonstrava que apesar das várias campanhas, movimentos e lutas realizadas por intelectuais representantes da educação e também de ações do poder público durante 10 (dez)

anos de Governo Vargas, a educação adentrava à década de 1940 apresentando um quadro negativo geral e em particular agravamento do ensino primário no País, sobretudo quando se referia à pessoas maiores de 15 anos. O novo Censo realizado em 1940 revelava um percentual de analfabetismo entre os anos de 1900 (65,3%) e 1940 (56,2%). Isto significava que depois de quatro décadas a redução do analfabetismo no País, levando em consideração a faixa etária supracitada, não chegava a 10% no geral (CARVALHO, 2010). Se essa pesquisa fosse específica por região e Estados, sem dúvida, com os agravamentos da economia em razão da falta de investimentos e das secas, no Nordeste e, principalmente no Ceará, a taxa de analfabetismo seria mais acentuada ainda.

Derivados das Reformas políticas e na busca de solução para o problema do analfabetismo o Governo Ditatorial do Estado Novo também criou alguns mecanismos visando reduzir o alarmante índice de pessoas sem estudo compreendidas na faixa etária em referência. Para tanto,

- em novembro de 1942, instituiu-se o Fundo Nacional de Ensino Primário (decreto nº 4.458, de 14/11/1942), cujos recursos deveriam alargar a rede de educação primária, incluindo o ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos;
- em 25 de agosto de 1945, foi baixado o decreto nº 19.513, que dispunha sobre a concessão de auxílio federal para o ensino primário, estabelecendo em seu art. 4º que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados “num plano geral de ensino supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos” (Brasil, CEAA, 1947);
- na mesma época, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos dirigiu um apelo às autoridades do ensino no país, com o objetivo de organizar uma campanha em prol da educação de adolescentes e adultos. Além disso, sugeriu medidas práticas para ampliação dos serviços de ensino supletivo já existentes;
- finalmente, em 1947, o Departamento Nacional de Educação (órgão do Ministério da Educação) organizou um Serviço de Educação de Adultos. Delegados de estados, territórios e distrito federal reuniram-se para o estudo das primeiras providências [...]. Em abril de 1947, começaram a funcionar os cursos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – a primeira das grandes campanhas de alfabetização organizadas pelo governo federal, [...]. (CARVALHO, 2010, p. 18).

Essa campanha educacional visando à educação de jovens e adultos havia sido mais uma promessa de campanha eleitoral lançada pelo candidato à presidência da República, o general Eurico Gaspar Dutra, que fora eleito presidente do Brasil, em 1946, após longos 15 (quinze) anos da Era Vargas e o fim de seu Governo Ditatorial concomitante ao fim da segunda grande Guerra Mundial. O Brasil entraria em uma “nova ordem” governamental e também uma renovada Constituição

foi criada com previsão e garantias constitucionais de vários direitos sociais, dentre eles, o da educação, tendo sido a proposta da volta do ensino religioso nos currículos oficiais do Estado de volta a ser destacado como ponto polêmico. Como também a definição dos responsáveis primeiros pela promoção da Educação. Ao final “Prevaleceu a possibilidade de estados e União se encarregarem do ensino primário, facultando-o aos municípios, desde que estes não constituísse sistema autônoma em relação ao respectivo estado” (TEIXEIRA, 2009, p. 160). Ainda, conforme Teixeira (op. cit.),

No texto aprovado e promulgado em setembro de 1946, o direito à educação foi disciplinado nos artigos 5º, XV, d, e 166 a 175. Novamente, nos moldes da Constituição de 1934, a educação continuou caracterizada como direito subjetivo público. A União manteve a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, facultando aos estados legislarem em caráter complementar [...]. A Carta Magna estabeleceu, no artigo 168, os princípios que deveriam ser obedecidos pela legislação, dentre eles: o ensino primário obrigatório e em língua nacional; o ensino oficial ulterior para aqueles que provassem insuficiência de recursos, bem como a manutenção do ensino primário pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem trabalhadores; e exigência de concurso de provas e títulos para as cátedras do ensino secundário oficial, bem como do superior oficial ou livre. Também foram garantidas a liberdade de cátedra e a vitaliciedade aos professores concursados [...]. No que se refere aos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, estabeleceu o artigo 169 daquele texto que a União deveria aplicar pelo menos 10% da renda resultante dos impostos nessa atividade, e os estados, Distrito Federal e municípios 20%. Finalmente, dividiu o sistema de ensino em dois: federal e dos territórios, organizado pela União, nos termos do artigo 170; e dos estados e Distrito Federal. Ambos deveriam possuir serviços de assistência educacional para o atendimento da clientela carente (artigo 172).

Para muitos interpretadores da matéria, começava então a descentralização referente à educação da esfera federal para a estadual e o conseqüente embrião das Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional que continuariam se aperfeiçoando até finalmente serem definidas em 1961.

Com efeito, tão logo assumiu a pasta maior do executivo Gaspar Dutra passou à responsabilidade ao renomado educador Manoel Bergstrom Lourenço Filho, então “[...] diretor do Departamento Nacional de Educação, a tarefa de promover a campanha, iniciada em 1947. Foram criadas dez mil classes de alfabetização em todo o país distribuídas nas capitais e em cidades do interior” (CARVALHO, 2010, p. 19). Além de objetivar uma rápida alfabetização em massa de adolescentes e adultos, a campanha também tinha por meta educar a nação dentro

dos preceitos democráticos e à criação de centros de comunidade nos quais essas categorias de discentes pudessem ter acesso à educação através de rádio, cinema, coleções de livros e jornais, conforme explicava o Ministro da Educação, à época, Clemente Mariani. Para o professor Lourenço Filho (1949, p. 123) o real sentido da Campanha era fomentar a educação-base para que cada pessoa fosse capaz de compreender e utilizar os mecanismos da “cultura do nosso tempo [...] – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene [...] e procurar para si mesmo melhor ajustamento social” (*apud* CARVALHO, 2010, p. 19). Mas, o aspecto ideológico principal da Campanha a ser escancarado era a

[...] apresentação do analfabetismo como “flagelo ou “vergonha” nacional, autêntica raiz do subdesenvolvimento brasileiro. Aos analfabetos, atribuíram-se apenas características negativas: ineficiência do trabalho, incapacidade política e jurídica, incompetência para cuidar da própria saúde e até mesmo dos filhos. Em contrapartida, a educação de base representaria para o povo a oportunidade de uma “nova abolição”; assim, a CEAA foi apresentada pelo governo como “verdadeira” obra de salvação nacional. (CARVALHO, 2010, p. 20).

A Campanha em epígrafe se desdobraria em mais outras 2 (duas): a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), lançada em 1948, era baseada numa experiência educacional ocorrida no México, as “missões rurais”. Para a efetivação dessa segunda Campanha foram envolvidos os Ministérios da Educação e Saúde e o da Agricultura. “O pressuposto era que não bastava oferecer apenas alfabetização ao homem do campo, era preciso transformar sua realidade socioeconômica, criando melhores condições de saúde, trabalho e produção” (CARVALHO, 2010, p. 23). E a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), lançada no governo de Juscelino Kubitschek encabeçada pelo então presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira e o Coordenador-Geral da CNEA, João Roberto Moreira, tinha por finalidade precípua “contribuir para a melhoria do nível de vida das populações e o aperfeiçoamento dos recursos humanos, com vistas ao desenvolvimento econômico e social” (CARVALHO, 2010, p. 26).

Essas Campanhas tiveram vida ativa até 1961 e resistiram até 1963 quando já não mais apresentavam sentido algum por não ter conseguido atingir os objetivos propostos: compreender e apontar soluções para as causas do

analfabetismo brasileiro, sobretudo de jovens e adultos. Assim, tão logo o presidente de oposição Jânio Quadros tomou posse em 1961, as questões envolvendo a educação para jovens e adultos tomaram outras diretrizes com a participação popular. Essas novas diretrizes foram planejadas não pelo governo federal, mas sim pela Igreja Católica, com a promoção do Movimento de Educação de Base (MEB) que propôs ao novo chefe da pasta maior do Executivo “um projeto de educação de base para o meio rural, a ser desenvolvido pelo rádio regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte” (CARVALHO, 2010, p. 37). O interesse da Igreja Católica por essas questões sociais no campo era uma contrapartida às “ligas camponesas” de esquerda que aumentavam, sobretudo em Pernambuco e Paraíba. Vale ressaltar que desde de 1958, o educador pernambucano Paulo Freire estava engajado também na luta contra o analfabetismo. Porém, todas essas lutas e movimentos foram por terra com o advento do Golpe Militar instituído no país em 1964.

Com efeito, essas foram questões gerais sobre a educação no contexto da nova migração de Joana Paula de Moraes e sua terceira trajetória educativa a partir de 1942, na localidade de Cristais. Todas essas transformações, movimentos, investimentos, campanhas contra o analfabetismo, sobretudo para jovens e adultos são fatos considerados positivos no tocante ao desenvolvimento educacional. Mas, até onde esses mecanismos chegavam? O que se passava em matéria de apoio à educação em pequenos povoados localizados no meio rural, como é o caso que estamos analisando? As narrativas de quem viveu a experiência *in loco* poderão ser bastante esclarecedoras e significativas. A começar pela continuação da entrevista de Francisca Paula Rodrigues descrevendo os detalhes do funcionamento do ensino-aprendizagem na casa-escola de sua mãe, em Cristais.

[...] quando fomos morar em Cristais eu já ia completar 12 (doze) anos. Minha mãe ensinava muitos alunos em nossa casa que era alugada. Depois é que fizemos uma casa pra gente morar. A casa era de taipa, de barro batido, mas era boa. Ela ensinava de manhã, de tarde e até de noite à luz da lamparina. Havia uma mesa de madeira grande no meio da sala arrodada de bancos de madeira. Não eram bancos soltos não, eram aqueles cumpridos de rolos de paus com as pernas bem fornidas. Os alunos faziam o caderno com papel almaço, escreviam com caneta bico de pena (era de madeira com a ponta de ferro em forma de bico). Alguns tinham o lápis. A lousa era de pedra, escrevia com tinta. Lógico que apenas os alunos mais abastados podiam dispor de material. Os pobres, geralmente, aprendiam somente a ler, pois não tinham como aprender a escrever. Tinha a carta do ABC. A água era no pote, jarra e condições de higiene não era costume da época. Não tinha banheiro e do caso da casa-escola, as meninas faziam suas necessidades fisiológicas no quintal e os

meninos no terreiro. Durante o verão as condições de água para banho era muito difícil, nem sempre dava para tomar um por dia, a não ser que fossem para o rio. Quando o rio secava, cavavam cacimbas que forneciam água para beber e tomar banho. Quanto à vestimenta, não tinha nenhuma especial. Iam para a escola com a roupa diária. Na verdade dificilmente alguém teria mais do que umas 3 mudas de roupa (trabalho, saída e missa). Era tecido de algodão e acho que o tergal surgiu bem depois. As meninas usavam vestidos, os meninos meia calça com suspensórios. O calçado era artesanal: tamancos, chinelos de sola, mocassim de pano nas crianças (informações verbais).¹¹⁹

A narradora supramencionada nasceu no ano de 1930 e em 1942, como já demonstrado, migrou com sua família para o povoado de Cristais. O rio em alusão trata do Pirangi que passa ao lado do Distrito de Cristais e servia como único recurso hídrico para as necessidades da comunidade no contexto em análise. Mais uma vez, a linguagem cotidiana faz aproximar da realidade vivida no tempo e no espaço dos protagonistas da ação em foco. Pelo visto, as condições materiais exigiam da única docente e de seus discentes “invenções do cotidiano” capazes de resistir e burlar as condições adversas presentes naquele contexto (CERTEAU, 1994).

Outro ex-aluno de Joana Paula de Moraes foi Raimundo Vieira da Silva¹²⁰ que na década de 1950, em Cristais aprendeu a ler e escrever e também a fazer as quatro operações de conta estudando na Carta de ABC, Tabuada e também em Livros e Cartilhas. Raimundo Vieira confirma que as aulas aconteciam numa simples casa de taipa e que os alunos ficavam “[...] sentados nos bancos de madeira um ao lado do outro e ali estudavam com muito respeito à professora. Se o ‘cabra’ não aprendesse ela ia à casa de cada um ensinar. Era a única professora do lugar. Era mãe, avó e tudo.” (informações verbais). Para Raimundo, apesar de tudo ser muito simples, as coisas na Escola funcionavam melhor do que hoje por uma simples razão: existia respeito tanto para com o professor e entre os colegas alunos. Raimundo Vieira também recorda que apesar de não ser uma Escola formal no dia 7 de setembro a professora Joana organizava todo mundo para cantar o Hino Nacional e acrescenta que todos os dias ao entrar e sair da Escola rezavam o “Pai Nosso e a Ave Maria.”

A entrevista acima com Raimundo Vieira da Silva fora realizada em uma das Ruas do Distrito de Cristais debaixo de uma árvore, defronte a residência da

¹¹⁹ *Op. cit.*

¹²⁰ Entrevista concedida por SILVA, Raimundo Vieira da. **Entrevista XII** [15 out. 2013]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Cristais, Cascavel-CE., 2012.

senhora Edite Juvenal da Silva, que ao perceber a conversa decide voluntariamente participar também. A senhora Edite Juvenal se apresentou como professora com um mês de aposentada pelo Município de Cascavel e rememora que também estudou com Joana Paula de Moraes na década de 1950 e ainda tem saudades dela. “Estudei na casa dela aqui em Cristais. Era uma pessoa muito pobre e muito religiosa. Foi a primeira catequista daqui [...]. No dia 7 de setembro a gente cantava o hino nacional e subíamos na mesa para ler poesias” (informações verbais).¹²¹. Em sua narrativa Edite lembra que tinha o uso da palmatória que era utilizada pelos alunos em outros alunos que erravam as lições. Quanto a Joana Paula informa que seus castigos era colocar os alunos em pé, deixá-los isolados no canto da sala e aplicar tarefas extras para serem feitas em casa.

Com efeito, mesmo sem serem atingidos pelas políticas públicas educacionais dos governantes em suas diferentes esferas, muitos moradores de Cristais encontraram, na pessoa daquela humilde professora: afeto, solidariedade, exemplo de vida e de docência que até hoje, depois de mais de meio século, a memória não consegue ser superada pelo esquecimento sobre essas atitudes. Esse fenômeno ocorre tanto por quem estudou com Joana Paula de Moraes como pelas pessoas que dela ouviram falar. Foi o caso da professora da primeira Escola formal de Cristais Educandário Paulo Sarasate, fundada a 20 de abril de 1966, Maria Eurides Lopes Pereira, que informa: “[...] conheci Joana Paula de vista. Nunca estudei com ela. Sei que era uma professora muito inteligente e todo mundo fala bem dela. Era muito pobre. Cantava na Igreja acompanhada pelos filhos” (informações verbais).¹²² Na entrevista a professora Eurides também informa que chegou em Cristais em 1961 e a Escola só tinha 2 (duas) salas e não havia merenda para os alunos. Confirma que Joana Paula ensinava em sua própria casa que era de taipa e se localizava onde, hoje, fica a casa de Francisco Chagas (filho de Joana Paula).

No limiar do fechamento desta pesquisa eis que surge a informação de que a ex-aluna mais idosa, que estudou com Joana Paula de Moraes em Cristais, residente na Vila Quincas, ainda era viva e lúcida. Trata-se de Anália Silvério Pereira

¹²¹ Entrevista concedida por SILVA, Edite Juvenal da. **Entrevista XIII** [15 out. 2013]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Cristais, Cascavel-CE., 2014.

¹²² Entrevista concedida por PEREIRA, Maria Eurides Lopes. **Entrevista XIV** [15 out. 2013]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Cristais, Cascavel-CE., 2014.

(99 anos). A narrativa de Dona Anália mais parece um resumo das entrevistas anteriores com riqueza de detalhes e bastante lucidez. Mas, algumas fagulhas nas entrelinhas de sua narrativa merecem ser registradas:

Estudei com Joana Chagas. Antes havia estudado um pouco com meu tio Severino. Quando Joana Chagas chegou aqui em Cristais, vindo do São João, foi morar perto da casa do meu sogro que lhe arranhou uma casa provisória para ela morar com a família. Foi seu Antonio Cirilo que a trouxe para ensinar aqui. Depois ela foi morar na Rua. Estudei com Joana Chagas de 2 a 3 anos. Usava lápis, caderno pequeno, Carta de ABC, tabuada e até Cartilha quando tinha, pois as Cartilhas eram das crianças. Em troca do ensino Joana recebia mercadorias, pagamento, um “dinheirinho”. Tinha a palmatória e um aluno era quem dava “bolo” no outro que errava a arguição. A professora Joana era muito paciente. Os alunos da bagunça, ao invés de ela puxar nas orelhas ou dar palmatorada, dava cheiros, beijava as crianças danadas. Eram muitos alunos, de 25 ou mais nas turmas. Mas, todos obedeciam a Joana Chagas, bastavam um olhar dela e todos se calavam. Durante o dia estudavam as crianças e os mais jovens, mais tinha adultos também. À noite eram os mais velhos, aqueles já casados. Ela também organizava a coroação da Igreja. Seus filhos ajudavam a produzir o material da coroação e aqueles maiorzinhos ensinavam os outros alunos. Aqueles que sabiam mais também ensinavam os outros mais atrasados e olhavam se as tarefas estavam certas. A professora Joana Chagas reaproveitava a borra do café, adoçava com rapadura e para o café render mais, completava com o pó da manjirioba. Sinto muita saudade das aulas de Joana Chagas. Estudei até o 2º ano, pois o estudo ia só até aí. Quando acabaram os estudos com Joana Chagas, eu chorei. Em seguida me casei. Depois de casada passei a ensinar em minha própria casa. Tinha como exemplo minha ex-professora. Usava a Carta de ABC, a Tabuada e Cartilhas. Quando Joana Chagas faleceu nem fui para o velório porque estava de resguardo (informações verbais).¹²³

Joana Paula de Moraes mostrando verazmente estar à frente de seu tempo dava exemplo de paciência, acolhimento, carinho, solidariedade e democracia educacional. Se fôssemos caracterizar seu método de ensino-aprendizagem com a visão atual poderíamos atribuir-lhe o

[...] método Lancaster, o mecanismo complexo da escola mútua [...] uma engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização [...] de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (FOUCAULT, 2011, p. 159).

¹²³ Entrevista concedida por PEREIRA, Anália Silvério dos. **Entrevista XIV** [30 mar. 2014]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Cristais, Cascavel-CE., 2014.

Fica expressamente acentuado na narrativa supracitada o disciplinamento escolar através apenas de um olhar breve, sério e repreendedor da mestra querida que em meio aos afagos e compartilhamentos também prima pela ordem e a disciplina em sua Residência-Escola. Continuando com o pensamento foucaultiano,

Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente [...]. O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência de o ‘Sinal’ e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo técnica do comando e a moral da obediência [...]. A escola mútua levará ainda mais longe esse controle dos comportamentos pelo sistema dos sinais a que se tem que reagir imediatamente. (FOUCAULT, 2011, p. 159-160).

Destarte, Foucault faz uma comparação do disciplinamento escolar ao militar bastante presente na ‘Sociedade Disciplinar’, sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII e estendida até a segunda metade do século XX, sendo substituída pela ‘Sociedade de Controle’ também analisada por Deleuze (XAVIER, 2009). Para Foucault (2011, p. 185), na Sociedade Disciplinar, “O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’.”

Com relação ao “Sinal que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam”, este, na realidade analisada aqui, se traduz na velha e temida Palmatória que desde a segunda metade do século XVIII, sobretudo com o advento das Aulas Régias. Aliás, os castigos físicos às crianças se fizeram presentes desde que os jesuítas chegaram nestas terras tupiniquins, sobretudo na catequização das “almas virgens”, as crianças indígenas. A necessidade de punições corporais era francamente apregada pelos jesuítas na sua pedagogia punitiva e se firmou nas primeiras escolas e também no seio familiar nos contextos seguintes (PRIORE, 1996). Sobre a Palmatória, este instrumento terrorista das crianças, Machado de Assis (1977) em “Conta da Escola” faz uma referência belíssima, mas é interessante destacar aqui

outra passagem do mesmo escritor na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, (1996, p. 20-21),

Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos. Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas, e pouco mais, muito pouco e muito leve. Só era pesada, a palmatória, e ainda assim [...]. Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão! Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é das últimas letras; com a diferença que tu, se me metias medo, nunca me meteste zanga.

A descrição em epígrafe dos castigos sofridos pelo defunto através da terrível palmatória era bem melhor do que a morte e também era de praxe seu uso, principalmente no contexto no qual foi escrita (segunda metade do século XIX). Contudo, vez por outra, mesmo no contexto autoritário da Ditadura varguista, sempre surgia uma daquelas almas consideradas rebeldes e quebrava o ritmo da severa disciplina, mesmo estando nas Residências-Escolas interioranas. Foi o que aconteceu no município de Morada Nova, em 1941, na Residência-Escola municipal da professora Tarcília Raulino de Matos, considerada de disciplina severa.

[...] não era permitido malandros ou desocupados perambularem pelas ruas, eram sempre mandados para a escola da Tarcília. Os métodos para reprimir os indisciplinados era sempre o castigo: - ficar de joelhos de frente para os alunos; parece folclore, mas verdadeiro; o jovem conhecido por ‘Mano Brandão’ estava de castigo com uma cadeira na cabeça, isto no momento em que era feita a chamada; no momento em que a professora chamou: - ‘Mano Brandão’ – a resposta foi imediata: ‘Amanhã não venho mais não!’ (CHAGAS, 2001, p. 214).

No contexto de Joana Paula de Moraes, principalmente nas localidades rurais, a indisciplina era menos acentuada. Nos ambientes em que funcionavam as Residências-Escolas existia, mas era raro. Mesmo assim, a represália disciplinadora era de imediato para por parte dos professores/professoras, que vem ao caso aqui estudado. Mas, ao invés das críticas fúteis que muitas vezes são feitas como métodos arcaicos, improdutivos, é bem mais ético e coerente atentar para as idéias de Therrien (1993) quando adverte que é preciso fazer uma reflexão mais acurada

sobre o contexto, a formação e a remuneração (e às vezes nem remuneração tinha) que eram dispensadas aos professores/ professoras dessa época. Um contexto que tudo negava às práticas educativas à grande massa da população carente e desprovida de qualquer inclusão social. Com efeito, foi pela coragem, solidariedade e muito amor das professoras e professores leigos que a educação não-formal, em muitos lugares isolados desse imenso País, salvou-se da plena ignorância às letras e aos números. Destarte, muitas vezes é feito julgamentos precipitados com a visão atual de “[...] quem pouco se sabe, porque suas memórias permanecem invisíveis e adormecidas, apesar de que a memória constitui a única possibilidade de fazer fluir o passado e dar visibilidade aos excluídos” (MOTTA, 2003, p.119), conforme estamos fazendo nesta pesquisa.

7.3 A Morte e a transladação do corpo de Joana Paula de Moraes

Como tudo nesta terra em se tratando de viventes materiais tem seu princípio, meio e fim e na realidade não passamos de “um fragmento do destino. Nossas metas podem se voltar ao passado, mas não conseguem interceptar nosso porvir” (VASCONCELOS, 2008, p. 11), assim também aconteceu com a professora Joana Paula de Moraes que após exato meio século (1913-1963) de dedicação à educação dos menos favorecidos entre crianças, jovens, adultos e velhos em três locais diferentes, veio a falecer no intervalo do dia 12 para o dia 13 de março de 1963. Vale a pena destacar essas datas caíram nos dias de terça para quarta feiras.¹²⁴ Vale ressaltar que há pouco mais de um ano (em 1961), o esposo de Joana Paula de Moraes havia falecido, deixando uma grande lacuna para sua companheira que já não era tão guerreira como antes em razão da idade e dos percalços que a vida lhe proporcionara. Deste modo, Joana Paula começou a

¹²⁴ Em relação ao dia 12, no Brasil, é comemorado o dia do Bibliotecário, instituído pelo Decreto nº 84.631, de 12 de abril de 1980. Com relação ao dia 13 de 1923 ocorreu, talvez, a única batalha mais importante em se tratando de consolidação territorial de Independência política do Brasil em relação a Portugal: a Batalha do Jenipapo. Ocorrida na localidade do riacho de mesmo nome, onde piauienses, maranhenses e cearenses enfrentaram as tropas do Major João José da Cunha Fidié, Comandante das tropas portuguesas que ocupavam o norte da ex-colônia em fidelidade à Coroa Lusa. Sem armas de guerras esses bravos brasileiros forçaram as tropas representantes da ex-Metrópole a tomar outros rumos, o que possibilitou a chegada de tropas imperiais. Esta é uma data quase esquecida nos livros didáticos por não ter sido feita por um grande vulto militar reverenciado na história brasileira.

definhar-se apresentando um quadro preocupante de doenças de tal maneira que teve de ser levada para a casa de parentes em Fortaleza em busca de cuidados médicos. Porém, com poucos dias passados aquela que proporcionou luz e sonhos a muitos que aprenderam a ler e escrever chegava aos seus suspiros finais, vindo a falecer. Poeticamente, sua neta conta esse melancólico episódio:

[...]
Tal fato aconteceu
no ano sessenta e três
causando grande emoção
treze de março foi o mês
deixando todos contritos
diante deste revês.
[...]
A sua morte em cristais
causou grande emoção
também em aruaru
os que tinham afeição
lamentaram sua ausência
daquela cuja docência
trouxe luz à povoação.
[...]
Na sua família então
é impossível descrever
o desespero em que ficara
após joana morrer
tamanha dor abalou
um tão pacato viver.
[...]
No cemitério de pitombeiras
tão distinto no passado
é que o corpo de joana
se encontra sepultado
e também o de francisco
o seu esposo amado.
[...]
O seu corpo que na terra
há muito tempo baixou
mas sua força espiritual
pra sempre entre nós ficou
mais sua herança cultural
que aqui ela deixou.
[...]
O que a presente história
objetiva mais e mais
é a honra e a memória
desta mulher que jamais
teve um prêmio merecido
seu nome aqui foi esquecido
mas lembrado em cristais.
[...]
Talvez um dia aruaru
saiba então reconhecer
o valor desta mulher
que trouxe luz e saber
honrando sua memória

pra ninguém a esquecer.

(RODRIGUES, 1991-2, p. 10-11).

Corroborando e colaborando com as afirmações supramencionadas um ex-aluno de Joana Paula de Moraes, Pedro Vieira da Silva, também narra detalhes dos acontecimentos no dia da morte e transladação do corpo de sua inesquecível Mestra. Pedro Vieira da Silva fez questão de dizer que muita gente, inclusive ele que aprendeu a ler, escrever e as quatro operações de contas. Para ele, o que sua “Mestra fez pela educação do povo de Cristais não tem dinheiro que pague” e fala pesarosamente sobre a morte de Joana.

[...] depois de muitos dias que levaram ela doente para as casas de parentes em Fortaleza veio a falecer. Como não tinha carro para transportar o corpo dela trouxeram acho que foi no Jeepe do Marcelino da Caitana. Só sei que não tinha a licença para transportar a defunta aí colocaram ela sentadinha no banco do Jeepe com um cahpéu de palha na cabeça e vieram embora. Foi no dia em que um avião aterrisou em cima do alto, lembro-me de tudo isso, aí o corpo dela passou. Foi uma choradeira só nestes Cristais. Após a sua morte suas filhas continuaram ensinando em seu lugar (informação verbal).¹²⁵

A narrativa acima descreve o traslado do corpo de Joana Paula de Moraes no trajeto de Fortaleza até ao povoado (à época) de Cristais. A forma camuflada de transportar o corpo foi o recurso encontrado sem que a família fizesse o trâmite legal para a obtenção do atestado de óbito. Ao chegar em Cristais a tristeza foi tamanha conforme já descrito no cordel acima escrito por sua neta Alzenira Rodrigues. Como em Cristais ainda não havia cemitério o corpo de Joana foi transferido e sepultado no cemitério Sagrado Coração de Jesus no Distrito de Pitombeiras, Cascavel-CE.



Túmulo de Joana Paula de Moraes e de seu esposo Francisco Chagas de Moraes

Foto: Antonio Roberto Xavier

¹²⁵ Entrevista concedida por SILVA, Pedro Vieira da. **Entrevista XV**. [15 out. 2013]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Cristais, Cascavel-CE., 2013.

7.4 Manuscritos de Joana Paula de Moraes: representações

Na busca de fontes que pudessem nos subsidiar de alguma forma sobre a educadora Joana Paula de Moraes e suas práticas educativas, conseguimos ter acesso a 4 (quatro) manuscritos desta¹²⁶ que estavam em poder de sua filha mais nova Terezinha de Jesus Alves e fizemos suas transcrições enumerando-os na ordem crescente de 1 a 4. O primeiro manuscrito revela, em parte, a forte religiosidade de Joana Paula de Moraes e suas atividades na Igreja Católica com a comunidade local de Cristais.

Ó vinde a mim falanges radiosas
 Anjos da terra, virgens corações,
 A nossa vida seja de inocência
 Que me circundam [sílicas] monções.
 [...]
 Vinde a mim vós pela primeira vez
 Inebriados no real festim
 Iluminados pela eucaristia
 Ó vinde vós vinde a mim.
 [...]
 Ó vinde a mim amantes de minha alma
 Almas amantes de um amor sem fim
 Sou para vós a fonte confortável
 Ó vinde vós vinde a mim.
 [...]
 Ó vinde Jesus teu coração nos chama
 Ei-nos aqui cantamos teu louvor
 De teu amor abraçamos as chamas
 Teu coração será de nosso amor.

Depois da comunhão

Bendito seja o santuário
 Em que achei consolação
 Meu bom Jesus eterno
 Deu-me a paz do coração.
 [...]
 Ó que dor, que pesar sofria
 Longe de ti que confusão
 Mais hoje vens o que tentara
 Ó que prazer na comunhão.

O manuscrito acima se trata de uma oração procedida após o “recebimento de Jesus na comunhão” e, segundo informações verbais de Terezinha de Jesus Alves,¹²⁷ sua genitora utilizava como “lições para seus alunos. Assim, eles

¹²⁶ Referidos manuscritos encontram-se em anexo (*scanner*) ao final desta Tese.

¹²⁷ Entrevista concedida por ALVES, Terezinha de Jesus. **Entrevista XVI.** [15 out. 2013]. Entrevistador: Antonio Roberto Xavier. Cristais, Cascavel-CE., 2013.

ao fazerem cópias dessa oração, ao mesmo tempo em que cumpriam com as atividades religiosas do catecismo também aprendiam a ler, escrever e da orar”. Esta era uma práxis educacional (muita usada desde os primeiros jesuítas) formadora, transformadora e também conformista da realidade social presente, atribuindo os malefícios causados pelos humanos aos humanos à uma ordem transcendental. Esta é uma realidade construída pelo poder simbólico da religião sendo esse poder simbólico

[...] um poder de construção da realidade que tende estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, <<uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências>>. (BOURDIEU, 2002, p. 9, grifo do autor).

Com efeito, ao falarmos em “poder simbólico” da religião católica estamos nos referindo a um tipo de poder como sistema simbólico cuja estrutura possibilita as funções sociais e que, ao longo da história, ao lado do poder militar e político se constituiu em um dos bastiões de construção da sociedade brasileira. Com efeito, a religião é um dos sistemas simbólicos de integração disciplinadora que busca significado para a vida social. Exerce um poder de realidade pessoal e social. Neste sentido, a religião pertence ao humano e a sociedade, pois conforme Durkheim, a religião é um fato social e deve ser analisado como tal. Por isso,

[...] não há religiões que sejam falsas. Todas são verdadeiras à sua maneira: todas respondem, ainda que de maneira diferente, a determinadas condições de vida humana [...] todas são igualmente seres vivos [...] os ritos mais bárbaros ou mais extravagantes, os mitos mais estranhos traduzem alguma necessidade humana, algum aspecto da vida, quer individual, quer social. (DURKHEIM, 1989, p. 29-30).

Deste modo, reafirmamos que o ensino de caráter religioso-católico é marca presente, poderosa e constante no pensamento e na formação da *intelligentsia* brasileira durante a Colônia, Monarquia e República. Como diz Ianni (2004, p. 50), o catolicismo se consagrou como

[...] a mais importante argamassa intelectual, cultural e ideológica, sendo particularmente relevante em conjunturas críticas, quando se ameaçam ou rompem estruturas de poder [...]. O catolicismo figura como fundador e fundante de toda a história do país com a simbologia da Primeira Missa, quando se adotou os nomes: Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz,

Brasil [...]. O catolicismo catequiza e batiza o país desde a Primeira Missa em 1500.

O catolicismo arraigou-se no imaginário e na prática cotidiana dos brasileiros de maneira decisiva. Neste sentido, é que podemos perceber a forte presença de imagens e ícones nos espaços públicos e privados, rurais ou urbanos. O catolicismo é uma poderosa técnica social presente na cultura, ideologia, modo de ser, mentalidade que forma e transforma, cria e recria o imaginário nacional. Nos diferentes momentos históricos do País, o clero tem sido solidário com as “elites” dominantes, mas alguns setores deste mesmo clero têm apoiado a massa de trabalhadores, seja na cidade ou no campo (SAVIANI, 2011).

O segundo manuscrito deixado por Joana Paula de Moraes é de caráter histórico bem conveniente para esta pesquisa. Segue o teor escrito:

Quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral no dia 22 de abril de 1500. A 1ª Missa celebrada no Brasil foi no dia 26 de Abril de 1500. Cabral tomou posse da nova terra em nome do Rei de Portugal. Cabral deu a nova terra o nome de Vera Cruz. Mais tarde de Brasil por causa da madeira vermelha cor de Brasa.

A escrita do segundo manuscrito revela o ensino-aprendizagem fundamentado nos livros e cartilhas de História do Brasil à época teleguiado desde a primeira Lei de Ensino de 1827 e reforçado pela criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 21 de outubro de 1838. É considerada a mais antiga Instituição de incentivo à pesquisa, conservação e preservação histórico-geográfico cultura e de ciências sociais do Paísontexto. Os dois primeiros nomes: Vera Cruz e Santa referem-se a Cruz verdadeira, uma certa apologia a cruz da Igreja Católica simbolizada nas caravelas de Cabral (MENESES, 1991-2). Quanto ao terceiro nome, Brasil existem versões que são discutidas até hoje. Claro que no contexto e nível de estudo de Joana Paula era quase impossível se discutir as ideias de que a terra em que Cabral aportou foi batizada de vários nomes: Pindorama (antes da invasão lusa); Ilha e Terra de Vera Cruz, em 1500 (denominada pelo invasor); Terra de Santa Cruz (1501); Terra *Papagalli* (1502); *Mundus Novus* (1503); América (1507); Índia Ocidental (1578); *Brazil* (século XIX) e Brasil (século XX). Sobre seu último batismo Brasil, Capistrano de Abreu,

Em notas à terceira edição da principal história geral do Brasil até então escrita, a *História geral do Brasil*, do visconde de Porto de Seguro (Francisco Adolfo de Varnhagen), datada de 1906, outro respeitado historiador, Capistrano de Abreu, menciona uma outra vertente do nome Brasil [...]. Trata-se de uma ilha mítica supostamente localizada à altura da costa irlandesa. Era uma das muitas ilhas ou terras fantásticas que povoaram o imaginário europeu desde a Idade Média, a Ilha *Brazil*, que aparece em vários mapas desde 1375, como no Atlas de Catalan, desse ano, e no de Mercator, de 1595. Ela constou dos mapas do Almirantado inglês até 1865. Velhas tradições célticas, como a do rei Brasal, que nela teria fixado residência após a morte, falavam desta ilha coberta de brumas a que ninguém tinha acesso. Marinheiros procuravam em vão por ela, poetas a cantavam em pleno século XIX. Robert Dwyer Joyce fala da 'I Hy Brasil onde os amantes são abençoados para sempre'. Essa versão do nome do país também registra mais de 20 grafias, como Berzil, Bracil, Brasil, Brazil, Brazille, Brazir, Braxil. (CARVALHO, 2006, p. 16).

Existem outras versões de que teria ocorrido uma fusão do nome da madeira pau-brasil com a possível versão da existência dessa ilha. O fato é que até hoje há controvérsias.

O terceiro Manuscrito representa três diferentes maneiras de ensino-aprendizagem. Na primeira parte temos o exemplo das letras do alfabeto. Na segunda parte está escrito os números de 0 a 10. Na terceira parte está escrita uma mensagem.

a b c d e f g h i j l m n o p q r s t u v x z
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cristais, 13 de Julho de 1961.

Minha querida madrinha aceite o meu sincero abraço. É com o coração cheio de prazer que eu escrevo estas linhas à madrinha mostrando às minhas provas. Desculpe não ser boa, mas eu pretendo, no segundo semestre fazer melhor, se Deus quiser. Aceite um beijinho da afilhada.

Na primeira parte do manuscrito está escrito o alfabeto (português-brasileiro) em letras minúsculas. Fica nítida a questão da necessidade do aluno reconhecer as diferenças das letras do alfabeto entre maiúsculas e minúsculas. Na segunda os números são cardinais em forma crescente dando exemplo de aumentativo de numerais numa escala linear. Na primeira parte fica nítida a questão da necessidade do aluno reconhecer as diferenças das letras do alfabeto entre maiúsculas e minúsculas. Na terceira uma espécie de carta escrita da afilhada para a madrinha para mostrar a avaliação da prova final do semestre. Desta forma, apesar do ensino realizado por Joana Paula ser de cunho da educação não-formal, ela seguia as diretrizes compatíveis da educação formal com divisão do ano letivo em semestre, avaliações e demais diretrizes.

O quarto e último manuscrito é a despedida de Joana Paula de Moraes aos alunos de sua Escola:

Meus queridos alunos faço hoje a despedida de nossa escolinha de 1962. Com o meu peito repleto de satisfação em vê-los todos ao meu lado tão satisfeitos em comparecerem a este aplauso. As vossas férias e o início de outro aplauso está-vos preparando Maria Santíssima para nos dar em alimento Jesus na Eucaristia. Aí se realizará as nossas férias deixando nos corações destas crianças toda a sagrada paz e o eterno sentido de nossas almas. Oh, como eu sinto saudade deste alvoreço todas as manhãs que vêm despertar em minha alma o seguro arrimo de aproximar os corações inocentes de conhecimentos da instrução.

Apesar de não ter a data informando o dia e o ano deste manuscrito de despedida dá-se, por dedução lógica, para prever ser ao final do ano de 1962, no mês de dezembro, pois fala da aproximação de um novo ano e das férias. Por esse tempo, Joana Paula já estava bastante enfraquecida com o recente falecimento de seu esposo Francisco das Chagas Moraes. Seu abatimento se revela até mesmo na caligrafia, se comparada com a caligrafia do manuscrito anterior (nº 3). Mas, o que mais chama atenção é o carinho e zelo pelos seus alunos. Joana parece prever que não retornaria mais a ensinar ou se retornaria seria por pouco tempo, pois adoecera bem antes e no início de março de 1963 veio a falecer. Mais uma vez, a professora Joana expressa sua essência religiosa ao falar de “ Maria Santíssima para nos dar em alimento Jesus na Eucaristia”, referindo-se a passagem da Bíblia¹²⁸ (MARCOS 14: 22-25), na qual Jesus faz a última ceia e simboliza com pão seu corpo como alimento e o vinho como seu sangue, ou seja, a transubstanciação.¹²⁹

Contudo, Joana demonstra que mantém um processo interdependente entre sua vida e seus discentes, o que certamente foi fortalecido mais ainda os laços com a perda do seu amado. O vazio que lhe corrói de corpo e alma, durante as intermináveis noites sem seu companheiro, parece ser amenizado com o querer bem aos seus alunos/alunas e a algazarra que fazem ao chegarem cheios de vida e alegria logo de manhã cedo para despertar Joana Paula, que mesmo estando abatida e de coração partido pela perda do ente querido consegue se alegrar com a chegada de mais uma manhã repleta de alunos/alunas. É o que parece reluzir quando fazemos a leitura das entrelinhas da parte final do Manuscrito em comento.

¹²⁸ *Op. cit.*

¹²⁹ Conversão de toda a substância do pão na substância do Corpo de Cristo e de toda a substância do vinho na substância do seu Sangue.

7.5 Entrevistados (as): vitrais biográficos

A tomada de decisão para a escrita deste tópico teve como inspiração as próprias falas dos sujeitos, pessoas de carne e osso que ao serem conctadas e entrevistadas para a construção desta pesquisa perpassaram suas experiências compostas de alegrias, tristezas, frustrações, vitórias, lamentações, emoções, brincadeiras, risos, sonhos, enfim: lembranças/memórias de um passado que não se desgruda e insiste em se tornar presente. No contato com esses senhores e senhoras domadores de um tempo fatal e impiedoso com o amofinamento da capacidade física, porém, impotente frente à capacidade mental humana que faz emergir as mais diversas rememorações. Aprendemos com eles/elas uma infinidade de outras coisas que, muitas vezes, nem sequer imaginamos. São indescritíveis as emoções e as novas descobertas que somos impulsionados a buscar e rebuscar num infindo e incomparável universo de subjetividades que chegam a nos atordoar e nos arremete a uma complexidade cada vez mais profunda diante de tantos e tantos prismas possíveis e impossíveis da compreensão humana.

Longe de quaisquer conjecturas definitivas ou preconceituosas com relação às narrativas dessas almas humanas! São inalcançáveis seus significados e suas expressões agora e posteriormente. Talvez, suas falas sejam as mesmas ou semelhantes com as palavras pronunciadas pelo filólogo de pensamento independente na tentativa de compreensão antecipada de uma humanidade vindoura:

Quando olho com os olhos de uma época distante para esta, não posso encontrar nada de mais singular no homem atual que sua virtude e sua doença particular que é chamada o “sentido histórico” [...]. Com efeito, esse é um dos aspectos desse novo sentimento: aquele que sabe considerar a história do homem, em seu conjunto, como sua história, esse sente, numa enorme generalização, toda a aflição do doente que pensa na saúde, do velho que se lembra do sonho de sua juventude, do apaixonado privado de sua bem-amada, do mártir cujo ideal é destruído, do herói na tarde de uma batalha cuja sorte ficou indecisa e da qual guarda, no entanto, ferimentos e o pesar da morte de um amigo. Mas, carregar essa soma enorme de misérias de toda espécie, poder carregá-la e ser, apesar disso, o herói que saúda a aurora da felicidade, no segundo dia de batalha, a vinda da felicidade, como homem que tem por horizonte milênios, como herdeiro de toda a nobreza, de todo o espírito do passado, herdeiro obrigado, o mais nobre de todos e, ao mesmo tempo, o primeiro de uma nova nobreza, como nenhum tempo nunca viu nem sonhou nada de igual: tomar tudo isso sobre sua alma, o que há de mais antigo e de mais recente, as perdas, as esperanças, as conquistas, as vitórias da humanidade e reunir, enfim, tudo isso numa única alma, resumi-lo num único sentimento – aí está o que

deveria produzir uma felicidade que o homem ainda não conheceu até o presente – a felicidade de um deus cheio de poder e de amor, cheio de lágrimas e risos, uma felicidade que, semelhante ao sol da tarde, derramaria em profusão sua riqueza inesgotável no mar e que, como o sol, não se sentiria o mais rico senão quando o mais pobre pescador remasse com remos de outro. Essa felicidade divina se chamaria então – humanidade! (NIETZSCHE, 2007, p. 234-235).

Quem poderia arriscar e se avorar tomando para si em sua sã consciência a responsabilidade da compreensão humana? Quem explicaria o porquê de tantos entendimentos ou desentendimentos sobre uma mesma matéria, um mesmo fenômeno e/o uma mesma ideologia? Seria, pois, essas diferenças que dão ou darão mais sentido à vida? O que podemos descobrir com nossos narradores e seus vastos percursos de experiências registrados neste trabalho e suas aporias? Reservamos o espaço seguinte, a eles, aos contadores de histórias e memórias que são reveladoras de muitas experiências que podem nos ensinar muitas coisas. A identificação dos (as) entrevistados (as) está distribuída sequencialmente, ou seja, em ordem crescente nas categorias: familiares (filhas, um filho e uma neta), ex-alunos (as) e contemporâneos (as).

Iniciamos a citar os entrevistados (as) pela professora e neta de Joana Paula de Moraes, Maria Alzenira.

Neta



Maria Alzenira Rodrigues

Foto: Antonio Roberto Xavier

Maria Alzenira Rodrigues, “Alzenira”, é filha de Francisco Rodrigues e Francisca de Paula Rodrigues e neta de Joana Paula de Moraes. Domiciliada em São João do Aruaru, nasceu no dia 22 de Janeiro de 1959, após um ano de seca. Era uma criança fraca, razão porque sua vida escolar foi bastante prejudicada.

Embora filha e neta de professora, vivendo em contato diário com escola, pois, sua mãe ensinava na própria residência à noite, Alzenira nunca aceitou estudar com a mãe. Sua primeira professora foi Iolanda Célia Lopes Sampaio (falecida). Era uma turma multiseriada e lá Alzenira estudou vários anos, pois começava e não terminava. O motivo era a saúde frágil. Era uma criança apática, tímida, que só conseguia ficar a vontade com seus animais de estimação. Sua família, oito irmãos, sendo cinco homens e três mulheres, pouco ajudaram. Sua irmã mais velha vivia na casa da avó. Seu interesse pelo estudo começou na quarta série. Antes não sabia ler, decorava os textos e ninguém desconfiava. Quando sentiu que precisava aprender a ler, estudou a cartilha escondido. O mundo das letras deu um novo significado a sua vida; lia tudo, escrevia textos, discursos com facilidade. Era solicitada para redigir cartas e bilhetes. Descobriu ser muito inteligente e tinha muito interesse em poesia.

Em 1981 um episódio ímpar ocorreu com professora Alzenira: conheceu o famoso poeta popular Roque Machado e um elogio do mestre direcionou sua poesia para literatura de cordel. Passou a datilografar os trabalhos de Roque Machado, ficando encantada pela cultura popular. Estudou o pedagógico de 1982 a 1984, motivada apenas porque via o menosprezo com que algumas pessoas tratavam o professor leigo. Em 1985 fez o curso de orientadora de aprendizagem na FUNEFOR (Fundação Educacional de Fortaleza). Trabalhou na atual Escola Joana Paula de Moraes, na Escola Benevenuto Lino do Nascimento, na Escola Pedro da Costa, na Escola José Francisco Sampaio. Curiosamente o seu primeiro emprego foi na sua primeira escola. Tinha quinze anos, quando foi convidada por Iolanda para ajuda-la na sua escola. Trabalhou com Iolanda dois anos. Em 1989 abandonou o trabalho definitivamente porque não acreditava no sistema. Autora de dezenas de cordéis e trovas, já recebeu vários diplomas da UBT de Maranguape e da ACLA – Academia de Ciências, Letras e Artes de Columinjuba. Seus cordéis mais conhecidos são: Um Jumento foi a Festa, Triste História de Maria, História Política e Social de Aruaru, entre outros.

Contemporâneo/conterrâneo



Raimundo Azevedo Dantas

Foto: Antonio Roberto Xavier

Raimundo Azevedo Dantas, “Fungadim”, nasceu em 17 de novembro de 1923, natural de Guanacés, Cascavel-CE., filho de Raimundo Soares Dantas e de Filomena Felex de Azevedo, residente à rua João Vitorino Dantas. Em 1940 casou-se com sua primeira esposa Terezinha de Souza Dantas e depois teve amasiamentos com outras mulheres, sendo que ao todo teve 16 (dezesesseis) filhos. Raimundo Dantas faz uma revelação sobre seu pseudônimo “Fungadim” dizendo que apesar de ter andado em muitos lugares do Ceará, recebeu esse apelido de seus próprios conterrâneos de Guanacés e que já está tão acostumado que prefere ser chamado de “Fungadim” a seu nome de batismo. Acrescenta que esse “apelido” se deu em função de viver sempre dizendo que gosta mesmo é de fazer um “Fungadim” no “cangote” das mulheres, sobretudo quando viajava pelos sertões do Ceará comprando e vendendo gado, pois era machante.

Raimundo Dantas confessa que sempre gostou de viajar e trabalhou muito tempo nos sertões da região de Quixadá, Ibareta, Ocara, Alto Santo e outras paragens do Vale do Jaguaribe, porém nunca gostou de farras. Gostava de adquirir seus namoros, suas paqueras e seus “fungadins,” sem muitas algazarras, na tranquilidade. Se orgulha de ter sido um homem viajado e muito namorador, mas nunca adentrou em um local de prostituição. Chegou até a acompanhar um amigo, mas não chegou a entrar em nenhum local chamado “cabaré”, que fosse de luxo ou fosse pobre. Gostava sempre de andar bem vestido, mas nunca fez empréstimo em bancos e alerta: “doido é quem faz empréstimo em bancos!”

Filha



Francisca Paula Rodrigues

Foto: Antonio Roberto Xavier

Francisca Paula Rodrigues, “Tia Filinha”, nasceu em São João do Aruaru, Distrito de Morada Nova-CE., no dia 16 de Agosto de 1930. Filha do agricultor Francisco das Chagas Morais e da professora Joana Paula de Morais. Viveu parte de sua infância no local de nascimento. Posteriormente, a partir de 1942, passou a residir em Cristais com seus pais, voltando para seu lugar de origem em 1950. Quando criança nunca frequentou escola formal e sempre afirma com orgulho que aprendeu o “mistério das letras”, primeiramente, com sua genitora e deu continuidade por si só. Muito cedo começou a ensinar auxiliando sua mãe nas tarefas domésticas, educativas e religiosas.

Tinha então 20 anos quando saiu de Cristais e foi ensinar em São João do Aruaru. Hospedou-se, assim como sua mãe, na residência do Sr. Luís Anastácio de quem era afilhada. Antes trabalhara na Lagoa Comprida e Umburana, localidades da zona rural do município de Ocara-CE.. Em 1952, contraíra matrimônio com Francisco Rodrigues, tendo como frutos desse casamento 9 (nove) filhos, sendo 5 (cinco) do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino. “Tia Filinha”, quando casou

[...] nem uma casa possuía
 ela muito trabalhou
 sem escolher noite ou dia
 com 02 anos de casada
 sua casa construía
 [...].
 Era uma casa de taipa
 nem terminaram o reboco
 rebocaram só por dentro
 por fora só tinha oco
 botou ali sua escola

para sair do sufoco
 [...].
 Do casamento Filinha
 nove filhos concebeu
 5 filhos e 4 filhas
 uma delas pereceu
 ela sempre relembra
 esta filha que perdeu.
 [...].
 E para criar os filhos
 enfrentou a dura lida
 trabalhava com Francisco
 sem maldizer sua vida
 pois via na roça uma
 garantia de comida
 [...].
 Quando voltava do campo
 nem mesmo repouso tinha
 pois na casa toda tarde
 muito estudante viha
 e o nome que lhe davam
 era madrinha Filinha
 [...].

(RODRIGUES, 2003, p. 6-7)

Sua primeira experiência docente foi em 1950. Trabalhou no período de 01/02/1951 a 28/02/1955. Trabalhou no período de 01/02/1951 a 28/02/1955. Prestou serviços à prefeitura de Morada Nova nos períodos de 30/05/1959 a 30/06/1963, assumiu juntamente com Alfredo Ângelo da Silva, a direção da Escola Sousa Girão, atual Escola de Educação Básica Joana Paula de Moraes. Sua nomeação foi feita pelo então prefeito municipal de Morada Nova José Epifânio e pelo Diretor de Instrução Primária Luís Vieira Cavalcante Melo.

Foi admitida novamente como servidora pública municipal oficialmente em 01/03/1977 a 13/09/1996. Estes dados com enorme vacância dificultaram muito sua aposentadoria, que só foi efetivada em 1999. Muitos arquivos sumiram o que impossibilitou comprovar o tempo real do seu trabalho na prefeitura.

Todavia, a verdade é que Francisca Paula Rodrigues, “Tia Filinha”, ensinou desde 1950 até 1996, às vezes, na própria residência, em todos os horários, (manhã, tarde e noite). No período noturno ensinava adultos tendo como iluminação apenas a luz de lamparina e este trabalho nem sempre era remunerado, pois, dependia do próprio estudante que nem sempre tinha condição de lhe recompensar com alguma coisa. Porém, assim como sua mãe, “Tia Filinha” ensinava quem fosse para sua aula que funcionava, geralmente em sua residência. Atualmente, aos 83 anos de idade “Tia Filinha” vive lucidamente cuidando dos afazeres domésticos, participando de inúmeras atividades na paróquia local e ao lado de seu esposo no

aconchego do lar no centro de São João do Aruaru, Morada Nova-CE. “Tia Filinha” desfruta de uma memória invejável.

Filha



Maria de Jesus do Nascimento

Foto: Antonio Roberto Xavier

Maria de Jesus do Nascimento, “D. de Jesus”, nasceu em Bananeiras, atual Guanacés, Distrito de Cascavel-CE., no dia 24 de dezembro de 1924. Filha do agricultor Francisco das Chagas Moraes e da professora Joana Paula de Moraes, casada com Pedro Antonio do Nascimento com quem teve 8 filhos. Também foi professora leiga durante muito tempo na localidade de Grossos, município de Beberibe-CE.. Lembra que sua genitora tratava os alunos com muita delicdeza e levou consigo este exemplo para a sala de aula. Acredita que sua mãe tinha o dom de ensinar e era protegida por Deus, pois enfrentava tudo que viesse pela frente só com a fé que tinha. Diz também que os alunos de Joana Paul tratava esta como minha “Mestra”. Todos eles, novos e velhos tinham mutio respeito por sua mãe. Maria de Jesus, apesar da idade, ainda está muito bem de memória e brinca o tempo todo com quem se aproxima dela. Está constantemente de bom humor e não gosta de ficar parada. Defronte à sua residência, na localidade de Grossos, Beberibe-CE. está a maior prova de sua dedicação à educação: uma escolinha que leva seu nome.



Filho



Francisco das Chagas Filho

Foto: Antonio Roberto Xavier

Francisco das Chagas Filho, “ Seu Chico”, filho de Joana Paula de Moraes e de Francisco Chagas de Moraes, natural de Guanacés, Cascavel-CE., nascido em 28/10/1926, casado, residente em à Rua Ana Maria, s/nº, Cristais-CE., pai de 13 filhos. Foi durante muito tempo, assim como sua mãe, professor leigo. Também é padeiro e pescador. Afirma que tudo que aprendeu foi com sua mãe e se orgulha de dizer que na escolinha de sua mãe ensinava a tirar contas de matemática a crianças, jovens e adultos, pois a maioria tinha dificuldade. Acha que o ensino de hoje é pior do que o de antes, porque os alunos não aprendem a tirar conta. Seu Francisco demonstra uma disposição de garoto, gosta de uma “pinga” e tem uma memória estupenda. Lembra-se dos acontecimentos e das datas de forma espetacular.

Filha



Terezinha de Jesus Alves

Foto: Antonio Roberto Xavier

Terezinha de Jesus Alves, “Dona Terezinha”, filha mais nova de Joana Paula de Moraes e de Francisco das Chagas de Moraes, nasceu em São João do

Aruaru, em 11/02/1939/40. É casada com Luís Félix Alves, residente à Rua da Paz, 130, em Cristais, Cascavel-CE. Estudou apenas com sua mãe e aprendeu o suficiente para ser professora por muitos anos em Cristais substituindo sua mãe. Afirma ainda se lembrar dos discursos memoráveis, empolgantes e atraentes que sua genitora fazia nas ocasiões especiais, principalmente na Igreja. Acredita que hoje as pessoas não aprendem se não quiserem, pois tem Internet, transportes na porta para pegar e deixar na Escola, merenda à vontade e várias outras oportunidades. Diferente de seu tempo que só tinha um tinteiro e, quando tinha e a caneta de pena.

Filha



Gerarda Cecília Morais

Foto: Antonio Roberto Xavier

Gerarda Cecília Morais, terceira filha mais nova de Joana Paula de Morais e de Francisco das Chagas de Morais, nascida no ano de 1934. Também estudou com sua mãe e se orgulha de ter aprendido muita coisa com ela. Gerarda demonstra ser muito tímida e lamenta bastante não ter guardado as documentações e demais lembranças de sua mãe. Foi professora leiga durante muito tempo e carrega consigo o orgulho de ter sido filha de Joana Paula de Morais.

Ex-aluno



Antônio Ferreira dos Anjos

Foto: Antonio Roberto Xavier

Antônio Ferreira dos Anjos, “Seu Antônio” (91 anos incompletos), natural de São João do Aruaru, nascido em 12 de setembro de 1923, filho de Francisco Joaquim dos Anjos e de Francisco Ferreira dos Anjos, residente com sua esposa Maria Ferreira dos Anjos com quem contraiu matrimônio em 23 de janeiro de 1951 tendo sido pai de 6 (seis) filhos. Seu Antônio tem a fala mansa e carrega consigo as rugas e cãs de quem já trabalhou muito na agricultura para poder sobreviver. Atualmente é aposentado e ao lado de sua companheira vivem de forma mais sossegada no tocante as condições econômicas básicas de sobrevivência.

Ex-aluna



Joana Rodrigues de Oliveira

Foto: Antonio Roberto Xavier

Joana Rodrigues de Oliveira, “D. Lica”, (ex-aluna) de Joana Paula de Moraes é filha de Luís Rodrigues dos Anjos e Cecília Rodrigues dos Anjos. Nasceu em Aruaru, no dia 17 de Julho de 1925. De sua vida escolar, estudou a cartilha com Joana Paula Moraes da qual ainda guarda uma terna lembrança. Diz que a escola

funcionava na casa do Nel Vicente. Apesar da idade avançada, Joana, ou “D.Lica” como é conhecida, possui boa memória, lembra do nome e data de nascimento de cada filho. Foram quinze ao todo, dos quais seis morreram. O seu casamento aconteceu no dia 25 de Fevereiro de 1940, com Diolino Alves de Oliveira. Diolino tinha como ocupação o mesmo que a maioria dos homens sertanejos à época: plantar, pescar e atividades similares. Não foi sem dificuldade que criou nove filhos.

No momento da entrevista Joana Rodrigues deixa transparecer um olhar muito distante parecido com algo que o tempo levou e não volta mais. Um olhar fugaz que revela alguma coisa que a vida lhe roubou, mas, apesar de sua idade, as lembranças, às vezes, lhe entristece e ao mesmo tempo lhe alegra quando o esquecimento permite. Ao falar, parece acontecer com “D. Lica”, em certas ocasiões, são “feridas abertas pela memória”, a que Russo (2002, p. 95) se refere.

Ex-aluna



Maria Ferreira dos Anjos

Foto: Antonio Roberto Xavier

Maria Ferreira dos Anjos, “D. Maria”, natural de São João do Aruaru, filha, nasceu em 11 de março de 1929, casou-se em 23 de janeiro de 1951, com Antônio Ferreira dos Anjos com quem tivera 6 (seis) filhos e adotaram e criaram mais 4 (quatro). Sempre trabalharam na agricultura e hoje são aposentados. D. Maria estudou com Joana Paula de Moraes no final da década de 1930 e no primeiro ano da década de 1940, já na escola própria (uma espécie de galpão de taipa) construído com o auxílio da comunidade na Vila Cazuzá às margens do rio Pirangi que dá acesso ao povoado de Zacarias pertencente ao vizinho município de Ocara-CE..

Ex-aluno

Praxedes José da Silva

Foto: Antonio Roberto Xavier

Praxedes José da Silva, “Praxedes”, Filho de Raimundo José da Silva e de Rita Praxedes da Silva, nasceu em 31 de novembro de 1931. Tirou sua carteira de motorista com apenas 18 anos de idade. Em 1954 comprou um carro velho. Casou-se aos 25 anos com Francisca Vieira da Silva com quem tivera 4 filhos sendo que os 2 primeiros faleceram. Ao se casar morava de aluguel, mas logo construiu sua casa própria em 1974. Antes, em 1969, foi convidado para ser vereador em Aruaru. Afirma que mesmo antes de ser vereador já socorria o povo de Aruaru, levando principalmente mulheres doentes para o hospital municipal de Morada Nova. De 1971 a 1976 foi vereador sem ganhar nenhum vencimento, pois nessa época não havia salário para vereador em Morada Nova. Em 1978 conseguiu intermediar para que fosse instalada energia em Aruaru. Depois de 5 mandatos como vereador (de 1970 a 1996), decidiu sair da disputa para pleito político. Entre outros feitos, adotou uma filha, cuidou da Igreja durante 4 anos, comprou a casa paroquial, construiu o muro do cemitério e arranhou vários empregos para pessoas no estado. Diz que sua escolaridade foi apenas 30 dias com Joana Paula de Moraes, o suficiente para assinar o nome, fazer contas e viver no mundo.

Ex-aluna

Edite Juvenal da Silva

Foto: Antonio Roberto Xavier

Edite Juvenal da Silva, “Professora Edite”, filha de Francisco Juvenal da Silva e de Regina Helena da Silva, 73 anos, solteira, residente em Cristais, Cascavel-CE., professora aposentada pelo município de Cascavel-CE.. Estudou com Joana Paula na década de 1950. Lembra que morava ao lado da Residência-Escola de Joana Paula de Moraes que era muito religiosa e foi a primeira catequista de Cristais. Diz que Joana Paula foi uma pessoa muito especial em Cristais e que nunca ninguém que a conheceu vai esquecê-la em virtude da pessoa boa que era.

Ex-aluno

Raimundo Vieira da Silva

Foto: Antonio Roberto Xavier

Raimundo Vieira da Silva, “Raimundo do ferro velho”, filho de Maria Balduino da Silva e de Manoel Vieira da Silva, nascido em 11 de fevereiro de 1939, natural de Cascavel-CE., amasiado há 22 anos, residente, à Rua Daniel Pereira, 400, Cristais, Cascavel-CE., pai de 3 filhos. Trabalha com reciclagem de ferro velho.

Afirma indignadamente que a educação de hoje não serve porque os alunos não têm respeito pelos professores e nem por ninguém. Seu Raimundo tem como sonho formar um filho seu “[...] Eu tenho filho estudando fazendo curso no Pacajus. Sou doido pra botar ele numa Universidade. Eu ainda formo um filho meu [...] eu formo um filho meu”. Seu Raimundo tem uma visão crítica de mundo muito acurada, especificamente sobre a corrupção política.

Ex-aluno



Pedro Vieira da Silva

Foto: Antonio Roberto Xavier

Pedro Vieira da Silva, “Bibiu”, filho de Maria Balduino da Silva e de Manoel Vieira da Silva, natural de Cascavel-CE., residente e domiciliado em Cristais. Pedro Vieira estudou com Joana Paula e o que mais lhe impressionava, segundo ele, era a paciência e a bondade de Joana. Ele afirma que não havia tempo ruim para se estudar com Joana Paula, pois ela sempre estava de braços abertos para receber seja lá quem fosse e a qualquer dia e hora. Afirma ainda recordar muito do tempo que estudava e que nunca vai esquecer.

Contemporânea



Maria Eurides Lopes Pereira

Foto: Antonio Roberto Xavier

Maria Eurides Lopes Pereira, “Dona Eurides”, filha de Clotilde do Carmo e de Luís Simões Lopes, natural de Morada Nova-CE., nascida em 05 de agosto de 1939, viúva, residente e domiciliada à Rua da Matriz, 133, centro, Cristais, Cascavel-CE., Foi a primeira professora do Estado a ensinar em Cristais. A professora Eurides diz que era muito estudiosa e sua época para passar de ano tinha que passar por uma banca examinadora. Nos dias de avaliações colocava os pés numa bacia d’água para estuddar. Estudou no Lourenço Filho e lamenta não ter cursado uma Faculdade. Conheceu Joana Paula de Moraes e ressalta sua pobreza, simplicidade, mas acima de tudo sua dedicação à Igreja Católica e à educação.

Ex-aluna



Anália Silvério Pereira

Foto: Antonio Roberto Xavier

Anália Silvério Pereira, “Dona Anália” (99) anos, filha de José Silvério dos Santos e de Maria Henrique dos Santos, natural de Cascavel-CE., nascida em 05 de

janeiro de 1915, casou-se em 29 de julho de 1945 com Francisco Quincas Pereira com quem teve 10 filhos. Atualmente é viúva e reside na Vila Quincas, zona periférica do Distrito de Cristais. Dona Anália foi a última entrevistada para esta pesquisa e, apesar de quase um século de vida, está bem lúcida e não se atrapalha com nenhuma informação sobre sua vida, família e tempo de mocidade. Estudou com Joana Paula e assim como a mestra foi professora leiga por um bom tempo. Afirma que sua lucidez é devido ser descendente de amazonenses foi professora também e relembra que ao deixar de estudar, por ter terminado o segundo livro e não ter mais outro nível em Cristais, chorou sem a perspectiva de estudar mais ainda. Dona Anália rememoriza datadamente seu tempo de infância e mocidade, sobretudo do cotidiano escolar com a professora Joana Paula de Moraes. É um verdadeiro lugar vivo e disposta a quem “tenha vontade de memória” (NORA, 1993).

Esses senhores e senhoras cujas cãs aparecem tornando inegável suas experiências no tempo possibilitaram a partida dessa caminhada sem fim e sem volta. Foi através deles que a inspiração brotou para a escrita desta Tese que em muitos momentos houve interrupção em busca de compreensão e entendimento sobre o quanto é sofisticada a Memória e ecláticas as subjetividades humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o recomeço de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago.

A epígrafe do romancista e poeta português talvez melhor resuma o que tanto nos esforçamos em querer dizer e não conseguimos deixar claramente como ele fez. Mas, como uma pesquisa de caráter científico nunca tem final, no que tange à sua essência, deixamos as portas abertas para que os cavaleiros do conhecimento descubram e percorram outras trilhas e atalhos que proporcionem alcançar seus alvos de forma menos enfadonha, mais refrescante ou quem sabe, até menos ou mais dionisíaca.

O fato é que em se tratando da ciência da hermenêutica sobre os humanos e os seus feitos no tempo e no espaço a “viagem não acaba nunca”, como bem frisa o poeta. Apenas seus idealizadores são vencidos em matéria e apenas em compleição física pela marcha contínua e implacável do tempo. Nós pobres e reles mortais vivemos angustiadamente tentando compreender e explicar o inexplicável em sua totalidade. Às vezes, os mais ousados arriscam saírem dos seus palácios contemplativos como senhores absolutos do conhecimento e, pretensiosamente, tentam dar uma explicação retilínea de princípio, meio e fim dessa aventura humana na terra. Melhor fizeram os primeiros especulistas ocidentais desse enigmático conhecimento e, ao mesmo tempo, repleto de terrenos movediços e inexplorados. Porém, a partir do advento dos códigos escritos tentaram podar as infundáveis possibilidades ou subjetividades humanas através dos códigos rigorosos de uma pragamática enrijecida, sufocante, alienante e tendenciosa favoravelmente aos “donos do poder”. Acordai-vos ó prole fecunda de Clio! Não deixais que os teus inimigos ou falseadores da tua razão existencial de infindos tempos te utilizem para metas e prognósticos sórdidos, visando tão somente, satisfazer suas expectativas

como fizeram os segundos dominadores ocidentais e os penúltimos da série pretensiosa de uma verdade imutável e absoluta defensores de uma ciência pura de método único e exato.

Felizmente, esses podadores da liberdade e alegria do pensar não puderam ir adiante com seus projetos egoístas e coxos da composição robusta dos humanos. Nova aurora veio à tona e com ela pulsantes e adormecidas vozes passaram novamente a ecoar para todo o mundo ouvi-las. A imortal minemósine esteve por algum tempo trabalhando camufladamente preparando uma densa, extensa e sofisticada argamassa das realidades contextuais, experimentadas, vividas e sentidas intensamente pelas vozes ofuscadas, sufocadas e abafadas, mas jamais acovardadas. Ao retornarem, chegaram com mais potência, mais jovialidade e com mais abrangência. Mais uma vez, se faz necessário dar ouvido ao poeta sobre o fato do fim material do viajante e de seu ressurgimento através da memória, lembranças e narrativas. São esses compósitos que sempre immortalizam a História tornando-a indestrutível diante de suas criaturas que ao tempo todo fazem tentativas homicidas contra sua própria gênese.

Pobres criaturas! Será que não percebem que existe uma imensidão de minúsculas partículas que nos arrebatam e nos impulsionam para outras enormes dimensões, muitas vezes, até desconhecidas às suas visões e intelectos? Por que não param e refletem sobre essas inúmeras e macras estruturas estruturantes que sempre são visitadas pelo despertar de uma fagulha vista, lida ou narrada? Eis aí, talvez, o ponto crucial de decisão para o início da grande descida do pedestal ilusório daquilo que se auto-proclamava determinadora e agora se auto-define, amenizadamente, de validadora das “verdades” terrenas.

Essas ideias vêm e vão se arrastando de formas discursivas ao longo do aperfeiçoamento das técnicas e das mudanças de linguagem. Em cada contexto, a cada velha e renovada pseudo-descoberta as visões aparecem e vão se amoldando aos ditames do agora, do atual, mas sempre reaparecem num ciclo constante que não cacaba nunca e nem deve acabar em razão da dinamicidade da vida. Teria o filólogo, ao se inspirar na rocha, razão em seu inacabado “eterno retorno”? Estaríamos, pois, enquadrados nos desígnios predestinados do passado que apenas se renova numa constante realidade cíclica? E para crer nisso precisaríamos recorrer a um experimento de pensamento, como propôs o mesmo filólogo, para pensarmos num ser sobrenatural que venha a cada um de nós e diga:

‘Esta vida, assim como tu vives agora e como a viveste, terás de vivê-la ainda uma vez e ainda inúmeras vezes: e não haverá nela nada de novo, cada dor e cada prazer e cada pensamento e suspiro e tudo o que há de indivisivelmente pequeno e de grande em tua vida há de te retornar, e tudo na mesma ordem e sequência - e do mesmo modo esta aranha e este luar entre as árvores, e do mesmo modo este instante e eu próprio. A eterna ampulheta da existência será sempre virada outra vez, e tu com ela, poeirinha da poeira!’. Não te lançarias ao chão e rangerias os dentes e amaldiçoarias o demônio que te falasses assim? Ou viveste alguma vez um instante descomunal, em que lhe responderias: ‘Tu és um deus e nunca ouvi nada mais divino!’ Se esse pensamento adquirisse poder sobre ti, assim como tu és, ele te transformaria e talvez te triturasse: a pergunta diante de tudo e de cada coisa: ‘Quero isto ainda uma vez e inúmeras vezes?’ pesaria como o mais pesado dos pesos sobre o teu agir! Ou, então, como terias de ficar de bem contigo e mesmo com a vida, para não desejar nada mais do que essa última, eterna confirmação e chancela? (NIETZSCHE, 2008, p. 239, aforisma 341).

E, agora, acreditamos ou amaldiçoamos o ser que nos fez essas afirmações? Ou apenas consideramos como exercícios de pensamento na busca da compreensão de nós mesmos e da história da humanidade? Deste modo, notamos que nossa memória pode conservar, preservar e revisitar tudo o quanto for possível pensar sem ao menos fazer escolha para um plano X ou Y. Essas ideias podem ser evocadas também a partir de reflexões sobre um ser que viveu e deixou seus ratos no mundo. Há uma infinidade de possíveis quando passamos a pesquisar sobre os fatos históricos que envolveram pessoas, independentemente de *status* social, em certo contexto, sobretudo quando estão vinculadas com o conhecimento e tentativa de compreensão humana. Portanto, buscar compreender a história e suas diferentes nuances em qualquer aresta do conhecimento é tarefa sempre inacabada, pois, não há verdade absoluta e nem visão única sobre o objeto que se apresenta à frente do sujeito para ser investigado. Mas, a tarefa do historiador continua sendo a lembrar aquilo que foi esquecido pelos outros.

Esta é mais uma pesquisa histórica cujo campo de estudo é a educação. Neste caso específico, o estudo foi inspirado e desenvolvido a partir de uma semibiografia de uma professora leiga que tentando sobreviver abraçou a causa da educação, sobretudo a educação não formal e passou a preencher as lacunas do poder público ensinando e aprendendo em três locais, no meio rural, totalmente desprovidos de políticas públicas no âmbito da educação e também nas demais áreas envolvendo o social. Antes de chegar a realidade contida no objeto pesquisado fizemos uma breve divagação sobre a história da educação geral e

neste País que, infelizmente, podou sua história nos livros didáticos aceitando a ideia do nascimento da nação somente a partir da chegada invasora portuguesa.

Até que podemos aceitar esta ignorante concepção, mas teríamos primeiro tentar refazer e reconstruir essa maldosa convenção que nos dias atuais se tornou radicalizada na mente e nas entranhas brasileiras. Esses ecos não conseguem ser ouvidos pela grande produção determinante do pensamento tupiniquim. Na realidade, continuamos culturalmente subjulgados interna e externamente: de país para país (exteriormente), de região para região e de federação para federação (internamente). Essa herança negativa e negadora de nossa cultura e a aceitação tácita ou cooptada faz com que nossas pesquisas continuem nas prateleiras empoeiradas das instituições de ensino.

Sem querermos estender a delonga podemos afirmar que ainda o que prevalecem são as histórias dos grandes vultos neste País, ressaltando que tem, de certa forma, sido feito todo um esforço, principalmente no âmbito das IES públicas tentando produzir pesquisas que demonstre a importância dos verdadeiros construtores da nação, porém há de se perceber que existe toda uma resistência dos órgãos oficiais no tocante à investimentos em fomento à pesquisa no campo da história dos excluídos. Não queremos fazer apologia ou mesmo consagrar de heroína a professora Joana Paula de Moraes, suas ações e práticas educativas nas 3 (três) trajetórias estudadas. Todavia, não podemos negar que sua contribuição à educação foi de grande valia e seu exemplo de vida como mulher, esposa, mãe, religiosa, e, sobretudo como educadora merece atenção de todos e, especialmente daqueles e daquelas que são da área educacional, pois conhecem a realidade nua crua desse serviço social que é tão desvalorizado e desprestigiado pelo poder público institucionalizado.

O exemplo de compartilhamento, “reproveitando a borra do café para poder render mais e distribuir” com os alunos que saíam de casa sem sequer tomar esse líquido precioso; de chamar à criança – que ficava debaixo da mesa envergonhada por estudar uma semana sim e outra não ficando mais atrasada nas lições – e ensinar em particular; de sair visitando de casa em casa aqueles alunos que estavam com dificuldades de aprendizagem e tantas outras atitudes humanitárias e cidadãs, deixados como legado educativo por Joana Paula de Moraes é digno de atenção e reflexão para a atualidade.

Algumas indagações merecem ser elencadas como insultos para que outras pesquisas deste cunho ou semelhantes possam ser desenvolvidas, tais como: quantas Joanas, Joãos, Marias, Josés, Antônioos... não foram ou ainda são educadores (as) como Joana Paula de Moraes!? Quem conta, não conta ou contará ou não essas histórias!? Quantas e quantas histórias, assim como as de Joana Paula são esquecidas, ofuscadas e não registradas pela história oficial? E eles (as), os velhos (as) o que sabem, o que contam ou que querem contar sobre isso, aquilo etc.? Até que ponto continuaremos com preconceitos rebaixadores sobre a contribuição da história oral para a reconstrução e construção da nossa legítima história? Porque pesquisamos tantos objetos alheios à nossa realidade histórica e educacional? Como pode a história local contribuir para o descortínio da história dos excluídos, vencidos ou subjulgados pelos “donos do poder”? Como pode a literatura, sobretudo a brasileira contribuir de forma decisiva para a construção de nossas pesquisas históricas? Essas e outras reflexões poderão nos despertar para rever a luz do mundo e seu clarão por outros prismas com tantas outras cores.

Deixamos registrado que esta é mais uma de tantas outras histórias verídicas constatadas a partir dos traços biográficos de uma professora que sem nenhuma educação formal, assistência do poder público, sem bolsistas universitários, sem recursos tecnológicos como slides, enfim, sem nenhum recurso material ou qualquer outro auxílio, alfabetizou durante meio século crianças, jovens, adultos e idosos (as) no meio rural e também sertanejo, inclusive tendo aluno, conforme testemunho dado, que aprendeu a escrever o nome, fazer pequenas leituras e contas em 30 dias de ensino-aprendizagem com Joana Paula de Moraes.

Assim, fica para a posteridade o exemplo da educadora Joana Paula de Moraes não como heroína, pois, com certeza não seria esse o reconhecimento adequado. Mas, a importância que ela teve, tem e terá tanto no seio familiar como para aqueles que procuram e se dedicam a causa da educação como prática social indispensável ao exercício da cidadania, do compartilhamento, da emancipação e dignidade humanas. Com este trabalho, a professora Joana Paula de Moraes e suas ações educacionais emergem do anonimato e crava na história seu nome, sua labuta educativa e seu exemplo de pessoa humana que foi, é e será. Com efeito, o incentivo fica pautado para que muitas outras pesquisas locais, de cunho biográfico, venham à tona fazendo emergir os até então anônimos ofuscados, esquecidos ou menosprezados pela história vista de cima.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABREU, João Capistrano Honório de. **Capítulos de História Colonial**. Biblioteca Nacional Virtual. Disponível em: ><http://www.bn.br/portal/>> Acesso em: 13 fev. 2014.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ALMEIDA, Inaura Maria Ferreira de. A Educação Escolar: A Busca do Sistema Educacional da Cidade de Floriano. In: CAVALCANTE, Maria Juraci; BEZERRA, José Arimatea Barros *et al.* **História da Educação: instituições, protagonistas e práticas**. Fortaleza: LCR, 2005.
- ALMEIDA, Marlene Medaglia. **Introdução ao estudo da historiografia Sul-Rio-Grandense: Inovações e recorrências do discurso oficial (1920-1935)**. 1983. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1983.
- ALVES, Joaquim. O Ensino primário na primeira metade do século XX. Revista do Instituto do Ceará, LXVIII, pp. 128-142. In: GONÇALVES, Adelaide. Muitos Typos na Educação para os pobres: imprensa e instrução no Ceará de fins do século XIX aos anos 1920. Documentos. **Revista do Arquivo Público do Ceará: história e educação** nº. 2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006.
- ANDRADE, Francisco Ari de. Rastros, Percursos e Itinerários de Aulas Régias nas Vilas de Índios da Capitania do Ceará. In: VASCONCELOS, José Gerardo *et al.* (Orgs.). **Tempo, Espaço e Memória da Educação: Pressupostos Teóricos, Metodológicos e Seus Objetos de Estudo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- ARARIPE, Fátima Maria Alencar. Biblioteca: lugar de memória. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano (orgs.). **Memórias no Plural**. Fortaleza: LCR, 2001.
- ARAÚJO, Maria do Carmo R. A Participação do Ceará na Confederação do Equador. In: SOUZA, Simone. **História do Ceará**. 4. ed. – Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1995.
- ARQUIDIOCESE DE FORTALEZA. Região Episcopal Praia – São Pedro e São Paulo. Paróquia de Nossa Senhora Imaculada Conceição. **Certidão de Casamento**. Cascavel-CE., 2013.
- AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História: volume único**. 1. ed. – Ática, 2005.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: nova sociolinguística. 14. ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº 46**, agosto de 1983.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Vols. 1, 2, 3 e 4).

_____. Sobre a feitura da micro-história. **OP SIS** - Curso de História. Dossiê Teoria da História. Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Catalão - GO, v. 7, n. 9, jul-dez. <Disponível em: <<http://www.revistas.ufg>> Acesso: 07/out./2013.

_____. **O projeto de Pesquisa em história**. 7. ed. – Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BESSA, Evânio Reis *et al.* (orgs.). **Cascavel 300 anos**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2001 (Obras raras).

BEZERRA, José Arimatea Barros *et al.* (orgs.). Fontes para a História da Educação: considerações acerca da sistematização dos documentos do Fundo da Instrução Pública do Ceará. In: Documentos. **Revista** do Arquivo Público do Ceará: história e educação nº. 2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A evolução criadora**. Traduzido por Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 1941.

BINDÁ, Thiza Maria Bezerra; FROTA, Alexandre Gonçalves. Bio-Hagiografia: uma possibilidade teórico-metodológica para narrar o itinerário histórico-espiritual do servo de Deus Frei João Pedro de Sexto. In: VASCONCELOS, José Gerardo *et al.* (orgs.). **Pesquisas biográficas na educação**. – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Apontamentos sobre a crítica de Nietzsche à historiografia oitocentista. **Revista** Litteris, n. 2. Disponível em: ><http://www.revistaliteris.com.br>> Acesso em: 06 out. 2013.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**; tradução, André Telles. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLOOM, Benjamim Samuel *et. al.* **Taxonomia de Objetivos Educacionais**: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Ed. Globo, 1974.

BOMFIM, Manoel. **AMÉRICA LATINA**: males de origem. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.centroedelstein.com.br>> Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **O Brasil nação**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

_____. **A América Latina**: males de origem. Prefácio de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

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

BOTELHO, André. Manoel Bomfim: um percurso da cidadania no Brasil. In: _____; SCHWARCZ, Lília Mortiz (orgs.). **Um enigma chamado Brasil**: 29 intérpretes e um país. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal) – 5. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Rio e Janeiro: Papirus, 1989.

_____. **O que é educação**. 40. reimp. – São Paulo: Brasiliense, 2001. – (Coleção primeiros passos; 203).

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a história**; tradução de Eduardo Brandão. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (O homem e a história).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro, 2003.

BURKE, Peter. **O historiador como colunista**: ensaios para a *Folha*; tradução Roberto Muggiati. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. (org.). **A Escrita da História**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, p.79-92, jan./abr. 2005.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961; tradução de Lúcia Maurício Alverga. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CEARÁ. Cascavel. **Cartório de Registro Civil. Certidão de Óbito**. Distrito de Pitombeiras, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **A formação das almas:** o imaginário da República do Brasil. – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. O Brasil e seus nomes. **Revista** de História da Biblioteca Nacional, ano 2, nº 15, dezembro de 2006.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras:** alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. – 1. ed. – São Paulo: Ática, 2010.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. As Origens dos Nomes de Pessoas [on line, revisado] Domínios de Linguagem – **Revista** Eletrônica de Linguística. Ano 1, nº1-1º Semestre de 2007 (d) – ISSN 1980-5799. Disponível em: <[http://dominiosdelinguagem.org.br/dominios/?page id=7](http://dominiosdelinguagem.org.br/dominios/?page%20id=7)>. Acesso em: 21 jan. 2014.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Identidade Narrativa e Autobiografia: elementos teóricos e metodológicos para uma pedagogia da escrita histórica. In: BEZERRA, José Arimatea Barros; ROCHA, Ariza Maria (orgs.). **História da Educação:** Arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. João Hippolyto de Azevedo Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará: Fortaleza: EUFC, 2000.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Missões da Companhia de Jesus nos Sertões: as Andanças dos Jesuítas Portugueses no Norte do Brasil (1910-1938) In: _____; *et al.* (org.). **História da educação comparada:** missões, expedições, instituições e intercâmbios. – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CEARÁ. **Decreto-Lei nº 1.156**, de 04 de dezembro de 1933 (Estabelece que o povoado denominado São João da Espora passa a condição oficial de distrito com o nome de São João do Pirangi).

_____. **Decreto-Lei nº 1.114**, de 30 de dezembro de 1943 (Estabelece que o distrito denominado de São João do Pirangi, a partir de então, passa a denominar-se de Aruaru).

CHAGAS, Dílson Pontes. **Morada Nova em Revista.** Fortaleza: ABC, 2001.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira:** o ensino de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHÂTELET; François; DUHAMEL, Olivier; PSIER-KOCHNER, Evelyne. **História das ideias políticas;** tradução, Carlos Nelson Coutinho. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CHAUVEAU, Agnês; TÉTARD, Phiipe (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

CHERNOW, Fred B. **Supermemória**: jogos e exercícios para aprimorar sua memória; tradução de Ibraíma Dafonte e Vera Caputo. – Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

CLEPS, Geisa. D. G. **O Comércio Atacadista de Uberlândia (MG)**: Mudanças Tecnológicas e Estratégicas Territoriais. Rio Claro: UNESP, IGCE, 1997. Dissertação 181 f. (Mestrado em Geografia).

COSTA, José Silveira. **Tomás de Aquino – A Razão a Serviço da Fé**. Rio de Janeiro: Moderna, 1993.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 13, jul/dez, 2001.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Santo Agostinho**: um gênio intelectual a serviço da fé. Porto Alegre - RS: Edipucrs, 1999.

CROCE, Benedetto. **Teoria e storia della storiografia**. 4. ed.- Bari: Laterza, 1948.

_____. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Londres: Editora Routledge, 1945.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**; introdução Ricardo Oiticica. – Rio de Janeiro: Record, 1998.

DAHRENDORF, Ralf. **Reflexões sobre a Revolução na Europa**. Jorge Zahar Editor, 1991.

DALBOSCO, Cláudio (org.). **Filosofia no Emílio de Rousseau**: o papel do educador como governante. Campinas/SP: Alínea, 2011.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. – Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEFOE, Daniel. **As aventuras de Robinson Crusóé**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. – 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <<http://www.dicionarioaurelio.com/Teoria>> Acesso em: 17 jul. 2013.

DIEZ, C. L. F.; HORN, G. B. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOSSE, François. **A História**. São Paulo: EDUSC, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura [...] *et al.* – São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A evolução pedagógica**. Tradução Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **As formas elementares da vida religiosa**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura *et al.* – São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**; tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Tópicos).

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: séc. XVI/séc.XX. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

ESTADO-NAÇÃO. In: **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-02-21]. Disponível em: <URL: <http://www.infopedia.pt/estado-nacao>>. Acesso em: 10 fev.2014

ETZEL, Eduardo. **Nossa senhora da Expectação ou do Ó**. São Paulo: Bovespa, 1985.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Segunda edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.

FERNANDES, Rinaldo (orgs.). **Chico Buarque do Brasil**: textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro. – Rio de Janeiro: Garamond: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**, São Paulo: Cortez, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalheite. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 2000.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia; tradução João Azenha Jr. – São Paulo: Companhia das letras, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Sion Institut International dès Drois de l'Enfant, 2005.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, Carlos. **O queijo e os vermes. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. 3. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIRÃO, Guilherme. **Família Giraão – História e Genealogia**. Fortaleza: ABC, 2007.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena galeria moradanovense**. Imprensa Oficial do Ceará – IOCE, 1988 (Obras raras)

_____. **Evolução histórica cearense**. Fortaleza: BNB. ETENE, 1985 (Documentos do Nordeste, 5).

GOMES, Luciana Kellen de Souza. Trajetórias e Biografias: notas para o campo da História da Educação (prefácio). In: VASCONCELOS, José Gerardo *et al.* **Pesquisas Biográficas na Educação**. – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

GRENDI, Edoardo. Repensar a micro-história? In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escala. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: EdFGV, 1998.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na história**: uma introdução geral à filosofia da história; Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. -- São Paulo: Centauro, 2001.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOBSBAWM, Eric Joseph. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOBSBAWM, Eric Joseph; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **Leopold Von Ranke: história**. São Paulo: Ática, 1979.

_____. **Raízes do Brasil**. 26. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (em Português)**. Lisboa: Temas & Debates, 2005. vol. IX.

HUSSERL, Edmund. **A Filosofia como ciência rigorosa**; tradução F. de Costa. Turim: Paravia, 1958.

IGLÉSIAS, Francisco. Comentários ao roteiro sucinto do desenvolvimento da Historiografia Brasileira. In: **Encontro Internacional de Estudos Brasileiros**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. – 4. ed. Atual. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar E. 2006.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. História Oral e Pesquisa Histórica: Influência Europeia e Recepção Brasileira. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (orgs.). **História da educação comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios**. – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPA, José Roberto Amaral. **Historiografia brasileira contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1981.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão et al. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LERNER, Robert E.; MEACHAM, Standish. **História da civilização ocidental**: do homem das cavernas às naves espaciais; tradução Donaldson M. Garshagen. – 29. ed. – São Paulo: Globo, 1989.

LEVI, Giovanni. Comportamentos, recursos, processos: antes da 'revolução' do consumo. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escala. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: EdFGV, 1998.

_____. **São Francisco de Assis**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**; tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIMA, Francisco Alexssandro do Vale. **Gestão Democrática na Escola Pública Municipal de Educação Básica Joana Paula de Moraes, Aruaru, M. Nova-CE**: Desafios e Perspectivas. Aruaru: FAK, 2010. 63 pp. (Monografia de Especialização em Gestão Escolar).

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

LIMA, R. S. de; OLIVEIRA, P. L. de; RODRIGUES, L. R. Anatomia do lenho de *Enterolobium contortisiliquum* (Vell.) Morong (Leguminosae-Mimosoideae) o corrente em dois ambientes. **Revista Brasileira de Botânica**, v.32, n.02, p.361-374, 2009.
LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. “Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise”. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. INEP, Brasília, nº. 100, p. 249-72, 1965.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 1994.

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

MACHADO, Charliton, José dos Santos. **Zila Mamede**: Trajetórias literárias e educativas. – Campina Grande: EDUEPB, 2010.

PRIORE, Maria. **O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia**. In: _____ (org.). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1996.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maira. **Conta de Escola**. In. Várias Histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/ Brasília: INL, 1977.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **Recompondo memórias da educação**: a escola de aprendizes de artífices de Ceará (1910-1918). Fortaleza: Gráfica do CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 1999.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FERREIRA, Maria Nahir Batista. In: VASCONCELOS, José Gerardo *et al.* (orgs.). **Pesquisas Biográficas na Educação**. – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. De Eva a Maria: os ideais de Formação Católica Feminina na primeira metade do século XX no Brasil. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (orgs). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

MAIA, Eny Marisa. A qualidade do ensino básico na zona rural: problema de administração descentralizada num contexto autoritário. São Paulo: **Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº 46**, agosto de 1983.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **A história, autores e atores**: compreensão do mundo, educação e cidadania. – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. História, Fontes e Caminhos da Educação e da Cultura. In: CAVALCANTE, Maria Juraci; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula, *et al.* (orgs.). **Escolas e Culturas**: políticas, tempos e territórios de ações educacionais. – Fortaleza, Edições UFC, 2009.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. A propósito de história oral. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano (orgs.). **Linguagens da história**. – Fortaleza: Imprepe, 2003.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da Memória, História e Documentos: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da. (orgs.). **Arquivos, patrimônio e memória**: trajetórias e perspectivas. São Paulo: UNESP: FAPESP, 1999 – (Seminários e Debates).

MORAIS, Regis de. **Filosofia da ciência e da tecnologia**: introdução metodológica e crítica. 5. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1988.

_____. **Cultura brasileira e Educação**. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1989.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876-1994. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MORSE, Richard McGee. **O espelho de próspero**: cultura e ideias nas Américas. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MOTA, Myriam B.; BRAICK, Patrícia R. **História**: das cavernas ao terceiro Milênio. Volume único. - 1. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres Professoras na Política Educacional no Maranhão**. São Luiz: Universitária, 2003.

MOURA, Bruno Felipe de Souza. **“Segunda consideração intempestiva”**: uma interpretação acerca da perspectiva de história como possibilidade para a vida.

Universidade Estadual de Goiás, 2012. Monografia. 70 pp. (Unidade Universitária de Jussara. Curso de Licenciatura Plena em História).

NAGLE, Jorge. A importância da Pesquisa histórica no campo educacional. Palestra de abertura do I Encontro da Educação Cearense. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (orgs). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

NEVES, Frederico de Castro. **A Multidão e a História**: saques e outras ações de massas no Ceará (Relume Dumará, 2000).

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

_____. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Ecce homo**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. **A Gaia Ciência**. Tradução Antonio Carlos Braga. 2. ed. – São Paulo: Escala, 2007.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, nº. 10, dez. 1993.

NOVA ESCOLA. Grandes pensadores: Vida e obra de educadores que fizeram história, da Grécia antiga aos dias de hoje. **Revista**. Vol. 2. São Paulo: Editora Abril S. A., 2006.

NUNES, Maria Lúcia da Silva. Prefácio. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza *et. al.* (orgs.). **Ensaio em memórias e oralidades**. – Fortaleza: Edições UFC, 2014.

OLÍMPIO, Domingos. **Luzia-Homem**. Curitiba: Educare, 2009.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Narrativas de vida como fonte para a transformação da prática pedagógica e como forma de acesso aos significados da experiência religiosa. In: VACONCELOS, José Gerardo *et al.* (orgs.). **História da educação**: real e virtual em debate. – Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PAGOTTO, Murilo Mischiatti. **Da Basileia à vida nômade**: permanências e rupturas entre a “Segunda Intempestiva” e o “Crepúsculo dos Ídolos”. Monografia. 44 f. Curitiba, 2012. (Curso de Licenciatura Plena em História – Universidade Federal do Paraná).

PAIM, Antonio. **Momentos decisivos da história do Brasil**. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte, MG.: Autêntica, 2004.

PETTA, Nicolina L.; OJEDA, Eduardo A. B. **História: uma abordagem integrada**. São Paulo: Moderna, 1999.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 5. ed. – São Paulo: Ática, 2007.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos** vol. 5, n. 3 – Memória, São Paulo: Edições Vértice, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

POPPER, Karl Raymond. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.

_____. **A sociedade aberta e os seus inimigos**. Brasília: UnB, 1974. Vol 2.

PRADO JR., Caio. **Evolução Política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PULEO, Alícia H. **Filosofia, Gênero y Pensamiento Crítico**. Espanha; Universidad Valladolid, 2000.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 104^a. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Do Romantismo até nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1991, v. III. (Coleção filosofia).

_____. **História da Filosofia: Do Romantismo ao empiriocriticismo**. São Paulo: Paulus, 2005. --- (Coleção história da filosofia).

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escala. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: EdFGV, 1998.

RIBEIRO, Paulo Rodrigues. A História científica do século XIX. In. **A história da história**. Goiânia-GO.: Ed.Universidade Católica de Goiás, 2005,

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global Ed., 1983.

RIOS, Kênia Sousa. **Os Campos de Concentração no Ceará**. 1. ed. Fortaleza: Secult/CE e Museu do Ceará, 2001.

RODRIGUES, Maria Alzenira. **Vida e Morte de Joana Paula Morais**. Fortaleza: Alfa Gráfica, 1991(Cordel).

_____. **História política e social de Aruaru**. Aruaru, Morada Nova-CE., 1992 (Mimeo).

RODRIGUES, Maria Alzenira et. al. (orgs). **Movimento Aruaru Independente: Descrição sócio-política, geográfica e econômica de Aruaru**. Aruaru, Morada Nova-CE., 2006 (Mimeo).

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da história do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

RONAN, Colin A. **História Ilustrada da Ciência**: Universidade de Cambridge. 1. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1987 (Vol. 4).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSENTAL, Paul-André. Construir o 'macro' pelo 'micro': Fredrik Barth e a 'microstoria.' In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escala. A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: EdFGV, 1998.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**; tradução André Telles. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**; tradução Roberto Leal Ferreira. – 3. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Paideia).

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. RJ: FGV, 2002.

SANTOS, Márcia Pereira dos. História e Memória: desafios de uma relação teórica. **OPIS**, vol. 7, nº 9, jul-dez, 2007.

SANTOS, Verônica Gomes dos; VASCONCELOS, José Gerardo. Luz, Câmera e Ação: sexo no cine pornô e a educação dos filhos das prostitutas. In: _____; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula *et al.* (orgs.). **História da Educação**: nas trilhas da pesquisa. – Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 9. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- SCHNEERBERGER, Carlos Alberto. **Minimanual compacto de história do Brasil**. São Paulo: Rideel, 2003.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SILVA, Josier Ferreira da. A influência da Igreja Católica na Educação do Cariri (1850 a 1950). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (orgs.). **História da Educação**: instituições, protagonistas e práticas. Fortaleza: LCR, 2005.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SOUSA, Joaquim Moreira de. Sistema Educacional Cearense. In: CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Documentos. **Revista** do Arquivo Público do Ceará: história e educação nº. 2. Fortaleza: Arquivo Público do Estado do Ceará, 2006.
- _____. **Estudo sobre o Ceará**. Fortaleza: CILEME, 1995.
- TEIXEIRA, Anísio. **A Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- TEIXEIRA, Maria Cristina. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. **Revista** da Faculdade de Direito (São Bernardo do Campo), v. 5, p. 146-168, 2008.
- TERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: TERRIEN e DAMASCENO, Maria (Cord). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. pp. 75-135. (Coleção magistério. Formação e trabalho Pedagógico).
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TITONE, Renzo. **Metodologia didáctica**; Tradução Manuel Rivas. Madrid: Rialp, 1966.
- TOSCANO, Moema. **Introdução à Sociologia Educacional**. – 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- TOTA, Antonio P.; BASTOS, Pedro I. A. **História geral**. Novo manual. São Paulo: nova Cultural, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- TSURUDA, M. A . L. Os modelos de educação feminina em Homero. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo: FEUSP. vol, nº. 03, 1994.
- VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história**. São Paulo, SP: Campinas, 2002.

VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano (orgs.). **Memórias no Plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

VASCONCELOS, José Gerardo; MUNIZ, Celina Rodrigues; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (orgs.). **Nietzschanismos**. – Fortaleza: Edições, 2008.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Besouro Cordão de Ouro: o capoeira justiceiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

_____. **Memórias da saudade: busca e espera no Brasil autoritário**. São Paulo: Annablume, 2000.

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. **O Limoeiro da Educação: História da criação da Diocese e a ação educacional de Dom Aureliano Matos em Limoeiro do Norte (1938-1968)**. Tese de Doutorado. 279 f. – Fortaleza: 2006. (Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC).

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula *et al.* (orgs.). **Cultura, educação, espaço e tempo**. – Fortaleza: Edições UFC, 2011.

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. Educação e Conservadorismo: as cartas pastorais de Dom Aureliano para a Diocese do Vale do Jaguaribe no Ceará (1940-1965). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; BEZERRA, José Arimatéia. (Orgs.). **Biografias, instituições, idéias, experiências e políticas educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Lisboa: Edições 70, 1987.

VIEIRA, Antônio (Pe). **Família: sua evolução histórica, sociológica e antropológica**. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1987.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO; Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em História**. 4. ed. – São Paulo: Editora Ática, 2003.

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

XAVIER, Antonio Roberto. **Síntese de História Sócio-Política do Brasil: da Colônia à República Velha**. 76 pp. Crato, 2006 (Monografia de Especialização em História e Sociologia).

_____. **Segurança pública, direitos humanos e cidadania: desafios ao Estado Democrático de Direito no Brasil**. – Fortaleza: Impreço, 2009.

XAVIER, Antonio Roberto. Fonte Escrita, Fonte Oral e Memória: a importância destes recursos na construção histórica. In: VASCONCELOS, José Gerardo *et al.* (orgs.). **História da Educação: nas trilhas da pesquisa**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

XAVIER, Antonio Roberto; RODRIGUES, Maria Alzenira; XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale. Joana Paula de Moraes: Trajetória de Vida e Práticas Educativas. In: VASCONCELOS, José Gerardo_____ *et al.* (orgs.). **Pesquisas Biográficas na Educação**. – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

XAVIER; Antonio Roberto; OLIVEIRA, Ednaldo Ribeiro de. **Crime e Ciência Penal no Estado-Nação**: Legislação e Formação do Estado Brasileiro. – Fortaleza: Impreco, 2010.

XAVIER, Antonio Roberto; RIBEIRO, Luís Furtado. Cultura brasileira (... a 1750): concepções e discussões. **Educare**: Revista Científica do Colégio Militar de Fortaleza, Fortaleza, CE, Ano 5, nº 8, Mar. 2013.

XAVIER, Antonio Roberto; XAVIER, Lisimere Cordeiro do Vale. Cidadania das Mulheres: o longo percurso. **Revista** Internacional de Direito e Cidadania, nº 8, pp. 17-28, out./2010.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

APÊNDICE - A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (NS)

Eu, _____,
autorizo o uso da imagem(ns) externa(s) da Escola Joana Paula de Moraes para a
composição do Trabalho de Tese de Doutorado em Educação, da Universidade
Federal do Ceará do professor: Antonio Roberto Xavier.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa colaboração,
agradecemos antecipadamente.

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinaturas do Núcleo Gestor

APÊNDICE – B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (NS)

Eu, _____,
autorizo o uso da (s) minha (s) imagem(ns) ou da imagem (ns)
de _____
para a composição do Trabalho de Tese de Doutorado em Educação, da
Universidade Federal do Ceará do professor: Antonio Roberto Xavier.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa colaboração,
agradecemos antecipadamente.

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Titular ou Responsável

APÊNDICE - C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AUTORIZAÇÃO DE USO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA (S)

Eu, _____
autorizo a transcrição *ipsis litteris* da (s) minha (s) entrevista (s) ou da entrevista (s)
de _____
para a composição da Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do
Ceará, do professor: Antonio Roberto Xavier.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa colaboração,
agradecemos antecipadamente.

_____, _____ de _____ de 2014.

ANEXO – A
Certidão de Casamento



ARQUIDIOCESE DE FORTALEZA REGIÃO EPISCOPAL
PRAIA – SÃO PEDRO E SÃO PAULO
PAROQUIA DE NOSSA SENHORA IMACULADA
CONCEIÇÃO

Pe. Francisco Daniel de Freitas Marques-Pároco
Pe. Francisco Francinaldo Castro Ferreira-Vigário paroquial
Rua Professor José Antonio de Queiroz, 1988-Cascavel – Ceará
CNPJ No. 07.210.925/0045-27

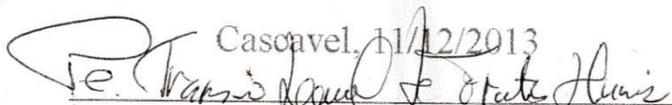
E-mail: paroquiadecascavel@hotmail.com
Fones (85) 3334.1295 – 85223370-91389441

CERTIDÃO DE CASAMENTO

Certifico que, revendo os termos de Matrimônios, desta Paróquia de Nossa Senhora da Conceição em Cascavel CE, encontrei no **Livro 02 Folhas 03 No. 122**. Aos quatorze dias de novembro de mil novecentos e quinze, na Capela de Bananeiras, Freguesia de Cascavel, Bispado do Ceará, compareceram de licença em minha presença, os contraentes: **FRANCISCO DAS CHAGAS DE MORAES E JOANNA PAULA DO NASCIMENTO**, em tudo habilitados segundo o Direito e sem impedimento algum. Os quais se receberam como marido e mulher com palavras de presente e logo depois dei-lhes as bênçãos nupciais segundo o Rito da Santa Igreja Católica, sendo testemunhas presenciais: Antonio Galdino Ferreira e Luiz Gonzaga dos Santos. E para constar mandei lavrar este termo que assino. O Vigário Pe. Francisco Valdivino Nogueira.

Observação:

Extraída para fins de comprovar casamento religioso na Paróquia de Cascavel 1ª via.

Cascavel, 11/12/2013

Pe. Francisco Daniel de Freitas Muniz
Pároco

Mitra Arquidiocesana de Fortaleza
Paróquia Nossa Senhora da Conceição
Rua Professor José Antonio de Queiroz, 1988
Centro - Cascavel - Ceará
CNPJ: 07.210.925/0045-27
Fone: (85) 3334.1295 - 3334.2473

ANEXO - B
Manuscrito - 1

Ovinde a mim falange raiadas
 Anjos da terra virgens, orações,
 a vossa vida e a inocência
 Que me cercavam em belias montanhas

Vinde a mim vós pela primeira vez
 Inebriados no real sertão
 Iluminados pela eucaristia
 Ovinde vós, vinde a mim

Ovinde a mim amantes de minha a lua
 Almas amadas de um amor sem fim
 Sou para vós a fonte inesgotável
 Ovinde vós, vinde a mim

Ovinde Jesus seu coração nos chama
 E nos aqui existamos seu amor
 De seu amor a paz nos chama
 Seu coração será o nosso amor

Depois da Comunhão
 Bendito seja o Santuário
 Em que achei consolação
 Em que achei consolação
 Meu Deus, meu Deus
 Deu-me a paz do coração

O que dor que peço a sua
 sangue de Deus que me confusão
 Mas não vou a que sentara
 O que a paz na comunhão

ANEXO - C
Manuscrito - 2

Quem descobriu o Brasil
Foi Pedro Álvares Cabral no dia
22 de Abril de 1500
a 1ª Missa celebrada no Brasil
foi no dia 26 de Abril de 1500
Cabral tomou posse da nova
terra em nome do Rei de Portugal

Cabral deu a nova terra
o nome de Vera Cruz

Mais tarde de Brasil
por causa da Madeira vermelha
por dia Brasa

ANEXO - D
Manuscrito - 3

Cristais 13 de Julho de 1961

Minha Querida Madrinha
Aceite o meu sincero abraço.
É com o meu coração cheio de
prazer que eu escrevo estas
linhas a Madrinha mostrando
as minhas provas desculpe não
ser boa mais eu pretendo
no Segundo Semestre fazer
melhor se Deus quiser
Agora

Aceite um beijinho
da Afithada

ANEXO - E
Manuscrito - 4

Meus Queridos alunos
 Fatoz Prof. a despedida da nossa
 escolinha de 1962
 Com o meu peito repleto de
 satisfação em vobos todos ao
 meu lado tão satisfeito em
 comparecer este a plauso
 a vossas férias e o início
 de outro trabalho melhor que
 em vobos preparando Maria
 Santissima para vos dar em
 alimento Jesus na Encarnação
 ai se realizará as nossas férias
 deixando nos corações destas
 crianças todas a sagrada
 Luz e eterno Lemitido de
 nossas almas. Oh como eu
 sinto saudade deste alvoroco
 todas as manhãs que venho
 despertar um menino ou uma
 menina seguro orumo de aproximar
 os corações e purcentes
 do conhecimento da natureza

Ano V--N. 1227 Diretor--DEMOCRITO ROCHA Fortaleza (Ceará) 4-4-1932



RUA MAJOR FACUNDO, 252

Red. Secretario PAULO SARASATE

O Nome do Sr. Osvaldo Aranha vetado na Conferência de Cachoeira

O MINISTRO DA FAZENDA PROPOZ A FORMAÇÃO DE UM TRIBUNAL DE CONTA PARA JULGAR-LO NO RIO GRANDE

Rio, 2 (Via aereas) -- (O Jornal) publicou, em destaque, o seguinte telegrama de seu enviado especial ao Rio Grande:

Porto Alegre, 1 (Pelo telegrafo) -- Representei inteiramente nos meios politicos daqui a correspondencia que envié, ante-hontem, a O JORNAL, referindo, com pormenores até então ignorados, o que se passou na conferencia de Cachoeira, quando o senhor Flores da Cunha divulgou a intenção do sr. Getulio Vargas, de nomear o ministro da Fazenda para a interventoria gacha, caso essa viesse a vazer-se com a demissão do seu atual linteiro occupante.

As palavras então pronunciadas pelo sr. Urbano Garcia, vetando o nome do sr. Osvaldo Aranha, a respeito de semelhante possibilidade, sabe-se aqui que camuflaram nessa espalida indistigavel ou ridiculizada pela extensão do seu significado politico.

Aqui em Porto Alegre, se a impressão foi tão grande, como estão as altas esferas politicas perfeitamente ao corrente dos debates de Cachoeira houve pelo menos intensa surpresa, com a publicação de fatos que se supunha não possessem transpirar, uma vez que se passaram entre quatro paredes, na Intendencia de Cachoeira.

Dessa surpresa participaram os procecos que aqui se encontram, confirmando inteiramente as informações publicadas na O JORNAL. Um dos mais distintos componentes da 'treta unica' gograndense se adiantou nos que a palavra do sr. Urbano Garcia, vazida a publico insubordinadamente como foi, pôde deitar perceber que se trata de um caso pessoal, que não existe, pois, em verdade, o 'leader' libertador de Pelotas, foi apenas o iniciador do protesto que rapidamente se generalizou pela maioria dos conferencistas, contra a hipotesis de um ato politico de ditadura, que da modo algum seria apoiado pelo Rio Grande, por estar a agião do sr. Osvaldo Aranha inteiramente alheia da ideologia do seu Estado e mais identificada com os extremos da corrente ditatorialista, a não é impressão geral que o sr. Osvaldo Aranha em nenhuma hipotesis aceitará aquela investidura, sabendo de antemão que o seu nome seria impugnado pela totalidade das forças politicas do Rio Grande.

O indice mais expressivo da repercussão que aqui tiveram as palavras do sr. Urbano Garcia n'este conclave é, sem duvida, o telegrama do ministro da Fazenda, hontem mesmo aqui chegado, por ele transmittido a seu amigo do Pelotas, que o cometeu por sua vez ao sr. Urbano Garcia. Não o sr. Osvaldo Aranha pletista a criação de um Tribunal de Honra, formado pelas figuras mais eminentes e representativas da 'frente unica', para julgar da sua conduta em face do Rio Grande do Sul.

Sugere mais ainda seja esse tribunal presidido pelo proprio sr. Urbano Garcia que considera honrado entre os mais honrados. Declara ainda o ministro da Fazenda estar pronto a vir ao Rio Grande, para comparecer como réo perante esse Juiz Impolito, a fim de expor minuciosamente todos os seus atos e a sua agião junto á ditadura, a fim de que possam verter-se que ele não traia, vez alguma, o seu Estado ou se tem culpas de que se redimir ou erros tão graves que possam levar a ser repetido ad pro aigue que muito presta, como é o caso do sr. Urbano Garcia, ou pelos correccionistas e povo de sua terra.

O que houve em S. Paulo

Tentativa de Moshoren no Quartel de Quatanaia

Rio, 4--Em face das noticias correntes neste capital sobre a descoberta de uma conspiração em S. Paulo, a 'Noite' telefonou para o major Cordeiro de Faria, chefe de policia, que deu a seguinte informaçao: -- Não foi preso nenhum politico, que houve é coisa muito diferente. A policia descobriu uma especie de moshoren, em que estavam comprometidos os sargentos do quartel de Quatanaia. Foram presos quatro destes. O inquerito politico os seus tramites. Nada de grave presume-se que exista.

Esta nota do vespertino aludido veio trazer a tranquilidade ao espirito publico, já reoliceo de um levante militar.

O Momento politico

Segundo a 'A Platée' a Situação do Sr. Flores da Cunha é um Enigma--'A Noite' propala a Volta do Sr. Mauricio Cardoso ao Ministerio--O Interventor de Santa Catarina reassumiu o Governo--A Reconstituição dos Elementos revolucionarios

S. Paulo, 4. -- 'A Platée' concluiu a fazer comentarios á margem do atual momento politico, occupando-se de preferencia da situação do general Flores da Cunha, interventor riograndense. Dis este diario que em quanto este se declarou constitucionalista vermelho, o chefe do governo provisório, em sua respectiva manifestação que libera foi prestada pelo 'Club 3 de Outubro', sustentou idéas de um tratamento oposto. E os partidos do Rio Grande do Sul, seguindo o seu apito ao presidente da Republica, protestam solidariamente ao general Flores da Cunha. Finalizam os seus comentarios, diz o mesmo jornal: -- 'E' uma verdade deira charada um enigma: um quebra-cabeças, a situação do interventor riograndense.

Rio, 4--Um dos matutinos de hontem informa que já está victoriosa a idéa da recomposição de todos os elementos que participaram da revolução. Está sendo elaborada, sob a orientação dos ministros Osvaldo Aranha e Porto Alegre.

Rio, 4--Um dos matutinos de hontem informa que já está victoriosa a idéa da recomposição de todos os elementos que participaram da revolução. Está sendo elaborada, sob a orientação dos ministros Osvaldo Aranha e Porto Alegre.

Rio, 4--Um dos matutinos de hontem informa que já está victoriosa a idéa da recomposição de todos os elementos que participaram da revolução. Está sendo elaborada, sob a orientação dos ministros Osvaldo Aranha e Porto Alegre.

Rio, 4--Um dos matutinos de hontem informa que já está victoriosa a idéa da recomposição de todos os elementos que participaram da revolução. Está sendo elaborada, sob a orientação dos ministros Osvaldo Aranha e Porto Alegre.

Partido Radical Fenixta

Convidam-se todos os correccionistas do PARTIDO RADICAL FENIXTA para uma reunião, hoje, ás 7 horas, em um salão do 'CENTRO DOS REALISTAS', á rua Floriano Felixta (altos da Machico Cottom), onde serão discutidos assuntos de interesse para a classe. Essa reunião, será lida o Programa Fenixta, e os que nos apresentamos á classe, pleiteando cargos na proxima administração da FENIX GAIXERAL.

Fortaleza, 4 de Abril de 1932.

O DIRETORIO

81-1-1

A Sêca em Independencia

Começou o Exodo

Independencia, 1 (Via Cretá) -- A população neste termo, completamente desolada da occupação do inverno, iniciou a debandada, sacada pela fome, que já se torna intoleravel.

Podemos avizorar junto aos portos publicos a urgente contração da estrada de rodagem de Oratória a Quixeramobim para minorar o abalo da crise climaterica nesta zona. Saudações. -- Pedro Elis e Mota, viajou; Edmundo Lins Filho, f' o planto do Juiz; Jeronimo Alves de Araujo, coletor estadual; Francisco Pereira das Chagas adjunto do promotor; Sebastião B. zerra de Farias, coletor municipal; Moisés Pires Saboia, taboleiro intencional; Alexandre Ferreira Bonfim, delegado de policias; Odacir Nogueira Mota Luis Nogueira Mota, José Pimentel Santana, Benito Conlindo Machado, João do Deus Conlindo, Joaquim Rodrigues de Oliveira. Aderson Silveira e a m p o e, Laif Orestes Patroze e José Pires Saboia, comerciantes.

Rio, 4--Um dos matutinos de hontem informa que já está victoriosa a idéa da recomposição de todos os elementos que participaram da revolução. Está sendo elaborada, sob a orientação dos ministros Osvaldo Aranha e Porto Alegre.

Uma Carta do Dr. Esmérico Parente

Fica em nosso poder uma carta do dr. Esmérico Parente, diretor da Agricultura, a qual estampamos em nossa edição de amanhã.

Aniversario da Associação dos Mercceiros

Amãnhã, 5 deste, haverá, ás 19 horas, sessão solene na Associação dos Mercceiros, em comemoração do aniversario da mesma agremiação.

Orgão portense de uma classe numerosa e trabalhadora, a Associação dos Mercceiros muito ha colaborado em prol das boas causas que aliam a vida cariocena, sendo motivo de justo orgulho contar mais um ano de existencia.

CREME DENTAL Eucalol BASE DE EUCALYPTO ULTIMA PALAVRA DA SCIENCIA

Os Interventores do Norte e a Sêca

Rio, 4--Sabado á tarde estiveram reunidos no Ministerio da Viação, sob a presidencia do respectivo titular, sr. José Americo de Almeida, os interventores do Norte. Nesta importante reunião trataram da situação das zonas flageladas pela seca, combinando-se novas medidas de socorro imediato, com a colaboração dos ministerios da Agricultura e do Trabalho.

A Situação do Ceará e o Dever das Classes organizadas

Em edição de 28 desta, manifestamos nossas apreensões sobre os acontecimentos que estão afetando a vida economica do Ceará.

Após varios anos de invernos parcos e seca parcial, os sertões, que tudo esperavam das possibilidades do ano de 1932, acabam de lançar o seu grilo desesperado, convitos de que estamos diante de uma nova calamidade climatica.

Tem chovido na faixa litoranea e em algumas zonas do Estado, havendo, porém, no grande maioria dos municipios, ausencia completa ou quasi completa de chuvas.

O êxodo das populações apresenta progressivamente. As cidades e vilas, cujas terras estão invadidas pela onda de fome, e a situação acontece nestas capitais, onde diariamente se vê famílias numerosas em grandes e penosas jornadas.

Este estado de coisas veio encontrar a vida carente profundamente abalada pelos côrtes do funcionalismo nas repartições federais, sendo incompativel a massa dos humezos validos que se acham sem trabalho.

Toda a stividade do interventor Carneiro de Mendonça, no Rio de Janeiro, tem sido encaminhada no sentido de obter serviços custeados pela União e nos quais sejam aproveitados os nossos patriotas. As aperturas do Tesouro Nacional entravam, porém, a boa vontade do governo, de sorte que o muito que se pode obter em prol do Estado quasi nada representa, em face de seus promettes necessitadas.

Durante o ultimo semestre de 1931 e nos meses do ano corrente--o nosso recargas têm-se escoado inintermitentemente para os mercados do norte e do sul, de onde, por todos os vapores nos chegam os viveres que a seca não nos permitiu produzir.

Milhares de sacos de feijão, arroz e farinha de mandioca e fardos de xarope são descarregados quasi diariamente no porto de Fortaleza, a mal chegam aos armazens, são logo remetidos para os sertões.

Arrecamos uma fase de miseria como poucas na historia do Ceará.

A situação, que é muito mais grave do que apenas se esboça, exigiria dos responsáveis pela vida do Estado e de suas forças organizadas, zelo extremo no sentido de todos, em conjunto, agirem dentro do mesmo pensamento, sem quebra do ritmo necessario á resistencia que precisamos opor ás infelicidades que affligem o Ceará.

Folgamos em registrar que as classes conservadoras carecem, num gesto de alta sabedoria e consciencia de suas elevadas responsabilidades perante o governo do Estado, retirando com inteira exalidão o momento que arrecamos.

Está assentada a Viagem do Presidente Getulio Vargas

O Chefe do Governo virá ao Norte ainda este Mês

Rio, 4 -- A proposta de viagem do presidente Getulio Vargas aos Estados do Norte, o gabinete do ministro da Viação forçou á imprensa a seguinte nota que queiram conhecer aquela região, de preferencia industriais agricultores e comerciantes.

Devido, no caso, a ser excessivo o tempo (1-12) tendentes, ficar a indicação no criterio da Associação Commercial Centro Industrial e Touring Club. O ministro da Viação facultará, com treze especial e outros meios de transporte, o conhecimento do interior de cada Estado, estando incluída nesse plano a 'Cachoeira de Paulo Afonso'.

Rio, 4 (O POVO) -- O ministro da Viação tem o plano de organizar o programa da excursão. O sr. José Americo de Almeida tomou, já, as primeiras deliberações: Serão convidadas para fazer parte dessa viagem de estudos e observações os representantes das imprensas, devendo a escolha recair em jornalistas veredicos em assuntos administrativos e economicos, bem como tecnicos.

Rio, 4 (O POVO) -- O ministro da Viação tem o plano de organizar o programa da excursão. O sr. José Americo de Almeida tomou, já, as primeiras deliberações: Serão convidadas para fazer parte dessa viagem de estudos e observações os representantes das imprensas, devendo a escolha recair em jornalistas veredicos em assuntos administrativos e economicos, bem como tecnicos.

Rio, 4 (O POVO) -- O ministro da Viação tem o plano de organizar o programa da excursão. O sr. José Americo de Almeida tomou, já, as primeiras deliberações: Serão convidadas para fazer parte dessa viagem de estudos e observações os representantes das imprensas, devendo a escolha recair em jornalistas veredicos em assuntos administrativos e economicos, bem como tecnicos.

Rio, 4 (O POVO) -- O ministro da Viação tem o plano de organizar o programa da excursão. O sr. José Americo de Almeida tomou, já, as primeiras deliberações: Serão convidadas para fazer parte dessa viagem de estudos e observações os representantes das imprensas, devendo a escolha recair em jornalistas veredicos em assuntos administrativos e economicos, bem como tecnicos.

Rio, 4 (O POVO) -- O ministro da Viação tem o plano de organizar o programa da excursão. O sr. José Americo de Almeida tomou, já, as primeiras deliberações: Serão convidadas para fazer parte dessa viagem de estudos e observações os representantes das imprensas, devendo a escolha recair em jornalistas veredicos em assuntos administrativos e economicos, bem como tecnicos.

ANEXO - H

Historico Escolar



ESTADO DO CEARÁ

ESTABELECIMENTO DE ENSINO																			
Centro Educacional de 1º e 2º Grau Coronel José Epifânio das Chagas																			
ENDEREÇO																			
Av. Manoel Castro, 600																			
ENTIDADE MANTENEDORA																			
Prefeitura Municipal de Afonada Nova																			
HISTÓRICO ESCOLAR																			
ALUNO																			
Antonio Roberto Xavier																			
DATA DO NASCIMENTO			NACIONALIDADE			NATURALIDADE			IDENTIDADE										
21-07-67			Brasileira			Aruazá													
FILIAÇÃO																			
Eranicino Roberto dos Santos e Maria do Carmo Roberto Xavier																			
ENSINO DE 1º GRAU - <input type="checkbox"/> AUTORIZAÇÃO <input type="checkbox"/> RECONHECIMENTO - PARECER OU ATO Nº 31/88 VALIDADE 31-12-90																			
SÉRIE ANO LETIVO	CURRÍCULO	NÚCLEO COMUM E ART. 7º - LEI 5.692/71										PARTE DIVERSIFICADA			CARGA HORÁRIA ANUAL	DEPENDÊNCIA			
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	EST. SOCIAIS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	OSPB	CIÊNCIAS	ED. M. CIVICA	ED. ARTISTICA	PROG. SAUDE	ENSINO RELIG.	ED. FISICA	TEC. AGROP.		PIRAR	PRIM. SOC.	GRU. COM.	
1ª Série 19 79	C. Horária	/													720				
	Conceito ou Nota Final	B	B	0			0												
	RESULTADO	Aprovado										Escola Municipal de 1º Grau de Aruará			Afonada Nova	Ceará			
2ª Série 19 80	C. Horária	/													720				
	Conceito ou Nota Final	R	R	B			B												
	RESULTADO	Aprovado										Escola Municipal de 1º Grau de Aruará			Afonada Nova	Ceará			
3ª Série 19 81	C. Horária	/													720				
	Conceito ou Nota Final	R	R	B			B												
	RESULTADO	Aprovado										Escola Municipal de 1º Grau de Aruará			Afonada Nova	Ceará			
4ª Série 19 82	C. Horária	/													720				
	Conceito ou Nota Final	B	B	B			B												
	RESULTADO	Aprovado										Escola Municipal de 1º Grau de Aruará			Afonada Nova	Ceará			
5ª Série 19 83	C. Horária	182	182	150			90	-	32	-	32	60							738
	Conceito ou Nota Final	B	B	B			B	-	B	-	B	X							
	RESULTADO	Aprovado										Centro Ed. de 1º e 2º Grau Cel. J. B. das Chagas			Afonada Nova	Ceará			
6ª Série 19 84	C. Horária	180	180	152			90	-	31	-	31	59							723
	Conceito ou Nota Final	0	0	B			B	-	B	-	B	X							
	RESULTADO	Aprovado										Centro Ed. de 1º e 2º Grau Cel. J. B. das Chagas			Afonada Nova	Ceará			
7ª Série 19 85	C. Horária	148	148	118			115	-	31	31	31	68	31	35					736
	Conceito ou Nota Final	B	B	B			B	-	R	B	B	X	0	0					
	RESULTADO	Aprovado										Centro Ed. de 1º e 2º Grau Cel. J. B. das Chagas			Afonada Nova	Ceará			
8ª Série 19 86	C. Horária	173	188	105			105	27	32		27	35			25	13			760
	Conceito ou Nota Final	B	B	B			R	B	R		B	X			R	R			
	RESULTADO	Aprovado										Centro Ed. de 1º e 2º Grau Cel. J. B. das Chagas			Afonada Nova	Ceará			