

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1 Palavras Iniciais

Na Introdução, procurei dar ao leitor uma visão panorâmica deste trabalho. Comecei indicando o *motivo* que me levou a estudar a Reforma B. Constant: a saber, o “enciclopedismo” atribuído a ela. Depois, explicito o *objeto* (a influência exercida pela Reforma nos currículos de matemática do Ginásio Nacional, ao longo da última década do século XIX), as *questões* e os *objetivos* da pesquisa. A seguir, mostrei a *relevância* do estudo e justifiquei minhas escolhas relativas à *delimitação do objeto*: o viés disciplinar (a matemática), o prisma institucional (o Colégio Pedro II, depois Ginásio Nacional) e o período cronológico (os últimos vinte anos do século XIX). Procurei também destacar aspectos que creio apresentarem algo de original na abordagem do objeto escolhido: a influência exercida por B. Constant, na condição de “intelectual” (na já referida acepção de Sirinelli), sobre a Reforma; e a utilização de fontes documentais supostamente pouco exploradas, ou mesmo inexploradas, em outros estudos. Encerrei o capítulo com uma *descrição sumária da estrutura geral do trabalho*.

Neste Capítulo 2, procuro expor os aspectos que me parecem relevantes, para esta pesquisa, no pensamento de Ivor Goodson e de Jean-François Sirinelli, aos quais recorri como fundamentação teórica. Desde já, reitero **não** me ter preocupado em apresentar, à guisa de resumo, nenhuma visão global, mais ou menos detalhada, do *conjunto* da obra daqueles autores. Uma de minhas intenções é, repito, esclarecer o modo pelo qual me apropriei de *determinados pontos* de tais construções teóricas, certamente procurando não as deturpar. Esses referenciais justificam-se pelo fato de que este trabalho pode considerar-se incluído na área da “história dos currículos e das disciplinas escolares”, bem como na área da “história dos intelectuais”¹. Neste Capítulo 2, também relato alguns dos meus próprios procedimentos de pesquisa, adequados às linhas teóricas adotadas.

¹ Sobre esta “dupla incursão na história”, faço minhas as palavras de GOODSON, 1995, p. 85: “[...] posso ser, com razão, acusado de estar fazendo uma incursão na história, mergulhando em períodos que não conheço inteiramente ou, em sua complexidade de contexto, desconheço.” Em minha defesa, com a necessária e cabível redução proporcional, recorro a VALENTE, 1999, p. 21: “Será preciso dizer ainda que, mesmo não tendo formação inicial em História, não me senti

2.2

Goodson e a História dos Currículos e das Disciplinas Escolares

2.2.1

Primeiros Aspectos Teóricos

Como já disse no parágrafo precedente, este trabalho pode considerar-se incluído na área da história dos currículos e das disciplinas escolares. Mas em que consiste este campo?

Segundo Martyn Hammersley e Andy Hargreaves, a chamada “nova sociologia da educação” deu origem a diferentes áreas de pesquisa, entre as quais se inclui a “história das disciplinas escolares”. Essa nova área de estudos, no campo da sociologia do currículo, tem como objetivo explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Além disso, investiga também a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino.²

Parece correto afirmar que as preocupações maiores das investigações sobre a história das disciplinas escolares referem-se às especificidades de cada uma delas, assim como levam em consideração o nível de ensino, os conflitos e diferenciações entre a escola elementar e a secundária [...]

.....
O nível secundário parece ser, no entanto, o preferencial dos pesquisadores, e considerando que o termo “disciplina escolar” expressa um conhecimento sistematizado em período recente, podendo ser identificado em suas características baseado nas disputas entre currículos humanísticos e currículos científicos, no final do século XIX e início do século XX, alguns estudos tentam situar as origens da “disciplina” tendo como base esse referencial.³

O presente trabalho, portanto, insere-se no referido campo: investiga “a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo”, preocupando-se com as “especificidades” de uma dada disciplina, numa época de “disputas entre currículos humanísticos e currículos científicos, no final do século XIX”. Essas palavras genéricas correspondem ao *objeto* da pesquisa, já explicitado no Capítulo

impedido de escrever esta história da matemática escolar. Amparei-me em textos como os de Chartier (1991) e de Burke (1982), que reforçam o caráter diferenciado da escrita da *nova história*. Tais autores atestam que ela não é ‘propriedade’ exclusiva dos historiadores e mostram que essa história vem sendo escrita por profissionais de áreas as mais diversas.” [Grifo original.] Valente refere-se a CHARTIER, R. **O mundo como representação**. São Paulo: IEA-USP, 1991; e a BURKE, P. **A Escrita da História**. São Paulo: Forense Universitária, 1982.

² SANTOS, 1990, p. 21.

³ BITTENCOURT, 2003, p. 30.

1: a influência da Reforma B. Constant, de inspiração positivista, sobre o currículo de matemática do Ginásio Nacional, nos anos 1890-1900.

Neste contexto, justifica-se plenamente a escolha de Ivor Goodson como base teórica:

Ivor Goodson, que se notabiliza pela produção e organização de trabalhos nesta área denominada por ele de “história social dos conteúdos escolares”, [...]

[...] Em síntese, Goodson defende a idéia de que as mudanças nos conteúdos escolares poderão ser melhor analisadas a partir de uma abordagem histórica.⁴

Esgarçam-se, aqui, as possíveis distinções entre a história “do currículo” e a “das disciplinas escolares”; na prática, esses campos interconectam-se:

O historiador inglês Ivor Goodson, assim como alguns outros investigadores anglo-saxões, desde o início de suas pesquisas, procuraram *[sic]* estabelecer as articulações entre a história do currículo e a das disciplinas ou “matérias escolares”.⁵

Este ponto pode ser ilustrado por uma frase do próprio Goodson⁶, na qual fica perfeitamente clara a íntima conexão — a quase equivalência — entre as duas áreas:

Ao tratar da *história curricular*, examinaremos sucintamente a *história da educação em biologia e ciências* na Grã-Bretanha, no final do século XIX e no século XX. *[Grifei.]*

Identificados assim, na obra de Goodson, estes dois campos — e afastado, portanto, qualquer problema taxonômico ou terminológico⁷ —, a questão

⁴ SANTOS, 1990, p. 22.

⁵ BITTENCOURT, 2003, p. 19.

⁶ GOODSON, 1995, p. 120.

⁷ Ressalvo **outra** distinção, feita por Goodson, entre “disciplina” e “matéria” (BITTENCOURT, 2003, p. 23): “Para Ivor Goodson existe uma distinção no que se refere ao termo ‘disciplina’. ‘Disciplina’ é entendida como uma forma de conhecimento oriunda da tradição acadêmica e, para o caso das escolas primárias e secundárias, utiliza o termo *matéria escolar* (*school subjects*).” *[Grifos originais.]* Esta distinção fica bem ilustrada por Goodson (GOODSON, 1990, p. 234): “Análises mais atentas das matérias escolares revelam uma série de paradoxos inexplicados. Em primeiro lugar, o contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário [...]. A tradução da ‘disciplina’ para a ‘matéria escolar’, portanto, exige uma considerável adaptação e, como resultado, ‘muitas matérias escolares dificilmente podem ser chamadas de disciplina e muito menos de formas de pensamento. Muitas não são claras a respeito de seus conceitos mais frutíferos, formas de explicação e metodologia específica’. Em segundo lugar, as matérias escolares são, com frequência, ou divorciadas de sua disciplina-base ou não têm uma

principal, mais desenvolvida adiante, é a dicotomia⁸ entre os níveis “macro” e “micro” de análise⁹:

Como pode ser visto, a discussão nesta área tem como ponto central a polêmica sobre as análises a nível macro e micro, objetivando definir qual dos dois níveis explicaria mais efetivamente mudanças ocorridas nas disciplinas escolares.

Para elaboração de um modelo de análise das mudanças ocorridas nas disciplinas escolares, Goodson também enfatiza a necessidade de se combinarem análises a nível macro e micro, de tal forma que “mudanças a nível macro possam ser ativamente reinterpretadas no nível micro”. Para isso, ele oferece um modelo analítico baseado em três hipóteses: [...]

No dizer do próprio Goodson¹⁰, essas três hipóteses/conclusões são:

Ao tratar da história curricular, examinaremos sucintamente a história da educação em biologia e ciências na Grã-Bretanha, no final do século XIX e no século XX. A história dessas duas matérias nos leva a três conclusões gerais sobre o processo como se tornaram matérias escolares — conclusões que, lembramos, têm implicações importantes no estudo histórico de outros conjuntos de conhecimento profissional.

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança¹¹. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina”

disciplina-base. Muitas matérias escolares, portanto, representam comunidades autônomas [...] O grau de isolamento ou autonomia das matérias escolares pode ser visto, numa análise mais atenta, como estando relacionado aos estágios da evolução das matérias. Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares *precedem* cronologicamente suas disciplinas-mães: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a ‘disciplina’, de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.” [Grifo original.]

⁸ Ligada aos fatores “internos” e “externos” que afetam uma disciplina escolar (SANTOS, 1990, p. 21): “[...] o desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos e externos. Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem. [...] a produção na área da história das disciplinas escolares mostra que, para a explicação das mudanças ocorridas em uma disciplina, são considerados altamente relevantes os chamados fatores internos, tais como: emergência de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, organização e evolução das associações de profissionais e política editorial na área, dentre outros.”

⁹ SANTOS, 1990, p. 25.

¹⁰ GOODSON, 1995, p. 120.

¹¹ Ou, conforme SANTOS, 1990, p. 25: “[...] os conteúdos não são entidades monolíticas, mas um amálgama mutável de subgrupos e tradições. Estes grupos dentro da disciplina influenciam e mudam fronteiras e prioridades.”

acadêmica ligada com estudiosos de universidades¹². Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território¹³.

Considerando-se o objeto deste trabalho, interessa-me a primeira hipótese/conclusão: “as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança”. Nos dois próximos capítulos, procuro analisar, dentre outras coisas, as forças que, nos anos 1890-1900, a partir da Reforma Benjamin Constant, afetaram a seleção e a alteração dos conteúdos de matemática do Ginásio Nacional.

Para os fins deste estudo, não utilizarei, pelos motivos a seguir, as outras duas hipóteses/conclusões. Conforme a segunda, “o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma ‘disciplina’ acadêmica ligada com estudiosos de universidades”. Na escola secundária brasileira de fins do século XIX, não é o caso de se cogitar dessa mudança de orientação, pois já vinham sendo negligenciados então, desde muito tempo, os “objetivos pedagógicos e utilitários” no ensino de matemática¹⁴. No Brasil da época, tampouco se deu a referida “evolução da comunidade”.

Conforme a terceira e última daquelas hipóteses/conclusões, “o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território”. Neste trabalho, não cuidarei desse conflito, pois meu objeto não inclui qualquer comparação “entre matérias em relação a status, recursos e território”.

2.2.2

Construção Sócio-Histórica do Currículo e Importância do Currículo Escrito

¹² SANTOS, 1990, p. 25: “Segundo, no processo de estabelecer um conteúdo escolar (e uma disciplina universitária a ele associada) os grupos de base de um conteúdo tendem a mudar, da promoção de uma tradição utilitária e pedagógica, em direção a uma tradição acadêmica.”

¹³ Ibid., p. 25: “Terceiro, nos casos estudados, muito do debate sobre currículo pode ser interpretado em termos de conflito dos conteúdos sobre status, recursos e território.”

¹⁴ MIORIM, 1998, p. 80 et seq.. Excetuavam-se, talvez, as escolas militares (VALENTE, 2003, p. 217 et seq.).

Um ponto-chave no pensamento de Goodson é a dimensão sócio-histórica do currículo¹⁵:

Em primeiro lugar, é importante que a história do currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal. Por outro lado, é necessário reconhecer que o objectivo central da história do currículo não é descrever como se estruturava o conhecimento escolar no passado, mas antes compreender como é que uma determinada “construção social” foi trazida até ao presente, influenciando as nossas práticas e concepções de ensino. Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de selecção e de organização do conhecimento escolar como um processo “natural” e “inocente”, através do qual académicos, cientistas e educadores “desinteressados” e “imparciais” determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de *fabricação* do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudo e das disciplinas escolares. A história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais. É por isso que a capacidade de dar visibilidade a narrativas e actores menos conhecidos é um dos desafios principais da nova historiografia. Finalmente, é preciso sublinhar a dimensão *social*, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de selecção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e idéias.

Grande parte destas preocupações estão presentes nos textos [...] de Ivor Goodson, que aborda essencialmente os aspectos históricos da construção do currículo. [*Grifos originais.*]

Embora Goodson sempre enfatize a importância de estudar-se a *prática* curricular — o “currículo ativo”¹⁶: a maneira pela qual o currículo é *efetivamente* trabalhado em aula —, ele também considera muito relevante, como ponto de partida, a análise do currículo “escrito”, “pré-ativo” ou “como prescrição”¹⁷, pelas seguintes razões:

(1^a) o estudo da gênese do currículo escrito tende a evidenciar os conflitos ocorridos *antes* da formulação do próprio currículo, ou seja, a luta para que façam parte dele certos objetivos pedagógicos, conteúdos programáticos, métodos didáticos, indicações bibliográficas etc., considerados relevantes por seus defensores. Esse estudo também procura explicar por que razões prevaleceram as

¹⁵ NÓVOA, 1997, p. 9.

¹⁶ GOODSON, 1995, p. 22: “[...] o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática [...]”.

¹⁷ Ibid., p. 17 *passim*.

escolhas afinal vencedoras, isto é, os objetivos, os conteúdos, os métodos etc., *de fato incluídos* no documento resultante do processo de elaboração curricular, e que ficam, assim, publicados (dados ao conhecimento geral) e, sobretudo, legitimados¹⁸. Nos Capítulos 3 e 5, voltarei a esse ponto;

(2ª) o currículo escrito perfaz um conjunto de “normas básicas” que devem nortear a prática docente; mas, embora venha a ser talvez negligenciado — propositalmente ou não, naquela prática —, ele pode e deve funcionar como parâmetro de avaliação da mesma¹⁹. Nos Capítulos 3 e 5, voltarei a esse ponto;

(3ª) “o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria”, podendo influir na alocação de recursos humanos e materiais²⁰;

¹⁸ Dentre vários outros exemplos possíveis, vide GOODSON, 1995, p. 21: “O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. [...] este entendimento nos fará conhecer melhor [...] os valores e objetivos patenteados na escolarização [...]”; *ibid.*, p. 24: “[...] se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto [...]. Estaríamos aceitando, como ‘tradicionais’ e ‘pressupostas’, versões de currículo que, num exame mais aprofundado, podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito” Também GOODSON, 1997, p. 20: “Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares. [...] o currículo escrito promulga e sustenta determinadas intenções básicas ao nível educativo, na medida em que são operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] O que importa salientar é que o currículo escrito — nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas — tem, neste caso, um significado simbólico [...] porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas”.

¹⁹ Dentre vários outros exemplos possíveis, vide GOODSON, 1995, p. 17: “[...] o conflito em torno do currículo escrito tem [...] um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. Neste sentido, portanto, são publicamente estabelecidas ‘normas básicas’ que avaliam a prática ou com ela se relacionam”; *ibid.*, p. 21: “[...] a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola.”; *ibid.*, p. 24: “[...] a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula”. *Id.*, 1997, p. 20: “[...] O currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas frequentemente)”. [Grifo original.]

²⁰ GOODSON, 1995, p. 18: “Da mesma forma, a alocação de recursos financeiros e outros fica vinculada a essas normas básicas sobre critérios de currículo.”; *ibid.*, p. 21: “[...] enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira. Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. [...]”; *Id.*, 1997, p. 20: “[...] o currículo escrito define as racionalidades e a retórica da disciplina, constituindo o único aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais, etc.). [...] é como se o currículo escrito servisse de guia à retórica legitimadora das práticas escolares, uma vez que é concretizado através de padrões de afectação de recursos, de atribuição de estatuto e de distribuição de carreiras”.

(4ª) “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição”^{21,22}.

2.3

Jean-François Sirinelli e a “História dos Intelectuais”

2.3.1

Aspectos Teóricos

Jean-François Sirinelli situa a história dos intelectuais “no cruzamento das histórias política, social e cultural”, embora enfatize a história **política**²³. Ele problematiza²⁴ a categoria “intelectuais”, reconhecendo-lhe²⁵ “contornos vagos”, “limites imprecisos”, “contornos mutáveis”. Afinal: o que são, para ele, os “intelectuais”? Reproduzo aqui o trecho²⁶ já transcrito no Capítulo 1:

²¹ Para HOBBSAWN, 2006, p. 9: “O termo ‘tradição inventada’ é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as ‘tradições realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgem de maneira mais difícil de localizar num período limitado e de terminado de tempo — às vezes coisa de poucos anos apenas — e se estabeleceram com enorme rapidez. A transmissão radiofônica real realizada no Natal na Grã-Bretanha (instituída em 1932) é um exemplo do primeiro caso; como exemplo do segundo, podemos citar o aparecimento e a evolução das práticas associadas à final do campeonato britânico de futebol. É óbvio que nem todas essas tradições perduram; nosso objetivo primordial, porém, não é estudar suas chances de sobrevivência, mas sim o modo como elas surgiram e perduram. Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. [...]”.

²² GOODSON, 1995, p. 27: “Neste sentido [*o de Hobsbawn: vide nota precedente*], a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as ‘disciplinas tradicionais’ ou ‘matérias tradicionais’ são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo”.

²³ SIRINELLI, 2003, p. 231: “É chegada, afinal, para esta história das paixões francesas que é a história **política** dos intelectuais, a hora da História, com esta maiúscula que convém a toda atividade de pesquisa que possui *status* científico reconhecido”; *ibid.*, p. 232: “A história dos intelectuais tornou-se, assim, em poucos anos, um campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias **política**, social e cultural”; *ibid.*, p. 233: “Na historiografia dos atores do **político**, os intelectuais ocupam indiscutivelmente um lugar à parte”. [*Itálico original; negritos acrescentados.*]

²⁴ *Ibid.*, p. 242: “[...] perfilam-se dois problemas reais: antes de mais nada, a ‘compreensão’ e a ‘extensão’ do termo ‘intelectual’; em seguida, o fato de que a resposta ao primeiro problema é o mais das vezes endógena, formulada por intelectuais.”

²⁵ *Ibid.*, p. 234: “[...] os intelectuais constituem um grupo social de contornos vagos [...]”; *ibid.*, p. 235: “esse grupo social ético é ainda por cima ‘mole’, de limites imprecisos [...]”; *ibid.*, p. 244: “[...] a categoria tem contornos mutáveis [...]”.

²⁶ *Ibid.*, p. 242.

Com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, de tanto que esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual: uma, ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais; a outra, mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto, postam-se uma parte dos estudantes, criadores e “mediadores” em potencial, e ainda outras categorias de “receptores” da cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta.

.....

A abordagem extensiva do feudo intelectual, de qualquer modo, constitui apenas uma faceta do estudo dos intelectuais. Estes últimos também podem ser reunidos em torno de uma segunda definição, mais estreita e baseada na noção de engajamento na vida da cidade como ator — mas segundo modalidades específicas, como por exemplo a assinatura de manifestos²⁷ —, testemunha ou consciência²⁸. Uma tal acepção não é, no fundo, autônoma da anterior, já que são dois elementos de natureza sociocultural, sua notoriedade eventual ou sua “especialização”, reconhecida pela sociedade em que ele vive — especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade —, que o intelectual põe a serviço da causa que defende. Exatamente por esta razão, o debate entre as duas definições é em grande medida um falso problema, e o historiador do político deve partir da definição ampla, sob a condição de, em determinados momentos, fechar a lente, no sentido fotográfico do termo.

Duas, portanto, as acepções atribuídas por Sirinelli à palavra “intelectual”:

(1ª) “[...] uma, ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais [...]”: neste sentido largo, “[...] estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto, postam-se uma parte dos estudantes, criadores e ‘mediadores’ em potencial, e ainda outras categorias de ‘receptores’ da cultura. [...]”. Para o autor, “É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta.”;

²⁷ SIRINELLI, 2003, p. 249: “Os manifestos e abaixo-assinados, que permitem aos participantes ‘contarem-se num protesto’ (Charles Maurras), se revestem também deste duplo aspecto. De um lado, o historiador não pode evitar estas perguntas essenciais: como se formam os grupos de apoio e os abaixo-assinados? De outro, para a análise das correntes ideológicas marcantes, dos grandes debates e dos pequenos ‘casos’, conduzida nos ‘tempos’ diferentes das ideologias em posição dominante, polêmicas de dimensão nacional e epifenômenos que vêm apenas enrugam a superfície da história política, o abaixo-assinado é um bom sismógrafo para revelar e medir as ondas, os abalos e estremecimentos que percorreram a consciência nacional.”

²⁸ Ibid., 2003, p. 256: “Uma certa visão do intelectual definido por sua função crítica corre o risco de desembocar na observação segundo a qual ‘o conceito de intelectual de direita é contraditório em sua própria essência’. Um tal perigo de hemiplegia intelectual, desenvolvido após o descrédito da direita intelectual [francesa] depois da Liberação, pode ser facilmente evitado.”

(2^a) “[...] uma segunda definição, mais estreita e baseada na noção de engajamento na vida da cidade como ator — mas segundo modalidades específicas, como por exemplo a assinatura de manifestos —, testemunha ou consciência”. O autor ressalva: “Uma tal acepção não é, no fundo, autônoma da anterior, já que são dois elementos de natureza sociocultural, sua notoriedade eventual ou sua ‘especialização’, reconhecida pela sociedade em que ele vive — especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade —, que o intelectual põe a serviço da causa que defende”.

Como vimos, Sirinelli afirma que: “[...] o debate entre as duas definições é em grande medida um falso problema, e o historiador do político deve partir da definição ampla, sob a condição de, em determinados momentos, fechar a lente, no sentido fotográfico do termo”.

Segundo o autor, a grande questão é: “[...] para quem estuda a ação dos intelectuais, surge obrigatoriamente o problema de seu papel e de seu ‘poder’, problema que, de forma prosaica, pode ser assim resumido: teriam esses intelectuais, em uma determinada data, influído no acontecimento?”; “[...] os intelectuais influem na vida das sociedades, seja para o bem, seja para o mal?”

Quanto a Benjamin Constant, parece-me certo que ele haja “influído no acontecimento”, pois decretou, de fato, uma reforma curricular no Brasil. No Capítulo 5, procuro mostrar que ele, ao conceber e normatizar a Reforma, agiu como intelectual²⁹, nos dois sentidos já explicados.

Outra questão trazida à baila por Sirinelli é “[...] como as idéias vêm aos intelectuais? Por que uma ideologia torna-se dominante no meio intelectual numa dada data? [...]”. No Cap. 5, procuro ainda explicar de que modo o pensamento de Comte, embora não se haja tornado “dominante no meio intelectual” brasileiro no período histórico aqui estudado, influenciou na Reforma, em parte devido a B. Constant.

²⁹ SIRINELLI, 2003, p. 246: “Num domínio intermediário entre a história propriamente política e a dos intelectuais, a tese de Philippe Burrin [...] demonstrou [...] a fecundidade de tal abordagem. Sob a condição, é claro, de não nos limitarmos às trajetórias apenas dos ‘grandes’ intelectuais e de descermos até o estrato intermediário dos intelectuais de menor notoriedade, mas que tiveram importância enquanto viveram, e até a camada, ainda mais escondida, dos ‘despertadores’ que, sem serem obrigatoriamente conhecidos ou sem terem sempre adquirido uma reputação relacionada com seu papel real, representaram um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política.”

2.3.2 Aspectos Metodológicos

Ao lado dessas questões teóricas, Sirinelli aponta alguns problemas metodológicos a serem enfrentados pelo pesquisador da história dos intelectuais. Pela ordem do texto, o primeiro desses problemas é o da “simpatia”³⁰:

[...] Para o historiador dos intelectuais, muito particularmente, coloca-se o problema da simpatia. Esta, no sentido primeiro³¹ do termo, é necessária; constitui mesmo a essência do ofício do historiador. Resta, contudo, o sentido comum³² e, nesse registro, sem dúvida alguma, simpatias nascem, antipatias crescem, o todo acompanhando as curvas da evolução eventual do pesquisador. Mais que ocultar o fenômeno, sem dúvida é preciso tomar plena consciência dele, assumi-lo de algum modo, a fim de avaliá-lo.

Nas “Palavras Iniciais” do Cap. 1, relatei como surgiu minha “simpatia”, no “sentido primeiro”, por B. Constant (e pela Reforma). Ao longo do desenrolar da pesquisa, admito, imbuí-me também de “simpatia”, no “sentido comum”, pela “figura histórica” e pela “pessoa humana”. Aliás, pode até ter sido esta última “simpatia” o que me levou a enunciar meu segundo objetivo de pesquisa tal como o fiz (vide Cap. 1): “verificar de que maneira a posição de B. Constant como intelectual — quer o mediador cultural, quer o ator engajado — influenciou na Reforma decretada por ele”. Nas análises presentes nesta dissertação, procurei não me deixar levar pela “simpatia” no “sentido comum”, e manter a “objetividade possível”³³... Prova disto é que, no Cap. 4, relato críticas à Reforma e a seu autor, e declaro concordar com elas. A melhor estratégia, porém, para manter sob controle a subjetividade, foi encaminhar o trabalho ao exame prévio de meus orientadores: subordiná-lo, portanto, à *crítica intersubjetiva*, meio privilegiado, senão o único, de se limitar a parcialidade do pesquisador³⁴.

³⁰ SIRINELLI, 2003, p. 236.

³¹ Tal “sentido primeiro” — o do interesse (*supostamente* “intelectual”, “objetivo”, “racional”) de alguém, por algum tema ou assunto — é o assim expresso pelo Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 1856): “6. Atração que uma coisa ou uma idéia exerce sobre alguém: *Sempre teve simpatia pela pintura*; ‘Com a estada dos políticos liberais na Inglaterra, e em consequência da *simpatia* crescente da Marquesa de Alorna pela literatura alemã, aumenta em Portugal o gosto pela cultura anglo-germânica’ (Feliciano Ramos, *História da Literatura Portuguesa*, p. 437).”

³² Tal “sentido comum” — o do interesse (*supostamente* “emocional”, “subjetivo”, “passional”) de alguém por outra pessoa — é o assim expresso pelo Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 1856): “3. Sentimento caloroso e espontâneo que alguém experimenta em relação a outrem: *ter simpatia; despertar simpatia*.”

³³ ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 172 et seq.; ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 45-6; ARÓSTEGUI, 2006, p. 427; GATTI, 2002, p. 51.

³⁴ Cf. nota 24 deste capítulo.

Estreitamente ligada à questão metodológica da “simpatia”, está a da responsabilidade do intelectual, decorrente da influência por este exercida. Ou melhor, trata-se da cautela, que o pesquisador necessariamente deve ter, de não “responsabilizar” (culpar, julgar) o intelectual³⁵:

No que diz respeito à influência e, eventualmente, à responsabilidade, uma constatação preliminar de bom senso se impõe: ao contrário da imagem que veicula muitas vezes de si mesmo, o intelectual não é infalível. A intelectualidade, algumas vezes, pecou.

Do mesmo modo, podemos ignorar, numa abordagem histórica, o problema — complexo — da responsabilidade do intelectual, especialmente pela influência exercida? Certamente não. Mas nem por isso devemos perder de vista que, para o historiador, essa questão é forçosamente delicada. De fato, ela corre o risco de levá-lo, se ele não tomar cuidado, a distribuir condenações e aprovações. Não seria questão, portanto, de fazer um julgamento moral e de concluir pelo benefício ou, ao contrário, a nocividade de uma influência: o problema não é ético, mas histórico, mesmo que — e isso complica ainda mais a tarefa do pesquisador — freqüentemente tenha sido colocado, inclusive pelo próprio intelectual, em termos éticos. Nem complacente, nem membro, *a contrario*, de qualquer pelotão de fuzilamento da história, o historiador dos intelectuais não tem como tarefa nem construir um Panteão, nem cavar uma fossa comum.

Quanto a esse problema da “responsabilização” do intelectual (no caso, B. Constant), o cuidado que tomei foi o mesmo: a já referida *crítica intersubjetiva* de meus orientadores.

Outro alerta de Sirinelli refere-se à “abundância da documentação”³⁶:

[...] A abundância da documentação também é própria do campo estudado e constitui um obstáculo extra. Quem trabalha com a história dos intelectuais é ameaçado pelo que se poderia chamar de síndrome do mineiro, de tal forma a abundância do material a ser tratado torna atuais estas frases de Tocqueville: “Eu era como o minerador de ouro sobre cuja cabeça a mina tivesse desabado: estava esmagado sob o peso de minhas notas e não sabia mais como sair dali com meu tesouro.” E mesmo que consiga retornar à superfície com suas notas, o pesquisador que trabalha com os intelectuais corre o risco de ver seu estudo sufocado, mais que recheado, pelo que Thibaudet chamava de uma “filoxera”³⁷ das fichas, fichas estas suscitadas por um grupo social onde todos têm, em essência, a pena sempre alerta. Como observava Auguste Anglès, historiador dos primeiros anos de *La Nouvelle Revue Française*, confrontado com o “frenesi epistolar” de um meio que na época ainda se encontrava sob o signo da correspondência: “Vi-me diante de uma maré que subia, de um dilúvio, apaixonado, mas totalmente submerso!”. A imagem pode variar, do peso das

³⁵ SIRINELLI, 2003, p. 259.

³⁶ Ibid., p. 244.

³⁷ Segundo o *Aurélio* (FERREIRA, 1999, p. 905), trata-se de um inseto parasita das videiras; e, por extensão, a doença causada por ele na vinha.

notas e da praga das fichas à onda gigantesca das cartas e missivas, mas o essencial permanece: a amplitude e a diversidade das fontes, que requerem um historiador papívoro³⁸.

Não importa! A história política dos intelectuais passa obrigatoriamente pela pesquisa, longa e ingrata, e pela exegese de textos, e particularmente de textos impressos, primeiro suporte dos fatos de opinião, em cuja gênese, circulação e transmissão desempenham um papel decisivo; e sua história social exige a análise sistemática de elementos dispersos [...].

Um dos lugares a que me dirigi, na ida ao campo, foi o Museu Casa de Benjamin Constant³⁹, cujo Inventário⁴⁰ tem quase mil itens, já previamente numerados, cada um dos quais se consubstancia numa “pastinha” que guarda um ou mais documentos. Na primeira ida ao local, percorri o Inventário e selecionei os doze itens cujos títulos me sugeriram haver, nas respectivas “pastinhas”, material relevante para a dissertação. Na segunda vez, examinei, ainda sem muita profundidade, as tais doze “pastinhas”, e fixei-me naquelas afinal utilizadas por mim, às quais farei menção neste trabalho. Precisei copiar os documentos abrigados nessas “pastinhas”, pois são manuscritos já centenários, em mau estado, o que impede sua reprodução xerográfica; e a opção de fotografá-los, obrigatoriamente sem *flash*, tampouco me pareceu adequada, porque temi não decifrar, mais tarde, a caligrafia, por vezes ilegível, de seu autor... Voltando à “abundância da documentação”, creio não ter sido vítima desse problema, em boa medida por causa da organização do próprio Inventário, que facilita o trabalho de pesquisa naquela instituição. Em momento algum me vi “como o minerador de ouro sobre cuja cabeça a mina tivesse desabado”, nem “diante de uma maré que subia, de um dilúvio”, nem sequer atacado pela “filoxera das fichas”...

Outros alertas metodológicos trazidos por Sirinelli mencionam “itinerários políticos” e “questões de interpretação”⁴¹:

A observação e o cotejo de itinerários políticos deveriam permitir desenhar mapas mais precisos dos grandes eixos de engajamento dos intelectuais. Este procedimento sofreu do descrédito que atingiu durante muito tempo o gênero biográfico, quer se tratasse de destinos individuais ou de trajetórias

³⁸ Palavra ausente do *Aurélio* (FERREIRA, 1999, p. 1491, onde ela deveria constar).

³⁹ Embora os tenha procurado, não encontrei manuscritos da lavra de B. Constant em quase nenhum dos outros acervos públicos que consultei (Arquivo Nacional, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional e Núcleo de Documentação e Memória [NUDOM] do Colégio Pedro II), exceto o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

⁴⁰ “Inventário da Coleção Benjamin Constant (versão corrigida e atualizada em 2005)”.

⁴¹ SIRINELLI, 2003, p. 245.

cruzadas. Tendo-se agora levantado a hipoteca, há aí um campo de investigação importante [...]

Esses percursos [...] são na maioria das vezes complexos. Certamente, alguns seguem uma linha reta [...] Mas a maioria dos caminhos segue linhas fragmentadas. Podemos, apenas por esta razão, assimilá-los a simples movimentos brownianos?

De fato, se os itinerários desde já apresentam, com bastante frequência, sérios problemas de reconstituição, ainda mais complexas são as questões de interpretação. Ora, as trajetórias pedem naturalmente esclarecimento e balizamento, mas também e, sobretudo, interpretação. O estudo dos itinerários só pode ser um instrumento de investigação histórica se pagar esse preço. Sob a condição, entretanto, de evitar as generalizações apressadas e as aproximações duvidosas. A nós nos parece que a extrema diversidade das situações individuais impede que se chegue a explicações globalizantes. O que não dispensa — pois não é contraditório — localizar os campos magnéticos [...] que, num determinado período, atraíram os intelectuais.

Sobre o “itinerário político” de B. Constant, vali-me, claro, de fontes específicas que o esboçam: não só biografias⁴², no sentido clássico⁴³, mas também algumas obras de história do Brasil⁴⁴; a esse respeito, vide o Cap. 4. Quanto às “questões de interpretação”, reitero o que já disse a propósito da “simpatia”: meu cuidado consistiu na indispensável *crítica intersubjetiva*, exercida previamente por meus orientadores.

2.4

Ainda Sobre a Metodologia Utilizada Nesta Pesquisa

A metodologia usada neste trabalho teve dois aspectos básicos: *pesquisa bibliográfica e análise documental*. A seguir, veremos como se realizou cada uma delas. Ambas ocorreram, sobretudo, mas não exclusivamente, em bibliotecas universitárias, por meio de pesquisa *on line*, e nos seguintes locais: Arquivo Nacional, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, Museu Casa de Benjamin Constant e Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II.

2.4.1

Pesquisa Bibliográfica

⁴² LEMOS, 1999; MENDES, 1913.

⁴³ Para o *Aurélio* (FERREIRA, 1999, p. 302): “[De *bi(o)- + -grafia*.] 1. Descrição ou história da vida de uma pessoa. 2. Livro que constitui uma biografia (1).”

⁴⁴ CARVALHO, 2003; MATTOS, 1987; MELLO, 2007; PRIORE, 2007; SCHWARCZ, 1998.

Estudei pela primeira vez os textos⁴⁵ que me levaram à história das disciplinas e dos currículos escolares quando cursei a disciplina ministrada por meu orientador. Além deles, minha pesquisa bibliográfica incluiu obras clássicas e/ou de referência sobre a história da educação brasileira⁴⁶ e livros, em geral ainda recentes, de história do Brasil⁴⁷.

Minhas idas ao Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II proporcionaram-me acesso a obras referentes, em parte, àquele Colégio⁴⁸. A respeito da pessoa e da figura histórica de B. Constant, vali-me de fontes específicas⁴⁹, dentre outras (os citados livros de história do Brasil). Uma das biografias consultadas foi escrita por R. Teixeira Mendes, contemporâneo de Benjamin; neste caso, procurei redobrar meus cuidados, levando em conta o alerta metodológico de Costa⁵⁰, aplicável por analogia. Também consultei obras⁵¹ que tratam de Augusto Comte e de sua doutrina positivista.

Li ainda sobre metodologia de pesquisa, tanto educacional⁵² quanto histórica⁵³. Quanto à produção de texto acadêmico, quatro autores⁵⁴ me “ajudaram” bastante...

⁴⁵ BELHOSTE, 1998; CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; SCHUBRING, 2003. Neste campo, li ainda: BITTENCOURT, 2003; GOODSON, 1995; MIORIM, 1998; SANTOS, 1990; VALENTE, 2004.

⁴⁶ AZEVEDO, 1976; HAIDAR, 1972; NAGLE, 2001; MOACYR, 1936; SILVA, 1969.

⁴⁷ CARVALHO, 2006; FAUSTO, 2006; MATTOS, 1987; MELLO, 2007; NEVES, 2006; PRIORE, 2007; SCHWARCZ, 1998; SKIDMORE, 2003; VAINFAS, 2002.

⁴⁸ ANDRADE, 1999; DORIA, 1937; NÓBREGA, 1952.

⁴⁹ LEMOS, 1999; MAGALHÃES NETO, 1940; MENDES, 1913.

⁵⁰ COSTA, 2007, p. 387: “**A versão dos contemporâneos** – Uma das tarefas mais difíceis do ofício de historiador é a crítica dos testemunhos. Ao descrever o momento em que estão vivendo, os homens traçam freqüentemente uma imagem superficial e deformada dos fatos. O grau de comprometimento do observador, a qualidade e a quantidade das informações de que dispõe, sua maior ou menor capacidade de análise, a maneira pela qual se deixa empolgar por paixões e sentimentos refletem-se no seu depoimento. É regra elementar da pesquisa histórica submeter a documentação a uma crítica rigorosa e, no entanto, essa regra tão elementar é extremamente difícil de ser posta em prática e, principalmente, de ser bem-sucedida quando se trata de criticar o depoimento testemunhal. A dificuldade é maior quando se estudam as reformas políticas, econômicas ou sociais e os processos revolucionários. Os temas que provocam controvérsias, que envolvem posições opostas, as situações históricas que produzem vencedores e vencidos dão origem a uma documentação testemunhal contraditória. Cada grupo explica a realidade à sua maneira, de forma diversa, quando não oposta aos demais, o que complica o trabalho do historiador e dificulta a crítica histórica. Um mero confronto das opiniões entre si não basta para esclarecer o que se passou. [...]” **[Negrito original.]**

⁵¹ COTRIM, 1987; JAPIASSÚ & MARCONDES, 2006; ROCHA, 2006; RODRÍGUEZ, 1982; SOARES, 1998.

⁵² ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998; ALVES-MAZZOTTI, 2001; BRANDÃO, 2002; GATTI, 2002.

⁵³ ARÓSTEGUI, 2006; DUBY, 1993; LE GOFF, 1984.

⁵⁴ ALVES, 1985; FISCHER, 2005; GRÜN, 2005; POPPER, 1982.

A pesquisa *on line* permitiu-me obter (pelo sistema COMUT, que interliga bibliotecas universitárias) alguns trabalhos acadêmicos (teses⁵⁵ ou dissertações⁵⁶), e incluiu consulta aos *sites* das seguintes universidades (algumas não responderam por estarem em greve na época):

- no Sudeste: PUCRJ, UERJ, UFF, UFRJ, UFRuRJ, UNIRIO, PUCSP, UF/São Carlos, UNESP, UNICAMP, USP, UFES, PUCMG, UFJF, UFMG;
- no Sul: UFPR, UFSC, UFRS, UNISINOS;
- no Centro-Oeste: UnB;
- no Nordeste: UFBA, UFCE, UFPE.

2.4.2 Análise Documental

Nesta pesquisa, os documentos analisados são de natureza variada; por exemplo:

- (1) documentos jurídicos — atos normativos referentes à implantação da Reforma B. Constant e às alterações sofridas por esta: forneceram-me o “itinerário jurídico” e o ponto de vista “oficial” da Reforma;
- (2) documentos curriculares — programas de matemática do Colégio Pedro II, depois Ginásio Nacional, ao longo dos últimos vinte anos do século XIX: permitiram-me reconstruir a evolução dos programas oficiais (currículos “pré-ativos” ou “prescritos”, diria Goodson) para o ensino de matemática naquele estabelecimento;
- (3) documentos, alguns deles manuscritos, da lavra de B. Constant, sobre importância da educação, métodos pedagógicos, ensino de matemática, Instrução Pública e seus exames, atuação dos professores, Augusto Comte e sua doutrina positivista etc.: proporcionaram-me entender melhor a figura histórica e a pessoa humana do autor.

⁵⁵ CARTOLANO, 1994; MIORIM, 1995.

⁵⁶ BELTRAME, 2000; BERGO, 1979; CASTRO, 2003; MEZZARI, 2001; MUNIZ, 1978; PRATTA, 1998; TAVARES, 2002.

Ao analisar os documentos, procurei tomar as cautelas recomendadas pela literatura:

(1) “Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais freqüentes”⁵⁷, ou seja, correlacionar “os vários documentos consultados, o que amplia o próprio sentido de cada peça isolada”⁵⁸;

(2) controlar a influência de minha subjetividade na interpretação dos documentos⁵⁹: sobre isto, reitero o que já disse, neste mesmo Capítulo, a respeito da *crítica intersubjetiva* (no caso, a de meus orientadores).

⁵⁷ LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42.

⁵⁸ NUNES, 1992, p. 158.

⁵⁹ LÜDKE e ANDRÉ, op. cit., p. 41.