

## **Percepções da modernidade na cidade: professores e alunos produzindo suas visões**

*Arnaldo Pinto Junior\**

As oportunidades de reflexões coletivas sobre o ensino de história são raras, situação compreensível diante das inúmeras atribuições que os professores em geral devem cumprir ao longo do ano letivo. Parar, pensar, trocar experiências pedagógicas significativas com os colegas, parece cada vez mais improvável na atual conjuntura.

Os tempos reduzidos para além das práticas cotidianas, a falta de recursos materiais, a falta de incentivos, o deslocamento muitas vezes demorado para o local de trabalho (apenas para destacar alguns fatores/pontos) embaraçam um debate relativo às atividades. Se vários são os motivos que dificultam até mesmo as trocas de experiências entre docentes de uma mesma escola, ainda mais difícil é pensar na integração dos professores de diferentes estabelecimentos de ensino de uma cidade. Quanto maior a cidade em questão, maiores são os empecilhos nesse sentido.

Distantes das propostas curriculares mais amplas que procuram, de certa forma, padronizar a atuação de docentes em suas respectivas unidades escolares, é considerável o número de professores que se sentem isolados nas salas de aula, sem relações profissionais que produzam laços mais fortes com companheiros próximos de trabalho e/ou com a comunidade atendida pelo estabelecimento de ensino.

Por isso, o curso de formação de professores “Cidade, memória e história: os desafios da produção de conhecimentos” me pareceu um momento imperdível de trabalho com profissionais do Ensino Fundamental I da rede pública da cidade de Campinas. Proporcionando diálogos estimulantes entre diretores, orientadores

educacionais e professores com diferentes formações e experiências profissionais, o curso da Secretaria Municipal de Educação aproximou pessoas que pretendiam discutir as práticas de ensino de História para alunos da rede municipal.

Na condição de *docente-instrutor*, minha participação no curso foi pensada em torno da discussão do avanço da modernidade capitalista em Campinas do último quarto do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX. Além de trabalhar o processo de expansão urbana do período focalizado e seus desdobramentos culturais, as oficinas procuraram estabelecer diálogos diretos entre as experiências vividas<sup>1</sup> do grupo e suas práticas de ensino de história.

Após defender uma dissertação de mestrado que desenvolveu uma pesquisa relativa ao discurso da modernidade na cidade de Sorocaba<sup>2</sup>, refleti sobre as possíveis contribuições do meu trabalho para as pedagogas que participaram do curso. Além disso, organizei as oficinas buscando a valorização da atuação do professor-pesquisador e o incentivo à produção de conhecimentos históricos junto à comunidade escolar, elementos que podem fortalecer as relações entre docentes e alunos em seus ambientes de trabalho. A aproximação do tema histórico estudado em relação às experiências vividas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para alcançar as referidas metas.

Nesse sentido e sabendo da composição heterogênea do grupo (com profissionais em estágios e cargos diferenciados na carreira), ser chamado *docente-instrutor* me deixou em uma situação um pouco desconfortável. Penso que todas as integrantes do curso tinham conhecimentos para trocar durante os encontros, desde as iniciantes até as mais experientes. Sem querer me colocar como o “dono do curso e/ou da verdade”, trabalhei as potencialidades do tema com o grupo para que as reflexões fossem efetivamente coletivas. Para isso, ressaltamos tanto as bases teóricas como a intenção de valorização humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, lembrando a importância dos papéis docentes e

discentes para o desenvolvimento de análises históricas mais enraizadas e significativas.

Minhas preocupações em torno da participação e interesse do grupo foram superadas com rapidez, pois as pedagogas compreenderam e se envolveram com as propostas das oficinas. Nos encontros que tivemos, desenvolvemos análises instigantes sobre a história da cidade, suas transformações urbanas mais perceptíveis e a guerra de símbolos<sup>3</sup> travada por diferentes grupos de moradores no período focalizado.

### História e modernidade capitalista

Ao refletirmos sobre o ensino de história, principalmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental I, temos que ficar atentos às bases metodológicas adotadas. Grande parte dos estudos desenvolvidos nessa fase escolar se concentram na identidade dos alunos, nas relações sociais próximas, nas percepções básicas de tempo e espaço, ampliando-se para os acontecimentos cronológicos do município, do estado e, quando possível, chegando aos “grandes marcos” da história do país. É expressivo o número de professores no país que desenvolve suas aulas de história com esse modelo.

Em todas as fases de escolarização, corremos o perigo de produzirmos uma história factual, repleta de nomes, datas e lugares a serem decorados para as avaliações. Mas no Ensino Fundamental I esse perigo é redobrado. Desenvolver estudos históricos mecanicistas, maniqueístas e desenraizados podem distorcer a compreensão social dos alunos e produzir concepções reducionistas da disciplina.

Sabemos que a história tradicional é narrada como um processo linear, evolutivo, um encadeamento de fatos que se sucedem de forma praticamente natural. Alguns autores desse tipo de narrativa chegam a defender até mesmo a possível previsibilidade dos acontecimentos. Segundo pesquisadores mais eufóricos, a história como ciência deve ser pensada de forma objetiva, racional, neutra, impessoal, capaz de reproduzir a verdade dos fatos.

Sem acreditar na naturalidade, objetividade e impessoalidade dos estudos históricos, procuro analisar as forças que constroem as narrativas baseadas em seus interesses sociais. Além disso, ao refletir sobre o ensino de história, penso que as narrativas tradicionais podem contribuir para a formação de sujeitos acríticos.

O distanciamento dos historiadores tradicionais (e de seus trabalhos) em relação aos professores e alunos da educação básica é uma das barreiras que impedem um estudo crítico da disciplina nas escolas. Os únicos produtores de conhecimento histórico, segundo os “donos científicos” da disciplina, são os acadêmicos. Portanto, fica mais fácil entender porque muitos estudantes do ensino fundamental ou do ensino médio se afastam da história. Como se interessar por uma disciplina de difícil compreensão, disciplina que guarda a “sete chaves” os segredos para sua interpretação correta?

Por favor, acadêmicos conservadores, não reclamem da falta de interesse da sociedade em relação ao conhecimento histórico. Quem procura esconder seu “tesouro” não pode se lamentar diante do isolamento e indiferença social.

Eleger a modernidade capitalista como tema central das oficinas no curso passou necessariamente pela questão metodológica de ensino e pesquisa de história. Estabelecer relações entre o tema e concepções mais abrangentes da disciplina, isto é, questionar visões conservadoras, lineares, naturalizadas, mecânicas, pode incrementar discussões plurais e potencializadoras da história.

Partindo desse esclarecimento metodológico, trabalhamos no curso o conceito de modernidade através de autores que produziram reflexões sobre o sistema capitalista de produção na virada do século XIX para o XX. Para indicar fundamentos teóricos da discussão do conceito, fomentamos as análises com a leitura dos seguintes fragmentos:

[A Revolução Científico-Tecnológica] possibilitou o desenvolvimento de novos potenciais energéticos, como a

eletricidade e os derivados de petróleo, dando assim origem a novos campos de exploração industrial, como os altos-fornos, as indústrias químicas, novos ramos metalúrgicos, como os de alumínio, do níquel, do cobre e dos aços especiais, além de desenvolvimentos nas áreas da microbiologia, bacteriologia e da bioquímica, com efeitos dramáticos sobre a produção e conservação de alimentos, ou na farmacologia, medicina, higiene e profilaxia, com um impacto decisivo sobre o controle das moléstias, a natalidade e o prolongamento da vida (SEVCENKO, 1998, p. 8-9).

Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjogado; uma Europa cujas populações (incluindo-se o vasto e crescente fluxo de emigrantes europeus e seus descendentes) haviam crescido até somar um terço da raça humana; e cujos maiores Estados constituíam o sistema da política mundial (HOBSBAWN, 1995, p.16).

Sem a intenção de esgotar a discussão, partimos dos fragmentos acima, produzidos pelos historiadores Nicolau Sevcenko e Eric Hobsbawn, para identificar algumas bases do tema.

Pensando no contexto do período focalizado, o discurso da modernidade muitas vezes foi (e continua sendo) pautado pelo ufanismo de seus entusiastas. As concepções evolucionistas defenderam com força a melhoria incessante das condições de vida. Para os sujeitos que sonhavam com dias melhores, o futuro prometia ser um período de prosperidade em todos os sentidos. Os exultantes progressistas acreditavam que na “era da ciência”, iniciada em meados do século XIX, os avanços técnicos, as descobertas científicas e o desenvolvimento social seriam trunfos inseparáveis dos povos civilizados. Os ritmos em aceleração para a época, com a velocidade dos novos meios de transporte – como a locomotiva, o navio transatlântico e o automóvel – e dos novos meios de comunicação – como o telégrafo, o telefone e o rádio – trariam agilidade e conforto

aos seres humanos empenhados na construção de sociedades modernas. Em busca de novas descobertas científicas, os sujeitos pretendiam dominar as forças da natureza. A imaginação dos eufóricos progressistas alimentava as projeções de confiança e segurança na concretização de sociedades onde a ordem, a prosperidade econômica contínua, a paz e a justiça seriam possíveis.

A euforia representada pela esperança de um futuro melhor era um desdobramento da Revolução Científico-Tecnológica, desencadeada nos países capitalistas mais industrializados no século XIX. As conquistas tecnológicas geravam novas condições de produção em diversas áreas, impulsionando mais pesquisas científicas, que buscavam ampliar ao máximo os setores produtivos.

No campo da saúde, os avanços da ciência seriam fundamentais, pois as nações preocupadas com a proliferação de doenças poderiam erradicá-las, principalmente as doenças que atingiam as grandes metrópoles em processo de acelerado crescimento. Porém, as potencialidades das conquistas científicas não eram extendidas a todos. Nesse processo de expansão urbana, grande parte dos moradores foi marginalizada pelos programas de saneamento básico, gerando problemas sociais e péssimas condições de vida às classes trabalhadoras. Voltados às reivindicações das classes dominantes, os projetos de modernização dos centros urbanos atendiam, principalmente, às áreas em que os grupos sociais mais destacados se concentravam.

Assim, a Revolução Científico-Tecnológica, que produzia o avanço do sistema capitalista de produção, aprofundava contradições sociais, consolidando a hierarquização das relações de classes, contribuindo para o aumento da massa de excluídos e marginalizados.

No Brasil, o processo de metropolização foi detonado nas últimas décadas do século XIX, ainda no regime imperial. Cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife tiveram uma expansão urbana acentuada que contou com uma explosão demográfica. Da mesma forma que foi observada em cidades da

Europa e dos Estados Unidos, a metropolização no Brasil gerou a separação das classes sociais com o surgimento de espaços privilegiados para as elites. Pressionados pelos projetos de reurbanização implementados no período, os trabalhadores das cidades brasileiras em expansão enfrentaram problemas ainda mais sérios de moradia, saneamento básico, saúde pública, violência e desemprego do que os existentes anteriormente.

Com a identificação de algumas bases do discurso da modernidade capitalista, as reflexões sobre o seu avanço não poderiam ficar restritas ao processo histórico campineiro. Procuramos as concepções gerais da modernidade, comparando o processo local com os que ocorreram em outras cidades brasileiras e do mundo. Esse movimento (do local para o nacional, do nacional para o mundial, e vice-versa) se faz necessário por vários motivos. Posso destacar primeiramente a idéia de que modernidade está relacionada ao sistema capitalista de produção. Esse discurso foi engendrado culturalmente pelo sistema capitalista e, por isso, também foi observado em outros continentes.

Outro aspecto relevante para que as reflexões do curso fossem no rumo da identificação de semelhanças e diferenças observadas em diversas cidades é o de que, invariavelmente, as experiências vividas de professores e alunos não estão restritas a apenas um município. A mobilidade humana e a capacidade de comunicação aproxima cada vez mais pessoas que estão distantes geograficamente. Como os símbolos da modernidade estão espalhados por quase todas as regiões do país, pessoas de diferentes localidades podem através da comunicação ou da própria rememoração contribuir para a discussão do tema elencado.

### Leituras urbanas através de textos, imagens e rememoração

Nos encontros realizados, o avanço da modernidade capitalista em Campinas foi analisado a partir de documentos escritos (textos historiográficos, fragmentos de jornais de época, almanaques),

documentos iconográficos (desenhos, litogravuras, fotografias) e através da própria rememoração das integrantes do curso.

Contudo, antes do desenvolvimento das análises, iniciamos os trabalhos (des)construindo o que é um documento histórico<sup>4</sup>. A base para as reflexões do tema necessariamente passa pela compreensão do que é um documento, quem o produziu, como foi produzido, porque foi produzido, como pode ser interpretado por distintos sujeitos, quais as suas potencialidades para análises plurais. Devido aos conhecimento prévio das integrantes do grupo, o conceito de documento histórico foi discutido rapidamente, apontando-se com clareza suas principais especificidades.

Como a intenção do curso era a de incrementar novas leituras sobre a cidade moderna, visões benjaminianas trabalhadas também em outras oficinas serviram como detonadoras das análises.

Nesse sentido, a leitura de fragmentos da tese da historiadora Maria Carolina Bovério Galzeran<sup>5</sup>, a qual aborda a produção de almanaques em Campinas, foi um estímulo importante para o grupo. Dialogando com concepções benjaminianas para tecer suas análises sobre o ambiente sociocultural campineiro diante do avanço da modernidade, a historiadora observa no contexto das publicações tipográficas as intenções e sensibilidades dos sujeitos que participaram do processo pesquisado.

Para estimular análises mais próximas das experiências vividas, procuramos trabalhar com as memórias do grupo para produzirmos conhecimentos no entrecruzamento com documentos disponíveis. Resgatando as discussões anteriores, as integrantes expuseram individualmente suas memórias sobre outros tempos em Campinas ou mesmo em outras cidades. O ato de socializar as memórias não foi idêntico para todas do grupo. Respeitando as diferenças, percebendo resistências e/ou dificuldades de expressar suas visões, o grupo discutiu coletivamente a rememoração de cada uma das integrantes.

Após desenvolver discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de história, a atividade de rememoração buscava na



identificação de símbolos atuais da modernidade a produção de conhecimento histórico, entrecruzando os documentos elencados e as memórias das integrantes do curso. As dúvidas surgiram nesse momento: como produzir conhecimento histórico sem documentos escritos, ao menos iconográficos?

Ao contrário do que se poderia esperar, as discussões relativas à história tradicional pareciam sem efeito neste momento. Para dissipar as dúvidas, trabalhamos novamente com os conceitos de documento, experiência vivida e história.

Lembramos que uma análise histórica pode começar com o simples ato de passear sem pressa pela cidade, caminhando e observando com atenção o cenário urbano, ruas, casas, edifícios, praças, bosques, parques, iluminação elétrica, circulação do transporte coletivo, etc. Refletir sobre a existência ou ausência de elementos tipicamente urbanos, perceber semelhanças e diferenças de um bairro para outro, notar permanências e mudanças nas características físicas de uma cidade fazem parte de um estudo detalhado sobre a modernidade, tema de nossas oficinas.

Assim, as integrantes do grupo se sentiram mais seguras para desenvolver suas análises, questionando até a falta de conflitos sociais que determinadas versões históricas tradicionais procuram difundir. A idéia de que modernidade não está em crise hoje foi levantada por algumas pedagogas, pois os problemas observados atualmente sempre existiram, em proporções diferentes. Sem visões saudosistas e/ou idealistas, os problemas levantados foram apontados como universais.

Para que a discussão do tema fosse aprofundada, não deixasse de produzir significados para o grupo, focalizamos o contexto atual e listamos alguns problemas que atingem parte da população da cidade. Saúde pública, educação, segurança, violência, fome, moradia, transporte, desemprego foram os pontos mais destacados pelo grupo.

Sem dúvida, o avanço da modernidade capitalista, com seus valores relacionados à técnica, à racionalidade instrumental, à

produtividade econômica máxima, trouxe conforto, maior qualidade e expectativa de vida e melhorias significativas para os moradores das cidades que receberam os benefícios advindos das conquistas tecnológicas.

Entretanto, o grupo frisou nas oficinas que as benesses da modernidade não se estenderam a todos os moradores dos centros urbanos mais desenvolvidos. Observando fatores que passaram por diversas questões, as pedagogas apontaram que a maioria das populações urbanas não foram contempladas por estarem em regiões mais carentes, mais distantes das áreas de interesse imobiliário, ou porque não tiveram poder de reivindicação política e/ou poder de compra. O discurso da modernidade construído com maior força a partir de meados do século XIX foi interpretado pelo grupo como homogeneizador de visões, excludente do ponto de vista social.

Assim, produzimos conhecimento sobre o discurso da modernidade capitalista, entrecruzando história, memórias e experiências vividas. Com suas intenções e contradições, esse discurso datado historicamente foi analisado por pedagogas que atuam no Ensino Fundamental I da cidade de Campinas, sem a naturalidade, neutralidade ou impessoalidade que certas versões defendem.

## Notas

\* Professor de História de Ensino Médio da rede particular de Campinas. Mestre e doutorando em Educação pela FE/Unicamp. Contatos: apjbrasil@hotmail.com

<sup>1</sup> Cf. o conceito na obra do filósofo alemão Walter Benjamin.

<sup>2</sup> PINTO JR, Arnaldo. *A invenção da "Manchester Paulista": embates culturais em Sorocaba (1903-1914)*. (Dissertação de Mestrado) Campinas, SP: Faculdade de Educação – Unicamp, 2003.

<sup>3</sup> Cf. Peter GAY, *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

<sup>4</sup> Nesse ponto, as referências do historiador Jacques Le Goff no texto "Documento/Monumento" auxiliaram nossas análises.

<sup>5</sup> GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *O almanach, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 a 1880*. (Tese de doutorado). Campinas, SP: Departamento de História, IFCH/Unicamp, 1998.

## Referência

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II. Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas III. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRESCIANI, Stela e NAXARA, Márcia (orgs). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O almanach, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 a 1880.** (Tese de doutorado). Campinas, SP: Departamento de História, IFCH/Unicamp, 1998.

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

HOBSBAWN, Eric J - **A Era dos Impérios: 1875-1914.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOTHE, Flávio R. (org.). **Walter Benjamin.** 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

PINTO JR, Arnaldo. **A invenção da “Manchester Paulista”: embates culturais em Sorocaba (1903-1914).** (Dissertação de Mestrado) Campinas, SP: Faculdade de Educação – Unicamp, 2003.

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

SEVCENKO, Nicolau (org. do volume) - **História da vida privada no Brasil : da Belle Époque à Era do Rádio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_ **Costumes em Comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.