

SENSIBILIDADES MODERNAS, HISTÓRIA E MEMÓRIA NAS PRODUÇÕES CULTURAIS DA CIDADE DE CAMPINAS (1890/1920)

ARNALDO PINTO JUNIOR*

Visões sobre o ensino de história

Nos dias atuais, um grande número de pessoas considera a disciplina História como o espaço/tempo escolar voltado apenas para a memorização de conteúdos consagrados pelas tradições da educação formal, exigindo dos estudantes a reprodução mecânica de fatos relativos ao passado e que não fazem tanto sentido para crianças e jovens de um mundo em constante progresso. Excetuando-se os sujeitos que valorizam os estudos históricos e/ou culturais, as impressões acerca da disciplina História são predominantemente depreciativas, remetendo a cenários escolares compostos por aulas maçantes, temas pouco atraentes, informações fragmentadas e verdades não reveladas por programas curriculares, professores e livros didáticos (CAIMI, 2006). Essas visões sociais foram construídas historicamente por concepções e práticas pedagógicas que pensavam a escola como mero espaço de transmissão do conhecimento produzido nos meios acadêmicos. Assim, a função da disciplina escolar História seria a de transmitir as produções historiográficas, científicas, legitimadas, através de recursos didáticos e metodológicos que permitissem a fácil compreensão por parte dos alunos. Dialogando com os valores culturais da modernidade capitalista (BENJAMIN, 2009), o ensino de História nas instituições escolares deveria ser pautado pela ciência de referência, pelo tecnicismo dos modelos pedagógicos, pelo caráter disciplinador e/ou civilizatório que perpassava os discursos educacionais. Consolidada desde o século XIX, a “História ciência” acabou privilegiando memórias e projetos socioculturais de grupos dominantes, como também amparou a construção de uma identidade da nação e do povo brasileiro.

Segundo Circe Bittencourt (2011: 90), a relação entre a constituição de identidades e o ensino de História “tem sido uma problemática que tem perdurado até os dias atuais, embora, em sua maioria, utilizando outros referenciais e categorias de análise”. É desta forma, portanto, que a história da História ensinada nas escolas tem sido construída, levando professores e pesquisadores da área na atualidade a questionamentos relativos aos seus objetivos e a maneira de trabalhá-la com uma perspectiva mais crítica e reflexiva.

* Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Diversos historiadores da educação afirmam que os programas curriculares no Brasil invariavelmente apresentaram características de uma sociedade moderna, com uma cultura em movimento, afinal, “conforme avança sobre as décadas do século XIX e adentra as do século XX, esse tempo de modernidade vai se alargando e se fazendo presente nos mais diversos espaços do planeta” (HADLER, 2007: 24).

O historiador Manuel Luís Salgado Guimarães (1988) afirma que a produção historiográfica do século XIX trazia em si valores sociais e ideais de modernidade. Guimarães dá destaque à construção da história brasileira, frisando que

O lugar privilegiado da produção historiográfica no Brasil permanecerá até um período bastante avançado do século XIX vincando por uma profunda marca elitista, herdeira muito próxima de uma tradição iluminista. E este lugar, de onde o discurso historiográfico é produzido, para seguirmos as colocações de Michel de Certeau, desempenhará um papel decisivo na construção de uma certa historiografia e das visões e interpretações que ela proporá na discussão da questão nacional (GUIMARÃES, 1988: 05).

Os aspectos explicitados por Guimarães inspiraram-se nas concepções da modernidade que carregam, desde o fim do século XVIII, a construção de uma “História ciência”, consolidada no século seguinte, construindo valores que pautaram as práticas e os conteúdos da História ensinada dentro da sala de aula, criando métodos aplicados pelos profissionais nas escolas (NADAI, 1993).

A difusão das concepções da modernidade capitalista valorizou símbolos participantes de sua produção sociocultural, expressando e instituindo relações, moldando comportamentos e visões de mundo com seus elementos culturais tradicionais e espaços urbanos em expansão, além de promover tensões entre visões de mundo liberais, positivistas e românticas que se entrecruzaram nestes espaços (HADLER, 2007).

Aspectos da busca por uma modernidade perpassam visões sociais no âmbito educacional, gerando transformações que afetam a cultura escolar, as memórias e o ensino de História.

Cenários urbanos em transformação

Os espaços urbanos modernos são multifacetados, plurais, ambivalentes (BRESCIANI, 1998; GALZERANI, 1998). Na contemporaneidade, a cidade é um espaço sociocultural marcado pelos embates, tensões, (des)mobilizações e (des)articulações. Forças sociais em ação podem promover alterações que desequilibram ordens supostamente dominantes (CERTEAU, 1995: 250). Essas alterações podem produzir ressignificações nas formas de sociabilidade, práticas culturais e sensibilidades.

Diversos centros urbanos brasileiros, na virada do século XIX para o XX, passaram por processos de significativas transformações. A introdução da energia elétrica dinamizou a produção industrial com novos equipamentos, iluminou praças, ruas e residenciais, ampliou a comunicação com o telefone; os meios de transporte aceleraram os ritmos de vida, pois os trens, os bondes e automóveis ganharam espaços privilegiados nas cidades, permitindo o rápido e grande fluxo de pessoas e mercadorias (PINTO JR, 2003). Com a sensação de aceleração do tempo e encurtamento das distâncias, pela massiva presença de imigrantes e de ex-escravos perambulando pelas ruas, as cidades mais desenvolvidas tiveram novas formas de vivência no seu cotidiano. Essas demandas ocorreram em um Brasil rural, que determinados setores da sociedade projetavam que passe a ser urbano.

Nesse contexto sociocultural, as escolas ocuparam lugar de destaque, foram consideradas pelos grupos modernizadores como *lócus* ideal para o desenvolvimento da nação, capaz de estimular o surgimento de novos sujeitos, aptos ao trabalho e sensíveis às demandas progressistas.

O espaço urbano foi privilegiado para a construção dos grupos escolares, que foram construídos de início nas grandes e mais prósperas cidades. Esses grupos localizavam-se nas áreas centrais da cidade. A iniciativa de criação dos grupos escolares estava ancorada também em sensibilidades relativas ao espaço urbano e ao corpo, oriundas do entrecruzamento da vontade política de disciplinar e de controlar os diferentes grupos sociais, calcada na crença inquestionável na ciência, no planejamento e nas estatísticas relativas ao viver nas cidades e à produção urbana. Esta crença vicejava nos discursos enunciados pela elite letrada urbana, cujas práticas discursivas, em um movimento de retroalimentação contínua se legitimavam, enquanto hegemônicas e inquestionáveis, posto que não admitiam réplicas e se colocavam como alternativas únicas rumo à ordem e à ideia-mestra de progresso do país, que

[...] em si, é uma abstração conceitual da realidade empírica: o século XIX viveu a consolidação do sistema de fábrica [...] o florescimento da sociedade burguesa. [...] O progresso constituiu-se assim no grande mito e na maior crença do século XIX, embalado pelos princípios filosóficos da evolução, pelo cientificismo, pela tecnologia, pelo esplendor da transformação das cidades (PESAVENTO, 1995: 24).

Em tal contexto, multiplicaram-se práticas discursivas que foram disseminadas e endossadas por diferentes instituições sociais – médicas, filantrópicas, policiais, religiosas, esportivas, escolares etc.

Para compreendermos as múltiplas visões, seus espaços de circulação e as formas de difusão, nos aproximamos das contribuições do sociólogo Richard Sennett, em seus conhecidos trabalhos, *Carne e Pedra* e *O Declínio do Homem Público*. Sennett também chamou a atenção para o fato dos modernos homens urbanos constituírem-se como seres humanos móveis. A liberdade de ir e vir, valorizada pelas concepções iluministas do século XVIII, se por um lado, conforme ressalta o autor, leva à ampliação da sensibilidade, por outro lado contribui para diminuir “a experiência sensorial despertada por lugares ou pessoas que neles se encontrem”, e assim, “o corpo secular em infindável locomoção corre o risco de (...) perder suas conexões com outras pessoas e com os lugares através dos quais se move” (SENNETT, 1997: 214-215).

Sennett está preocupado com a conformação do individualismo urbano, com a configuração de uma ética da indiferença e de um estado de passividade que caracterizariam o cidadão urbano moderno, que se vê, cada vez mais, compelido a refugiar-se em seus espaços privados, perdendo o senso do coletivo, do público, reduzindo-se cada vez mais à figura do espectador. A constatação da aceleração de perdas de referências de significação no espaço urbano, de tendências de fortalecimento do impulso de novidades tecnológicas submetendo cada vez mais o ritmo de vida urbano, conduzem à reflexão de Benjamin acerca da questão da experiência do sujeito na modernidade, questão que também se encontra articulada com uma reflexão sobre a memória.

Benjamin assinala ter havido uma mudança na estrutura da experiência na modernidade capitalista. As transformações das condições sociais de existência formam um quadro

sociocultural sob o qual a experiência se alterou, havendo uma tendência de perda ou de declínio dessa experiência. No avanço veloz da modernidade sobre instâncias sociais e dimensões da vida social, está se extinguindo, também, uma forma de comunicação entre as pessoas, a narrativa, a experiência da arte de narrar, uma vez que a fonte a que recorreram todos os narradores foi a experiência que passa de pessoa a pessoa. Ora, o tempo que permite a existência da narrativa e, portanto, o tempo que permite alguma forma de intercâmbio, de compartilhamento de experiências, tornou-se cada vez mais contraído ou até inexistente, nas diferentes situações cotidianas criadas pelo avanço da modernidade.

No entanto, no capitalismo avançado, desenvolveu-se uma nova forma de comunicação, a informação, forma de comunicação que se revela ameaçadora e “incompatível com o espírito da narrativa” (BENJAMIN, 1994: 203). Na sociedade moderna, essa nova forma de comunicação caminha na direção da redução das chances de fatos exteriores integrarem-se à nossa experiência. O predomínio da informação contribuiria para uma “atrofia crescente da experiência”. A informação, enquanto simples transmissão de um acontecimento, exclui-se do âmbito da experiência. A quantidade de informações, de notícias que recebemos diariamente do mundo todo, busca apresentar-se plausíveis, verdadeiras, objetivas, sem ambiguidades. Não há tempo, nem condições emocionais e psíquicas para que histórias narradas sejam incorporadas à experiência do ouvinte. Na visão benjaminiana, as condições para isso estariam se extinguindo, sobretudo, nas cidades.

Se concebemos a modernidade dialeticamente, como um movimento multidimensional, um movimento ao mesmo tempo contínuo e descontínuo de reposição de diversos tipos de perdas e de desenraizamentos, de imbricações complexas entre tempos passados, presentes e futuros, podemos apontar, também, para possibilidades de quebra em relação a tais perdas, em relação a processos de empobrecimento da experiência e da memória.

Diante do delineamento das mais diversas problemáticas que envolvem o sujeito na modernidade, consideramos importante buscar articulações entre as reflexões anteriormente enunciadas e o campo da educação e, em especial, ao ensino da disciplina escolar História na perspectiva da história das disciplinas escolares. Acreditamos ser fundamental trilhar no esclarecimento das contribuições que a História da Educação poderia dar para o enfrentamento destas questões, ou seja, como enfrentar, no campo educacional, sujeitos

submetidos a processos de desenraizamentos, de produção de identidades fragmentárias, de empobrecimento de suas experiências, de exacerbação do individualismo.

De maneira geral, como as pesquisas em História da Educação têm se relacionado com os temas da modernidade? Como os historiadores da educação têm abordado, através dos múltiplos processos, as práticas de constituição de sujeitos modernos no Brasil?

Autores como Clarice Nunes, Cynthia Greive Veiga, Diana Vidal, Marta Carvalho, Luciano Mendes Faria Filho, dentre outros, estabeleceram relações entre a modernidade e os processos educativos. Encontramos em seus trabalhos pistas interessantes e fecundas para a compreensão das diversas maneiras com que têm se constituído os sujeitos modernos; encontramos, também, uma preocupação em sinalizar as diversas formas pelas quais movimentos sociais urbanos têm se articulado a concepções educacionais. São trabalhos que, de alguma forma, reconhecem a centralidade do urbano e da educação na modernidade.

Neste sentido, pretendemos ampliar o foco dessa discussão, trazendo uma concepção de educação que se estende para além dos limites das práticas e das instituições comumente reconhecidas como educacionais. Trataremos do ensino de História nas instituições oficiais, mas relacionamos os conteúdos selecionados pela educação formal com as memórias coletivas, além de demandas sociais que vigoravam no período analisado. Dessa forma, buscamos focalizar práticas plurais de educação que ocorreram nos espaços urbanos de Campinas, abordando processos sutis, contraditórios, contínuos, descontínuos, capazes de instituir modos de perceber, pensar, sentir e agir.

Produções culturais modernas: fontes analisadas

O recorte temporal deste trabalho justifica-se face às especificidades das fontes documentais analisadas. Contando com os jornais campineiros como suportes fundamentais, as análises também foram realizadas em livros didáticos, almanaques e revistas literárias que foram produzidos durante o período focalizado. Entendendo essas fontes como meios privilegiados para a propagação de concepções modernas, trabalhamos com o entrecruzamento de discursos modernos, ora contemplando lições de ensino cívico em um determinado livro escolar, ora informando leitores em um jornal da cidade.

No início do século XX, parte da imprensa campineira enfatiza nas páginas dos periódicos locais as referências à cidade moderna, urbanizada, civilizada, industrial, capaz de produzir riquezas com técnicas avançadas, portadora de novos benefícios para todos os seus moradores e também para o desenvolvimento do país. Acompanhando o crescimento da cidade, a imprensa tipográfica local aumentou a produção de publicações, atendendo as necessidades de consumo dos moradores e os objetivos culturais dos editores, interessados tanto na divulgação de suas visões e sensibilidades, como na circulação de informações que consolidassem sua posição social. Não é por acaso que nesse período, os grupos sociais mais articulados na política partidária local tivessem jornais próprios para defender seus projetos para a cidade, o estado e o país.

Diferente dos jornais, os almanaques e as revistas literárias focalizadas instituem formas específicas de comunicação, possibilitando “outras” leituras na comparação com publicações tradicionais da época. Os jornais traziam a notícia recente, os assuntos relacionados ao passado próximo dos leitores, a informação “necessária” para o dia-a-dia do sujeito civilizado, culto, produtivo, enfim, moderno. Os almanaques e as revistas literárias eram publicações que também pretendiam atender as necessidades do sujeito moderno, porém, a partir de referências diferenciadas. Produzidos para ter periodicidade maior que os jornais, essas publicações promoviam leituras recorrentes, distanciando-se das leituras imediatistas dos periódicos de notícias. As páginas dos almanaques e das revistas literárias deveriam ser (re)visitadas pelos leitores durante o período proposto, ou até mesmo para além dele, pois essas publicações – ao incluírem o calendário (no que refere-se aos almanaques) e/ou as “tentadoras simplificações” (GAY, 1988: 33-36) (sobretudo nas revistas), também ratificadas através das iconografias em profusão – constituíam fontes de informações valiosas, atraentes, sobre as sociedades que as produziam.

Ao focalizar jornais, revistas literárias, almanaques e livros didáticos como documentos fundamentais de pesquisa, procuramos identificar nestas produções fragmentos da história (BENJAMIN, 1994) de uma cidade, que estão dispersos na textualidade dos mesmos.

A (re)construção histórica dos fragmentos culturais registrados nestas publicações tem a intenção de mostrar os sujeitos envolvidos no processo de construção das concepções de modernidade em Campinas. Sujeitos que produzem visões e sensibilidades relacionadas à

modernidade, mas que também podem ter sido decisivos para a ressignificação de parte da história cultural do passado local.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v. 1).

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2008 (Repensando o Ensino).

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

_____. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./abr. 2011.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil**. 2ª ed., rev. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

_____. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1982. Coleção Tudo é história, v. 52.

_____. História e historiografia das cidades, um percurso. In: FREITAS, Marcos (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da Metrópole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**. Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul. 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção Travessia do século).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. In: **Veritas**, Porto Alegre, RS: v. 43 nº especial, 1998.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, nº 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

FOOT-HARDMAN, Francisco. **Morte e progresso**: cultura brasileira como apagamento de rastros. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

_____. **Trem-fantasma**: modernidade na selva. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna**: Campinas, décadas de 1870 e 1880. 1998. 341 f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. RJ: Zahar, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In: **Estudos Históricos**, v. 1, nº 1, 1988.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. **Trilhos de Modernidade**: memórias e educação urbana dos sentidos. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, nº 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em Revista**: Imprensa e Práticas Culturais em Tempos de República. São Paulo (1890-1920). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ ago. 1993.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena (org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: Imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História**. v. 15, n°29, pp.9-27, 1995.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando o Ensino)

PINTO JR., Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **A invenção da “Manchester Paulista”**: embates culturais em Sorocaba (1903-1914). 2003. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Carne e pedra**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 1ª reimpr. da 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

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

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões da História da disciplina. **História (São Paulo)**, Franca, v. 23, n. 1/2, p. 13-32, 2004.

VEIGA, Cynthia G. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M., VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2000.