

CADERNOS DE HISTÓRIA

ISSN 0103-6300

Cadernos de História	Uberlândia	v. 15, n.1	set.2006/set.2007	2007
----------------------	------------	------------	-------------------	------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM HISTÓRIA
LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Periodicidade anual
Tiragem: 1000 exemplares

Pede-se permuta
Pédese canje
On demande Échange
We ask for exchange
Wir bitten um austausch
Si richiede lo scambio

CADERNOS DE HISTÓRIA, v. 15, n. 1 2007 - Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, Centro de Documentação e Pesquisa em História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, Escola de Educação Básica.

Anual

ISSN 0103-6300

1. História – Ensino. 2. História – Metodologia 3. Políticas Educacionais

Revista Indexada na

Biblioteca de Educação/INEPE/DFEC

PKP - public know ledge project

LATINDEX - portal iberoamericano

SUMARIOS - <http://www.sumarios.org>

Revista Qualificada pela CAPES (A LOCAL)

CADERNOS DE HISTÓRIA

SUMÁRIO

Apresentação 7

SESSÃO: AS LINGUAGENS DO ENSINO DE HISTÓRIA

OS MAPAS DE CONCEITOS: REPRESENTAÇÕES DO CONHECIMENTO
DO PROFESSOR DE HISTÓRIA. 11
Maria do Céu de Melo

A PESQUISA E O ENSINO DE HISTÓRIA: A CRÔNICA E A LEITURA
DO COTIDIANO 37
Regma Maria dos Santos
Edna Maria Pereira da Silva Nascimento

ENTRE LOUCOS E FRACOS: JÂNIO QUADROS E JOÃO GOULART EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 1973-2006 47
Mateus H. F. Pereira
Andreza C. I. Pereira

SESSÃO: HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHADOR EM RECIFE NO PERÍODO DO
ESTADO NOVO (1937/1945): A PROPOSTA DO CENTRO EDUCATIVO
OPERÁRIO 67
Lílian Renata de Mélo Filho

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
DIANTE DA FLEXIBILIZAÇÃO (1995-2001) 83
Carlos Henrique de Carvalho
Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

SESSÃO: TEORIAS E METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

APRENDER A APRENDER: A HISTÓRIA REGIONAL E O “APRENDIZ DE HISTORIADOR/PROFESSOR” NA UNIVAP 99

*Maria Aparecida Papali,
Maria José Acedo del Olmo,
Valéria Zanetti*

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE 109

*Andréia de Assis Ferreira
Paulo Cezar Santos Ventura*

CONTRIBUIÇÕES DO SABER HISTÓRICO PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR 125

Rejane Silva Pena

HISTÓRIA, MÚSICA E ENSINO AO RITMO DOS EXCLUÍDOS: MÚSICAS ENGAJADAS E PROBLEMÁTICAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE 137

Roberto Camargos de Oliveira

UMA COMPREENSÃO SOBRE A AUTORIDADE: SEUS FUNDAMENTOS E EFEITOS NA RELAÇÃO EDUCATIVA 151

Núbia Silvia Guimarães Paiva

SESSÃO : COMUNICAÇÕES

A HISTORICIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA: A PESQUISA E O FAZER DO PROFESSOR 161

Sandra Cristina Fagundes de Lima

DOSSIÊ: “A QUESTÃO DA INTOLERÂNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS”

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ 173

EDUCAÇÃO E TOLERÂNCIA DEMOCRÁTICA. DIÁLOGOS ANTI-RACISTAS NO LIMAR DO SÉCULO XXI 177

Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior

MOVIMENTO CONTRA A INTOLERÂNCIA: O TEATRO BRASILEIRO FRENTE À DITADURA MILITAR	193
<i>Dolores Puga Alves de Sousa</i>	
<i>Eduardo Henrique R. da Cunha Moreira</i>	
<i>Talitta Tatiane Martins Freitas</i>	
CRUZADAS: IMAGENS DA INTOLERÂNCIA	213
<i>Ivan Jotta Pereira de Paula</i>	
<i>Luciano Furtunato de Souza</i>	
<i>Tamara de Oliveiras Sanches</i>	
REVOLUÇÃO CUBANA X INTOLERÂNCIA POLÍTICA: UMA PROPOSTA DE PESQUISA E ENSINO	227
<i>Ana Flávia Ribeiro Santana</i>	
<i>Viviane da Silva Pereira</i>	
EM QUE SENTIDO DEVE-SE ENTENDER A TOLERÂNCIA NUM MUNDO NÃO SÓ DE DIFERENTES, MAS TAMBÉM DE DESIGUAIS, DE DOMINADORES E DOMINADOS?	241
<i>Lucas de Oliveira Simões</i>	
<i>Mariana Camin Samora</i>	
<i>Tiago Resende Finzi</i>	
INTOLERA-ME QUE EU INTOLERO-TE: O CRIME ORGANIZADO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	257
<i>Rafael Guarato</i>	

APRESENTAÇÃO

Os *Cadernos de História*, publicação do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH/CDHIS/INHIS) e da Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia, consolida-se como espaço de apresentação e debate de múltiplas experiências que problematizam a relação de ensino e aprendizagem, desde a educação básica à superior. Esse número, que tenho a felicidade de apresentar, estrutura-se em quatro temáticas que se articulam e se complementam – as linguagens do ensino de história, histórias da educação brasileira, teorias e metodologias do ensino de história e por fim o dossiê práticas de (in)tolerância e o ensino de história -, evidenciando a amplitude das pesquisas e reflexões de educadores preocupados com a formação docente, as práticas pedagógicas e a produção do conhecimento histórico.

A primeira parte, *As linguagens do ensino de história*, apresenta três artigos que se ocuparam em problematizar os materiais didáticos manuseados por professores e alunos do ensino fundamental e médio, na aprendizagem e produção do conhecimento histórico. Maria do Céu de Melo, liderando um conjunto de pesquisadores que dividem a autoria do artigo *Os mapas de conceitos: representações do conhecimento do professor de história*, apresenta as possibilidades de estabelecimento de uma relação de ensino – aprendizagem, baseada na perspectiva construtivista, que enfeixa os mapas de conceitos – representações diagramáticas do conhecimento histórico -, utilizados nos programas de história do ensino básico.

Regma Maria dos Santos e Edna Maria Pereira da Silva Nascimento, em *A pesquisa e o ensino de história: a crônica e a leitura do cotidiano*, refletem sobre a utilização da crônica no ensino de história enfatizando a produção da memória, sua relação com a história impressa nas páginas dos jornais e a possibilidade de apreensão do cotidiano através desse material literário.

Mateus H. F. Pereira e Andreza C. I. Pereira, analisando um amplo espectro de livros didáticos, procuram demonstrar, em *Entre loucos e fracos: Jânio Quadros e João Goulart em livros didáticos de história (1973 – 2006)*, como as representações destes dois presidentes brasileiros da década de 1960, como homens particularistas e fracos, respectivamente, são reiteradas nos discursos didáticos, e como a memória histórica do Golpe Militar vai se constituindo a partir da reafirmação dessas representações.

A segunda parte, *Histórias da educação brasileira*, abre-se com o artigo de Lílian Renata de Melo Filho, *A educação para o trabalhador em Recife no período do Estado Novo (1937/1945)*: a proposta do Centro Educativo Operário, em que a autora discute a complexidade da proposta de educação dos trabalhadores da cidade do Recife desenvolvida pelo Centro Educativo Operário, sob a influência da Igreja Católica e que tinha como finalidade esvaziar o conteúdo político das

experiências sociais instituindo a disciplina e o controle dos trabalhadores como objetivos educacionais.

Carlos Henrique de Carvalho e Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, analisando documentos governamentais, discutem, em *O ensino superior brasileiro: desafios e perspectivas diante da flexibilização (1995 – 2001)*, a redefinição dos parâmetros de avaliação do ensino superior brasileiro estabelecidos pelo Ministério da Educação, num contexto de reafirmação, no campo educacional, das políticas neoliberais.

A terceira parte, *Teorias e metodologias do ensino de história*, Maria Aparecida Papali, Maria José Acedo del Olmo, Valéria Zanetti, discutem em *Aprender a aprender: a história regional e o 'aprendiz de historiador/professor' na UNIVAP*, a articulação entre ensino e pesquisa na formação dos professores de história, a partir das experiências desenvolvidas na instituição de ensino superior em que atuam.

Andréia de Assis Ferreira e Paulo Cezar Santos Ventura em, *Concepções de Ensino de História: um estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*, a partir de um arcabouço bibliográfico, procuram compreender o que são as 'concepções' e seu processo de construção nas práticas docentes, destacando as concepções de história que presidem os trabalhos dos professores de História da cidade de Belo Horizonte.

Contribuições do saber histórico para uma prática interdisciplinar, de Rejane Silva Pena, conduz sua investigação, expressa nesse artigo, interrogando-se sobre as contribuições do conhecimento histórico à formação profissional.

Com o objetivo de instrumentalizar o professor a trabalhar músicas enquanto recurso pedagógico e discutir os elementos que compõem as vozes de segmentos da sociedade cuja ressonância não alcança amplitude por ser dissonante ao hegemônico, Roberto Camargos de Oliveira em *História, Música e Ensino ao ritmo dos excluídos*: músicas engajadas e problemáticas sociais na contemporaneidade, traz uma grande contribuição para o ensino da História.

O último artigo dessa parte não é propriamente um estudo sobre o ensino de história, mas aborda uma problemática inerente à atualidade do trabalho docente. Em *Uma compreensão sobre a autoridade*: seus fundamentos e efeitos na relação educativa, Núbia Silvia Guimarães Paiva procura refletir acerca da articulação entre autoridade dos adultos e a autonomia das crianças no âmbito das relações educativas, questionando a legitimidade da autoridade e os limites tênues entre esta e o autoritarismo nas práticas docentes.

Na Sessão: *Comunicações*, Sandra Cristina Fagundes de Lima discute as modificações que perpassam o ensino de História relacionando-as aos deslocamentos verificados nas temáticas das pesquisas da referida área.

Na quarta parte configura-se um dossiê, resultado das reflexões empreendidas na disciplina Oficina de Prática Pedagógica I, do curso de História,

ministrada pelos professores Vera Lúcia Puga e Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior, durante o primeiro semestre de 2006. A (in)tolerância, tema central dos debates, transformou-se, para os alunos, em inspiração para a adoção de experimentos diversos quanto à produção de materiais didáticos que articulam linguagens alternativas no desenvolvimento do ensino de história nos níveis fundamental e médio em uma perspectiva que incita a crítica social, o respeito às diferenças no estabelecimento de uma sociedade plenamente democrática.

Finalmente, agradecendo ao convite para apresentar mais esse número de *Cadernos de História*, faço votos de que os leitores se deleitem com a multiplicidade das abordagens e a variedade de estímulos à reflexão.

Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior
Prof. do INHIS/UFU

OS MAPAS DE CONCEITOS: REPRESENTAÇÕES DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA¹

*Maria do Céu de Melo**
Amélia Samarão,
Ana Grudzinski,
Cláudia Amaral,
Graça Sanches,
Hugo Martins,
José Dias,
Manuela Cunha,
Ricardo Silva,
*Sandra Rodrigues***

Resumo: Este texto pretende discutir o papel dos mapas de conceitos como representações gráficas do conhecimento do professor de história, quando do desenho de um trajecto didáctico específico. Identificar-se-ão as dificuldades inerentes à sua construção assim como possíveis modos de utilização na sala de aula do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Mapas de Conceitos. Professores de História. Conhecimento

Abstract: This text intends to discuss the role of conceptual maps as graphic representations of history teachers' knowledge, when they draw a didactic plan. We aim also to identify the problems teachers faced during the maps construction, and as well to point out possible ways to use them in 2nd and 3rd cycle history classrooms

Keywords: Conceptual Maps. History Teachers. Knowledge

¹ Este texto adota múltiplas autorias. Notar-se-á que algumas das reflexões sobre o trabalho desenvolvido pelas co-autoras (os professores/mestrandos) pertencem à primeira autora, adotando assim uma postura meta-compreensiva do processo por elas desenvolvida.

* Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, doutorada em Educação Histórica, Universidade Londres.

** Professoras de História /alunas do Mestrado em Educação da Universidade do Minho, Supervisão Pedagógica em Ensino da História

Introdução

Os mapas de conceitos têm sido encarados como estratégia de construção e explicitação do conhecimento pelos alunos, mas mais recentemente têm sido utilizados com outros fins, nomeadamente como instrumento de recolha do conhecimento tácito dos alunos, como forma gráfica de apresentar um trajecto didáctico (plano de aula) ou tão só como representação do conhecimento curricular dos professores. Com base na definição proposta por Novak², os mapas são representações gráficas dos conceitos e das suas relações que eles estabelecem entre si que um determinado fenómeno ou tema convoca. Assume-se assim, que um conceito é uma entidade linguística que contém em si um determinado tipo de conhecimentos, objectos, acontecimentos, etc. A construção do mapa de conceitos explicita assim não apenas o tipo de conhecimento que foi compreendido, mas também o trajecto cognitivo que o informou. Assim, podemos nele, e em primeiro lugar, identificar o conhecimento declarativo já que traduz uma narrativa sobre os modos como pensamos os acontecimentos, as idéias, etc. e que relevância lhes atribuímos. Em segundo lugar, ele indicia as estratégias que usamos na sua construção sendo daí possível cartografar os conhecimentos procedimentais. Finalmente, como representação das relações entre conceitos na memória de longa duração, ele apresenta-nos um conhecimento estrutural já que na sua feitura são expostas as relações (e tipos) entre os conceitos eleitos e considerados relevantes para a compreensão do tema em estudo. Esta característica permite que se utilize como sinónimo (ou pelo próximo) do conceito de redes semânticas. Todas elas permitem que os mapas de conceitos possam ser pensados como uma estratégia gráfico-linguística da organização de elementos de informação que se norteiam pela natureza epistemológica do saber específico.

Os mapas de conceitos têm por base dois princípios: a significância dos conceitos assenta em grande parte nas relações com outros conceitos, e a estrutura de organização e inter-relação entre conceitos é uma importante variável na aprendizagem. Esta estrutura não deverá reflectir relações meramente enumerativas, mas de ordem cronológica, causais, etc.

Envolvendo a identificação dos principais conceitos de um dado domínio ou tópico de conhecimento e a sua organização num arranjo hierárquico do mais geral para o mais específico os mapas de conceitos contêm quatro componentes principais: os conceitos; -as relações entre conceitos expressas graficamente através de setas; a hierarquia; e as ligações cruzadas entre diferentes ramos da estrutura hierárquica.

² NOVAK, J. D. & GOWIN, D. B.. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge Academic Press, 1984.

Os mapas de conceitos representam a organização cognitiva perceptível de uma unidade de saber num dado momento, o que determina as suas características de fluidez e provisoriidade. Assim, têm que ser vistos como uma ponte cognitiva do conhecimento em acção, proporcionando uma análise da forma como novos conceitos se incorporam na organização já existente num continuum de (re)construção. Esta dimensão permitirá a procura pelo professor de novas e posteriores estratégias que promovam conseqüentemente não apenas a formação de novas relações entre conceitos, mas também a inclusão de novos conceitos, sendo assim aconselhável a sua utilização frequente na sala de aula. São também instrumentos indicados para a detecção de idéias tácitas dos alunos e reveladores para os próprios alunos da importância do estabelecimento de ligações entre o novo conhecimento e o prévio. Neste trajecto de mudança, os mapas de conceitos são pois recomendados como organizadores conceptuais após a apresentação ou a descoberta da informação através da utilização de várias estratégias.

Se os mapas de conceitos têm sido objecto de reflexão enquanto estratégia a ser utilizada pelos alunos, poucos e raros têm sido os estudos cujos sujeitos construtores sejam os professores. Como já referido, alguns professores têm-nos usado como representação gráfica de planificação didáctica.

Neste estudo, os mapas de conceitos foram especificamente usados como estratégia de representação do seu conhecimento. Este pode ser definido como um conjunto de enunciados declarativos, procedimentais e estruturais de natureza substantiva simultaneamente pedagógica e histórica. Assim, contempla o conhecimento histórico (historiográfico) propriamente dito e o conhecimento histórico didáctico, ambos sujeitos ao crivo de critérios que permitam a sua compreensão pelos alunos (a filosofia educativa, o currículo e os programas, o perfil de aprendizagem dos alunos, o contexto social da escola e a sua cultura, os manuais escolares, etc.). Alguns destes critérios são exógenos ao professor, que no entanto, os interioriza e aceita como seus, com um maior ou menor grau de adesão. São, pois, da sua responsabilidade e espelham-se nos dilemas práticos que enfrentam e tentam resolver, e nas tomadas de decisão sobre os seus comportamentos quotidianos em sala de aula.

O estudo

Este estudo teve como objecto os mapas de conceitos como representações do conhecimento didáctico do professor de História. A construção dos mapas e a sua discussão foram “contaminadas” pelo critério de didacticidade dos conceitos eleitos e das relações possíveis que esse constrangimento determina. Eles são, pois, fruto de um compromisso entre o conhecimento histórico académico que os professores têm sobre este tema e o conhecimento histórico considerado suficiente e relevante para os alunos do 7º ano de escolaridade (12-14 anos).

Privilegiou-se o trabalho colaborativo e autônomo em todos os momentos deste trabalho. De todos os professores envolvidos apenas dois tinham já construído mapas de conceitos, tendo conhecimento sobre a teoria que a eles subjaz e o seu modo de construção, estando todos inscritos num curso de pós-graduação. Eles são os co-autores deste texto.

Este estudo foi desenvolvido em três momentos. O 1º consubstanciou-se na construção de um Mapa de Conceitos por 3 grupos, sobre o tema do Neolítico, tendo como referência os conteúdos aprovados oficialmente para o 7º ano de escolaridade do Ensino Básico. A técnica de montagem foi a construção tipo puzzle, e só depois de considerado pronto, se utilizou a técnica de colagem. Assim, foi dado aos professores um envelope com rectângulos (cores diferentes para cada grupo) onde estavam inscritos os seguintes conceitos: Neolítico, Economia de Produção, Domesticação dos Animais, Agricultura, Sedentarização, Aldeias, Roda, Fogo, Metalurgia, Cestaria, Tecelagem, Cerâmica, Divisão do Trabalho, Clã, Tribo, Culto da Mãe Natureza, Culto dos Mortos, Dólmens, Alinhamentos, Cromeleques, Menhires, Nomadismo, Caça, Pesca, Pastorícia, Economia de Recolecção, Paleolítico, Instrumentos. Foram colocados intencionalmente alguns conceitos referentes à temática imediatamente anterior, o Paleolítico, de modo a que os professores se desejassem (ou achassem relevante), estabelecessem relações entre estes dois momentos da Pré-História. Esta lista podia ser alterada, adicionando mais conceitos, e ou não utilizando todos os propostos. Como apoio teórico, foi dado um pequeno texto (v. Anexo 1) que foi discutido em grande grupo previamente à construção do mapa. Num 2º momento, aos professores foi dado um guião de trabalho cujo objectivo era servir de apoio não só à análise crítica dos mapas de conceitos, como também reflectir sobre toda a experiência (v. Anexo 2). Ambos os momentos foram feitos autonomamente. Após a leitura do guião, decidiu-se construir colectivamente o quadro de Análise Crítica dos Mapas de Conceitos, convocando as contribuições de Moni³ (v. Anexo 3), com o qual cada grupo analisou o mapa de conceitos de outro grupo. No 3º momento discutiu-se em grande grupo todo o trabalho realizado de modo a redigir algumas conclusões.

A análise centrar-se-á nas tarefas do 2º momento e na discussão em grande grupo. Assim serão eleitos os seguintes objectos e respectivas fontes de informação: as narrativas construídas a partir dos mapas de conceitos: Guião de Trabalho, nº 1; o olhar crítico sobre os mapas de conceitos: Guião de Trabalho, nº 4; as dimensões de análise: Guião de Trabalho, nº 2 e 3; as virtualidades e

³ MONI, R. W., EILEN, Beswick and KAREN, B. Moni. "Using students' feedback to construct an assessment rubric for a concept map in physiology". *Advances in Physiology Education* 29, p. 197-203, 2005.

as dificuldades: Guião de Trabalho, nº 5 e as conclusões dos professores: Discussão em Grande Grupo. Em todas estas subsecções, apresentar-se-ão as respostas inteiras ou parcelares dos professores acompanhadas de comentários da primeira autora, que em vários momentos se distanciou do processo de trabalho grupal.

As narrativas construídas a partir dos mapas de conceitos

Esta secção abordará as narrativas construídas pelos grupos a partir dos mapas dos seus colegas. Os itálicos correspondem aos reais conectores (ou aproximações) neles presentes. À 1ª tarefa do Guião de Trabalho: “Faça uma narrativa que explicita a leitura do mapa de conceitos” eis aquela que foi feita pelo Grupo 1 sobre o mapa de conceitos C:

Este mapa de conceitos cria um paralelismo entre o Paleolítico e o Neolítico. *Caracteriza* o primeiro como um período em que o nomadismo é o modo de vida predominante do clã. O nomadismo *deve-se* à economia de recollecção em que são *praticadas* a pesca, a caça e a apanha de frutos e raízes. Relativamente às inovações estas comunidades *descobriram* o fogo e *inventaram* a roda. O Neolítico caracteriza-se pela sedentarização durante a qual se *organizaram* as aldeias e a tribo, as quais se *devem* à economia de produção que por sua vez *conduziu* à divisão do trabalho. Como consequência desta divisão as comunidades *praticavam* a tecelagem, a cestaria, a cerâmica, bem como a agricultura e a pastorícia, sendo esta última *favorecida* pela domesticação de animais. Relativamente às inovações as comunidades do Neolítico produzem novos instrumentos como enxadas, fouchinhas, etc. As manifestações religiosas do Paleolítico *traduzem-se* pelo culto dos mortos e no Neolítico pelo culto da Mãe Natureza (Gr.1).

A narrativa criada respeita a organização dos conceitos e as relações apresentadas no mapa, particularmente na secção esquerda do mapa, referente ao Paleolítico. Já no que diz respeito à secção da direita que focaliza o Neolítico, este grupo apresenta expressões que não são da autoria do grupo que construiu o mapa. É de referir o uso da palavra “consequência”, que eles colocam como espelhando a ligação entre a divisão e trabalho e as actividades a que as comunidades se dedicavam, já que o grupo não tinha feito. Quanto aos outros conectores usados são aqueles que naturalmente se têm de usar quando da construção linguística de uma qualquer narrativa com sentido, excepto a primeira frase que é um comentário da autoria do grupo.

O Grupo 2 construiu a seguinte narrativa a partir da leitura do mapa de conceitos B:

O Paleolítico *caracteriza-se* pelo Nomadismo devido à prática da Economia de Recolecção destes Homens que *viviam em* Clãs e se dedicavam à Caça, à Pesca e à Recolecção de frutos e raízes. Esta realidade *coexiste* com a realidade do Neolítico que se caracteriza pela Sedentarização que se *originou* a partir da Economia de Produção destes Homens que se *organizavam* em Aldeias que *originavam* a formação de Tribos. A Economia de Produção *possibilitou* a Divisão do Trabalho onde *surgiu* a Agricultura, a Pastorícia e o Desenvolvimento de Técnicas, na Tecelagem, na Cerâmica, na Metalurgia e na Cestaria (Gr.2).

Esta narrativa manteve-se mais ‘perto’ do mapa, já que este tinha também explicitado todas as relações entre os conceitos, usando conectores verbais que facilitaram esta construção. É de realçar que a narrativa construída por este grupo teve dois momentos: a primeira consistiu na leitura logo escrita da secção esquerda do mapa dedicada ao Paleolítico, e uma segunda, a da direita, que se centrou no Neolítico. A única relação entre estes dois momentos é explicitado na palavra “coexiste” entre os conceitos de Nomadismo e Sedentarização, não a realçando no que se refere aos outros dois: economia de recolecção e economia de produção, facto que os autores do mapa fizeram. Retomaremos esta situação mais tarde nas reflexões finais.

O Grupo 3 criou a seguinte narrativa a partir do mapa de conceitos A:

No Neolítico, os homens *praticavam* a agricultura e a *domesticação* de animais. Estas actividades *dão origem* a novas técnicas, tais como, novos instrumentos (enxada, mó, foice), a roda, a tecelagem, a metalurgia, o fogo, a cerâmica e a cestaria. Estas técnicas *resultam* na divisão do trabalho, na organização e diferenciação social. Por sua vez, *resultam* em economia de produção. Porém, estas condicionam a divisão do trabalho e a organização social. A Economia de Produção *conduziu* à Sedentarização que, por sua vez, também *proporcionou* um maior desenvolvimento na Economia de Produção. A Sedentarização *propiciou* uma organização em tribos que praticavam o culto da Mãe Natureza, representado por Vénus/Ícones da Fertilidade, Alinhamentos, Cromeleques e Menires. O Culto dos Mortos *era feito* nos Dólmens (Gr.3).

Neste caso, e como é visível, a ausência de conectores verbais provocou a necessidade a este grupo de ‘criá-los’. Ao colmatar as ausências usou assim uma liberdade que permitisse a construção de uma narrativa, que passou a ser em grande parte da autoria do grupo 3 e não do grupo que criou este mapa. É de notar que na secção da direita do mapa, este grupo não considerou o conector “interdependência” entre o conceito de Economia de Produção e a Sedentarização usando em alternativa o “conduziu” e “proporcionou”, que não respeita a relação

inicial. Esta opção baseou-se na não compreensão do significado específico que o grupo tinha atribuído a essa palavra. Este grupo também não contemplou a relação mesmo que não explicitada entre o Culto dos Mortos e os Alinhamentos, Cromeleques e Menires, já que a considerou incorrecta. Para terminar, é de realçar que este grupo usou o tempo verbal do passado, “corrigindo” o tempo do presente do indicativo usado no mapa de conceitos. Na secção seguinte será possível verificar se os professores salientaram ou não as ausências e ou imprecisões que dificultaram a realização desta tarefa.

O olhar crítico sobre os mapas de conceitos

A análise crítica foi, como já referido, orientada pelas dimensões propostas (v. Anexo 3). Adoptar-se-á nesta sub - secção, a mesma metodologia, ou seja, apresentando algumas das críticas e tecendo sobre elas alguns comentários.

A análise do grupo 1 focou o mapa C, adoptando como critério de análise as “regras” propostas pelo Novak⁴. Assim, menciona o “não respeito” pelas relações hierárquicas entre os dois conceitos principais:

Atendendo a que não é estabelecida uma relação entre o Paleolítico e o Neolítico, analisaremos a organização conceptual de cada um destes períodos separadamente. Relativamente ao primeiro, os conceitos foram organizados de acordo com o princípio defendido pelos teóricos, isto é, partindo do mais geral e inclusivo (Gr.1).

Este grupo preferiu não criticar o não estabelecimento de relações entre os dois momentos históricos. A primeira frase desta citação é uma aceitação estratégica desse facto, não questionando sequer a existência simbólica de uma linha na perpendicular que os divide. Esta opção poderia (deveria ter sido) ser objecto de uma reflexão não apenas sobre a sua correcção histórica, mas também sobre as implicações desta organização no ensino e no tipo de compreensão que ela promoveria junto às crianças. Como visível na citação seguinte, coexistem argumentos de natureza diversa que não se traduzem numa clarificação do que seria para eles mais correcto:

No caso do Neolítico, contudo, a relação hierárquica com os seguintes conceitos, não seguiu este princípio na medida em que o Nomadismo aparece numa posição hierárquica superior ao da Economia de Recolecção, considerando nós que este último é mais geral do que o anterior, já que de

⁴ NOVAK, J. D. & GOWIN, D. B.. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge Academic Press, 1984.

acordo com diversos estudos, por exemplo, relativos às comunidades que viviam no litoral, o nomadismo era sazonal, ou não era habitualmente praticado (Gr.1).

Por um lado, há a defesa explícita de que o conceito de economia de recolecção é mais amplo do que nomadismo, o que se poderia aceitar se convocado o conhecimento histórico, e ou se considerarmos como importante e desejável que na leitura horizontal os conceitos que nela existem sejam do mesmo tipo de inclusividade. No entanto, o argumento justificador não explica essa atribuição, convocando sim, conhecimento que permitiria a presença de um novo nóculo específico de conceitos e suas relações não apenas na secção do mapa referente ao Paleolítico, mas que estabelecesse pontes com as características do Neolítico. Assim, seria de defender que nesse novo nóculo fosse mapeada a situação específica de comunidades do paleolítico sitiadas em zonas do litoral. O mesmo argumento de natureza hierárquica é apresentado para os conceitos correspondentes no Neolítico:

O Neolítico apresenta também uma relação hierárquica de conceitos, que não se orienta pelo princípio anteriormente referido, na medida em que consideramos que a Sedentarização é mais específica do que a Economia de Produção; verificando-se mais uma vez a situação, da representação gráfica contradizer a relação hierárquica entre os conceitos (Gr.1).

Também as ligações e a ausência de conectores entre os conceitos são objecto de crítica, assim como a escolha dos conectores verbais, não apresentando argumentos que a sustentem. Essa dificuldade faz com que os professores não proponham exemplos alternativos, que nos permitissem entender as razões da sua adjectivação:

Por fim, as Inovações surgem a um nível inferior dos dois anteriores períodos /conceitos, ligadas a uma linha vertical, não sendo estabelecida qualquer relação destes conceitos com os do domínio a que se referem”; “ (...) Existe uma certa imprecisão em alguns casos nas expressões que ligam os conceitos, como por exemplo quando se estabelece que a Economia de Produção «conduz» à Divisão do trabalho, e esta «praticam», ou que a Pastorícia é «favorecida» pela Domesticação de animais (Gr.1).

A escolha dos conectores verbais será reconhecida como problemática por todos os grupos, daí ser abordada nas conclusões.

A análise do grupo 2 focou o mapa B, e tendo presentes as dimensões propostas, e no que diz respeito à dimensão Conceitos /Conteúdos (CC), este

grupo convocou para o seu comentário os critérios hierárquicos de Novak⁵, formulando uma adjectivação com eles concordante:

Na representação gráfica do mapa de conceitos B os conceitos ganham significância, pois assentam nas relações e inter-relações com outros conceitos de forma estruturada e organizada. Esta estrutura organizativa reflecte uma ordem cronológica, o que toma ou favorece a aprendizagem significativa na perspectiva de Ausubel. Esta ordem cronológica e lógica aparece no mapa de conceitos dos colegas, representada do mais geral e inclusivo (Neolítico, Paleolítico) para o mais específico (cerâmica, tecelagem,...). Os colegas representaram o mesmo tema segundo várias dimensões identificando os principais conceitos que nos foram comumente apresentados, acrescentando, para além desses (apresentados) um outro, a seu modo considerado por nós pertinente (recolecção de frutos e raízes) (...) (Gr.2).

Fica por esclarecer o que queriam significar com a expressão “ordem cronológica”, podendo nós apenas inferir que talvez desejassem salientar a sequencialidade do trajecto da prática lectiva. O mesmo tipo de enunciados positivos ocorre, quando consideram as dimensões Apresentação/Legibilidade (AL) e a Lógica/Compreensão (LC):

Assim, a existência de conceitos previamente dados é visualmente evidente, bem como as relações expressas graficamente entre eles através das setas recomendadas, também elas presentes, visíveis e colocadas de forma e sentido pertinente. Ao nível da hierarquia há uma gradação do mais abrangente para o mais restrito. Percebemos ainda as ligações cruzadas entre os diferentes ramos da estrutura hierárquica, por exemplo, entre um mapa relativo ao Neolítico e um outro paralelo fazendo a este ligação, o do Paleolítico, formando um só sentido figurativo, e, mais do que isso, comparativo, na medida em que oferece a possibilidade (não só visual) de comparar semelhanças e diferenças (por exemplo: Nomadismo e Sedentarismo) (Gr.2).

No entanto, e ainda sobre estas dimensões, este grupo questiona a correcção de um dos conectores usados, levantando a possibilidade de uma interpretação polissémica, que provocaria, segundo eles, uma representação errônea do conceito operativo “tempo”, ou mais especificamente, da noção de simultaneidade temporal:

⁵ *Ibidem.*

Relativamente às expressões que acompanham as setas de ligação, estas parecem-nos sintéticas e claras, contudo, a escolha do vocábulo “coexistem” para estabelecer “via seta cognitiva” a ligação entre Nomadismo/Sedentarização e Economia de recolocção/Economia de produção, não nos parece a mais pertinente, uma vez que transmite a idéia de simultaneidade temporal, coexistência, sugeríamos antes “em oposição a” (Gr.2).

É de realçar esta proposta, que reproduz a visão proposta pelos manuais escolares, que induz nos alunos a crença de que houve uma mudança radical nas práticas de vida dos tempos do paleolítico para os do neolítico. Daí advogar o uso da expressão: “em oposição”. Esta visão confirma a leitura do conceito de Revolução Neolítica como uma mudança radical e brusca, o que é contestado pela historiografia. Ela tem alimentado muitas das idéias tácitas dos alunos não apenas sobre o conceito substantivo “revolução”, reforçando como sinônimo único o de uma transformação radical, rápida e dicotômica, mas também sobre o conceito operatório de mudança. Aliás, o mapa B é o único que até graficamente não expressa essa visão simplista e generalizadora, assumindo mesmo o conector “coexiste” como o determinante qualificativo das relações entre esses dois momentos históricos relevando a permanência de algumas das suas características.

Este grupo termina a sua apreciação crítica retomando a dimensão Apresentação/Legibilidade (AL), valorizando uma vez a estratégia gráfica escolhida que permite ao leitor estabelecer um paralelismo entre os conceitos dos dois períodos (Neolítico e Paleolítico) através de uma leitura horizontal da esquerda para a direita. Esta opção gráfica e os conectores verbais escolhidos permitem assim, e segundo este grupo, que a compreensão histórica seja correcta, já que ocorre não apenas uma abordagem fragmentada de cada um dos períodos, mas também a relação entre ambos:

Para esta mesma leitura, contribui como uma mais valia a representação conceptual de dois conceitos paralelamente – Paleolítico e Neolítico, fomentando a compreensão pela comparação, salientando por esta via as especificidades ou particularidades de cada um dos períodos históricos, o que, quanto a nós, proporciona uma análise, compreensão e retenção mais perceptível, organizada, organizativa e incorporada (Gr.2).

O grupo 3 analisou o mapa A, adoptando uma postura muito atenta aos pormenores. Em primeiro lugar não questionou a ausência de conceitos referentes ao Paleolítico, crendo-se que aceitou a opção dos colegas de se limitar aos conceitos dados como legítima. A dádiva inicial de alguns conceitos, poucos,

referentes ao Paleolítico partiu do pressuposto da autora que eles tinham sentido histórica e pedagogicamente. Permitiu-se intencionalmente que os professores decidissem o que era mais relevante, podendo estes contemplar os que eram dados ou não, e ou acrescentar novos conceitos. Este grupo questiona determinados aspectos de natureza factual, que podem ser extraídos da leitura do mapa em questão, e apontam mesmo algumas imprecisões, justificando os seus juízos:

Ainda em termos de conhecimento histórico, o mapa apresenta o Fogo como uma nova técnica quando, na realidade, ele é uma descoberta do período histórico anterior, o Paleolítico. Por sua vez, as novas técnicas não apresentam conexões entre si quando entre algumas delas se supõe haver como, por exemplo, a Roda que conduziu ao desenvolvimento da Tecelagem, da Metalurgia e da Cerâmica e o Fogo, (descoberta do Paleolítico), conduziu ao desenvolvimento da Metalurgia (novos instrumentos enxada, mó e foice de metal) (Gr.3); “ (...) Outro equívoco detectado foi relativo ao Culto dos Mortos que, segundo o mapa, seria feito em Alinhamentos, Cromleques e Menires quando, na realidade, estes serviriam apenas para o Culto da Mãe Natureza (Gr.3).

A dimensão Legibilidade /Apresentação foi também contemplada, já que o grupo 3 considera que neste mapa a inexistência de conectores, visuais e verbais, pode promover uma leitura e uma construção imprecisa ou mesmo errônea do conhecimento histórico:

Consideramos, também, que as conexões nem sempre dão uma idéia clara da hierarquia que os conceitos deveriam ter: segundo o mapa de conceitos, as novas técnicas resultam em Divisão do Trabalho e Organização Social. Porém, neste mesmo mapa, estas não têm nenhuma ligação directa com a Sedentarização. Por sua vez, a Economia de Produção cria interdependência com Sedentarização, mas a seta não apresenta sentido duplo. Nos conectores entre Economia de Produção e Sedentarização, a seta só apresenta um sentido, o que impede de fazer uma leitura correcta porque estes estão em interdependência. Entretanto, acerca do indicador AL, observa-se, também, que entre os conceitos há falta de conectores verbais impedindo uma compreensão histórica porque a sua ausência pode conduzir a interpretações vagas (Gr.3).

Como veremos na secção das conclusões realizadas pelos professores, as críticas interpares dominaram parte das conclusões então proferidas e que serão também objectos de reflexão.

As dimensões de análise

Apesar de, como atrás referido, se terem construído colectivamente os indicadores para a análise dos mapas de conceitos a partir da leitura do artigo referenciado, decidiu-se manter a tarefa 2, permitindo assim que os professores pudessem acrescentar novas contribuições no momento da discussão em grande grupo. De um modo geral, as contribuições focam as dimensões já contempladas no quadro, utilizando apenas outras terminologias. Assim, o quadro de análise contempla já estas novas contribuições de natureza linguística.

No que diz respeito às *virtualidades e às dificuldades*, o grupo 1, ao responder às tarefas 6 e 7, elencou várias virtualidades e dificuldades da construção dos mapas de conceitos. Cabe realçar que a maior parte dos enunciados, tenham sido eles considerados simultaneamente como virtualidades ou dificuldades, focalizam a dimensão colaborativa da construção do saber.

_ Debate de diversas perspectivas da História de acordo com as diferentes formações históricas e pedagógicas dos intervenientes; negociação/ consenso e construção/ representação do conhecimento por parte do grupo; reconstrução do conhecimento individual de cada um dos elementos, a partir da representação do conhecimento elaborada pelo grupo; lidar com o confronto de diferentes opiniões ou perspectivas do conhecimento e da construção/ representação do conhecimento (Gr.1).

Aliás, foi nítida a discussão acesa que ocorreu na sala ao longo da construção do mapa. Neste grupo, para além das diferenças de idades existentes entre os seus elementos, a sua formação universitária era também diversa, o que justificou a necessidade de como pré-requisito construir uma linguagem comum não apenas histórica mas também pedagógica.

Amoretti⁶ também reflectiu sobre este aspecto, focalizando a dificuldade de manter a autoria de determinada configuração visual:

No momento de interagir para a construção do mapa de um mapa conceptual colectivo, surgiram desafios, por parte dos alunos, que experimentaram certa resistência em abdicar das suas identidades em prol de uma autoria colectiva. A identidade é aqui entendida como o desejo simultâneo de diferença e de permanência do aluno. Na elaboração colectiva do mapa, as individualidades tendem a ficar diluídas em uma instância superior _ a

⁶ AMORETTI, S. Protótipos e estereótipos: aprendizagem de conceitos. Mapas Conceituais: experiência em educação a Distância. *Revista Informática na Educação: Teoria e Prática*. V. 4 (2), p. 49-55, 2001. p. 51.

identidade de grupo (...). É muito interessante observar que, em grupos com fraca similaridade ideológica ou com a presença de um elemento caracterizador do “desvio cognitivo” (a palavra desvio é empregada aqui sem nenhuma conotação negativa de valor), o esforço de cooperação e de colaboração é, necessariamente, maior e mais complexo.

Como dificuldades, referem duas que se atêm à própria construção do mapa. No entanto, estas referências não versam apenas problemas de natureza gráfica, mas mais os modos de dar ao fio condutor da narrativa histórica do professor uma sequência discursiva que explicita as relações entre os vários conceitos. Este grupo salienta, assim, a dificuldade de encontrar expressões ou verbos que traduzissem conceitos operatórios, tais como, tempo, mudança, causa, consequência, condição, motivo, etc. A preocupação de respeitar os quadros históricos legitimados pela historiografia e a sua adequabilidade /viabilidade pedagógica preocupa também este grupo. Daí que proponham as seguintes questões para a discussão final:

_Será mais vantajoso em termos pedagógicos partir dos aspectos gerais (conceitos abstractos) para os específicos (conceitos experienciais ou da realidade) ou o inverso? Como organizar a informação tendo em conta o contexto de aplicação? Poderá o mapa de conceitos constituir uma espécie de guião/ instrumento didáctico? (Gr.1).

Apesar desta secção versar as virtualidades e dificuldades, não poderíamos deixar de comentar estas propostas, que veremos ser retomadas na discussão em grande grupo. As duas primeiras questões questionam de novo as orientações dadas por Novak⁷. É explícito, apesar de formulado sob a forma de pergunta, que equacionam critérios de natureza psicológica e didáctica sobre a natureza científica do saber, propondo para discussão a inversão da construção do mapa, colocando no centro das decisões do professor as vivências concretas contemporâneas dos alunos. Esta posição foi sustentada ao longo da construção do mapa, pois este tema histórico específico e a maior parte dos conceitos arrolados permitiam essa hipótese. Se a eles atentarmos, verificaremos que muitos deles são pertença do universo vivencial e vocabular dos alunos. Mais este argumento pedagógico se sustenta, se considerar-se que o mapa de conceitos é (pode ou deve ser), como eles mesmo dizem, “uma espécie de guião didáctico” que norteie as práticas discursivas e as actividades na sala de aula.

⁷ NOVAK, J. D. & GOWIN, D. B.. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge Academic Press, 1984.

O grupo 2 elenca como virtualidades as características gráficas discursivas dos mapas de conceitos e a sua explicitude lógica: visualmente eficaz; estrutura organizada lógica e cronologicamente; identifica conceitos relevantes seguindo várias dimensões. Mencionam apenas uma dificuldade, e esta relacionada com o mapa específico analisado: “Na compreensão do vocábulo de conexão ‘coexistem’”.

O grupo 3 retoma algumas das virtualidades já mencionadas pelos outros grupos. Realçou, como aliás fez o grupo 1, as potencialidades dos mapas de conceitos para a construção colaborativa do saber histórico: “ajuda a praticar o pensamento reflexivo. (Esforço de equipa no “desporto de pensar”); compartilhar idéias e conhecimentos entre os estudantes; fomentar a cooperação entre o estudante e o professor (Gr.3)”. Pensando, cremos, no contexto específico da sala de aula e nos alunos, eles defendem que os mapas podem “reforçar a compreensão; identificar conceitos mal compreendidos e avaliar a aprendizagem do aluno. No entanto, não escamoteiam as dificuldades apresentando as seguintes: “se as conexões não estiverem correctas não se faz uma leitura adequada do conhecimento histórico: as ligações devem ser claras; falta de palavras indicadoras; quando do pouco domínio do conhecimento, leva à construção de mapas de conceitos com lacunas e, obviamente, a uma leitura incorrecta (Gr.3)”. Terminam, fazendo uma apreciação geral pedagógica da importância dos mapas de conceitos:

Em conclusão, com base na concepção construtivista do ensino, e tendo em conta que o processo de construção do conhecimento, bem como a percepção e experiência adquiridas, são o mais importante no processo de ensino e aprendizagem, o mapa conceptual é um boa estratégia para a explicitação do conhecimento histórico, visto que proporciona a relação entre conceitos. Possibilita uma aprendizagem significativa porque quem trabalha com esta estratégia pode conjugar os seus conhecimentos tácitos com os novos conhecimentos adquiridos construindo, assim, o próprio conhecimento histórico. Para além disso, o mapa permite detectar lacunas pelo uso de conceitos de forma equívoca (Gr.3).

Este grupo é o único que convoca explicitamente a abordagem construtivista, onde o mapa de conceitos pode “exercer” todas as suas potencialidades pedagógicas.

As conclusões dos professores

Este terceiro momento teve como objectivo discutir todo o processo de construção dos mapas de conceitos e a sua presença no quotidiano da sala de

aula de História. Cada grupo teve acesso prévio às narrativas e às críticas dos colegas sobre os seus mapas, assim como a uma listagem com alguns dos problemas que tinham sido entretanto levantados. As conclusões citadas em seguida foram recolhidas *In loco* das intervenções e depois sancionadas por todo o grupo de professores. Para viabilizar os comentários que são da primeira autora, elas foram seccionadas, sendo que a numeração tem apenas o objectivo de identificar a sua sequência narrativa.

1. “A primeira problemática situou-se na existência de uma *pluralidade de interpretações historiográficas*, e que implicações elas provocam na construção dos mapas de conceitos pelos professores. Se a colocarmos num contexto de trabalho interpares (professores), admitiu-se que o processo de negociação é necessário à construção colectiva de mapas conceptuais e relevante para o tecer de um espírito de colaboração”. Este parágrafo foi cuidadosamente redigido como forma diplomática de diluir as críticas feitas ao conhecimento histórico expresso nos mapas de conceitos. Um dos professores colocou, aliás, como sugestão a criação de um novo mapa de conceitos após a leitura das críticas feitas pelos seus pares, proposta que não foi avante. Estas palavras não deixam, no entanto, de chamar a atenção para a natureza provisória e plural dos discursos historiográficos, que não é muito contemplada nas práticas dos professores, estando mesmo quase ausente quer no texto principal quer nas actividades dos manuais escolares de História. Estas características do saber historiográfico são apenas referidas na introdução dos programas oficiais do Ensino Secundário, ou subentendidos na formulação das competências adstritas ao tratamento das fontes. Como já referido, as imprecisões e os erros encontrados pelos professores nos mapas dos seus pares foram aqui escamoteados delicadamente, passando a prevalecer um discurso informado por argumentos e critérios pedagógicos (nível de compreensão dos alunos), questionando implicitamente a existência de um discurso generalista e simplificado sobre estes períodos da História. Esta postura confirmar-se-á no enunciado seguinte.

2. “No entanto, defendeu-se que o espaço da sala de aula é um espaço de responsabilidade individual, daí que cada professor deve assumir as suas *inter-subjectividades* que podem contaminar a sua prestação didáctica. No entanto, essa subjectividade deve ser ponderada de modo a evitar um discurso ‘ideológico’ específico. Advoga-se assim que o professor traduza a pluralidade interpretativa historiográfica em práticas didácticas que desenvolvam nos alunos a consciência de que o saber histórico é provisório, e que existem multiperspectivas, dependendo dos pressupostos teóricos e das perguntas que o historiador elege como relevantes e das fontes disponíveis. Essa consciência deve ser paulatinamente promovida através de actividades que coloquem os alunos em confrontos com esses discursos (ou fontes) vários. O desenvolvimento da compreensão destas características inerentes à natureza do saber histórico deve considerar o perfil

cognitivo dos alunos, evitando a ocorrência destes adjectivarem infundadamente as várias explicações em certo e errado (postura dicotômica primária) ou cair no extremo de um relativismo que leva à aceitação de todas mesmo que não fundamentadas em fontes”. Retomando a apreciação anterior, os professores deram antes mais relevância às possíveis consequências de um discurso único histórico na compreensão da História, passando a valorizar as “subjectividades” (suas e dos historiadores) como característica da narrativa histórica que deve ser objecto de estudo pelos alunos. Há neste enunciado uma clara postura simultaneamente epistemológica e pedagógica, fruto da sua formação inicial e pós graduada, mas também já sustentada pelas orientações ministeriais para o ensino da História.

3. “Considerou-se também que a decisão de um professor eleger uma certa narrativa explicativa em detrimento de outra pode também ser determinada por critérios pessoais de atribuição de *significância histórica ou pedagógica*, e não necessariamente legitimados ou gerados pela sua adesão a esta ou àquela corrente historiográfica”. Este argumento demonstra (e assume) a consciencialização de factores de natureza pessoal. Recorrendo às notas escritas durante a discussão, ela deriva do acesso destes professores a novas contribuições investigativas feitas sobre significância (Ferreira⁸). Neste estudo, esta investigadora chegou à conclusão de que a maior parte das decisões didácticas dos professores foram não tanto determinadas por critérios de natureza histórica (Cercadillo⁹: Contemporaneidade; Pessoal; Causal; Padrão; Simbólico; Profundidade/Duração; Passado/Presente/Futuro), mas sim de significância pedagógica, tais como as vivências e características pessoais, a cultural escolar, e nesta as práticas e crenças adotadas no grupo disciplinar de escola, os perfis de aprendizagem dos alunos e o manual escolar. Este último foi, confirmando estudos, uma vez mais reconhecido como um instrumento uniformizador não apenas de um discurso histórico, mas também da sua didáctica.

4. “Uma segunda questão refere-se à *escolha dos conectores verbais*, quando construídos pelos professores com a função de serem uma representação /síntese de um determinado tema. Identificou-se a dificuldade dos professores de encontrarem verbos, palavras e proposições que estejam adequadas ao grau de literacia dos alunos, e conciliar esta limitação com o rigor histórico dessas mesmas

⁸ FERREIRA, A. *Ideias de Significância Histórica e Pedagógica em contexto de interacção: um estudo com professores estagiários*. Tese de Mestrado em Educação/ Especialidade em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2005.

⁹ CERCADILLO, L. *Significance in History: Students' ideas in England and Spain*. Paper for “Creating knowledge in the 21st century: insights from multiple perspectives. American Educational Research Association Conference. New Orleans, 2000.

relações. Ainda no que diz respeito a este problema de legibilidade, considerou-se que devem ser limitados os temas/assuntos dos mapas de conceitos, de modo a evitar que eles se tornem enormes, apresentando assim uma *complexidade gráfica* e conseqüente deficiente leitura e compreensão”. O problema dos conectores verbais esteve presente em todas as críticas, mas parte do pressuposto de que a construção do mapa tinha como finalidade ser um modelo, ou um recurso para leitura e compreensão pelos alunos. Apesar de ter sido dito que a construção do mapa de conceitos tinha como objectivo a explicitação do conhecimento histórico dos professores, esta leitura (e prática) desviante mostra que os professores mesmo em situação de resolver uma tarefa como esta, pensam prioritariamente nos seus discentes. Uma vez mais, podemos inferir que o conhecimento histórico didactizado prevalece sobre o acadmico, encontrando aqueles argumentos legitimadores nas suas teorias práticas oriundas do quotidiano escolar. Só perante confrontos que evoquem os novos contributos da historiografia, é que os professores se sentem “obrigados” a evocar enunciados de natureza epistemológica.

No entanto, não é de desvalorizar a dificuldade de encontrar conectores verbais que explicitem as relações históricas, tais como as causais, explicativas, exemplificativas, temporais, espaciais, etc. Britt¹⁰ e Parente¹¹, nos seus estudos sobre as narrativas escritas verbais que os alunos constroem após a leitura de textos históricos, identificam essa dificuldade, considerando a sua presença como indicador de um raciocínio mais sofisticado. No presente caso, essa dificuldade é ainda mais saliente, já que essas “narrativas” cognitivas têm que se consubstanciar em unidades linguísticas como verbos, palavras e ou expressões mínimas. Daí que, diante da tarefa de construir uma narrativa a partir dos mapas dos colegas, os professores alterem ou colmatem as suas insuficiências verbais de modo a dar uma coerência substantiva e linguística aos seus textos.

Podemos também colocar a hipótese dos professores terem adoptado a linguagem específica e normalizada presente nos documentos oficiais (que se não questiona), e não se disponibilizarem para um retorno a uma linguagem mais acessível aos alunos ‘reais’, tendo em consideração o seu grau de literacia linguística. Este facto é muito visível nas aulas dadas pelos professores estagiários, sendo uma dimensão que se trabalha sistematicamente ao longo do seu ano de formação profissional. Procura-se, e como o enunciado acima citado,

¹⁰ BRITT, M. A. Learning from History texts: from causal analysis to argument model. In: LEINHARDT, G.; BECK, I. L. & STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 47-84, 1994.

¹¹ PARENTE, R. *A Narrativa na Aula de História*. Tese de Mestrado em Educação/ Especialidade em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

que eles consigam conciliar o rigor da linguagem histórica e a sua adequabilidade aos alunos, tendo simultaneamente presente o objectivo de promover um crescendo de sofisticação nos seus discursos quer orais quer escritos.

Em estudos feitos sobre os mapas de conceitos construídos por alunos alerta-se assim para o facto de que “Os mapas não apresentam apenas uma imagem de um processo num espaço plano, ou palavras secas, mas são uma história pessoal de escrita e funcionam como passos no seu processo” (Brunk-Chavez & Martin¹²). Para melhor entender este processo, são necessários mais estudos sobre os discursos dos professores em contextos dialógicos (Karasavidis¹³).

Para o segundo problema – *legibilidade gráfica* – advoga-se a fragmentação do tema histórico em unidades mais restritas evitando uma cacofonia visual (densidade informativa). Esta preocupação será transformada numa hipótese de trabalho no enunciado 8, então com outra razão mais de natureza pedagógica. Dado o carácter idiossincrático dos mapas e dos seus processos de construção, os possíveis critérios que se poderiam aduzir para adjectivar um mapa como tendo uma boa legibilidade gráfica devem ser da autoria dos seus criadores. É possível, no entanto, evocar alguns aspectos que podem ser objecto de aprendizagem progressiva. Assim, os conceitos devem ser posicionados no espaço da página (e no seu espaço relativo) de modo a clarificar a sua pertença ao mesmo nódulo semântico. Esta pertença pode também ser explicitada usando estratégias gráficas como o formato, tamanho ou cores. Assim, guia-se o leitor nos seus actos perceptivos e cognitivos dando uma coerência e homogeneidade ao conjunto total da informação e não a cada um dos seus elementos. Permitir-se-á assim não apenas uma maior brevidade na leitura e interpretação, mas uma possível detecção e reconstrução dos erros, das imprecisões e da incompletude dos mapas. Essa coerência e homogeneidade devem estar também presente nos conectores, tendo em consideração as experiências do leitor/construtor que permitam que eles cumpram a sua função semântica evitando a estranheza.

5. “Um terceiro aspecto discutido centrou-se na necessidade ou não de respeitar a *hierarquia de conceitos* segundo o seu grau de inclusividade ou exclusividade. A discussão defendeu mais a valorização do estabelecimento das relações do que propriamente a sua hierarquização”. Cremos que a defesa acima apresentada traduz a dificuldade sentida por todos os professores em respeitar

¹² BRUNK-CHAVEZ, Beth & MARTIN, Janette. *The Journey Out: Conceptual Mapping and writing Process*. Academic Exchange Quarterly, Fall, Vol.6, issue ., 2002.

¹³ KARASAVIDIS, Illias. *The concept map as a cognitive tool in the teaching and learning of History. Aspect of appropriation and resistance*. Disponível em: www.ece.uth.gr/papers/Karasavidis4_1.pdf, 2004.

esse critério proposto por Novak¹⁴. O problema foi identificar o grau de inclusividade e exclusividade que cada conceito tem em relação a outros. As narrativas históricas podem ser múltiplas, informando diferentemente a posição e a subordinação relativas de uns conceitos em relação aos outros, servindo-se dos conectores para estabelecer as respectivas relações que, por vezes não são hierárquicas, mas situam-se num mesmo plano, podendo assumir, simultaneamente, o papel de causa e consequência de determinado acontecimento. No entanto, ocorreram algumas críticas sobre a não presença deste critério nos mapas construídos, mas, cremos, na sua tradução espacial, ou seja, advogaram que os conceitos que se apresentam numa determinada linha horizontal de leitura sejam da mesma natureza (v. Anexo 5: M. C. 2). A defesa da valorização preferencial das relações está de acordo com Novak¹⁵ quando define os mapas como um conhecimento organizado semanticamente, apresentando-se assim como um mediador de explicitação do processo de compreensão de um determinado tema. Assim, quanto maior for o número de relações que os sujeitos estabelecerem entre os vários conceitos e seus nódulos, mais próximos estarão da compreensão da narrativa histórica enquanto um discurso que contempla ligações causais e explicativas entre pessoas, actos, motivos, acontecimentos, crenças, artefactos e idéias que num determinado tempo e espaço foram “vida”.

6. “A última questão debruçou-se sobre possíveis hipóteses de *metodologias de implementação* de mapas de conceitos. Foi consensual a necessidade de iniciar os alunos na prática de construção dos mapas, tendo o cuidado de não apresentar modelos visuais únicos, mas sim sublinhar o processo. Defende-se pois que os professores explicitem não apenas a dimensão técnica da construção, mas também a finalidade da mesma e as expectativas pedagógicas que se esperam com esta estratégia”. Este enunciado explicita a defesa da transparência como princípio que subjaz a uma visão de uma pedagogia para a autonomia. Nele defende-se que a acção pedagógica deve nortear-se pela explicitação dos pressupostos e finalidades, da natureza da metodologia seguida, e do dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adoptados. Assim, estaremos a desenvolver atitudes e capacidades de reflexão e auto-regulação/avaliação da aprendizagem, a autodeterminação de planos de trabalho independente, o sentido de auto-estima e de autoconfiança.

7. “Uma hipótese aventada consistiu na *construção do mapa a partir de um texto*, construído pelo professor e ou do manual escolar. Os alunos teriam que dele retirar os conceitos mais relevantes e daí construir o seu mapa. Poder-se-ia

¹⁴ NOVAK, J. D. & GOWIN, D. B.. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge Academic Press, 1984.

¹⁵ *Ibidem*.

nesse caso, o professor adicionar um conceito não expresso, que provocasse um conflito. Neste caso, o mapa teria a função de “traduzir” graficamente a leitura, denunciando o grau de compreensão da mesma. Além disso, poder-se-ia compreender os modos como os alunos reestruturam o seu pensamento com a introdução de um dado novo que tenha a função de desestabilizar uma narrativa (enquanto raciocínio e enquanto texto gráfico) prévia. Uma 2ª hipótese teria como objectivo analisar o trajecto de compreensão de um determinado assunto, utilizando a construção de vários mapas à medida que se desenvolvesse a aprendizagem. Assim, teríamos uma sequência de mapas 1, 2, 3..., onde o mapa 2 conteria o 1 ou excertos dele, e assim sucessivamente. Esta hipótese permitiria não apenas ao professor mas também ao aluno ter um registo que facilitasse ao primeiro avaliar a sua prática docente e a aprendizagem dos seus alunos, e a estes desenvolverem a auto-regulação da sua aprendizagem”. Neste longo excerto, são propostas claramente duas hipóteses de aplicação dos mapas de conceitos. A última proposta, que alguns autores chamam de roteiros de aprendizagem, indicia que o processo de construção de um mapa de conceitos sobre um determinado tema histórico pode ser paulatinamente construído, à medida que a própria leccionação for acontecendo, adoptando então simultaneamente a função de estratégia de aprendizagem e de instrumento de auto-regulação dessa mesma aprendizagem pelos alunos. Naturalmente, eles são também para o professor um poderoso instrumento de avaliação não apenas dos seus alunos, mas também da sua própria prestação didáctica. Apesar de não referido explicitamente, os mapas de conceitos são um bom instrumento de explicitação dos conhecimentos tácitos dos alunos (Melo¹⁶).

Palavras finais

Apesar de ser já longa a linha de investigação sobre os mapas de conceitos foi apenas no ano de 2004 que se realizou a 1º Conferência Internacional¹⁷. Estiveram nela presentes poucos estudos na área das Humanidades e nenhum na disciplina da História. Com este estudo pretendeu-se iniciar um novo domínio de investigação, sendo expressas ao longo do texto algumas reflexões sobre os mapas de conceitos como instrumento de explicitação do conhecimento do professor. Neste momento final preferimos apresentar algumas palavras que perspectivem objectos e práticas investigativas futuras.

¹⁶ MELO, M. C.. *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2003.

¹⁷ FIRST INTERNATIONAL CONFERENCE on Concept Mapping, 2004, Pamplona, Spain. Disponível em: <http://cmc.ihmc/1st%20Concept%20Mapping%20Conference.html>

Em primeiro lugar, e mantendo os momentos deste estudo, cremos que será aconselhável gravar a interação colaborativa ocorrida entre os elementos do grupo no decorrer da construção do mapa de conceitos. O protocolo da gravação permitiria analisar não apenas os argumentos que nortearam as escolhas, mas também o tipo de negociação que foi feita entre os vários elementos de cada grupo ao longo de todo o processo. Como muitos estudos já salientaram, os sujeitos (professores e alunos) apresentam um discurso mais relevante (e frequentemente mais sofisticado) na oralidade do que na escrita. Daí advogar-se que a análise do discurso é a mais adequada, quando desejamos compreender as representações e os processos de raciocínios subjacentes a um processo de aprendizagem.

Uma outra medida que advogaríamos seria criar um momento onde cada grupo de professores, com base nas narrativas e nas críticas feitas pelos colegas a partir dos seus mapas, pudesse reformular os mapas e as narrativas. Estas novas versões seriam posteriormente objectos de discussão entre os dois grupos envolvidos (os criadores e os críticos) e ou em grande grupo. As limitações de tempo deste contexto de formação (mestrado) não permitiram esta hipótese, mas ela é, de facto, uma estratégia mais consentânea com a pedagogia colaborativa que nos rege.

Como referido no início do estudo, a autora principal é que escolheu o tema histórico e ofereceu uma listagem de conceitos. Mesmo dizendo que ela poderia ser alterada, o facto é que a introdução de novos conceitos foi diminuta. No futuro, é de atribuir a decisão sobre o tema ao grande grupo, e a listagem a cada grupo. Esta atribuição permitirá com mais clareza cartografar possíveis similitudes ou diferenças entre grupos, e se for possível, perceber se a formação académica inicial dos sujeitos, tem uma influência determinante ou não. Uma hipótese de trabalho interessante seria estudar os mapas de conceitos como planos de aulas, analisando a sua tradução didáctica nas decisões dos professores sobre o privilegiar (ou não) esta ou aquela competência histórica, os conteúdos, os documentos e as estratégias de aprendizagem. Poder-se-ia (in) confirmar se o mapa de conceitos como guião da docência permite ao professor um comportamento mais flexível em contraponto aos planos de aulas mais narrativos.

Muitas outras sugestões poderiam ser adicionadas se os nossos sujeitos fossem os alunos, mas este texto assume-se como uma obra aberta, logo incompleta e provisória.

Referências:

AMORETTI, S. Protótipos e estereótipos: aprendizagem de conceitos. Mapas Conceituais: experiência em educação à Distância. *Revista Informática na Educação: Teoria e Prática*. V. 4 (2), p. 49-55, 2001.

BRITT, M. A. Learning from History texts: from causal analysis to argument model. In: LEINHARDT, G.; BECK, I. L. & STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 47-84, 1994.

BRUNK-CHAVEZ, Beth & MARTIN, Janette. *The Journey Out: Conceptual Mapping and writing Process*. Academic Exchange Quarterly, Fall, Vol.6, issue ., 2002.

CERCADILLO, L. *Significance in History: Students' ideas in England and Spain*. Paper for "Creating knowledge in the 21st century: insights from multiple perspectives. American Educational Research Association Conference. New Orleans, 2000.

FERREIRA, A. *Ideias de Significância Histórica e Pedagógica em contexto de interação: um estudo com professores estagiários*. Tese de Mestrado em Educação/ Especialidade em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2005.

FIRST INTERNATIONAL CONFERENCE on Concept Mapping, 2004, Pamplona, Spain. Disponível em: <http://cmc.ihmc/1st%20Concept%20Mapping%20Conference.html>

GREENE, S. Students as authors in the study of History. In: LEINHARDT, G.; BECK, I. L. & STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 137-170, 1994.

KARASAVIDIS, Ilias. *The concept map as a cognitive tool in the teaching and learning of History. Aspect of appropriation and resistance*. Disponível em: www.ece.uth.gr/papers/Karasavidis4_1.pdf, 2004.

MELO, M. C.. *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2003.

MONI, R. W., EILEN, Beswick and KAREN, B. Moni. "Using students' feedback to construct an assessment rubric for a concept map in physiology". *Advances in Physiology Education* 29, p. 197-203, 2005.

NOVAK, J. D. & GOWIN, D. B.. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge Academic Press, 1984.

PARENTE, R. *A Narrativa na Aula de História*. Tese de Mestrado em Educação/ Especialidade em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2004.

Anexo 1: Os Mapas de Conceitos: Este documento de apoio apresentava mais ou menos os mesmos conteúdos expressos na primeira secção deste texto.

Anexo 2: Guião de Trabalho

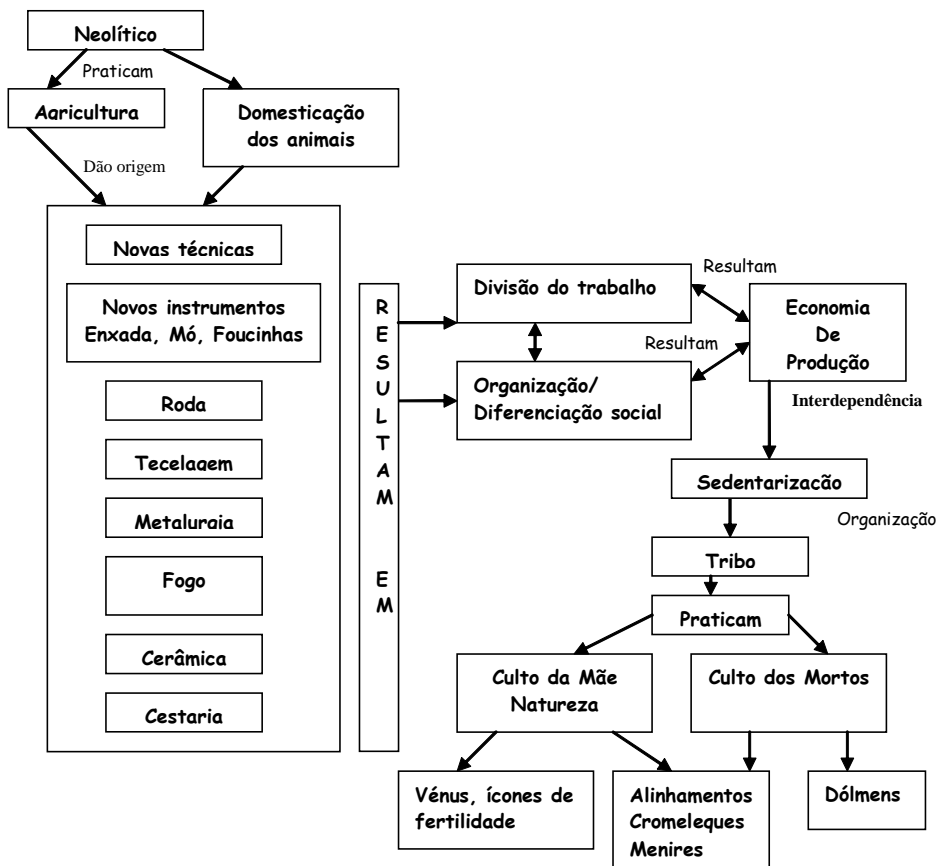
1. Faça uma narrativa que explicita a leitura do mapa de conceitos
2. Que aspectos ou dimensões podem ser analisados numa tarefa de construção de mapas de conceitos?
3. No quadro seguinte propõem-se três dimensões de análise. Redija indicadores que orientem a análise crítica do mapa de conceitos
4. Utilizando estas dimensões analise criticamente o mapa de conceitos que lhe foi entregue
5. Faça um elenco sintético das virtualidades e das dificuldades encontradas/sentidas ao longo do processo de construção e análise do mapa de conceitos
6. Outros comentários/propostas para a discussão inter pares

Anexo 3: Quadro de Análise dos Mapas de Conceitos*

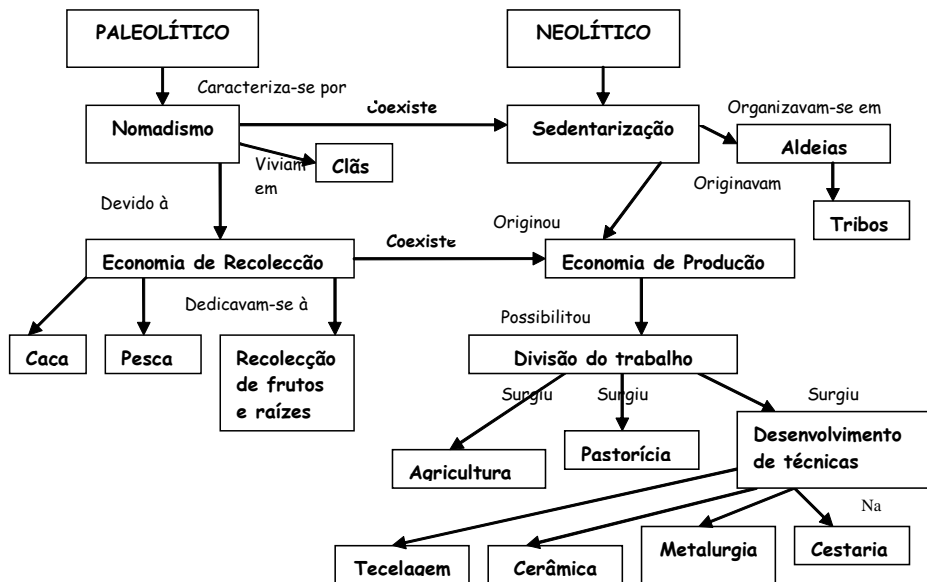
Dimensões	Indicadores
Conceitos / Conteúdos (CC)	Considerar se os conceitos históricos apresentados são suficientes e relevantes para a explicitação do conhecimento histórico específico
Lógica / Compreensão (LC)	Considerar se as conexões estabelecidas têm uma correcção factual e se os conectores visuais e verbais escolhidos traduzem claramente essas relações simultaneamente de natureza histórica. Elas devem também explicitar as estratégias cognitivas necessárias a compreensão dessas relações
Apresentação/ Legibilidade (AL)	Considerar se o mapa de conceitos é legível e claro, usando adequadamente as estratégias visuais, permitindo assim que ele cumpra a sua função de conversação (organização e gestão do espaço, setas, cores, tamanho de letras, etc.)

* Adapt. de Moni, R. W., Eilen Beswick and Karen B. Moni (2005)

Anexo 4: Mapa de conceitos A



Anexo 5: Mapa de conceitos B



Anexo 6: Mapa de conceitos C

A PESQUISA E O ENSINO DE HISTÓRIA: a crônica e a leitura do cotidiano

Regma Maria dos Santos*
Edna Maria Pereira da Silva Nascimento**

Resumo: Propomos, nesse artigo, pensar a crônica no ensino de História como uma nova possibilidade de análise da produção de uma memória tecida cotidianamente nas páginas dos jornais. Pretendemos relacionar a escrita e a leitura da crônica com a percepção da importância da história e da memória nas obras de autores como Carlos Heitor Cony.

Palavras-Chave: Crônica. Memória. Ensino de História.

Abstract: In this paper we propose to think of the chronicle in the teaching of History as a new possibility of analysis of a memory production which is daily woven in newspapers. We intend to relate chronicle's writing and reading with the perception of the importance of history and memory in authors' works such as *Carlos Heitor Cony*.

Keywords: Chronicle. Memory. Teaching of History.

O ensino de História tem ampliado suas dimensões com relação à sua prática, seja desenvolvendo atividades de pesquisa de coleta de documento alargando as concepções de objetos e temas, seja redimensionando os paradigmas de construção do conhecimento história.

A crônica insere-se, nessa perspectiva, como uma nova possibilidade de análise da produção de uma memória tecida cotidianamente nas páginas dos jornais. O que justifica nossa proposta é relacionar a escrita e a leitura da crônica com a percepção da importância da história e da memória nas obras de autores como Lima Barreto, Drummond e Carlos Heitor Cony. Nesse primeiro projeto que aqui apresentaremos, o cronista escolhido foi Carlos Heitor Cony.

Ao pesquisarmos a crônica é importante considerar alguns aspectos, como

* Professora Dra. do Curso de História do CAC/UFG e coordenadora do Projeto: "A leitura e a produção de crônicas no ensino de História" financiado pelo PROLICEN.

** Aluna do Curso de graduação em História do CAC/UFG. Bolsista PROLICEN.

sua relação direta com o jornal, o que a caracteriza aparentemente como breve e fugaz.

Para além da crítica que separa a prática literária da prática jornalística, Sílvia Helena Simões Borelli localiza nesse embate a falsa dicotomia entre os produtos culturais de extração culta e erudita e os produtos originados da produção industrializada da cultura, rotulados, muitas vezes, de cultura padronizada, vulgarizada e popularizada. Segundo a autora, “retorna-se pela crônica, a segmentação entre cultura de massa, cultura erudita e cultura popular.”¹

Borelli questiona sobre quem define essas fronteiras, que equivocadamente exclam os cronistas para fora do campo literário e apontam o mercado como última saída. Diante disso, refuta sublinhando que os cronistas são narradores, que, com sua escritura, resgatam tradições e matrizes culturais originárias. “Na crônica, tradições e rupturas, articuladas, tornam-se visíveis e falam, pela voz do cronista, historiador, intérprete, contador de histórias na modernidade.”²

A questão da crônica pertencer ao gênero literário ou ao gênero jornalístico deixa de ser primordial quando compreendemos, conforme analisa Haroldo de Campos, o surgimento dos chamados gêneros híbridos, a partir das articulações entre a grande imprensa e a literatura, e de seu particular efeito na América Latina.

Segundo Campos, o hibridismo dos gêneros passa a confundir-se a partir do século XIX, com o próprio hibridismo dos *media*. Desta forma, o jornal será o desaguadouro natural de uma linguagem descontínua, alternativa. Ainda conforme Haroldo de Campos, McLuhan sustenta que o hibridismo é uma técnica de descoberta criativa, ressaltando a influência da imprensa popular sobre Mallarmé e Joyce e atribuindo a Edgar Allan Poe o pioneirismo nesse campo.³

As características ambíguas da crônica, todavia, longe de revelarem sua fragilidade, expressam sua potencialidade. Retomando o aspecto cultural, como enfatiza Borelli; na crônica estão presentes elementos híbridos que expõem a capacidade de diálogo do escritor com seu tempo e seu público.

Apesar de ser escrita, a crônica não contém elementos meramente pertencentes à cultura letrada, mas relaciona-se e é permeada pelo que há de mais popular, que é a tradição oral, e ainda, é veiculada por um meio de massa. Nesse sentido, não podemos esquecer de destacar suas múltiplas apropriações pela TV, pelo rádio, que inventaram, cada qual, sua forma de divulgá-la.

¹ BORELLI, Sílvia Helena Simões. *Ação, suspense e emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Educ/Estação Liberdade, 1996, p. 81.

² *Ibidem*, p.84

³ CAMPOS, Haroldo de. Ruptura dos gêneros na literatura Latino-Americana. In: MORENO, César Fernandes. *América Latina em sua literatura*. São Paulo: Ed.Perspectiva, 1979.

Borelli, observa ainda que o cronista revela o atual, por isso, a crônica é o próprio fato moderno, cujo consumo é imediato. O cronista possui a necessidade de captar esse instante poético e transformá-lo em narrativa, sendo tão ágil como o tempo que passa. Para além disso:

A crônica, escrita no jornal, em pleno século XX, é o lugar privilegiado do entrecruzamento do fato cotidiano e do acontecimento. Em uma sociedade da rapidez, que acopla elementos de formação cultural de diversas origens, dentre esses, os processos midiáticos, a narração do cotidiano transforma-se potencialmente em memória e história.⁴

Nesse sentido propomos ampliar o estudo que vem sendo desenvolvido do ponto de vista teórico para a prática didático-pedagógica, ou seja, utilizar a crônica como documento de análise histórica em oficinas a serem desenvolvidas nas escolas, procurando, numa perspectiva interdisciplinar aliar o conhecimento histórico à produção literária.

Propomos então selecionar crônicas dos autores acima citados tendo como referências as pesquisas desenvolvidas sobre os mesmos, e trabalhá-las com os alunos da rede pública do ensino médio, abordando o contexto de sua produção, os temas por elas tratados, as concepções ideológicas dos autores.

Num segundo momento, estaremos propondo que os próprios alunos escrevam crônicas abordando suas experiências pessoais, familiares e do grupo social ao qual pertencem. Esse exercício pretende, duplamente, despertar o interesse pela leitura e pela escrita, como também ampliar a percepção sobre a importância da memória e da história.

A prática da pesquisa e do ensino de História por meio das crônicas de Cony

Ao iniciar o projeto partimos da percepção de que é preciso valorizar o conhecimento histórico, para que se tenha uma compreensão melhor dos sujeitos históricos, e de suas relações construídas no cotidiano entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços.

Bittencourt propõe então que a História do Brasil não pode ser um apêndice da História Geral, mas exige que, a partir das problemáticas do presente se possa pensar os conteúdos a serem analisados:

⁴ SANTOS, Regma Maria dos Santos. *Memórias de um Plumitivo: Impressões cotidianas e história nas crônicas de Lycidio Paes*. Uberlândia: ASPPECTUS/FUNAPE-UFG, 2005, p. 108

O conhecimento sobre o Brasil atual exige o domínio da História do presente, ou do entendimento do presente como História, e dos métodos de abordá-la. A identificação dos problemas vividos ou próximos dos alunos torna possível estabelecer os objetos de estudo significativos que ordenarão os conteúdos a serem trabalhados, tanto no tempo como no espaço.⁵

Para o desenvolvimento do projeto selecionamos alunos que estão cursando do 1º ao 3º ano no Colégio Mãe de Deus, com dois encontros semanais, com a duração de uma hora e meia para cada encontro.

Decidimos escolher as crônicas de Carlos Heitor Cony por sua história jornalística que começou logo após o golpe militar de 1964, por ter sido o primeiro jornalista a se manifestar contra o regime ditatorial o que lhe rendeu seis prisões.

Em sua história de vida destaca-se o fato de que quando pequeno tinha um problema de fala, o que o fez querer muitas vezes largar a escola. Foi para o seminário, abandonou e hoje Cony escreve para a Folha de S.Paulo. Suas crônicas mantêm sempre uma clareza e é consagrado um dos jornalistas políticos mais importantes do Brasil.

Cony é um cronista político que escreve com humor, faz seus desabafo, compara fatos históricos com acontecimentos atuais utilizando suas crônicas para criticar o governo, cobrar, ironizar, fazendo uso de várias formas de expressão e tendo uma linguagem de fácil compreensão.

Escolhemos algumas crônicas por apresentarem aspectos relevantes da nossa sociedade, e, sobretudo aquelas que, por seu caráter político, chamavam mais atenção dos alunos, em função do rico e conturbado contexto vivenciado por todos nós. Selecionamos crônicas publicadas em 2004 e 2005 no jornal Folha de São Paulo, dentre essas: *A paz e a guerra, Regra de Três, Lavagem cerebral, O melhor verso, Corrigindo a história, O médico e o monstro, Machado e Johnny Bravo, Grandeza e Miséria, O chá das peruas, Tomada de consciência, A crueldade de agosto, Gregos e Troianos, Herzog e a cruz, A moça e a viagem, Pensamentos repetidos, Aqui e agora, FHC e a academia, Fernando Sabino, Paixão segundo Sabino, O lobo não está velho.*

Após a leitura e a discussão das crônicas os alunos eram instigados a pesquisar na biblioteca, ou a trazer de casa, outras informações que auxiliassem a melhor compreensão das mesmas. Finalmente, os alunos redigiam suas próprias crônicas apresentando suas considerações sobre temas definidos pelo grupo.

⁵ BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro.(org.) *História na sala de aula: conceitos ,práticas e propostas.*2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 201.

Nos reunimos com os alunos em oficina duas vezes por semana, entre os meses de setembro e outubro, em um total de doze encontros. Procuramos mostrar para os alunos como é possível inovar o ensino de história utilizando a crônica para fazer esse entrecruzamento.

As crônicas foram lidas, uma por encontro, procurando observar os detalhes sobre o cotidiano do autor e as variedades de assuntos relacionados com o passado e o presente.

Procuramos fazer uma relação do hoje e do ontem, e como o cotidiano está presente na vida do autor. Levamos os alunos a buscarem mais informações nos jornais, incentivando a leitura e a escrita, observando que outros detalhes da história não foram notados.

Na primeira crônica apresentada aos alunos *A paz e a guerra*, Cony inicia o texto fazendo um comentário sobre o seu cotidiano, relacionando-o aos acontecimentos políticos pelos quais passou o país:

Passei o fim de semana mexendo, no arquivo de uma revista que não existe mais. Procurava uma foto antiga, para ilustrar artigo que estou escrevendo para um jornal espanhol.⁶

Cony começou expondo um fato do seu dia-a-dia pessoal, depois que releu alguns arquivos, lembrou do golpe de 64, do AI-5 dos anos de intrigas. Num curto espaço o cronista retrata acontecimentos desde o Presidente JK até a morte de Tancredo e os planos econômicos, o impeachment de Collor. E no final escreve que “Acredito que nunca tivemos um período tão tranqüilo como o dos últimos governos”, e por fim conjectura: “...Nem por isso devemos suspirar por novas guerras”.⁷

Procuramos, junto com os alunos, analisar cada fato histórico que Cony citou em sua crônica, falamos sobre os presidentes, o que cada um representou para o Brasil, bem como também percebemos as variedades de assuntos políticos em uma crônica, que a partir de um fato corriqueiro permitiu ao autor lembrar o passado da nação, e eventos como o golpe de 1964, que lembra suas seis prisões. O autor cita cada presidente, suas vitórias e derrotas. Como JK que construiu a capital do nosso país, Jânio que renunciou, a morte de Tancredo que abalou o país; e Collor, que trouxe com o seu impeachment, o movimento dos jovens caras pintadas.

São apenas alguns detalhes que foram observados pelos alunos, levando-os a um questionamento sobre o hoje e o nosso momento político, um ano

⁶ CONY, Carlos Heitor. A paz e a guerra. In: *Folha de São Paulo*. 06/09/2004, p.2.

⁷ *Ibidem*

depois da publicação dessa crônica. Para os alunos sempre atravessamos momentos políticos marcantes, hoje é a vez do chamado “mensalão”, que de certa forma, rompe com a paz e a tranqüilidade exposta por Cony no decorrer da crônica. Na verdade, a tese do “mensalão” é o início de uma nova guerra, da disputa eleitoral de 2006.

Foi possível através dessa crônica fazer com que os alunos percebessem sua realidade em relação ao passado, adaptando as diversas realidades do aluno com o seu cotidiano, valorizando mais sua oralidade, e principalmente a sua construção de texto, que poderá servir de documento, a ser estudado.

Procuramos então fazer com que nessa dimensão do conhecimento histórico o aluno possa ter um olhar a mais para os fatos do seu cotidiano e os fatos históricos. Desta forma os alunos puderam perceber como se trabalha com um documento, e de que maneira a crônica driblou o tempo e é capaz de mostrar além de outros olhares. Depois da leitura e interpretação oral da crônica, cada aluno produziu sua própria crônica, com tema livre.

A partir das crônicas produzidas pelos alunos pudemos perceber melhor qual sua percepção da relação do seu cotidiano da relação da sua escrita e a leitura com sua oralidade.

As primeiras crônicas escritas pelos alunos em setembro de 2005, não podiam deixar de tratar de mais uma crise política que assola o país, mas com certa ironia. Percebemos que os alunos estão tendo uma percepção histórica que não existe nos livros didáticos, adotando uma visão mais ampla e ao mesmo tempo crítica, uma vez que a crônica possibilita esse desabafo pessoal, fazendo com que desperte no aluno o interesse em poder escrever sem medo, e poder ler observando outros fatores que estão no nosso cotidiano e também dentro da história.

Essa interdisciplinaridade permite-nos também perceber que um conjunto de preocupações sobre o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola nos leva à valorização de atitudes e valores para entendermos melhor o nosso exercício de cidadania, ou seja, valorização de si mesmo como sujeito responsável da história, respeitando as diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas e evitando qualquer tipo de discriminação.

É preciso pensar a História do Brasil na escola com maior compromisso político e cultural, em que os critérios metodológicos tenham uma fundamentação teórica, tanto no que se refere à historiografia quanto à pedagogia. É justamente este entrecruzamento de olhares que possibilita a interdisciplinaridade, os alunos ao escreverem as crônicas, estão ampliando seu olhar. O passado serve de contraponto para fazer uma reflexão sobre o presente, possibilitando ainda uma mistura de vários gêneros.

A crônica apresenta linguagens metafóricas, antíteses, metonímia, eufemismo, ironia, diminutivos, aumentativos, buscando aproximar o autor do

leitor, mas ao mesmo tempo exige uma reflexão permanente. Ou seja, o autor da crônica pode fazer críticas de filmes, de teatro ou de livro, fazer da escrita um poderoso veículo capaz de transformar o banal em algo importante, e capaz de levar para os alunos um incentivo a mais para seus conhecimentos.

Observamos que os alunos começaram a assistir os jornais diários na televisão, foram buscar em outros jornais como cada um trata da notícia, foram buscar na sua sala de aula o que acontece. Despertar esse interesse nos alunos já foi um grande passo, uma vez que começaram a perceber de que modo em que momentos e lugares diferentes os homens foram capazes de perceber a si próprios e ao mundo construindo um sistema de idéias e imagens do mundo e do seu cotidiano.

O mais importante é poder mostrar aos alunos que a crônica tem uma ligação constante com o cotidiano, retratando esse cotidiano que não para e está sempre em movimento.

Abordando exatamente a transversalidade dentro desta proposta que tende a ultrapassar a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, cujo conhecimento possa ser construído em função dos temas e propostas, as crônicas de Cony permitem-nos trabalhar vários assuntos tendo um conteúdo escolar voltado para sua realidade e seu mundo cotidiano. Com base nos temas transversais propostos e na necessidade de cada realidade escolar, o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade do aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando e aprendendo a aprender.⁸

É importante destacar que os títulos das crônicas escritas pelos alunos revelam a leitura que fazem da realidade presente, de suas práticas de convivência social, mas exprimem também seus desejos. Eis alguns títulos: *Honra, A tormenta que nunca acaba, Intenções, Sucessões, Anos 60, "Tentando tapar o sol com a peneira", Sthefânia, A aventura do cotidiano, Febre aftosa sim, gripe do frango, não, Nada, Independência ou dependência?, Voltando aos tempos de criança, Referendo? q. nada., Notícia de jornal, O estrangeirismo no Brasil, Seja você, Amigos, Barriga de anjo, Vida, Festa do Rosário, A crise econômica, Nas páginas de um livro, Meus quase 16 anos.*

Além dos temas políticos, destacam a gravidez na adolescência, a festa religiosa, as comemorações de aniversário, o comportamento dos jovens, dentre outros temas, tais como a escolha futura de cursos superiores, o vestibular, o acesso ao ensino superior.

O objetivo do projeto foi alcançado uma vez que conseguimos estimular a

⁸ FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro.(org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.*2ª. ed. São Paulo: Contexto,2004, p. 62.

prática da leitura assim como a construção de crônicas por parte dos alunos. Muitos perceberam a relação interdisciplinar entre a literatura e a história.

Desta forma, os alunos puderam pensar a crônica como um gênero literário e que pode ser utilizada como documento e mais como uma fonte de produção do conhecimento histórico, percebendo que a crônica integrada ao jornal acaba sendo um lugar de memória.

Referências:

FONTES

CONY, Carlos Heitor Cony. Aqui e agora. In: *Folha de São Paulo*. 28/04/2004, p.2.

____. Gregos e troianos. In: *Folha de São Paulo*. 12/06/2004, p.2.

____. Lavagem cerebral. In: *Folha de São Paulo*. 06/07/2004, p.2.

____. A paz e a guerra. In: *Folha de São Paulo*. 06/09/2004, p.2.

____. A crueldade de agosto. In: *Folha de São Paulo*. 17/08/2004, p.2.

____. O melhor verso. In: *Folha de São Paulo*. 07/09/2004, p.2.

____. Regra de três. In: *Folha de São Paulo*. 12/09/2004, p.2.

____. Tomada de consciência. In: *Folha de São Paulo*. 23/09/2004, p.2.

____. Corrigindo a história. In: *Folha de São Paulo*. 30/09/2004, p.2.

____. A moça e a viagem. In: *Folha de São Paulo*. 09/10/2004, p.2.

____. Fernando Sabino. In: *Folha de São Paulo*. 13/10/2004, p.2.

____. Machado e Johnny Bravo. In: *Folha de São Paulo*. 16/10/2004, p.2.

____. Grandeza e Miséria. In: *Folha de São Paulo*. 17/10/2004, p.2.

____. Paixão segundo Sabino. In: *Folha de São Paulo*. 20/10/2004, p.2.

____. Herzog e a cruz. In: *Folha de São Paulo*. 31/10/2004, p.2.

____. O lobo não está velho. In: *Folha de São Paulo*, 07/11, 2004, p. 2.

____. O chá de peruas. In: *Folha de São Paulo*. 11/11/2004, p.2.

____. FHC e a academia. In: *Folha de São Paulo*. 27/11/2004, p.2.

____. Pensamentos repetidos. In: *Folha de São Paulo*. 28/11/2004, p.2.

____. O médico e o monstro. In: *Folha de São Paulo*. 09/12/2004, p.2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro.(org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOBSBAWM, Eric. O ressurgimento da narrativa: alguns comentários. Trad. Denise Bottmann. In: *RH - Revista de História*, n.2/3, Campinas/SP. Gráfica IFCH/Unicamp, 1991.

KARNAL, Leandro. (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad: Bernado Leitas [et. al]. Campinas. SP: Editora da Unicamp. 1994.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar e reformar, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NEVES, Marganida de Souza. Uma escrita do tempo: Memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, Antonio et all. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas - SP: Ed. Unicamp / Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 75-92.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: LE GOFF, J. e Nora, Pierre. *História: Novos Problemas*. 2 ed. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. In: *Projeto História*. PUC - SP. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dezembro de 1993.

SANTOS, Regma Maria dos. *Memórias de um plumitivo: impressões cotidianas e história nas crônicas de Lycídio Paes*. Uberlândia: Aspectus, 2005.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. São Paulo. Brasiliense, 1985.

_____.(org. do volume). *História da Vida Privada no Brasil*. vol. 3. São Paulo: Companhia da letras, 1998, p. 513-619

SOUZA, Leonardo de Oliveira. Jornalismo e literatura: memória e história na obra O Ato e o Fato de Carlos Heitor Cony. *Relatório de Iniciação Científica*. PIBIC/CNPq.

ENTRE LOUCOS E FRACOS: Jânio Quadros e João Goulart em livros didáticos de história (1973-2006)

Mateus H. F. Pereira*
Andreza C. I. Pereira**

Resumo: Neste artigo procuramos analisar algumas representações acerca das figuras de Jânio Quadros e João Goulart construídas por autores de livros didáticos de História produzidos no Brasil no período de 1973 a 2006, utilizando “acontecimento” como categoria de análise. Analisamos 60 livros didáticos de 30 autores diferentes e percebemos a presença de assertivas pouco (ou nada) problematizadas nos discursos didáticos acerca dessas figuras históricas. De algum modo, o Golpe Militar é explicado, também, pelo “caráter” imprevisível e particularista de Jânio Quadros e pela “personalidade” dúbia e fraca de João Goulart. Pretende-se, portanto, compreender e explicar as metamorfoses e permanências que as representações desses dois sujeitos sofreram na memória histórica, por meio da história ensinada pelos livros didáticos.

Palavras-Chave: Jânio Quadros. João Goulart. Evento/Acontecimento. Livro Didático.

Abstract: This article intends to analyze some representations among of Jânio Quadros and João Goulart figures taken by didactics History books produced in Brazil in the period between 1973 and 2006, using the category of event. We analyzed 60 didactics books of 30 different authors. In our research we realize the presence of statements that were not well worked in the didactics discusses among of Jânio Quadros and João Goulart figures. In some way the Brazilian military coup is explained, also, by the unpredictable and particularistic “character” of Jânio Quadros and by the dubious and weak “personality” of Jango Goulart. Therefore, we intend to comprehend and explain the metamorphosis and permanence that the representations of Quadros and Jango occurred in the history memory through the history taught by the didactics books.

* Professor Doutor da UEMG/FUNEDI (Divinópolis). E-mail: mateus@fafich.ufmg.br.

** Aluna do Curso de Licenciatura em História, na UEMG/FUNEDI e bolsista FAPEMIG; andreza_ivo@yahoo.com.br. Esse artigo é resultado do Projeto, financiado pela FAPEMIG, *Evento, Livros Didáticos e Representações*. Agradecemos os comentários e sugestões de Miriam Hermeto e Juliana Melo.

Key words: Jânio Quadros. João Goulart. Event. Dictat Books.

Neste artigo, pretendemos problematizar algumas das representações realizadas pelos autores de Livros Didáticos de história acerca de dois sujeitos históricos do golpe de 1964: Jânio Quadros e João Goulart. Acreditamos que personagens como esses, que se destacam nos processos históricos, não podem ser ignorados pela historiografia e pelas reflexões sobre ensino de história, sobretudo em nosso país que possui “uma tradição de política personalista.”¹ Nesse sentido, procura-se pensar a forma como esses dois atores históricos singulares são representados por 60 livros didáticos, de 30 autores.²

Biografia, acontecimento e história: relações tensas

Segundo Benito Besso Schmidt, a recuperação dos sujeitos individuais, de certa forma, pode ser vista como uma tentativa de reagir aos enfoques estruturalistas, que se encontram desencarnados de “humanidade”. É necessário pensarmos que “resgate de trajetórias individuais normalmente é utilizado para iluminar questões e/ou contextos mais amplos”³. Em história, a tentativa de desvendar os múltiplos fios que parecem ligar o indivíduo ao seu contexto, é a preocupação central da biografia.

Para Pierre Bourdieu, o relato biográfico tende, ou pretende, organizar-se em seqüências que se encontrarão ordenadas segundo relações inteligíveis. Na biografia, o sujeito e o objeto possuem “de certa forma o mesmo interesse em aceitar o *postulado de sentido da existência* narrada”⁴. Desse modo, para o sociólogo há alguns problemas epistemológicos sérios que constituem a “ilusão biográfica”, pois se trataria de atribuir sentido, caminho, lógica e cronologia à

¹ Maria Helena Capelato. Citada por BORGES. *Historiografia brasileira em perspectiva*, São Paulo: Contexto, 1998, p.440. Ainda sobre essa questão, Vavy Borges Pacheco afirmou: “a história pelas grandes figuras está há décadas proscrita na universidade; entretanto, com a reafirmação recente do papel do indivíduo na sociedade, os historiadores da política voltaram a se preocupar com o papel que os grandes personagens tiveram, têm e provavelmente sempre terão na política; suas ações, se não explicam a história toda, têm nela um peso muito significativo que cabe ao historiador aquilatar”. In: BORGES. *Historiografia Brasileira em Perspectiva*, São Paulo: Contexto, 1998, p.159-160.

² Essa é a quantidade de livros que foi possível encontrar na Biblioteca Municipal de Divinópolis (MG).

³ SCHMIDT. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, 1997, p.14. Sobre essa questão, ver, também, DOSSE, F. *Império dos sentidos: a humanização das Ciências Humanas*. São Paulo: EDUSC, 2003.

⁴ BOURDIEU. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. e Amado, J. *Usos e abusos da história oral*, Rio de Janeiro: FGV, 1998, p.184.

vida. Mesmo ciente dessas armadilhas e que “a fronteira que separa a biografia da história sempre foi bastante imprecisa”⁵, os historiadores têm buscado pensar a forma como as trajetórias individuais e os seus contextos se articulam, como uma via de mão dupla.

Sabina Loriga⁶ afirma que o enunciado biográfico, diferente do que muitos pensam, não tende sempre para uma forma tradicional da biografia. Cabe à história buscar reconstituir o tecido social e cultural mais amplo. Para a autora, com a biografia, gênero literário, a situação é diferente: ela tem como base, em geral, a unicidade de uma existência. É a partir de diferentes movimentos individuais, que se torna possível o rompimento das homogeneidades aparentes, revelando assim os conflitos que precederam à formação das práticas culturais. De acordo com Loriga, o estudo do passado ainda privilegia a concepção aritmética do indivíduo, na qual o homem tem apenas duas opções: “desempenhar o papel de um ser consciente e coerente ou então o de um peão no tabuleiro de xadrez da necessidade”⁷. Os indivíduos que hoje povoam os livros de história não são tão ilustres quanto seus ancestrais do século XIX, porém também são prisioneiros de uma mesma unidade de sentido “fictícia”, pois ambos compartilham o destino aritmético.

Em grande medida, essa nova forma de pensar os indivíduos aponta para a mesma direção das modificações da História Política. Para René Rémond, por exemplo, a “antiga” forma de escrever a História do político era a própria imagem e o exemplo perfeito da História dita factual, “acontecimental” (ou *événementielle*), pois ficaria na superfície, esquecendo-se de vincular os acontecimentos às suas “causas profundas”. A história dos fatos políticos se mostrava, então, como uma história do efêmero, do instante e dos grandes personagens. Ignorava-se a pluralidade dos ritmos que caracterizam a História Política. A nova forma de escrever essa história deveria, assim, inserir o político no jogo da continuidade e da mudança.⁸

Nessa direção, os atuais parâmetros curriculares de história contrapõem duas formas de abordagem dos sujeitos históricos. A primeira, que poderia ser chamada de tradicional, pensa que a história pode ser percebida como dependente

⁵ LORIGA, S. A biografia como um problema. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p.225.

⁶ *Ibidem*. Para François Dosse, a escrita biográfica se tornou um excelente campo de experimentação para o historiador, que pode pensar sobre o caráter ambivalente da epistemologia da história, nem ciência, nem ficção. Há um jogo, um hibridismo, uma troca entre a identidade literária e científica do texto histórico. Ver, DOSSE, F. *Le Pari biographique : écrire une vie*. Paris : La Découverte, 2005.

⁷ *Ibidem*, p. 245.

⁸ Ver RÉMOND, R. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

dos destinos de poucos atores, de ações independentes e de vontades individuais das elites, em detrimento da dimensão coletiva das ações e lutas. Desse modo, os indivíduos podem ser estudados, em uma segunda abordagem, inseridos em uma rede social, contextualizados. Os sujeitos, assim, não seriam apenas os heróis e grandes personagens, mas também os trabalhadores, patrões, escravos, camponeses, crianças, mulheres, dentre outros.⁹

No que se refere ao acontecimento, iniciamos a reflexão por Michel Foucault: “pensar o acontecimento puro é provê-lo, em primeiro lugar, da sua metafísica”¹⁰. Os acontecimentos não pertencem às causas, eles precisam de uma lógica mais complexa que deve ser ternária, “tradicionalmente centrada no referente, por um jogo de quatro termos”¹¹. O sentido-acontecimento será neutro, pois ele é o interminável, e não o término. O sentido-acontecimento é ao mesmo tempo “a ponta deslocada do presente” e “a eterna repetição do infinito”¹². Não tendo “corpo material”, o acontecimento se encontra preso pelo verbo.

De acordo com Foucault, recentemente houve três tentativas de pensar o acontecimento: o neopositivismo, a fenomenologia e a filosofia da história. O neopositivismo converteu o acontecimento em um processo material; a fenomenologia “deslocou o acontecimento em relação ao sentido”¹³, ou seja, o sentido não existia na hora do acontecimento; e a filosofia da história encerrou o acontecimento no ciclo do tempo. Segundo Foucault, essas três abordagens não conseguiram apreender o acontecimento em sua completude e, a respeito disso, Gilles Deleuze, em *Lógica do Sentido*, propõe

uma metafísica do acontecimento, corporal (irreduzível, pois, a uma física do mundo), uma lógica do sentido neutro (em vez de uma fenomenologia das significações e do sujeito), um pensamento do presente infinito (e não o relevo do futuro conceptual na essência do passado).¹⁴

Para Deleuze, o sentido é o brilho do acontecimento e não o que acontece (acidente), “ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera”¹⁵.

⁹ BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais, 1998.

¹⁰ FOUCAULT, M. Um diálogo sobre os prazeres do sexo. Nietzsche, Freud e Marx. *Theatrum Philisoficum*, 2. ed.. São Paulo: Landy, 2005, p.86.

¹¹ *Ibidem*, p.87.

¹² *Ibidem*, p. 89.

¹³ *Ibidem*, p.90.

¹⁴ *Ibidem*, p.91. Sobre o pensamento de Michel Foucault e a noção de acontecimento, ver CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo Social*. Revista de Sociologia USP, São Paulo, v. 1-2, n. 7, 1995, p.57-58.

¹⁵ DELEUZE. Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p.152.

Ele deve ser aquilo que é compreendido, querido, desejado, e representado no que acontece. Deve-se então “tornar-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, rompe com seu nascimento de carne”¹⁶. Tornamo-nos, então, filhos de nossos acontecimentos, e não de nossas obras, pois elas são produzidas por nós, filhos do acontecimento.

A linguagem é fundamentada pelos acontecimentos puros, que só adquirem a existência pura, impensada, singular e pré-individual quando são exprimidos pela linguagem. “É o sentido que faz existir o que exprime e, pura insistência, se faz desde então existir no que o exprime”¹⁷. É a fronteira que separa as coisas e os corpos da linguagem, que a torna possível. É por isso que a linguagem não cessa de nascer. Em última instância, os acontecimentos é que tornam possível a linguagem, o que significa “fazer com que os sons não se confundam com as qualidades sonoras das coisas, com o burburinho dos corpos, com suas ações e paixões”¹⁸.

Michel Foucault e Gilles Deleuze propõem que estudemos os acontecimentos por eles mesmos, sem procurar aprisioná-los na curta duração ou na estrutura¹⁹. Desse modo, por que devemos estudar o acontecimento nas durações históricas, curta, média, longa, sincrônica e diacrônica? Porque, ao ser transformado em linguagem – e, portanto, ao existir “de fato” –, o acontecimento se transmuta em muitos, sendo ao mesmo tempo um. O evento ganha significados diversos e se materializa em novas obras dos filhos dele próprio, o acontecimento. A ação individual e a “acontecimental”, portanto, não devem ser descartadas de um quadro de análise mais complexo para pensar a relação entre “a contingência dos eventos e a recorrência das estruturas”²⁰.

Jânio Quadros e João Goulart: ações individuais e contextos históricos

De acordo com Maria Benevides, Jânio Quadros, apesar de ser apresentado como um exemplo do brasileiro político carismático, não passa de uma caricatura do carisma. Segundo a autora, ele era um histrião, possuindo um carisma da máscara que não passava de falso carisma. Quadros fazia uso de uma demagogia

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*, p.171.

¹⁸ *Ibidem*, p.187.

¹⁹ Ver também DOSSE, F. *Império dos sentidos: a humanização das Ciências Humanas*. São Paulo: EDUSC, 2003 e KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2006.

²⁰ SAHLINS, M. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, p.14.

teatral em sua atuação, marcada por contradições e ambigüidades acima do “normal”, concedido a qualquer governante. Uma dessas contradições era “a intrigante conjugação entre a defesa ativa de uma política externa ‘de grandeza’ e a adoção de um estilo provinciano e mesquinho no trato da coisa pública”²¹. Sua política dos bilhetinhos revela um autoritarismo de um governo burocrático personificado.

Segundo Benevides, “o estilo autoritário, moralista e extremamente personificado de Jânio Quadros evocava um ‘populismo de direita’ – militarista, antiparlamentar e associado ao grande capital”, que era dirigido “a todas as classes, ao conjunto da nação”, terminando “por diluir o próprio significado de povo e de massa”²², diferentemente do populismo expresso nos governos Getúlio Vargas (1950-1954) e João Goulart (1961-1964).

Jânio Quadros tomou posse em janeiro de 1961 (vencendo, com 5.636.623 votos, o General Lott, que teve 3.846.825 votos), e renunciou em agosto do mesmo ano. A explicação mais provável para a curta duração do mandato é a de que a renúncia de Jânio Quadros teria sido uma estratégia para obter poderes especiais do Congresso²³. Porém, se esse tiver sido o plano de Quadros, ele falhou completamente, pois sua renúncia foi aceita prontamente pelo Congresso.

Maria Benevides afirma que Jânio esperava voltar ao governo nos “braços do povo”. Sua confiança na “democracia das emoções” o levou a crer que o temor dos militares acerca da posse de Jango o levaria de volta à presidência. Sua confiança também parecia dizer respeito à esquerda, que ele acreditava temer a instalação de uma junta militar no governo. Segundo a autora, o otimismo de Quadros era tanto que ele contava com um “queremismo”, um “queremos Jânio”, o que respaldaria sua volta à presidência com poderes discricionários.

Após sua renúncia, uma crise política se instalou, pois os ministros militares não queriam aceitar a posse do vice-presidente João Goulart, naquele momento em visita à China comunista. A disputa que dividia os políticos e militares desde o governo de Getúlio Vargas se veria renovada. O país se encontrava à beira de uma guerra civil. O sistema parlamentarista foi a solução adotada pelo Congresso. Dessa forma, a sucessão se manteve legal e, ao mesmo tempo, o presidente “perdeu” grande parte de seus poderes. Um plebiscito para decidir acerca do sistema de governo foi marcado para janeiro de 1964. Porém, Jango conseguiu adiantá-lo para 1963. O presidencialismo venceu por grande maioria de votos e João Goulart assumiu os poderes de um presidente. Após o plebiscito, a luta

²¹ BENEVIDES, Maria Victoria de M. *O governo Jânio Quadros*. São Paulo: Brasiliense, 1999, p.39.

²² *Ibidem*, p.9.

²³ Ver: IGLÉSIAS, F. *Trajatória política do Brasil 1500-1964*. São Paulo: Cia das Letras, 1993; FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1994.

política se radicalizou e os conflitos se viram reduzidos à oposição da direita e da esquerda. Organizações como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) foram criadas, nesse período, pela oposição.

A análise das representações de Jango, bem como de seus auxiliares e aliados nos ajuda a compreender o contexto do Golpe de 1964. Nas representações caricaturais acerca de João Goulart, percebemos que muitas vezes ele foi representado, durante o seu presente histórico, “como um presidente tolerante com a esquerda e propenso a atitudes golpistas”²⁴. Concordamos com o historiador Rodrigo Patto Sá Motta quando afirma que “na crise dos anos 1960, o modo como os atores políticos imaginavam os acontecimentos provocou enorme impacto”²⁵.

João Goulart foi visto por muito tempo como uma pessoa tímida, insegura “e instável, de personalidade avessa a sustentar posições firmes”²⁶. Goulart é retratado como um indivíduo retraído e tímido, características que eram associadas à amabilidade; alguém que dificilmente encarava seu interlocutor nos olhos. A personalidade tímida e modesta “combinava-se com malícia política e talento para negociação”²⁷.

Motta aponta esse paradoxo das representações acerca de João Goulart e diz que “ora Jango era retratado como ingênuo e trapalhão, um político incapaz de conduzir o país em meio a crise tão grave, fazendo papel de tolo e juguete nas mãos de forças superiores, ora o criticavam por ser malicioso e ardiloso”²⁸. Goulart era visto como um demagogo, autoritário e protetor dos comunistas. Para a esquerda, Jango era “um político sensível aos anseios populares”²⁹, e seu apoio às teses nacionalistas também atraíam a simpatia desse grupo social. Porém, a esquerda também criticava João Goulart, em relação a sua indecisão quanto ao engajamento político, e posicionamentos ambíguos diante de situações. Um ponto de convergência nas representações acerca de Jango, entre esquerda e direita, era que ele era visto por ambos os lados “como homem de posições políticas pouco sólidas e claras”³⁰. É interessante observar que nos livros didáticos de história com os quais trabalhamos, conforme será destacado no próximo item, apenas uma face da personalidade de Jango é retratada: a da timidez, que se desdobra em algum momento em incapacidade política.

²⁴ MOTTA, R. Patto Sá. Jango e o Golpe de 1964 na caricatura. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p.26.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*, p.70.

²⁷ *Ibidem*, p.44.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, p.45.

³⁰ *Ibidem*, p.70.

A mobilização política na década de 1960 girava em torno das “reformas de base” – estrutura agrária, fiscal, bancária e educacional –, e de algumas reformas políticas como o voto para analfabetos e a legalização do Partido Comunista. Em setembro de 1963, a questão da hierarquia militar adquiriu contornos negativos. Sargentos da Marinha e da Aeronáutica se rebelaram em Brasília e prenderam o presidente da Câmara dos Deputados e um Ministro da Suprema Corte. Eles alegavam que a sua revolta era em razão da divisão do Supremo Tribunal que contrariava o direito que tinham de concorrer a postos eletivos. A revolta se tornou mais grave quando o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e a União Nacional dos Estudantes (UNE) passaram a apoiá-los. Porém, a insatisfação dos sargentos também se encontrava entre os conspiradores da direita e os setores radicais da esquerda. João Goulart cedeu à pressão da esquerda e promoveu comícios populares, que serviram como meio de pressionar o Congresso para aprovar as “reformas de base”. No primeiro comício, que aconteceu no dia 13 de março (sexta-feira) de 1963, no Rio de Janeiro, o presidente assinou dois decretos: o primeiro nacionalizava uma refinaria de petróleo; o segundo desapropriava terras que se encontravam às margens de ferrovias e rodovias federais e de barragens de irrigação.

No dia 19 de março, um comício realizado em protesto ao comício que havia acontecido no Rio de Janeiro, ocorreu em São Paulo. Esse comício, que tinha como lema “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, foi promovido por organizações religiosas e teve como inspiração um padre norte-americano, sendo financiado por homens de negócio paulistas. No momento do Golpe Militar, os grupos de direita e os grupos de esquerda estavam abandonando a prática da democracia representativa, ao preparem um golpe nas instituições.

Desde 1945, liberais e conservadores buscavam na política nacional de Getúlio Vargas a sua herança. A esquerda também não possuía raízes democráticas. Para ambos os lados, a democracia era apenas um “meio”, que podia ser descartado a qualquer momento. Segundo Caio Navarro Toledo, o que levou as classes dominantes e alguns setores das classes médias – que estavam sendo “apoiadas e estimuladas por agências governamentais” estadunidenses e empresas multinacionais – a condenarem o governo foi a “crescente radicalização política do movimento popular e dos trabalhadores”, que estava “pressionando o Executivo a romper os limites do pacto populista”³¹.

³¹ TOLEDO, Caio Navarro de. 1964. *Visões críticas do Golpe: Democracia e Reforma no Populismo*. Campinas: UNICAMP, 1997, p.44. Para as diversas interpretações do Golpe de 1964, ver FICO, Carlos. *Além do golpe.: versões e controérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Jânio Quadros e João Goulart: a caricatura permanece

Tendo em vista os contextos acima aludidos³², a forma como as figuras de Jânio Quadros e João Goulart são retratadas nas interpretações realizadas acerca do Golpe de 1964 são passíveis de discussões interessantes e problematizadoras. Ao pensarmos na figura de Jânio Quadros, percebemos que as representações acerca dela sofrem poucas modificações nos textos de todos os livros didáticos que analisamos.

No texto referente ao período em questão, no livro *História Geral da Civilização Brasileira* de 1976³³, destinado ao ensino médio, encontramos Jânio Quadros sendo retratado como um homem descompromissado em relação às legendas partidárias, dotado de um estilo populista, contrário à corrupção administrativa e imprevisível. Seus planos de governo são considerados avançados; porém, que planos eram esses também não é dito pelo livro. A renúncia de Jânio Quadros é tratada como algo surpreendente. Segundo os autores desse livro, parece ter sido ação do presidente que estaria tentando impactar os meios políticos e militares, na tentativa de obter uma maior soma de poderes.

O livro didático *História da sociedade brasileira*, de 1985³⁴, descreve Jânio Quadros como um indivíduo dotado de um estilo personalista e autoritário. A renúncia de Jânio teria sido um exemplo de seu personalismo. Por sua vez, o livro *História moderna e contemporânea*, de 1977, destinado ao ensino médio, afirma que Jânio Quadros representava “a moralização econômica administrativa”. Porém, alguns de seus atos contradiziam a imagem que tentava mostrar para a sociedade. Entretanto, o livro não se preocupa em explicar que atos eram esses³⁵.

O livro *História do Brasil*, de 1983³⁶, destinado ao ensino médio, afirma que “na manhã de 25 de agosto de 1961, em carta ao Congresso Nacional, Jânio Quadros renunciava ao seu mandato. O gesto do presidente permanece sem explicações definitivas, mas ao que parece, tratou-se de uma tentativa de golpe”.

³² Sobre o conceito de contexto no plural, ver REVEL, Jacques (org.) *Jogos de escalas*. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

³³ GOMES; MOURA; GONZALEZ. *História geral da civilização brasileira*. Ensino Médio e Concursos vestibulares. 6 ed. Revista e Aumentada. Belo Horizonte: Lê, 1976.

³⁴ ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO. *História da sociedade brasileira*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. O livro não diz a que série se destina.

³⁵ ARRUDA, J.J. de A. *História: moderna e contemporânea*, 7 ed, Revista. Ensino Médio. São Paulo: Ática, 1977, p.420-421. Segundo o livro, Jânio Quadros “encaminhou-se no sentido de uma revisão da nossa política exterior, procurando fugir do alinhamento tradicional com o Bloco Ocidental – adotou a política independente – advogando o ingresso da China Comunista na ONU, recusou-se a apoiar a política de isolamento de Cuba, e finalmente condecorou o Ministro da indústria e Comércio de Cuba, Ernesto Che Guevara”.

³⁶ CAMPOS. *História do Brasil*. Ensino Médio. São Paulo: atual, 1983, p.224.

A obra *História do Brasil; O império, a república e o Brasil contemporâneo* de 1985³⁷, destinado ao ensino médio, afirma que, apesar do presidente Jânio Quadros ter tido uma carreira rápida e brilhante, ele não cuidou de obter o apoio parlamentar, que era indispensável para a execução de um plano de governo. Ao optar por legislar o país só por decretos, acabou provocando um conflito inevitável com o Poder Legislativo. Dessa forma, perante as pressões internas e as dificuldades crescentes de governar o país sozinho, o Presidente preferiu renunciar. O livro *História: memória viva*, de 1994³⁸, afirma que “a renúncia foi uma manobra política fracassada de Jânio Quadros, uma trama para reforçar seu próprio poder. O golpe fundava-se no temor de setores da sociedade e de parte da opinião pública diante de um governo dirigido por Jânio Quadros”.

É notável a construção de uma representação acerca da personalidade de Jânio Quadros nos livros didáticos de história desde a década de 1970, quase inalterada nas narrativas didáticas contemporâneas. Em todos os livros analisados, Quadros é retratado como um homem carismático; porém, imprevisível. Suas ações são supostamente “conseqüências” de seu personalismo exacerbado. Ressalta-se, ainda: tão comum quanto esse tipo de assertiva nos livros, é a ausência de sua problematização.

No que se refere à figura do Presidente Jango, ela é apontada nos livros didáticos, como nas representações do pré-golpe já citadas, como um governante que não possuía a confiança e o apoio de alguns setores da classe média e alta devido à sua política de esquerda. O fato de ele ter sido ministro do trabalho de Getúlio Vargas levantaria suspeitas quanto às atitudes tomadas por ele durante seu governo.

O livro didático *História do Brasil*, de 1985, destinado ao ensino fundamental, diz que “a renúncia de Jânio Quadros criou uma nova crise política. Foram formadas duas correntes antagônicas: uma que defendia a sucessão legal, dando posse a João Goulart; a outra (...) que não queriam Jango (João Goulart), porque viam nele ‘um esquerdista’³⁹”.

O livro *História: assim caminha a humanidade*, de 1999⁴⁰, também destinado ao ensino fundamental, afirma que “o passado populista de João Goulart alarmava os militares e os grupos conservadores, que viam nele um homem ligado às esquerdas, apesar de ser grande latifundiário no sul do país. Sua posse

³⁷ ARAÚJO, A. T. *História do Brasil: independência e luta democrática*. Ensino Fundamental. São Paulo: editora do Brasil, 1985, p.93.

³⁸ VICENTINO, C. *História: memória viva*. Brasil: período imperial e republicano. São Paulo: Scipione, 1994, p.118. O livro não diz a que série se destina.

³⁹ ARAÚJO, *op. cit.* p.103.

⁴⁰ RIBEIRO; TRINDADE; MARTINS. *História: assim caminha a humanidade*. 8 série. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1993, p.144.

representava, para os conservadores, um retorno ao populismo varguista”. Jango é visto, então, como uma ameaça aos interesses da elite orgânica; portanto a tentativa de impedir sua posse e de sabotar seu governo poderia ser explicada por sua política populista esquerdista.

É interessante observar que, nos livros didáticos analisados, termos como “populista”, “esquerdista” e “comunista” não são explicados. Aparentemente, os livros pressupõem que o leitor já conhece o significado desses conceitos, precisamente no contexto ao qual eles se referem em um dado texto.

No decorrer de nossas análises acerca das figuras de Jânio Quadros e João Goulart nos livros didáticos, percebemos que a forma como eles são representados não sofreu praticamente nenhuma mutação nas narrativas nas obras didáticas de década de 1970 até hoje. Em todos os livros didáticos observados, Jânio Quadros é visto como um político inteligente, dotado de carisma, mas, ao mesmo tempo, imprevisível e particularista. Em contrapartida, João Goulart é tido como um homem sem capacidade para governar o Brasil e dono de idéias comunistas mirabolantes, e essa para nós é uma das principais diferenças, pois, enquanto Quadros é retratado como um político, Jango é descrito como sendo “apenas” um homem, que parece não compreender a política.

À guisa de considerações finais: seriam Jânio Quadros e João Goulart os dois “culpados” pelo Golpe de 1964?

Segundo Circe Bittencourt⁴¹, a concepção de história é o critério central na seleção de conteúdos realizada, tanto para o professor de história como para o livro didático. O conhecimento histórico produzido se torna legível nos referenciais teóricos utilizados em seu processo de construção.

Diversas críticas caminham junto com esse tipo de produção historiográfica. Algumas coleções didáticas buscam produzir “uma história ficcional criada para despertar em jovens alunos o interesse pelo passado, construindo enredos com personagens principais e coadjuvantes, de maneira semelhante ao que é realizado nas tramas de novelas de televisão”⁴². Nessas narrativas os personagens – sujeitos históricos – são apresentados como bons e maus, heróis e vilões. Essa pretensa reconstituição do passado não permite refletir acerca dos acontecimentos, nem mesmo interpretá-los.

A história maniqueísta e emotiva é a mais comum de ser encontrada em livros didáticos, pois é dotada de uma linguagem que facilita o processo de memorização. O livro didático de história é um dos responsáveis pela

⁴¹ BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

⁴² *Ibidem*, p.144.

sedimentação de uma memória histórica, podendo servir “como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória”⁴³. Esse tipo de interpretação rodeia fatos consagrados como o Golpe Militar. Vale ressaltar, nesse sentido, que fatos consagrados permanecem nas obras didáticas, porém eles têm sido acompanhados, muitas vezes, de interpretações baseadas em bibliografia atualizada.

Percebemos em nossa análise que explicitações não-problematizadas acerca de Jânio Quadros, João Goulart e do Golpe de 1964, sugerem aos leitores desses livros que o Golpe Militar teve como “origem” o caráter fraco e de idéias esquerdistas de Jango e a imprevisível e particularista personalidade de Jânio Quadros que, apesar de carismático, não era confiável. Essa constatação nos leva a retomar nossa reflexão sobre a relação entre acontecimento e indivíduo.

Segundo Michel Foucault

o problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e os fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. Daí a recusa das análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes, e o recurso às análises que se fazem em termos de genealogia das relações de força, de desenvolvimentos estratégicos, e táticas. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística. A história não tem sentido, o que não significa que ela seja absurda ou incoerente. Ao contrário, ela é inteligível e pode ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, e das táticas⁴⁴.

Na mesma direção, François Dosse afirma que, atualmente, não está ocorrendo um retorno puro e simples ao sujeito ou a uma certa forma de humanismo pré-crítico, e sim de um reequilíbrio, uma mudança de escala que permite interrogar “no nível do indivíduo sobre quem se fundamente ‘o seu conjunto’, o vínculo social”⁴⁵. Esse reequilíbrio passaria pela reavaliação acerca dos vínculos sensíveis e indivisíveis que sustentam a humanidade do homem. “A interação põe em relação não indivíduos em sua singularidade, mas em sua representação de um papel”⁴⁶. Um novo paradigma, onde a historicidade substitui a estrutura surgiria em torno dos anos 1980. Não é um simples retorno do sujeito, ele não era visto como outrora já foi visto, como dotado de uma plenitude e soberania

⁴³ *Ibidem*, p.304.

⁴⁴ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.5.

⁴⁵ DOSSE, *op cit.* p.16.

⁴⁶ *Ibidem*, p.99.

postulada. A pesquisa se desloca para o estudo da consciência problematizada. A micro-história devolve o direito à cidadania, à singularidade, redinamizando e renovando o gênero biográfico.

Desse modo, o trabalho da memória e o exercício da lembrança propiciam oportunidades fundamentais “para a criação da história”⁴⁷. O representar parece possuir um duplo sentido, o de substituição e o de afirmação de uma presença, de um poder. Representar um ato social, implica a produção de “figuras e imagens a partir do mundo de fatos dados à experiência”.⁴⁸ Porém essa experiência só se realiza através da “mobilização de um arsenal de significações implicadas no ato de produzir estas figuras indispensáveis para nos relacionarmos com o mundo”⁴⁹. O trabalho da memória constrói para o acontecimento uma aura de sacralidade, tornando-os objeto de devoção, e a história raciocina e critica de forma sistemática os objetos encontrados nesses lugares do sagrado.

Como problematizar a memória de 1964 para além da dimensão individual? Como pensar os atores envolvidos na crise de 1961-1964 para além da “caricatura social”? Ao que parece, é necessário pensar o processo histórico como uma construção que obedece a determinadas lógicas de poder e saber. Nesses termos, caberia ao professor de história efetuar uma leitura crítica dos livros didáticos, a fim de contribuir para uma reflexão em curso sobre os novos rumos da ação política. Pensamos que reiterar a imagem de “loucos e fracos” contribui de algum modo para certo desencanto com a política que caracteriza o mundo contemporâneo e retira dos atores a dimensão criativa da ação política, missão cívica essencial do ensino de história. Re-significar essas imagens individuais e ir além delas é, a nosso ver, uma forma de romper com a lógica, ainda presente nos livros didáticos, de “história, mestra da vida”⁵⁰.

Nas representações analisadas, percebemos que a dimensão exemplar da ação individual se dá às avessas: pela fraqueza, pela loucura, pelo erro, pelo que “não foi o que deveria ter sido”. A história doadora de sentido e de exemplos continua presente no saber histórico escolar! Se não é possível romper com essa concepção nas obras em si mesmas, todas elas, produtos culturais disponíveis para o leitor, pensamos ser possível ao professor, no dia-a-dia, problematizar as concepções de sujeitos históricos que perpassam os impressos

⁴⁷ GUIMARÃES, M. Memória, história e historiografia. In: BITTENCOURT, J. N.; BENCHETRIT, S.; TOSTES, V. L. (org.) *História representada: o dilema dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003, p.77.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 78.

⁴⁹ *Ibidem*, p.78. Repetir. KOSELLECK, *op cit*.

⁵⁰ Sobre a permanência desse tipo de concepção de história ver, dentre outros, BLOCH, M. *Apologia da História*, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, HARTOG. *Régimes d'Historicité*.: présentisme et expériences du temps. Paris: Seuil, 2003 e KOSELLECK, *op cit*.

didáticos, a fim de contribuir para a formação de homens e mulheres mais humanos, complexos, plurais e, sobretudo, capazes de construir e/ou participarem de acontecimentos históricos mais nobres do que o Golpe de 1964.

Referências:

Fontes:

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia Carpi; RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. *História da sociedade brasileira*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1985.

ALVES, Kátia Corrêa Peixoto; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. *História*. Ensino Fundamental. vol.4. 2.ed. Belo Horizonte: Vigília, 1990.

ALVES, Kátia Corrêa Peixoto; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. *História*. Ensino Fundamental. vol.4. Nova edição ampliada. Belo Horizonte: Vigília, 1991.

ALVES, Kátia Corrêa Peixoto; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. *História: os rumos da humanidade*. 8ª série. Belo Horizonte: Vigília, 1994.

ALVES, Kátia Corrêa Peixoto; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. *Nas trilhas da História*. Ensino Fundamental. vol.4. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

ARAÚJO, Antoracy Tortorelo. *História do Brasil: independência e luta democrática*. Ensino Fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

ARRUDA, José Jobson de A. *História: moderna e contemporânea*. 7.ed. revista. Ensino Médio. São Paulo: Ática, 1977.

BANDECCHI, Basil. *Historia do Brasil*. 2.ed. rev. Ciclo ginásial. São Paulo: Editora Didática Irradiante, s/d.

BERUTTI, Flávio. *História: tempo e espaço*. 8ª série. Belo Horizonte: Editora Formato, 2002.

CAMPOS, Raymundo. *História do Brasil*. Ensino Médio. São Paulo: Atual, 1983.

CAMPOS, Raymundo. *História do Brasil*. Ensino Fundamental. vol.2. São Paulo: Atual, 1991.

CARMO, Sonia Irene Silva do; COUTO, Eliane Frossard Bittencourt. *História, passado presente: a expansão imperialista e o Brasil República*. História Integrada. Ensino Fundamental. vol.4. São Paulo: Atual Editora, 1997.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. *História do Brasil*. Ensino Médio. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. Ensino Médio. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

COTRIM, Gilberto. *História e reflexão*. Ensino Fundamental. vol.4. São Paulo: Saraiva, 1996.

COTRIM, Gilberto. *História global: Brasil e Geral*. Ensino Médio. Vol. único. São Paulo: Saraiva, 1997.

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. Ensino Médio. Vol. único. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. Ensino Médio. Vol. único. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer História: História Geral e do Brasil*. 8ª série. São Paulo: Saraiva, 2000.

COTRIM, Gilberto. *História: Brasil e Geral*. Ensino Médio. Vol. único. São Paulo: Saraiva, 2002.

COTRIM, Gilberto. *Saber e fazer História: História Geral e do Brasil*. Mundo contemporâneo e Brasil República. 8ª série. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

DUARTE, Gleuso Damasceno. *Jornada para o nosso tempo*. vol.4. 8ª série. Edição Atualizada. Belo Horizonte: Lê, 1997.

GOMES, Paulo Miranda; MOURA, Nelson de; GONZALEZ, Alaíde Inah. *História geral da civilização brasileira*. Ensino Médio e Concursos vestibulares. 6.ed. Revista e Aumentada. Belo Horizonte: Lê, 1976.

GIOVANNI, Cristina Visconti; JUNQUEIRA, Zilda Almeida; TUONO, Silvia Guena. *História: compreender para aprender*. 8ª série. São Paulo: FTD, 1998.

LUCCI, Elian Alabi. *História do Brasil: o império, a república e o Brasil contemporâneo*. Ensino Médio. vol. 2. São Paulo: Saraiva, 1985.

MARANHÃO, Ricardo; ANTUNES, Maria Fernanda. *Trabalho e civilização: uma história global. O mundo contemporâneo (do século XIX aos Dias Atuais)*. Ensino Fundamental. vol.4. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERRUTI, Flávio Costa. *História*. Ensino Fundamental. vol.2. Belo Horizonte: Lê, 1989.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERRUTI, Flávio Costa. *História*. Ensino Médio. vol.3. Belo Horizonte: Lê, 1989.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERRUTI, Flávio Costa. *História: os Caminhos do homem*. Ensino Fundamental. vol.4. Belo Horizonte: Lê, 1991.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERRUTI, Flávio Costa. *História*. Ensino Médio. vol.3. Edição Atualizada. Belo Horizonte: Lê, 1993.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERRUTI, Flávio Costa. *História*. Ensino Médio. vol.2. Belo Horizonte: Lê, 1995.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERRUTI, Flávio Costa. *Brasil: história em construção*. Ensino Fundamental. vol.4. Belo Horizonte: Lê, 1996.

MARQUES, Adhemar Martins; FARIA, Ricardo de Moura; BERRUTI, Flávio Costa. *História*. Ensino Médio. vol.3. Edição Atualizada. Belo Horizonte: Lê, 1997.

MARTINS, José Roberto Ferreira. *História*. 8ª série. São Paulo: FTD, 1990.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto. *História temática: o mundo dos cidadãos*. 8ª série. São Paulo: Scipione, 2000.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *História Geral e Brasil*. Ensino Médio. volume único. 1º edição. São Paulo: Atual, 2003.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*. 1º edição. Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 1997.

ORDOÑEZ, Marlene; QUEVEDO, Júlio. *História*. Ensino Médio. São Paulo: Instituto brasileiro de Edições Pedagógicas, s/d.

PEDRO, Antônio. *História do Brasil*. Ensino Médio. São Paulo: FTD, 1987.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. Ensino Médio e vestibulares. São Paulo: Ática, 1982.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e Vida*. Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 1991. Ensino Fundamental.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil: Da Pré-História do Brasil aos Dias Atuais*. 13º edição. São Paulo: Ática, 1991.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil: Da Pré-História do Brasil aos Dias Atuais*. 15º edição. São Paulo: Ática, 1993.

PILETTI, Nelson; ARRUDA, José Jobson de A.. *Toda a História: História Geral e História do Brasil*. 3º edição. Ensino Médio. São Paulo: Ática, 1995.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil: Da Pré-História do Brasil aos Dias Atuais*. Ensino Médio. 18º edição. São Paulo: Ática, 1996.

PILETTI, Nelson; ARRUDA, José Jobson de A.. *Toda a História: História Geral e História do Brasil*. 7º edição. Ensino Médio. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e Vida*. 8º série. 3º edição. São Paulo: Ática, 2000.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e Vida Integrada*. 8º série. São Paulo: Ática, 2002.

RAMOS, Luciano. *História do Brasil*. Ensino Fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 1977. 2º vol.

RIBEIRO, Vanise; VALADARES, Virgínia Trindade; MARTINS, Sebastião. *História: Assim Caminha a Humanidade*. 8º série. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1993.

RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. *Brasil: Encontros com a História*. Ensino Fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. vol. 4.

RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. *Brasil: Encontros com a História*. Ensino Fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 1999, vol. 4.

RIBEIRO, Vanise; TRINDADE, Virginia; MARTINS, Sebastião. *História: assim caminha a humanidade*. São Paulo: Editora do Brasil, 1999, vol.4.

RODRIGUES, Joelza Ester. *História em Documento: Imagens e Texto*. 8º série. São Paulo: FTD, 2000.

SANTOS, Maria Januária Vilela. *História do Brasil*. 6º série. 7ª edição. São Paulo: Ática, 1979.

SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica*. 8º série. São Paulo: Editora Nova Geração, 1999.

VALUCE, Ládmo. *História do Brasil*. Ensino Fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 1973.

VICENTINO, Cláudio. *História: memória viva*. Brasil: período imperial e republicano. São Paulo: Scipione, 1994.

VICENTINO, Cláudio. *História Integrada: Brasil e Geral*. O século XX. 8º série. São Paulo: Scipione, 1995.

VICENTINO, Cláudio. *História*. 8º série. São Paulo: Scipione, 2005.

Livros, capítulos, artigos

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília, 1998, vol.5.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo Jânio Quadros*. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção tudo é história, volume 30).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. Anos trinta e política: história e historiografia. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São

Paulo: Contexto, 1998, p.159-183.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M e Amado, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo social*. Revista de Sociologia USP, São Paulo, v.1-2, n.7, 1995.

DELEUSE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DOSSE, François. *Le Pari biographique: écrire une vie*. Paris: La Découverte, 2005.

DOSSE, François. *Império dos sentidos: a humanização das Ciências Humanas*. São Paulo: EDUSC, 2003.

DREIFUSS. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1994.

FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo. Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Philosophicum*. 2.ed. São Paulo: Landy, 2005.

GUIMARÃES, Manuel L. L. S. Memória, história e historiografia. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sara Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel (Orgs.). *História representada: o dilema dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003, p.75-96.

HARTOG, François. *Régimes d'Historicité: présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil, 2003.

IGLÉSIAS, Francisco. *Trajetória política do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Jango e o Golpe de 1964 na caricatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SAHLINS, M. *Ilhas da história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo biografias - historiadores e jornalistas: aproximações e afastamentos. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.10, n.19, p.3-21. 1997.

TOLEDO, Caio Navarro de. *1964. Visões críticas do Golpe: Democracia e Reforma no Populismo*. Campinas: Unicamp, 1997.

A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHADOR EM RECIFE NO PERÍODO DO ESTADO NOVO(1937/1945): A PROPOSTA DO CENTRO EDUCATIVO OPERÁRIO

*Lílian Renata de Mélo Filho**

Resumo: Este artigo objetiva discutir a proposta educativa voltada para o trabalhador recifense durante o Estado Novo (1937/1945) que foi desenvolvida pelo Centro Educativo Operário, instituição que além de ter como diretrizes a doutrina social da Igreja Católica, tinha como preocupação o controle e a doutrinação dos trabalhadores.

Palavras-Chave: Estado Novo. Educação. Religião.

Abstract: This article aims to discuss the educational proposal directed towards the recifense workers during the New State (1937/1945) the Centro Educativo Operário was an institution developed that instructed the social doctrine of the Catholic church, that then focused on the control and teaching of the doctrine to the workers.

Keywords: New State. Education. Religion.

O presente artigo, resultado de dissertação de mestrado¹, tem como objetivo discutir a proposta educativa desenvolvida pelo Centro Educativo Operário no período da ditadura do Estado Novo – 1937/1945, considerando as perspectivas assistencialistas, educativas e de doutrinação presentes na proposta da instituição, sendo o doutrinação sob dois aspectos: um ligado ao Estado e outro ligado à Igreja, e como a proposta educativa da instituição em consonância com os ideais do Estado Novo poderia contribuir para a doutrinação e o controle junto aos trabalhadores recifenses através de suas ações re-educativas e assistenciais.

A criação do Centro Educativo Operário é anterior ao Estado Novo datando de 1935, idéia de Milton Pontes, católico fervoroso, membro da Congregação

* Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora da Rede Municipal do Recife e do Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP).

¹ MÉLO FILHO, L.R. *O Centro Educativo Operário em Recife Durante o Estado Novo (1937/1945): educação e religião no controle dos trabalhadores*. Recife, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

Mariana², com a finalidade de ser uma barreira à intensa propaganda comunista do período. Para o seu fundador, o Centro também contribuiria para diminuir a luta de classes, evidente nas paralisações deflagradas pelos trabalhadores durante a década de 20, em Pernambuco.

Embora tais paralisações não tivessem mais lugar, depois de deflagrado o golpe que instalou a ditadura, por conta da forte repressão desencadeada, os Centros foram considerados como importantes meios de controle do operariado. Além do potencial das ações assistencialistas para enfraquecimento da mobilização operária, divulgariam os valores cristãos católicos, contrapondo-os ao ideário comunista, infiltrado entre os trabalhadores.

Os Centros tinham ainda a seu favor a proposta de qualificação de mão-de-obra, iniciativa muito oportuna em meio ao processo de industrialização e urbanização que se acelerava. Assim, ao promover o convívio social e o fortalecimento da família operária, por meio de uma ação assistencial e educativa, firmada em valores religiosos, os Centros estariam contribuindo para o controle da classe trabalhadora.

É interessante lembrar que Agamenon Magalhães - interventor que assumiu o governo de Pernambuco após o golpe de 1937 - havia sido ministro do Trabalho de Getúlio Vargas e era pessoa de sua inteira confiança. No espírito que caracterizaria o populismo, marca da atuação dos governos Vargas, tratou de oficializar a iniciativa, promovendo a institucionalização do Centro Educativo Operário, vinculando-o à Diretoria de Reeducação e Assistência Social (DRAS), órgão ligado à Prefeitura do Recife. Essa Diretoria destinava-se a oferecer serviços assistenciais e re-educativos à população recifense. Dentre as suas diretrizes, destaca-se o desenvolvimento de propaganda contra o comunismo, o incremento de práticas esportivas, o incentivo aos serviços médicos nos bairros operários e o acréscimo de oferta de ensino primário, profissional e doméstico para adultos.

O discurso no qual o governante fundamentava o apoio dado pelo Estado aos Centros e à sua ação conjunta com a Igreja Católica, apontava para a proposta de renovação social do Estado de Pernambuco, conforme se percebe na fala do congregado mariano Milton Pontes, idealizador do Centro, quando afirma: “(...) o interventor Agamenon Magalhães aqui chegou e deu todos os estímulos aos nossos trabalhos a fim de que pudéssemos ser os seus colaboradores na renovação social que ele se impunha fazer no seu estado”.³

² A Congregação Mariana era um grupo católico de inspiração conservadora, comandada pelo Pe. Fernandes, que, sob a influência dos Jesuítas e devido à laicização que a Constituição de 1891 preconizava, fazia campanhas para o retorno do ensino religioso nas escolas públicas pernambucanas desde a década de 30.

³ PONTES, M. Elevação do nível moral e social do nosso povo. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 20 maio 1939, p. 07 e 16.

Esta renovação social no entender de Agamenon Magalhães remetia ao levante comunista em Pernambuco. Para ele, o golpe de 1937 trouxera para Pernambuco autoridade, governo, orientação e conduta. Utilizando-se de uma figura de linguagem, a metáfora dizia: *“A água é que vinha do alto poluída. Em baixo, na planície era que ella não podia ser depurada. Foi limpar as nascentes, e tudo se renovou”*.⁴

Então, para o Interventor, o Centro Educativo Operário colaboraria para inculcar novos valores nas classes operárias, pela educação e disciplina, merecendo todos os estímulos para levar a população à instrução primária, profissional, educação social trabalhista e cívica, além de assistência médica e dentária.

Enfatizando a importância da educação do Centro, Pereira⁵ faz um destaque das palavras do Interventor, afirmando que

Não seria justo que ao menos de relance, uma palavra deixasse de ser dita sobre o interesse que o Sr. Agamenon Magalhães sempre demonstrou pelos problemas da educação. Ao que se poderia acrescentar: da Reeducação, como no caso dos Centros Operário.

O controle deste operariado seria também realizado pelos organismos de vigilância do Estado – Delegacia de Ordem Pública e Social (DOPS) e Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

A reeducação da família operária

Diante do levante comunista anterior ao Regime estadonovista, fica evidente a necessidade de atuar em meio à classe trabalhadora para torná-la uma aliada capaz de colaborar com a política do Estado Novo. Entendia Milton Pontes, que *“(...) a reação ao credo bolchevista só seria eficiente renovando o meio social dos operários e principalmente fornecendo condições de estabilidade social e econômica às suas famílias”*.⁶

A reeducação realizada por meio do Centro levaria a família operária ao seu papel fundamental na sociedade, que seria a preparação do trabalhador para uma vida de trabalho não afetado pelas lutas de classe, tendo como base a família. Pontes afirma: *“Desenvolve-se para isto a formação moral, cultural e física dos mesmos num aproveitamento de bons hábitos e na orientação de*

⁴ MAGALHÃES, A. Renovação Social. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 03 maio 1938. p. 02.

⁵ PEREIRA, Nilo. *Agamenon Magalhães: Uma evocação pessoal*. Recife, Taperoá, 1979, p. 115.

⁶ PONTES, M. Elevação do nível moral e social do nosso povo. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 20 maio 1939, p. 07 e 16, p. 08.

tendências, assegurando-se o exercício de uma profissão com que possam viver honestamente".⁷

Para tanto, a família operária receberia, por meio do Centro, "(...) *educação e assistência para a prole, reeducação e aperfeiçoamento para adultos, recebendo do poder público um apoio seguro e uma formação espiritual adequada*".⁸

A re-educação e conseqüente re-adaptação, presentes na obra do Centro Educativo, deveria contribuir para o afastamento dos operários ante o perigo comunista, fazendo-os conviver em harmonia com Deus, com a Pátria e com a família. A matéria do dia 17 de maio de 1942 da Folha da Manhã, edição matutina, na passagem do sétimo aniversário da fundação da instituição evidencia essa expectativa: "*Espalhados pelos bairros industriais da cidade (...) os Centros vêm desenvolvendo intenso trabalho de readaptação do nosso operário*".⁹

Ocupando sistematicamente as páginas do Jornal, a proposta educativa dos Centros enfatizava a necessidade de educar o trabalhador, como na reportagem "Educação das classes operárias"¹⁰, quando afirma que sem educação "(...) *serão inúteis todas as tentativas para uma melhor e mais perfeita solidariedade social, que é fonte única da paz e do trabalho produtivo*".

Assim, a proposta educativa do Centro atribuía à educação o papel de "salvadora das massas", onde os trabalhadores seriam "re-educados" numa nova ordem, respeitando e colaborando com o regime estadonovista.

Ação assistencial

Como anteriormente mencionado, o Centro Educativo durante o período do Estado Novo foi vinculado à Prefeitura do Recife, através da Diretoria de Reeducação e Assistência Social – DRAS. Esta Diretoria foi criada a partir do Decreto-Lei nº 13 de 14 de dezembro de 1937, sob a gestão do Prefeito Antônio de Novaes Filho, onde se destacam algumas das atribuições da Prefeitura do Recife no que se refere ao vasto plano de amparo ao trabalhador.

O Prefeito considerava a necessidade de melhorar as condições de vida da população operária, "*evitando-se o pauperismo, desemprego e outras causas de desequilíbrio social*"¹¹, chamando a atenção para a manutenção da ordem, da necessidade da existência de harmonia entre as classes, atribuindo para a resolução da questão social, um sistema educativo que poderia moralizar as

⁷ PONTES, M. de. *Centros Educativos Operários*. Recife, 1940, p.8.

⁸ *Ibidem*, p. 34.

⁹ Sétimo Aniversário dos Centros Educativos Operários. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 17 maio 1942, p.05.

¹⁰ Educação das Classes Operárias. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 22 jun. 1938, p. 03.

¹¹ Recife. Atos e Decretos da Prefeitura Municipal do Recife. Imprensa Oficial, 1939, p. 7.

relações sociais, a fim de evitar a corrupção dos costumes. Novais Filho também menciona a questão da qualificação profissional do trabalhador quando constatava que “(...) *existe pouco aproveitamento profissional e que se deve fazer a adaptação de homens analfabetos e sem preparo técnico, a fim de que realizem trabalho produtivo*”.¹²

Novaes Filho considera ainda que se faz necessário a Prefeitura “(...) *promover o desenvolvimento moral, social e econômico da população operária do Recife, dotando-a de meios naturais que assegurem o seu bem estar e relativo conforto*”.¹³

Mediante estas considerações, a criação da Diretoria de Reeducação e Assistência Social (DRAS) teve como fim a orientação e a coordenação de serviços sociais para a população do Recife, onde exerceria o Centro Educativo Operário importante papel na condução do plano de amparo à família operária.

A DRAS mantinha serviços que eram distribuídos, conforme Pontes¹⁴ em

- a) serviços de reeducação, com as secções de escotismo, instrução operária, salas de costura, teatro operário, campanhas sociais e festas populares;
- b) serviços de assistência social, com as secções de serviço médico social, do serviço dentário, agência de colocações, habitação popular, fiscalização de gêneros alimentícios, compreendendo tabelamento e auxílios diversos.

Estrutura Organizacional e funcionamento do Centro Educativo Operário

Segundo Pontes¹⁵, o Centro Educativo, órgão de reeducação, proteção e defesa das famílias operárias, possuía uma estrutura “característica e original”, podendo atuar tanto na cidade como no campo.

Doze Centros Educativos foram criados em vários bairros populosos da cidade do Recife, tais como: Afogados, Água Fria, Arraial, Areias, Campo Grande, Cordeiro, Monteiro, Pina, Pombal, Santo Amaro, Várzea e Pilar. Este último localizava-se no interior de uma Fábrica. O critério para localização de um Centro Educativo era o número de operários presentes nos bairros.

Cada Centro Educativo tinha a capacidade de atender a pelo menos mil famílias e onde era construída uma vila operária se construía também um Centro Educativo.¹⁶

¹² *Ibidem*, p. 7.

¹³ *Ibidem*, p.7.

¹⁴ PONTES, M. de. *Centros Educativos Operários*. Recife, 1940, p.43.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ MAGALHÃES, A. A família Operária. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 20 maio1942, p. 03.

O Centro era administrado por uma diretoria composta por um instrutor e pelo conselho operário, além da participação dos professores e agentes sociais. Os operários participavam na função de contra-mestres e mestres.

Os contra-mestres eram operários que orientavam, fiscalizavam e prestavam assistência a um grupo de dez famílias, enquanto os mestres eram operários escolhidos em meio aos próprios contra-mestres. Estes operários que eram indicados para este cargo eram os que apresentavam maior tempo de experiência no cargo de contra-mestres.

Tinha-se um quadro social que se dividia em três secções: uma masculina, uma feminina e uma infantil.

As famílias operárias que se associavam aos Centros Educativos eram fichadas e colocadas sob a proteção dos contra-mestres.

Havia três tipos de sócios: os efetivos, que eram os operários, que deveriam preferencialmente ser chefes de famílias, mas podendo qualquer membro participar das ações desenvolvidas pela instituição¹⁷; os honorários, que eram pessoas escolhidas pelos operários para atuar em seu favor; e os “amigos dos operários” - empregadores que financiavam as instituições.

Aos sócios efetivos não se cobravam mensalidades, mas, segundo Pontes¹⁸, exigia-se o cumprimento de algumas determinações como o comparecimento do trabalhador pelo menos uma vez ao Centro Educativo ao qual estava filiado, a defesa de seus direitos por meios legais além da obrigação do comparecimento às convocações extraordinárias sob pena de ser suspenso ou desligado da instituição ao qual estava filiado. O não cumprimento de tais determinações acarretava a perda dos benefícios concedidos pela instituição.

O Centro Educativo era mantido pelas taxas cobradas nos serviços oferecidos, como o atendimento médico-dentário e oferta de cursos técnicos, entre outros. Além disso, o Centro recebia doações advindas de terceiros e entidades como também subvenções estatais.

A atuação em Departamentos

A atuação do Centro se dava através de quatro departamentos: a) Instrução; b) Beneficência e Defesa; c) Cultura Física e Artística; e d) Estudos.

¹⁷ Ao sinalizar a inscrição como sócio efetivo aos chefes de família, pode-se considerar que o homem é o portador deste espaço, ficando reservado às mulheres o espaço restrito aos cuidados do lar. Com esta discussão, queremos deixar claro que este trabalho não tratará de questões sobre gênero, mas da ação educativa desenvolvida para os trabalhadores.

¹⁸ PONTES, M. de. *Centros Educativos Operários*. Recife, 1940.

a) Departamento de Instrução

Tinha como objetivo a promoção de cursos noturnos, sendo o de alfabetização para crianças e o de ensino primário para adultos. Conforme Tristão de Athayde, em reportagem do jornal Folha da Manhã sobre os Centros Educativos, de 21 de junho de 1938, quanto ao ensino de adultos afirma que

Na educação intellectual, lançam mão de processos mais usados pela moderna pedagogia, dispondo mesmo de um methodo adaptado ao meio operário, com o qual realizam a “Campanha pro-alfabetização de Adultos”. Esse methodo – para cuja realização material contribue o proprio governo do Estado – foi organizado pelo Pe. Simas, S.J., cujo nome conserva. Consiste elle em ensinar collectivamente, por meio de quadros muraes illustrados, palavras e phrases que mais despertem a atenção do operário, que formarem o cenário de sua vida quotidiana.¹⁹

Diante do que afirma Tristão de Athayde, sugere-se que uma proposta de educação que contemplasse o contexto de vivências do educando trabalhador já era realizada nos Centros Educativos desde o ano de 1938.

Havia ainda o curso de aperfeiçoamento profissional que compreendia cursos noturnos ou oficinas – escolas instaladas nas fábricas com a finalidade de fixar o operário no ambiente de trabalho.

Os cursos diurnos destinavam-se aos filhos dos operários, seguindo a proposta educativa do governo. Ainda tinha-se o ensino doméstico para as meninas, compreendendo os cursos de corte, costura e bordado para as **moças pobres**, destacando o funcionamento das salas de costuras.

A presença das salas de costuras no Centro Educativo foi uma iniciativa da DRAS, que seria a responsável por distribuí-las e por fiscalizá-las em seu uso, e estas teriam a finalidade de preparar, conforme aponta Pontes²⁰, donas de casa.

As primeiras salas de costuras inauguradas foram as dos Centros Educativos de Santo Amaro, Afogados e Pina e datam de 1938. Faziam parte da política do Interventor Agamenon Magalhães, justificada nesta frase: “*A nossa política é a política da gota d’água, que é distribuída por muitos para que todos que têm sede sintam algum alívio*”.²¹

As salas de costuras serviriam para que viúvas, filhas de operários, ou como

¹⁹ ATHAYDE, Tristão de. Os Centros Educativos Operários. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 21 jun.1938, p. 15.

²⁰ PONTES, M. de. *Centros Educativos Operários*. Recife, 1940.

²¹ MAGALHÃES, A. Mais uma sala de costura. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 27 jun.1940.p.03.

afirma o próprio Interventor Agamenon Magalhães²², as **mulheres pobres**, pudessem ter um sustento digno. A iniciativa de abertura de mais salas de costuras viriam para que as mulheres que não detinham recursos para comprar suas próprias máquinas de costuras tivessem o acesso às máquinas disponíveis nos Centros Educativos.

Os Centros Educativos seriam os responsáveis por manter o funcionamento das salas de costuras, conforme aponta Agamenon Magalhães²³:

De todos os bairros surgiram, então pedidos para a instalação de salas de costuras. Fomos atendendo, através dessa admirável organização dos Centros Educativos Operários, dirigidos por uma equipe de jovens de ação social, formada por Milton de Pontes, que é hoje o chefe da Diretoria de Reeducação e Assistência da Prefeitura do Recife.

Ao lado das salas de costuras, foram abertos ainda os cursos de corte e bordados, tendo no primeiro ano de funcionamento no Centro Educativo Operário de Santo Amaro 30 alunas formadas.

Para o criador do Centro, o sr. Milton Pontes, não se pretendia “(...) *modificar o nível intelectual do operário por uma cultura livresca e desorientada, mas se dirige a formação intelectual no sentido do seu aperfeiçoamento técnico e maior identificação com os interesses da sua classe*”²⁴

Neste sentido, se evidencia que a educação oferecida pelo Centro Educativo buscava somente o preparo técnico, além da preocupação doutrinária em se formar trabalhadores que fossem imunes aos ideais comunistas.

Este departamento promovia ainda conferências semanais para completar a formação social e moral dos trabalhadores. Oferecia-se também o ensino religioso, ministrado por catequistas aos operários e seus filhos, realizando-se a páscoa e a primeira comunhão dos mesmos.

b) Departamento de Beneficência e Defesa

Este departamento tinha como finalidades a prestação de assistência à família operária, oferecendo o serviço médico especializado, ambulatório, serviço dentário, proteção à maternidade e propaganda sanitária; como também a consecução de emprego e a informação sindical – trabalhista, conduzindo aos sindicatos de classes os operários sem filiação sindical. Resolvia ainda os problemas surgidos entre as famílias operárias, além de dispor de apoio jurídico aos operários.

²² *Ibidem*, p.03.

²³ *Ibidem*, p.03.

²⁴ PONTES, M. de. *Centros Educativos Operários*. Recife, 1940, p. 14.

Era considerado um dos pilares da ação do Centro Educativo junto ao operariado, na medida em que o seu criador, o sr. Milton Pontes, defendia que esta assistência asseguraria a renovação do meio social contra a atuação do comunismo.

c) Departamento de Cultura Física e Artística

Neste departamento eram desenvolvidas atividades ligadas ao esporte e realizações de espetáculos artístico-culturais.

O papel da prática esportiva no Centro Educativo Operário se justificava pela concepção de educação e de homem apresentado. De acordo com a reportagem “educação das classes operárias”²⁵, a proposta de educação do Centro Educativo “(...) *para ser proveitosa tinha que partir (...) de uma concepção de homem: educação moral, educação intelectual, educação física*”.

Em relação à prática físico-esportiva, Pontes²⁶ afirma que esta deveria ser racional, sendo “(...) *dirigida por técnicos competentes que selecionam as equipes de atletas operários(...)*”; deveria contribuir para a adequação ao modelo esperado de homem-trabalhador definido pelo regime estadonovista.

Para Pontes²⁷,

A racionalização prática e coletiva dos esportes faz com que os trabalhadores venham a usufruir os benefícios do exercício físico, ocupando as suas horas de fazer, com um passatempo agradável e que concorre para manter o seu corpo e o seu espírito num estado de maior eficiência para o trabalho.

Os Centros também valorizavam o teatro²⁸, os concertos musicais e as festas populares - como os festejos natalinos e de São João - destacando-se os valores religiosos destas manifestações. destas manifestações religiosas estas natalinas e de se costuras, como pode-se verificar nesta ilustração

Os usos das festividades tanto para o Estado Novo quanto para a Igreja representavam o momento de exaltação dos valores patrióticos e religiosos, onde, conforme Pontes²⁹, estas deveriam ser

²⁵ Educação das classes operárias. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 22 jun.1938, p. 03.

²⁶ PONTES, M. de. *Centros Educativos Operários*. Recife, 1940, p. 18.

²⁷ *Ibidem*, p. 19.

²⁸ Eram apresentados no Teatro Santa Isabel, em Recife, espetáculos de caráter re-educativos e de diversão aos associados dos Centros Educativos Operários.

²⁹ PONTES, M. de. *Centros Educativos Operários*. Recife, 1940, p.20-21.

Revividas no seu cunho tradicional e religioso, já que essas festas tradicionais que tão bem exprimem a imaginação e o sentimento do nosso povo contribuem para despertar a alegria do espírito, manter o bom-humor, ao mesmo tempo que é uma exaltação do culto religioso e do patriotismo das classes operárias.

Assim, durante o Regime estadonovista, as festas e manifestações ganham uma função a mais: além de serem um meio de entretenimento, elas se revestiam de um caráter educativo, onde se exaltavam os valores do referido Regime e da religião Católica. Sobre isso, discorre o Prefeito Novaes Filho:

Reconhecendo de grande utilidade o valor re-educativo das campanhas sociais e culturais nos meios proletários, pelo interêsse que despertam em torno de problemas ou assuntos que devem ser estudados, divulgados e compreendidos, a Diretoria de Reeducação e Assistência Social movimentou o operariado do Recife nas semanas que antecedem o Natal, o 1º de Maio, o São João, o 07 de setembro, o 10 e 19 de Novembro (...).³⁰

Compreendia Novaes Filho que as festas cívicas e religiosas possibilitariam ao operário o desenvolvimento de uma conduta social e cristã, já que festas que não fossem consideradas sadias poderiam corromper a alma do povo e enfraquecer sua resistência física.

Souza Neto³¹, ao discutir o papel que exerciam as festas e espetáculos no período da Interventoria de Pernambuco, salienta a proposta educativa que estes eventos tinham na condução das massas, afirmando que as festas tanto legitimavam como divulgavam os valores do Regime. Conforme Souza Neto (2005, p. 83), educar as massas “*é torná-las dóceis, criar nelas a aceitação da verdade trombeteada aos quatro cantos pelos estrategos da arte do convencimento que obedeciam ao chefe do Estado de Pernambuco*”.³²

d) Departamento de Estudos

Este Departamento era o responsável pela formação dos dirigentes do Centro Educativo, que reunia os instrutores, os professores, os agentes sociais, os mestres, contra-mestres e membros dos conselhos operários.

³⁰ FILHO, Antonio de Novaes. *Relatório apresentado ao interventor Agamemnon Magalhães*. Recife: Imprensa Oficial, 1946.

³¹ SOUZA NETO, J. M. G. de. *Sonhos de Nabucodonosor: Aspectos da propaganda do Estado Novo*. Recife, 2005. (Tese de doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

³² *Ibidem*, p. 83.

A Diretoria do Centro se reunia semanalmente para tratar da execução da obra social, além de promover o Círculo de Estudos, onde eram tratados assuntos referentes à economia social, higiene operária, legislação trabalhista e orientação profissional.

A estrutura deste Departamento de Estudos incluía biblioteca, círculo de estudos e rádio-jornalismo.

Algumas considerações sobre o ensino profissional e a proposta educativa do Centro Educativo Operário

No período em que se instala a ditadura estadonovista (1937-1945), a economia brasileira estava marcada pelo modelo nacional-desenvolvimentista. Devido à demanda crescente por mão-de-obra, a educação se volta para esta necessidade, tentando atender as demandas da indústria brasileira, que experimentara um grande desenvolvimento após a primeira guerra, fato que se repetiria na segunda guerra mundial, quando permanece a escassez de mão de obra qualificada.

Quando surgem as primeiras iniciativas nesse sentido, elas são pensadas para os pobres, apenas. A própria constituição de 1937, no que se refere ao ensino técnico-profissional, afirmava que este era dever do Estado, mas, no entanto, se destinava aos menos favorecidos, conforme aponta o artigo 129³³:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Destacando ainda a constituição de 1937, no que se refere à educação, quanto ao ensino técnico-profissional, Ribeiro³⁴ afirma que a política de educação profissional, ao se destinar às classes menos favorecidas, não visava contribuir para a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, e que a formação oferecida destinava-se à preparação apenas de um número maior de trabalhadores.

Segundo Freitag³⁵, a educação para o trabalho dirigia-se aos desvalidos e aos pobres, situação que permanece, com pequenas mudanças. “*Assim, as*

³³ BRASIL. Constituição(1937).Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em 01 de ago. 2004.

³⁴ RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

³⁵ FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

*escolas técnicas vão ser 'a escola para os filhos dos outros', ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário".*³⁶

Mas, a aceleração do processo de industrialização, durante a segunda guerra (1939/1945), demandando mão de obra qualificada, contribuiu para muitas discussões, em nível nacional, dando lugar a algumas iniciativas de ensino profissional. Os Centros Educativos, que incluíam tais preocupações desde sua criação, contabilizavam como pontos positivos de sua atuação a preparação para o trabalho.

Cunha³⁷ afirma, que a educação brasileira daquele período, mesmo com a promulgação das Leis Orgânicas, pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema em sua tentativa de dar organicidade ao sistema educacional, prevaleceu a discriminação entre o ensino técnico e secundário.

O ensino industrial e o comercial que tinham como objetivos a preparação profissional, a formação do trabalhador e o provimento de mão-de-obra para as indústrias, posteriormente seriam oferecidos em outras instituições, financiadas pela Indústria e pelo Comércio, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI – em 1942, e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – em 1946.³⁸

Tais iniciativas eram respostas da indústria e do comércio ao chamado do governo para que esses setores da economia se engajassem na qualificação dos empregados, já que o sistema escolar se mostrava incapaz de fazê-lo, além de não dispor dos recursos necessários para esse empreendimento.

Além disso, a segunda guerra (1939/1945) dificultava a importação, tanto de produtos industrializados como dos técnicos necessários ao suprimento local de tais produtos, tornando ainda mais urgente o ensino profissionalizante.

Quanto às Leis Orgânicas, que se referem ao Ensino Industrial, decreto-lei nº 4.073 datado de 1942, para Cunha, estas apresentam como objetivos a preparação profissional do trabalhador e o fornecimento de mão-de-obra. O autor chama atenção para o fato, afirmando que

A política educacional do Estado Novo valorizou o ensino técnico-profissional, concretizando uma antiga aspiração. (...) O relevo dado ao ensino profissional atendia às intenções da Carta de 1937, bem como aos diversos pronunciamentos de Vargas, que sempre deram ênfase a profissionalização (CUNHA, 1989, p. 169).³⁹

³⁶ *Idem*, p.53.

³⁷ CUNHA. C. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1989.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*, p.169.

Segundo Cunha⁴⁰, a Lei Orgânica do Ensino Industrial é um instrumento importante como expressão da política voltada para este tipo de ensino. O presidente Vargas “*enfatizava a necessidade do ensino técnico-profissional, como suporte para a industrialização e expansão econômica do país*”. No entanto, o mesmo autor destaca que o ensino secundário permanecia objetivando a preparação das elites dirigentes, enquanto o ensino profissional voltava-se para os que seriam dirigidos.

Esta dicotomia receberia também apoio da Igreja Católica, sendo mais uma defensora de uma educação diferenciada para as classes, conforme Almeida:

Desta forma, Estado e Igreja pactuam do mesmo ideário de educação elitista, sustentando um projeto pedagógico excludente, tendo como alvo um inimigo comum: o socialismo que vinha da Europa, e que propunha demandas sociais para as classes trabalhadoras.⁴¹

Ainda conforme Almeida⁴², esta dicotomia do ensino preconizado também pela Igreja, estabeleceria para o operário que o ensino profissional seria a educação mais apropriada para este grupo.

Quanto à educação profissional oferecida pelos Centros, esta era diferenciada para homens e mulheres. A estas características soma-se a distinção feita ao tipo de ensino destinado às filhas das camadas pobres, que poderia se tornar o único espaço possível de formação destas.

Uma reportagem publicada na Folha da Manhã, do dia 17 de maio de 1939, edição matutina, afirma: “*Junto aos Centros Educativos Operários essa Directoria tem fundado as Salas de Costura, onde funcionam aulas nocturnas de corte, costura e bordados, magnífico aprendizado para as **moças pobres***”⁴³ (grifo nosso). Ao fazer tal afirmativa, o Centro Educativo comprova a idéia de que a educação profissional seria para os menos favorecidos, conforme apregoava a Constituição de 1937.

O Centro Educativo Operário, ao oferecer o curso de aperfeiçoamento profissional, expressava a ênfase que este tipo de ensino ganhava no Estado Novo. Além da proposta de fixar o operário em seu campo de trabalho, difundiu a idéia de que a educação/espaço educativo do Centro era o que havia de melhor para os operários e seus filhos, estabelecendo para estes apenas o oferecimento da educação profissional proporcionada pela instituição.

⁴⁰ *Ibidem*, p.150.

⁴¹ ALMEIDA, M.G.A.A. *A construção da verdade autoritária*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001, p. 105.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Passa, hoje, o 4º aniversário da Fundação do Primeiro Centro Educativo Operário. *Folha da Manhã*, Recife, matutino, 17 maio 1939, p.16.

Vale salientar que embora a idéia da criação do Centro Educativo Operário tenha antecedido o Estado Novo, foi durante esse regime que a idéia ganhou força e se expandiu nos bairros mais populosos. Para o regime de ditadura então implantado, o Centro Educativo Operário foi um instrumento para sua legitimação, junto aos trabalhadores, no momento em que veio ao encontro de algumas de suas muitas necessidades, no interior de uma sociedade excludente e desigual.

Os Centros, ao contar com todo o apoio institucional do Estado, sendo atrelados à Diretoria de Reeducação e Assistência Social (DRAS), se integravam à política estadonovista em Pernambuco, que num ideário de renovação do estado, seria a instituição mais um aparelho para o desenvolvimento da proposta governista de “vasto amparo ao trabalhador urbano”, no oferecimento de ações educativas e assistenciais visando o doutrinamento dos trabalhadores.

Assim, os Centros atuaram no sentido de disciplinar os espíritos dos trabalhadores, contribuindo para afastar a ameaça comunista, infiltrada em seu meio, “re-educando” os que haviam se organizado em sindicatos e participado de greves nos anos anteriores para que passassem a perceber como não conflituosas as relações entre capital e trabalho.

Para a indústria local, os Centros representavam a garantia de um trabalhador disciplinado e melhor preparado, uma vez que os Centros buscavam minimizar os conflitos, ao mesmo tempo em que se preocupavam em qualificar a mão-de-obra. A preparação para o trabalho representou uma ação oportuna e que inspirou outras iniciativas no mesmo sentido, tentando fazer face à demanda, no momento em que o processo de industrialização e urbanização experimentava uma forte expansão.

Contudo, os Centros Educativos Operários, que foram criados visando ser uma barreira à intensa propaganda comunista do período, além de contribuir para diminuir a luta de classes, cercou-se de ações assistenciais, educativas e de propagação do pensamento estadonovista, que lhes permitiram formar um trabalhador, bem como sua família, imbuído por reações nacionalistas (no sentido de respeito e honra ao país) e em consonância com um projeto de progresso da economia brasileira.

Referências:

ALMEIDA, M.G.A.A. *A construção da verdade autoritária*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BARROS, S. *A década de 20 em Pernambuco*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1985.

CUNHA, C. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

PEREIRA, Nilo. *Agamenon Magalhães: Uma evocação pessoal*. Recife: Taperoá, 1979.

PONTES, M. de. *Centros Educativos Operários*. Recife, 1940.

SOUZA NETO, J. M. G de. *Sonhos de Nabucodonosor: Aspectos da propaganda do Estado Novo*. Recife, 2005. Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

FONTES

Jornal

FOLHA DA MANHÃ (edição matutina e vespertina), Recife. Arquivo Público Estadual de Pernambuco, 1937-1945.

Legislação

BRASIL. Constituição (1937). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em 01 de ago. 2004.

RECIFE. Atos e Decretos da Prefeitura Municipal do Recife. De dezembro de 1937 a dezembro de 1938. Imprensa Oficial. Recife, 1939.

Relatório

BRASIL. Prefeitura do Recife. FILHO, A. de N. *Relatório apresentado ao interventor Agamenon Magalhães*. Recife: Imprensa Oficial, 1946.

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA FLEXIBILIZAÇÃO (1995-2001)

*Carlos Henrique de Carvalho**
*Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho***

Resumo: Trata-se de um estudo que procura discutir as propostas de reavaliação do ensino superior no Brasil, colocadas pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), objetivando identificar nelas o significado que podem trazer ao ensino superior brasileiro. Com essa intenção, nos propomos a fazer uma análise dos documentos elaborados pelo próprio governo, com vistas a discuti-los dentro das diretrizes propostas pela própria política neoliberal, ao redefinir o perfil profissional dos egressos das instituições de ensino superior, cuja redefinição ocorre através da flexibilização das estruturas curriculares das instituições de ensino superior.

Palavras-Chave: Universidade. Educação Superior. Política Educacional.

Abstract: One is about a study that it looks to argue the proposal of reevaluation of superior education in Brazil, placed for the Ministry of the Education and Desporto (MEC), objectifying to identify nelas the meaning that they can bring to Brazilian superior education. With this intention, in we consider them to make an analysis of documents elaborated for the proper government, with sight the discutiz them inside of the lines of direction proposals for the proper neoliberal politics, when redefining the professional profile of the egresses of the institutions of superior education, whose the redefinition occurs through the flexibilização of the curricular structures of the institutions of superior education.

Keywords: University. Superior Education. Educational Politics.

* Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – SP e professora do Centro Universitário de Patos de Minas.

Introdução

A intenção deste artigo é discutir as transformações ocorridas no âmbito educacional brasileiro, a partir de meados dos anos 90, tentando identificar as conseqüências destas mudanças para a formação do indivíduo enquanto cidadão e, ao mesmo tempo, compreender como que o setor privado interfere nas diretrizes pedagógicas do Estado, ou seja, cria-se a pedagogia do empresariado, a qual se disseminou por toda a América Latina, com a acessão do general Augusto Pinochet no Chile¹.

A atual política educacional brasileira relativa aos cursos de graduação é resultado do projeto neoconservador adotado pelas sociedades trilaterais nos anos 60, o qual sugeria um planejamento educacional de acordo com as metas econômicas e políticas, em relação ao número de empregos existentes, para que não houvesse uma superprodução de pessoas com educação superior na esfera dos empregos disponíveis, o que levaria a uma crise cultural².

Flexibilização do Ensino

A partir dos anos 80, com a reestruturação do capital, em função do questionamento da eficácia e da legitimidade do Estado Providência³, o que tem levado a um dismantelamento das estruturas estatais, a um aumento das desigualdades, a uma exclusão social. A educação, neste cenário, assume uma nova concepção, despertando o interesse do setor privado⁴, o qual começa a

¹ A ditadura Pinochet se iniciou em 07 de Setembro de 1973, com a deposição do governo socialista de Salvador Allende, perdurando por 17 anos. A ditadura do general Pinochet recebeu amplo apoio dos Estados Unidos, o que possibilitou a introdução de medidas neoliberais naquele Estado, entre as quais uma ampla reforma educacional nos anos 80. Diversos autores têm se dedicado à pesquisa sobre a América Latina, os quais trouxeram importantes contribuições teóricas para o desenvolvimento de novas hipóteses a respeito das mudanças políticas ocorridas neste cenário de dependência econômica e tecnológica, que caracteriza esta região. Por outro lado, foi a partir da década de sessenta, e sobre tudo depois de 1973, que se impuseram novas interpretações que relacionavam a militarização com a ação de interesses externos às sociedades latino-americanas. cf. ROUQUIÉ, Alain. *O Estado Militar na América Latina*. São Paulo: Alfa-Omega, 1984. COLLIER, David (org) *O novo autoritarismo na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

² cf. SILVA, Luiz Heron da. *Qual conhecimento, qual currículo?* Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

³ Tal Estado designa o financiamento público das despesas sociais consagradas ao ensino, aos serviços de saúde, às pensões, à seguridade social. O Estado Providência representa um pacto social entre o trabalho e o capital, no qual os cidadãos podem aspirar a níveis mínimos de bem-estar social, como direito à cidadania. É também um Estado que exerceu atividades protecionistas na economia, apoiando o crescimento do mercado interno e o modelo de substituição de importação, no caso da América Latina.

⁴ A discussão em torno da flexibilização do ensino, no âmbito do setor privado, não será objeto

investir nessa atividade. Esta ressignificação da educação passa a ser uma exigência do MEC⁵ que, atualmente, vem propondo uma reestruturação curricular nestes moldes. As instituições escolares, por estarem submetidas a um processo de avaliação constante do mesmo órgão⁶, passam a se preocupar mais em se adequar ao novo padrão exigido, minimizando a atenção dada aos aspectos indispensáveis a uma boa formação.

Durante a década de 90 e, principalmente, a partir de 1995, vários programas foram criados para incentivar a universalização do acesso ao ensino fundamental, para reduzir as taxas de analfabetismo e corrigir as distorções série/idade, o que levou ao crescimento de matrícula no ensino médio⁷. Apesar deste crescimento de matrícula no ensino médio, o Brasil só possui 28% de adultos com formação secundária, portanto, as taxas brasileiras ficam abaixo das taxas de países da América Latina, como Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, estando à frente, no ensino fundamental, de países como a Índia, a Indonésia e o Paraguai.

A melhoria do desempenho do sistema de educação básica tem elevado a demanda por ensino superior, o que está produzindo uma forte retomada do processo de ampliação de vagas neste âmbito.

de análise deste trabalho, mas sabemos de antemão que tais propostas foram abraçadas pelas instituições particulares, as quais vêm de uma certa forma, limitando o espectro de conhecimento de seus cursos de graduação, ao salientar que esses cursos devem atender única e exclusivamente as exigências colocadas pelo mercado, no que tange a formação e qualificação de mão-de-obra.

- ⁵ Conforme obra organizada pelas professoras Naura Ferreira e Márcia Aguiar, as quais refletem sobre a política e a gestão da educação diante da reconfiguração do capital, baseada na hegemonia do mercado, o qual vem provocando uma diminuição da participação do Estado na promoção das políticas sociais. Cf. FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ⁶ Segundo Paulo Renato, “os instrumentos de avaliação que vão auxiliar o Ministério nesta tarefa são o Exame Nacional de Cursos (Provão , atual Enad), o Censo do Ensino Superior, que fornece indicadores sobre o perfil do corpo docente e o desempenho das instituições e, por fim, o trabalho das comissões de especialistas da SESu, que fazem a verificação das condições de oferta dos cursos. Todos estes indicadores vão compor um único banco de dados que está sendo desenvolvido pelo Ministério e que servirá como principal provedor de informações para a análise dos processos de credenciamento das instituições e de renovação do reconhecimento dos cursos. “O controle burocrático e processual será substituído por um sistema transparente, baseado em critérios de qualidade”, antecipou o ministro” (www.mec.gov.br 18/09/01)
- ⁷ Conforme dados do MEC, entre 1991 e 1999, a matrícula no ensino médio cresceu 136%, sendo que, nos últimos cinco anos, teve uma taxa de crescimento anual superior a 10%. Somente entre 1994 e 1999, a matrícula neste nível de ensino cresceu 57,4%, saltando de 800 mil alunos matriculados para 2 milhões. Mas, a taxa de escolarização líquida (33,4% da população de 15 a 17 anos) ainda é considerada baixa, apesar de já ter crescido 43,6% nos últimos cinco anos.

Pelo fato do governo federal ter canalizado recursos para apoiar os esforços de universalização do ensino fundamental⁸, o MEC priorizou sua atuação nessa esfera de ensino, com a criação de vários programas para o ensino fundamental; deixando os demais níveis para um plano secundário. Porém, a pressão da demanda sobre o ensino superior continua aumentando, exigindo a ampliação de vagas nesse âmbito, o que abre espaço para a expansão do setor privado⁹. Além do mais, o próprio ministro anunciou recentemente, em razão da greve das Federais, em “Comunicado às Universidades Federais”, veiculado pela Internet, que a absorção da demanda por ensino superior não poderá ser feita exclusivamente pelas Universidades Federais, mas principalmente pelo setor privado, sujeito a padrões de qualidade e avaliação:

“Ser contra a expansão do ensino superior privado – sujeito, bem entendido, a padrões de qualidade a avaliação – é uma postura excludente e elitista, que inviabiliza o atendimento dessa nova demanda”¹⁰.

Diante de tal situação, as comissões do MEC estão propondo mudanças na estrutura curricular dos cursos de graduação, na tentativa de diminuir a rigidez da seqüência curricular dos cursos que, segundo especialistas do MEC, exibem cargas horárias excessivas e fragmentação de conteúdos. Daí a proposta de flexibilização dos conteúdos e habilidades, atendendo às demandas impostas pelo dinamismo do mercado de trabalho e pelo ambiente acelerado de mudança do conhecimento.

Propondo algumas indagações preliminares, a respeito dessa suposta melhoria para os cursos de graduação, podemos, então, fazer algumas observações. O sistema de flexibilização curricular melhora a qualidade do ensino? Qual a relevância da avaliação institucional para a qualidade da educação? Qual é a perspectiva de qualidade presente nestas propostas do MEC? Qual é o tipo de formação superior idealizado nas propostas do MEC? Estas propostas não estariam aumentando a preocupação com os resultados da educação superior, em detrimento da qualidade na formação dos indivíduos?

⁸ Segundo o artigo 4º do título III da Lei n.º 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o “dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Dessa forma, evidencia-se a prioridade dada ao ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis.

⁹ Em 1998, o setor privado já possuía a maioria de alunos matriculados (1.321.229) em relação às federais (408.640), às estaduais (274.934) e às municipais (121.155).

¹⁰ Comunicado às universidades federais. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 18 nov. 01.

Após a leitura de vários documentos do MEC e do Banco Mundial, passamos a questionar o impacto das propostas para a educação. Há uma grande preocupação, principalmente no meio acadêmico, em relação à qualidade do ensino superior frente à reestruturação curricular dos cursos, proposta nos documentos elaborados pelo MEC nos últimos cinco anos.

Ao analisarmos a concepção de qualidade presente nos relatórios do Banco Mundial e do MEC, os quais vinculam qualidade à eficiência e produtividade, imaginamos que esta perspectiva deve ir além desses fatores, pois a educação deve sim promover a formação profissional, mas por outro lado, é fundamental que se preocupe com a formação do cidadão, não só para atender as exigências do atual mercado de trabalho. É nesse sentido que pretendemos refletir sobre o impacto destas mudanças nas instituições públicas de ensino superior.

A reestruturação das IES se tornou mais evidente após a promulgação da Portaria n.º 755 de 11/05/1999, a qual dispõe sobre a renovação do reconhecimento de cursos superiores do sistema federal de ensino¹¹. Ao ser instituída a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação pela Secretaria de Educação Superior (SESu), cujo objetivo é avaliar os cursos de graduação submetidos ao Exame Nacional de Cursos (Provão, atual Enad), com relação à qualificação de seu corpo docente, a sua organização didático-pedagógica e as suas instalações, as IES começaram a se preocupar em atender as recomendações específicas dos especialistas do MEC, tendo em vista a advertência do ministro da educação:

“Quando foram feitas as visitas de verificação das condições de oferta dos cursos, as comissões de especialistas fizeram recomendações específicas, apontando as deficiências de cada curso. O que vamos verificar agora é se essas recomendações foram cumpridas”, explicou. Quem não se mexer para melhorar a qualidade, vai fechar. O que estamos fazendo com essas medidas é garantir o direito dos alunos a uma boa educação. Direito este assegurado na Constituição. Vamos acompanhar, vigilantes, a evolução do sistema, avaliando para identificar os problemas e apontar as soluções que podem ser encaminhadas para que sejam feitas as correções de rumo necessárias.”¹²

¹¹ A SESu irá enviar várias comissões técnicas de especialistas às IES para analisar todos os cursos que tiraram conceitos D ou E em três avaliações consecutivas, realizadas pelo Exame Nacional de Cursos, ou que foram classificados com o conceito CI (condições insuficientes) em dois ou três itens verificados pelas comissões de especialistas da SESu. As comissões técnicas da SESu terão 30 dias, após serem nomeadas, para elaborar parecer sobre a qualificação do corpo docente; organização didático-pedagógica; e instalações físicas, especialmente das bibliotecas e dos laboratórios de cada curso

¹² Ministro da educação anuncia critérios para renovação do reconhecimento de cursos superiores. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 set.01.

Tendo em vista a advertência do ministro da educação, as IES iniciaram o processo de reestruturação dos seus cursos. Como já foi salientado anteriormente, a pressão da demanda sobre o ensino superior continua aumentando, tendo em vista o aumento do número de concluintes do ensino médio e, diante da atual conjuntura, na qual prevalece o corte de recursos investidos na área social, o MEC estimula a diversificação do sistema de ensino superior.

Diante de tal situação, através das Portarias n.º 612 de 12/4/1999 e n.º 514 de 22/3/2001 foi regulamentado o funcionamento dos cursos seqüenciais; que são cursos superiores de curta duração, voltados para uma formação profissional específica ou, então, para complementação de estudos, com o objetivo de absorver uma parte desta demanda por vagas, criada pelos alunos que estão concluindo o ensino médio. Isso fica evidente no discurso de Abílio Baeta Neves, que salienta:

“Os cursos seqüenciais já absorvem grande parte da demanda por vagas no ensino superior nos Estados Unidos, no Canadá e nos países europeus, e podem vir a ajudar o Brasil a massificar o acesso ao ensino superior.”¹³

Outro objetivo dos especialistas do MEC, ao regulamentarem os cursos seqüenciais, é aligeirar a formação, tendo em vista que são “cursos mais curtos e altamente profissionalizantes”¹⁴ e, conseqüentemente, menos onerosos.

O ensino superior brasileiro.

Percebe-se uma semelhança entre os pontos da pauta dos governos em relação à educação superior dos anos 60 e a atual conjuntura: as políticas de ambos visam a contenção de gastos públicos com o setor educacional, como também a questão da avaliação das instituições em suas várias esferas.

No Brasil, os ataques ao ideário de Estado de Bem-Estar social, colocaram-se a partir do final dos anos 80, sob a forma de críticas ao chamado Estado nacional-desenvolvimentista.

“Não obstante a ausência de um Welfare State no país, a legislação trabalhista herdada da Era Vargas, a tradição intervencionista do Estado e, mais especificamente, os direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, constituíram-se alvos de violentos ataques. Com o processo inflacionário, ao final daquela década, o Brasil tornou-se objeto de pressão

¹³ Ministro da educação anuncia critérios para renovação do reconhecimento de cursos superiores. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 18 set. 01.

¹⁴ Uma reflexão sobre o papel dos cursos seqüenciais na universidade. Disponível em: <<http://www.unesp.br>>. Acesso em 14 abr. 01 .

das agências financeiras internacionais no sentido de fixação de uma política de contenção dos gastos públicos e de reformas que levassem ao 'enxugamento' do Estado."¹⁵

Várias iniciativas foram tomadas ao longo dos anos 80 no sentido de rever a reforma universitária, como por exemplo: a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), a constituição da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES). Muitas destas propostas irão aparecer nas políticas governamentais nos anos 90, implementadas pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), a partir da aprovação da Lei nº 9131/95 e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)¹⁶.

"As medidas mais efetivas no sentido de alterar a educação superior foram, já no governo Itamar, a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) nos moldes das recomendações feitas pela CNRES e, ainda, a extinção da exigência do princípio da universalidade de campo para as instituições universitárias."¹⁷

O processo de reconfiguração da educação superior¹⁸ no Brasil está articulado com as alterações no mundo do trabalho, ocasionadas pela reestruturação produtiva (acumulação flexível), que interferem na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional.¹⁹ Como no processo de acumulação flexível, os mercados, os processos de trabalho, a produção e os padrões de consumo devem obedecer uma flexibilização. Nesse sentido, esta lógica também é aplicada à educação, provocando uma metamorfose curricular, isto é, os currículos de formação profissional também devem ser flexíveis, para acompanhar as mudanças do mundo globalizado.

¹⁵ *Idem*, p.4

¹⁶ cf. SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

¹⁷ *Idem*, p.5

¹⁸ Todas as reformulações legais, aplicadas no âmbito educacional, vão de encontro às exigências do ideário neoliberal. Conforme observações de Frigotto "o ideário neoliberal, sob as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização, está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar". Cf. FRIGOTTO, Glauêncio. "Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose do campo educacional" In: GENTILI, Pablo (org) *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998, p.79.

¹⁹ São significativos os estudos sobre educação e mercado de trabalho no Brasil, entre eles podemos destacar: BRUNHOFF, Suzanne de. *A hora do mercado: crítica do neoliberalismo*. São Paulo: UNESP, 1991. GETILLE, Pablo. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

Podemos falar numa redefinição da Teoria do Capital Humano, na medida em que articula educação e empregabilidade, tendo em vista que os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma da produção são o desenvolvimento da polivalência e da flexibilidade profissional.

A partir de então, o MEC começou a repensar os perfis profissionais e os programas de formação, qualificação e requalificação das instituições formadoras, principalmente, as universidades.

“Neste cenário, as alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não-formal.”²⁰

A discussão curricular adquire centralidade, daí as novas propostas do MEC: Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros em Ação e reconfiguração do ensino superior baseada na flexibilidade e avaliação.

A Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), foi quem iniciou a reforma curricular dos cursos de graduação, através do Edital nº04, de 04 de Dezembro de 1997, cujo objetivo é adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais.

“Os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: flexibilidade na organização curricular, dinamicidade do currículo, adaptação às demandas do mercado de trabalho, integração entre graduação e pós-graduação, ênfase na formação geral e definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.”²¹

O Parecer nº 776/97 de 03 de Dezembro de 1997 também trata das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, propondo a eliminação dos currículos mínimos, tendo em vista que estas disciplinas obrigatórias ampliam, desnecessariamente, o tempo de duração dos cursos.

As características que o currículo deve apresentar foram discutidas no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. São elas:

“flexibilidade na estrutura, permitindo ao aluno diversificação de sua formação; variedade na oferta de tipos de atividades para a integralização curricular;

²⁰ CATANI, Afrânio Mendes et alli. *Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED realizada em Caxambu de 24 a 28 de Setembro de 2000 (cd hom), p.3.

²¹ *Idem*, p.4

articulação entre atividades desenvolvidas pelo aluno no âmbito da Universidade com aquelas de seu campo de atuação profissional; ênfase em atividades centradas na criatividade e na capacidade de (re)construir, (re)estruturar, (re)ordenar e buscar novas interpretações às situações propostas.”²²

As Diretrizes Curriculares propostas visam o aligeiramento da formação, pois segundo os consultores do MEC, são responsáveis pelo elevado índice de evasão dos cursos. Porém, este aligeiramento objetiva diminuir os recursos do Tesouro, empregados na educação superior, tendo em vista a política de cortes sociais encaminhada pelo Estado na última década.

O ideário da flexibilização curricular busca adaptar os indivíduos às exigências do mercado e diminuir a possibilidade de acesso dos mesmos às matrizes epistemológicas dos cursos, sendo esta a responsável pela formação ética, cultural e política, ou melhor, da cidadania.

Outras reformas propostas pelo MEC para as instituições de ensino superior, também foram aprovadas, tais como: a proposta para a escolha de dirigentes das universidades federais (Lei nº 9192/95), a proposta de instituir o exame final de curso para os alunos que concluem a graduação (Lei nº 9131/95), o estímulo à diversificação das instituições de ensino superior no país. Estas propostas dissociam o ensino e a pesquisa, em detrimento desta última, prejudicando nossa produção científica e tecnológica, contribuindo, assim para a nossa condição de dependência no chamado mercado global.

“A primeira providência deste governo foi a aprovação da Lei nº 9131, de Dezembro de 1995, que reformulou o Conselho Nacional de Educação e redefiniu as bases da criação de novas instituições, tendo em vista a expansão com qualidade para fazer frente à crescente demanda por ensino superior. O novo sistema assenta-se em três pontos: flexibilidade, competitividade e avaliação.”²³

O governo vem apostando na avaliação como forma de garantir um “elevado padrão de qualidade”, daí a criação do Exame Nacional de Cursos (Provão, atual Enad) e do sistema de avaliação das condições de oferta do ensino superior, cujos resultados são analisados no recredenciamento periódico das instituições.

“As profundas transformações por que passa o ensino superior brasileiro tiveram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada

²² *Idem*, p.4

²³ SOUZA, Paulo Renato. *Enfrentar e vencer desafios*. Brasília: MEC, Abril, 2000, pp. 8.

em Dezembro de 1996, sua peça fundamental. A partir da LDB, promoveu-se a diversificação do sistema.²⁴

A LDB também prevê mudanças nas Diretrizes Curriculares de Graduação como, por exemplo, a flexibilização curricular, um dos seis princípios deflagrados no processo de mudança por que vem passando o ensino superior desde 1995. Os outros princípios são: expansão, diversificação, avaliação, supervisão e qualificação.

Com relação à expansão, "o sistema de ensino superior era composto, há seis anos, por 851 instituições, das quais 633- cerca de $\frac{3}{4}$ - na rede particular, com forte concentração regional no Sudeste, que tinha 539 instituições ou dois terços do total."²⁵

Estes dados refletem a restrita estrutura de oferta de vagas e, principalmente, o baixo desempenho do ensino fundamental. Portanto, a expansão do ensino superior requeria políticas voltadas para a melhoria dos níveis educacionais mais baixos, daí a justificativa do MEC para a criação dos programas direcionados para o ensino fundamental e a prioridade dada pelo governo para este nível de ensino.

A adoção destes programas levou a um acréscimo de 28% de matrículas no ensino superior de 1994 a 1998. Porém, esta expansão aconteceu na rede privada de ensino e nas regiões Sul e Sudeste, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

ANO	MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	TOTAL	PÚBLICO	%	PRIVADO	%
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	1.868.529	735.427	39,4	1.133.102	60,6
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	2.215.958	804.729	37,9	1.321.229	62,1

Taxa de cresc. 28,0% 16,6% 36,1% 94/98

Fonte: Ministério da Educação/INEP/SEEC

Este aumento da procura por ensino superior levou ao crescimento do número de pedidos de autorização para a abertura de cursos, apesar de grande parte

²⁴ *Idem*, p.8

²⁵ *Idem*, p.9

das 424 mil novas matrículas registradas, ser resultado da ampliação de vagas em instituições já existentes, o que vem prejudicando a qualidade do ensino destas instituições, pois atende-se a um número maior de alunos com a mesma estrutura. Neste aspecto,

“Nos últimos cinco anos, o Ministério da Educação analisou 5972 solicitações, mas aprovou o funcionamento de 1014 novos cursos- ou seja menos de 18% dos pedidos- que garantiram um acréscimo de cerca de cem mil vagas. Percebe-se, portanto, que o crescimento da matrícula não tem sido impulsionado apenas pela abertura de novos cursos. Grande parte das 424 mil novas matrículas registradas, nesse período, é resultado da ampliação de vagas em instituições já existentes.”²⁶

Em decorrência do crescimento da demanda pelo ensino superior no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou uma nova modalidade de curso superior no país: os cursos seqüenciais com duração de dois anos. Eles podem ser de formação específica ou de complementação de estudos. Estes cursos foram criados para absorver parte dos alunos que concluem o ensino médio. Tal situação caracteriza a ineficiência, ou melhor, o descomprometimento do Estado em relação à educação, pois não há vagas suficientes para todos nos cursos de graduação.

Com a LDB e o Decreto 2306 de 1997, foi criado um complexo sistema de indicadores para avaliar a graduação, porém, como os resultados desta avaliação são divulgados amplamente, acabou criando um “ranking” entre as universidades e, ao mesmo tempo, uma “rotulação” dos alunos dos cursos que receberam conceitos regulares ou insuficientes.

Esta avaliação verificou o desempenho dos graduandos não durante o curso, mas numa prova realizada ao final do mesmo. Avalia-se, ainda, qualificação do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

Com relação à qualificação do corpo docente, avalia-se a titulação (mestre ou doutor), a produção científica do docente/pesquisador, sua participação em eventos científicos e o número de artigos publicados, o que acaba contribuindo para a massificação da produção científica, ou o que é pior, a não produção. De acordo com Catani, “é o mesmo trabalho publicado em diferentes revistas com diferentes títulos; é o mesmo trabalho que mediante alterações mínimas ganha nova ‘roupagem’.”²⁷

²⁶ *Idem*, p.12

²⁷ TARGINO, Maria das Graças. *Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção*. Infocapes- Boletim Informativo da CAPES. Brasília: Estudos & Dados, vol.7, nº1, 1999, p.21.

Novos processos seletivos, de acesso ao ensino superior, foram criados: Enem, Paies etc.

“O Brasil tem, hoje, 57 instituições federais de ensino superior, das quais 39 são universidades. Para mantê-las, o Ministério da Educação destina, anualmente, o equivalente a 0,7% do Produto Interno Bruto. As instituições públicas de graduação têm cerca de 20% do total de alunos do ensino superior. Nos últimos cinco anos, o sistema federal abriu 63 mil novas vagas, o que significa um crescimento de quase 15%, e responde por mais da metade das matrículas nas instituições públicas. As estaduais têm cerca de 270 mil alunos e as municipais, 124 mil. As instituições particulares são responsáveis por 62% dos 2,1 milhões de matrículas no ensino superior. É na pós-graduação, contudo, que as instituições públicas mais se distinguem. São elas que praticamente sustentam a qualificação de alto nível no país, incluindo a formação de mestres e doutores para o ensino superior privado. Dos cem mil alunos de mestrado e doutorado, 83% estão no sistema público de ensino superior, com as instituições federais assegurando quase metade das matrículas. O sistema público funciona, portanto, como o grande centro irradiador de qualidade do ensino superior brasileiro. A análise do quadro docente também é amplamente favorável ao sistema público de ensino superior. Os professores com doutorado ainda estão muito concentrados nas instituições públicas, que são as únicas que têm, igualmente, condições de manter amplos quadros de professores permanentes em tempo integral. Nas escolas públicas, cerca de 70% dos docentes trabalham em tempo integral.”²⁸

O governo de Fernando Henrique Cardoso priorizou a graduação, se descomprometendo com a política de formação de quadros de alto nível, o que prejudicará a qualidade do ensino em todos os níveis, pois “em sua política para o ensino superior, a decisão mais importante tomada pelo governo foi a de dar prioridade à graduação, tanto em relação aos investimentos quanto à valorização da atividade docente.”²⁹

Porém, segundo os consultores do MEC, o Brasil tem um dos sistemas mais caros do mundo e, juntamente com os Estados Unidos, um elevado gasto com ensino superior, daí sua proposta de incremento de vagas com a simples eliminação da capacidade ociosa das instituições, principalmente, das federais.

²⁸ *Op cit*, p.21

²⁹ *Op cit*, p.23

Considerações Finais

Percebe-se que final no século passado e no início do terceiro milênio vivenciamos enormes progressos em diferentes áreas, porém o mesmo se fez a custo de um traumático retrocesso na área social, gerando grave crise de redistribuição de renda e, conseqüentemente, uma crescente polarização social, principalmente, naqueles países que não se preocuparam em manter, pelo menos os elementos do Estado de Bem-Estar, responsável pelo fornecimento do padrão mínimo de vida aos cidadãos, para que eles possam ter seus direitos fundamentais garantidos.

Estes problemas estruturais são agravados nos países em desenvolvimento, pelo ônus cada vez maior da dívida externa. Os chamados países emergentes estão vivenciando ajustes estruturais e cortes orçamentários nos setores sociais e educativos, para pagar os serviços da dívida, condição mínima imposta pelos Organismos Internacionais, para que continuem participando do mercado internacional.

As diretrizes deste ajuste podem ser conferidas nas estratégias e políticas educacionais adotadas pelos países devedores, em especial o Brasil. Daí a ênfase do MEC nos princípios de flexibilidade, avaliação e diversificação na reestruturação dos currículos dos cursos superiores brasileiros, em busca de um aligeiramento da formação dos indivíduos, para atender tanto ao mercado de trabalho, quanto à proposta neoliberal de cortes nos gastos sociais.

O processo de reconfiguração da educação superior no Brasil articula-se com as alterações no mundo do trabalho e busca muito mais atender às exigências profissionais, impostas pelos novos paradigmas da produção, do que contribuir para a formação ética, cultural e política dos indivíduos, o que nos distancia de uma educação ética e de uma “sociedade do conhecimento”, tornando-nos cada vez mais dependentes dos países hegemônicos do capitalismo.

Por outro lado, os mentores do MEC e SESu defendem uma formação “que extrapole a aptidão específica de seu campo de atuação profissional” e, segundo eles, a reestruturação curricular que propõem tem como fundamento “oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento”, daí a defesa da flexibilização curricular.³⁰

Faz-se necessário, então, refletir sobre a relevância dos cursos seqüenciais nesta conjuntura, tendo em vista que representam uma alternativa de formação superior específica, que atesta conhecimento acadêmico em um determinado campo de saber.

³⁰ Desafios atuais da universidade. Disponível em : <[http:// www.ufmg.br/prograd/flex/index](http://www.ufmg.br/prograd/flex/index)>. Acesso em:05 mai.01.

Parece-nos claro que as propostas de mudança na estrutura curricular das IES estão fundamentadas na proposta neoliberal de diminuição de recursos investidos na educação, tendo em vista que se preocupam mais com o aligeiramento da formação superior para o mercado de trabalho e, não em melhorar a qualidade da educação, enquanto processo de formação de cidadãos.

Referências

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, 1997.

BRUNHOFF, Suzanne de. *A Hora do Mercado: crítica do neoliberalismo*. São Paulo: UNESP, 1991.

CARDOSO, Ruth. *Ninguém fica fora*. Educação, ano 26, n° 224, dezembro/99.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Resultados e tendências da educação superior no Brasil. . Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 25.ago.01.

CATANI, Afrânio Mendes. *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHAIM, Célia. "A Conta da Ignorância e Pesada". Exame, ano XXVI, n.º 26, 1994.

CHAUÍ, Marilena. "A Universidade Operacional". Folha de S. Paulo. 9/5/99.

CHOSSUDOVSKY, Michael. *A globalização da pobreza*. São Paulo: Moderna, 1999.

Comunicado às universidades federais. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso: em: 18 set. 01.

Cursos seqüenciais . . Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso: em: 25 ago. 01.

Desafios atuais da universidade. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/prograd/flex/index>>. Acesso em:05 mai.01.

Estudo do Inep aponta os desafios para a educação brasileira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso: em: 25 ago. 01.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. *O orçamento público: algumas considerações conceituais e suas implicações para o financiamento da educação*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED realizada em Caxambu de 24 a 28 de Setembro de 2000 (cd-hom).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Globalização excludente*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Pedagogia da Exclusão*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTIN, Hans-Peter e SCHUMANN, Harald. *A armadilha da globalização/ o assalto a democracia e ao bem-estar social*. 6ª ed. São Paulo: Globo, 1999.

Ministro da educação anuncia critérios para renovação do reconhecimento de cursos superiores. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 18 set. 01.

OINEGUE, Eduardo. *O Rosto do Ensino Superior*. Veja, ano 30, n.º 17, ed. 1493, 30/4/1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. *O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED realizada em Caxambu de 24 a 28 de Setembro de 2000 (cd-hom).

RIBEIRO, Maria das Graças M. *Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED realizada em Caxambu de 24 a 28 de Setembro de 2000 (cd-hom).

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). *Pós –neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, Luiz Heron da. *Qual conhecimento, qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu e outros. *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996.

SOUZA, Paulo Renato. *Enfrentar e vencer desafios*. Brasília: MEC, Abril, 2000.

TARGINO, Maria das Graças. *Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção*. Infocapes- Boletim Informativo da CAPES. Brasília: Estudos & Dados, vol.7, nº1, 1999.

Uma reflexão sobre o papel dos cursos seqüenciais na universidade. Disponível em: <<http://www.unesp.br>>. Acesso em 14 abr. 01.

APRENDER A APRENDER: A HISTÓRIA REGIONAL E O “APRENDIZ DE HISTORIADOR/PROFESSOR” NA UNIVAP

*Maria Aparecida Papali**
*Maria José Acedo del Olmo***
*Valéria Zanetti*****

Resumo: Este artigo busca discutir vantagens da associação ensino-pesquisa na formação de graduandos em Cursos de Licenciatura, a partir de uma experiência com alunos do Curso de História da Universidade do Vale do Paraíba.

Palavras-Chave : Educação. Pesquisa. História.

Abstract: This article is intended to discuss the advantages of the learning –researching association students education of Licentiate, based on an experience involving students of History at the Universidade do Vale do Paraíba.

Keywords: Education. Research. History.

De acordo com as novas orientações pedagógicas, o aprendizado escolar não se constitui mais em simples explanação oral realizada pelo professor diante de uma sala passiva e sonolenta. Tal enfoque não se aplica somente às salas de ensino fundamental e médio, mas igualmente vem sendo incorporado aos graduandos, às universidades, onde os alunos encontram na participação prática dentro de suas respectivas áreas, motivação a mais para a aprendizagem.

* Doutora em História Social pela PUC/SP, tese defendida em 2001. Professora e pesquisadora da UNIVAP (Universidade do Vale do Paraíba –São José dos Campos, SP) – Coordenadora do Curso de História da Faculdade de Educação. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Documentação Histórica, localizado no IP&D – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento da UNIVAP.

** Mestre em História Social pela PUC/SP. Professora e pesquisadora da UNIVAP, membro do Laboratório de Pesquisa e Documentação Histórica, em cujos projetos participa ativamente.

*** Doutoranda em História Social (PUC/SP), Mestre em História do Brasil pela PUC/RS. Professora e pesquisadora da UNIVAP, membro do Laboratório de Pesquisa e Documentação Histórica da UNIVAP, desenvolvendo pesquisa de doutorado e participando do Projeto “Pró-Memória”. Publicou em 2002 o livro “Calabouço Urbano: escravos e libertos em Porto Alegre (1840-1860) pela Editora UPF.

O mundo contemporâneo, globalizado e detentor de alta tecnologia, desenvolve rapidamente grandes mudanças, nunca vistas em outros momentos na história da humanidade. Novas tecnologias, incorporadas cotidianamente em amplos setores da sociedade, subvertem modelos e tradições culturais, influenciam a formação identitária de jovens e adultos e colocam em cheque concepções e visões de mundo já consagradas.

Esse contexto mundial vem acelerando processos de exclusão social em grande escala, principalmente em países em desenvolvimento, como o caso do Brasil; exclusão que, em grande medida, poderia ser minimizada através do acesso à educação básica das camadas populares, as quais encontram-se em desvantagem progressiva no acirrado mercado de trabalho brasileiro, em função do preparo técnico, formação cultural e múltiplas atuações cada vez mais exigidas.

Tais questões vêm sendo objeto de estudos e discussões de educadores e profissionais ligados à área da educação e formação de professores. Nunca a educação foi tão privilegiada em debates que envolvem políticas públicas de inclusão social e acesso aos bancos escolares. Nunca se refletiu tanto sobre a necessidade de sólida formação aplicada aos graduandos dos Cursos de Licenciatura, sabendo-se que a melhor ou pior formação desses professores tem reflexo imediato sobre a qualidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No entanto, o que tem se destacado nesses debates é a necessidade de uma formação sólida e diversificada endereçada aos graduandos dos cursos de Licenciatura, futuros professores do ensino básico, pois as mudanças contínuas que ocorrem no mundo não podem ser desconsideradas por estes profissionais, antes, ao contrário, precisam encontrar neles a vanguarda corajosa a impulsionar crianças e jovens à pesquisa e conhecimento constante.

Dada a complexidade das relações sociais do mundo moderno, particularmente no nosso país, dotado de grande diversidade étnica e cultural, a qualificação de um professor demanda muitos aspectos. Ser apenas detentor do conhecimento técnico, mesmo que de ponta, não capacita bons profissionais para os dias de hoje. Sabe-se que uma sólida e ampla formação cultural e humanística são imprescindíveis na formação de um profissional capaz de lidar com situações novas e diversas, em constante transformação.

Conhecer a realidade escolar, ser capaz de interferir nessa realidade, pensar a prática pedagógica à luz de bases teóricas, transitar entre teoria e prática, readaptar-se, transformar e formar cidadãos são competências cada vez mais valorizadas no perfil do profissional do ensino.

Têm-se discutido também sobre as vantagens cognitivas e formativas de uma educação voltada para o ensino multi e interdisciplinar, recurso utilizado para desenvolver no aluno a capacidade de articulação e síntese entre as várias áreas do conhecimento, gerador de um pensamento crítico e detonador dos princípios básicos do processo de construção do conhecimento. Conforme enfatiza

Jaume Carbonell: “a nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos da escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem”¹

É consenso hoje, entre educadores e demais estudiosos, a indissolubilidade entre ensino e pesquisa, e que só a prática da pesquisa é capaz de engendrar recursos de aprendizagem muito mais sofisticados e criativos que a tradicional educação passiva, onde alunos inertes recebiam imóveis o manancial do saber de grandes mestres inacessíveis e implacáveis. Conforme enfatiza Fernando Hernández “Hoje, algumas escolas organizam o currículo por projetos e a atividade docente de maneira diversificada, onde os alunos se agrupam a partir dos temas ou problemas que vão pesquisar, e não por nível ou idade”²

Dadas estas questões, pensar a qualificação satisfatória do docente do ensino básico, implica inserir tal profissional nos meandros da pesquisa, incluí-lo na dinâmica da comunidade acadêmica, *locus* capaz de desenvolver no indivíduo a cumplicidade com o ensino e a ciência, a possibilidade de criar e inovar constantemente e, só assim, cumprir com as demandas da nova educação.

Concordando com essas premissas e principalmente com a indissociação ensino/pesquisa é que procuramos nortear nosso curso de Licenciatura em História na Universidade do Vale do Paraíba (Univap). O professor, mais que qualquer outro profissional, terá que “aprender a aprender”, ferramenta básica para o exercício de sua profissão.

Nos últimos anos, temos estimulado em nossos alunos do curso de História, um crescente interesse pelo campo da pesquisa. Em nosso laboratório – Laboratório de Pesquisa e Documentação Histórica – onde desenvolvemos nossas pesquisas acadêmicas, nossos alunos da graduação são nossos companheiros constantes, nossos aliados e nossos orientandos. Temos direcionado os temas de nossas pesquisas para a região do Vale do Paraíba, em especial atenção para a reconstrução histórica e documental da cidade de São José dos Campos. Nesta mesma direção caminham os Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos da História, em total sintonia com as abordagens historiográficas.

A comunidade escolar da cidade estabelece, junto à Univap, um elo de captação da produção intelectualizada de forma sistemática, permitindo a discussão e a reflexão de questões relevantes apontadas pela mais recente produção historiográfica.

É, portanto, nosso intuito, assegurar o retorno à sociedade dos resultados de pesquisas, particularmente da produção institucionalizada na área de História.

¹ CARBONELL, Jaume. *A Aventura de Inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 16.

² HERNÁNDEZ, Fernando. *Mudança e Transgressão na Educação: o projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 31.

Os trabalhos de Graduação do curso de História têm-se mostrado adequados às novas possibilidades de investigação, ao trazerem para a cena histórica agentes sociais antes relegados, valorizando-lhes o saber e a experiência de vida, respondendo a demandas de conhecimento feitas por movimentos sociais.

Os temas trabalhados são dos mais variados. Alguns com fontes e abordagens inéditas, outros reforçando resultados historiográficos e apresentando novas perspectivas. Nos meandros dessa história, o passado do Vale do Paraíba, em particular, começa a ser desvendado. Pesquisas desenvolvidas por nossos alunos mostram um Vale com um passado bastante rico.

Além do valor expressivo das temáticas, o levantamento de fontes escondidas em instituições de pesquisas, em São José dos Campos e cidades circunvizinhas, revela um material informativo que, trabalhado por historiadores, fornece grandes pistas para novos estudos interdisciplinares. Em função dessa riqueza de documentação foi criado o Centro de Documentação Histórica (CEDOCH), na Faculdade de Educação da Instituição, para agilizar novas pesquisas. Em consonância com nossa ênfase em pesquisa, criou-se também o Laboratório de Pesquisa e Documentação Histórica no Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento (IP&D) da UNIVAP, onde é grande a presença de nossos alunos da graduação, muitos com bolsas de Iniciação Científica.

Algumas pesquisas são direcionadas apenas à coleta e organização de fontes cartoriais, trazendo importantes revelações, reunidas, no passado, pelos órgãos eclesiais, como casamentos, óbitos e batismos; e cartoriais, como inventários e testamentos. Por intermédio dos dados coletados dispomos da declaração de bens dos pequenos, médios e grandes proprietários de São José dos Campos, no período de 1860-90. O trabalho de arrolamento de fontes cartoriais de nossos alunos vem comprovando que, durante o auge da produção cafeeira no Vale do Paraíba, em São José dos Campos, prevaleceu, como em outras cidades do Vale, a pequena e a média propriedade cafeeicultora, tema que tem sido objeto de teses e dissertações.

Por intermédio da reunião desses dados constatou-se também que, assim como em outras áreas, na pequena cidade de Paraibuna, no período de 1872-76, período de crise da escravidão, os ingênuos (filhos de escrava nascidos a partir de 1871), compunham parte do plantel senhorial, embora, pelos dispositivos legais, tivessem status de livres.³ Aparece também nessa documentação um número considerável de mães solteiras. Os dados permitiram-nos aventar algumas possibilidades: poderia tratar-se de mecanismos utilizados pelos senhores para manutenção e proteção da propriedade escrava, uma vez que a lei de 1871 os

³ SANTOS, Regina Helena dos. *Batismo de Ingênuos de Paraibuna (1872-1876)*. São José dos Campos, Trabalho de Graduação: UNIVAP, 2001.

favorecia, ao mostrar-se omissa e tendenciosa em relação ao ingênuo.

Trabalhos desenvolvidos sobre a escravidão na cidade de Taubaté descortinam estratégias senhoriais e brechas utilizadas pelos cativos. Trabalhando com Livros de Matrículas para Escravos, Inventários, Processos Crimes, Atas da Câmara e jornais das décadas de 1870/1880, nossos alunos puderam identificar a atuação de escravos e seus senhores nas mais diversas situações cotidianas; os cativos da cidade puderam ser encontrados nas mais variadas modalidades de trabalho, como artesãos, taapeiros, padeiros, serradores, carpinteiros e mucamas. Escravos e escravas que buscavam driblar a vigilância senhorial em busca de pequenas conquistas diárias.⁴

Uma dessas pesquisas procurou demonstrar a busca pelo sentido da “vontade do senhor”, tecida em linhas testamentais como últimas recomendações em vida desses senhores. Trabalhando com Testamentos, Ações de Liberdade e Escrituras de Escravos de Taubaté entre 1840/1870, nosso aluno pôde constatar a frequência com que a questão do poder moral do senhor foi utilizada na manutenção da escravidão na cidade. Escravos sendo contemplados nesses testamentos com doações de alforria, alguns alqueires de terra e até dinheiro, deixavam entrever a construção de uma memória de “homens bons” e justos. O uso do poder moral do senhor, na cidade de Taubaté, ficou evidenciado pelo significativo aumento de doações de liberdade condicional aos escravos, encontradas em diversos testamentos. Muitas dessas liberdades foram revogadas pelos senhores em seu leito de morte, revelando estratégias de manutenção da escravidão, uma vez que tais escravos contemplados certamente guardavam alguma expectativa de conquista da liberdade.⁵

Nessa mesma perspectiva metodológica, foram trabalhados 506 registros de óbitos coletados entre 1871-87, em São José dos Campos, Santa Branca e Monteiro Lobato. Embora nenhuma anotação indicasse morte por bexiga ou Varíola, deduziu-se que talvez tenham sido essas as patologias responsáveis por cerca de parte das *causa-mortis* registradas pelo motivo de febre, uma vez que essas doenças assolavam o país no momento, sendo que, 70% dos óbitos estavam relacionados a vermes.⁶

Por esses registros ficamos sabendo que parte significativa dos escravos valeparaibanos provinha da região de Moçambique. Os dados estatísticos,

⁴ LESSA, Juscelene Sumara, GIGLIO, Regina Quintanilha e EGEEA, Valmir Parra. *Ser Escravo, Mercadoria e Sujeito: cotidiano e vivência cativa em Taubaté (1870-1888)*. São José dos Campos, Trabalho de Graduação: UNIVAP, 2002.

⁵ CHIGA, Maurício Vaitsman. *O Poder Moral do Senhor e a Manutenção da Escravidão em Taubaté (1840-1870)*. São José dos Campos, Trabalho de Graduação: UNIVAP, 2002.

⁶ TEIXEIRA, José Geraldo e VENEZIANI, Vera Lúcia. *Dos Grilhões à Morte: causa- mortis dos escravos de São José dos Campos, Santa Branca e Monteiro Lobato (1871-1887)*. São José dos Campos. Trabalho de Graduação: UNIVAP, 1999.

somados à análise qualitativa, permitiram-nos vislumbrar as relações sociais e o viver próprio da cidade de Taubaté em fins do século XIX, argumentado em cima dos anúncios de escravos e libertos nos periódicos que circulavam pelas cidades.⁷

Enfocou-se também, através do estudo de três volumosos processos crimes de 1851, até então inéditos, encontrados no Arquivo de Taubaté, o contrabando ilegal de mão-de-obra escrava, quando o tráfico já havia sido proibido por lei há pelo menos vinte anos. Esse estudo traz nomes de autoridades brasileiras de todos os níveis - policiais, judiciais, legislativas e políticas - comprometidas com o princípio de que o tráfico, mesmo ilegal, era benéfico e precisava ser encorajado.⁸

O número significativo de escravos introduzidos entre 1842-51 (cerca de 400 mil), quando da proibição do tráfico intercontinental, se justificava pela complexa rede de cumplicidade e complacência das autoridades, assegurados por leis que davam brechas para que a ilegalidade fosse garantida. A análise dos documentos primários desvenda uma teia de relações de solidariedade e interesse deixando claro que juízes, promotores e autoridades imperiais cooperaram descaradamente com os traficantes.

Rastrou-se também o roteiro desse contrabando indicando Paraibuna como importante entreposto de comércio de negros contrabandeados, devido a sua posição estratégica entre o litoral e o sertão Valeparaibano, possibilitando a formação de corredores de acesso às principais vilas e povoados do Vale do Paraíba.⁹

De tudo, constatou-se que a parafernália legal se constitui num instrumento de consolidação da dominação. As cartas de alforria concedidas aos escravos de S. Sebastião, no litoral paulista, são provas cabais dessa realidade. Normalmente o escravo recebia sua carta sob inúmeras condições, as quais, pelo teor da complexidade, o impedia de realmente concretizar seu sonho. Através dessas cartas percebia-se o total desamparo legal do escravo.¹⁰

Essa tônica é presente na análise do discurso formalizador de alguns processos crimes, de 1856-90, relacionados a estupros na província de São Paulo. Da leitura dessa documentação constatou-se o quanto a Justiça, que se

⁷ VARÃO, Andréia, SILVA, Ivania e SOUSA, Maria Aparecida de. *O Negro na Imprensa: Escravos e Libertos nos jornais de Taubaté (1871-1888)*. São José dos Campos, Trabalho de Graduação: UNIVAP, 2001.

⁸ ALONSO, Priscila de Lima. *O Trato e a Lei: o contrabando de escravos no Vale do Paraíba (1830-1860)*. São José dos Campos, Trabalho de Graduação: UNIVAP, 2001.

⁹ BORGES, Nilsen Christiani Oliveira, LOPES, Fernanda Roberta Gobis. *O Contrabando de Almas no Vale do Paraíba Paulista (1820-1830)*. São José dos Campos, Trabalho de Graduação: UNIVAP, 2000.

¹⁰ RESSURREIÇÃO, Rosângela Dias da. *Tronco por Terra, Correntes Libertas, Alforria na Mão*. São José dos Campos. Trabalho de Graduação: UNIVAP, 1995.

propunha instituição protetora dos direitos ameaçados, utilizando-se do argumento ideal de mulher honesta e recatada, incriminava, de todas as formas, as mulheres que não se enquadravam nesse perfil. De vítima, a mulher passava à condição de ré, revelando os valores e poder enraizados nas profundezas da estrutura patriarcal e machista. Este sistema visava, sobretudo, domesticar os seus instintos, frear suas vontades, seus desejos e anseios, não apenas para alijar os seus valores e conquistas, mas principalmente para fazer prevalecer a dominação do homem e de seus conceitos misóginos.

Essa dominação é evidenciada na leitura realizada nas entrelinhas dos processos criminais. No discurso jurídico, a mulher é duplamente culpada. Primeiramente por recorrer à Justiça que se amparava em leis e princípios morais, percebendo-a enquanto um ser desprovido de autonomia e vontade. Num segundo momento, o próprio ato de procurar seus direitos legais dava à justiça o direito de vasculhar seu comportamento e suas atitudes, indo além daquilo que realmente interessava ao poder jurídico. No seu discurso, a mulher adquiria condição duplamente vitimizadora; sofria, além da violência sexual, a violência moral.¹¹

As sucessivas fases pelas quais passou a cidade de São José dos Campos foram também objeto de análise. O chamado período sanatorial (1825-50) tem sido bastante trabalhado, pela importância econômica que conferiu à cidade, permitindo seu posterior desenvolvimento industrial. Esses estudos realçam a importância da conservação e preservação de alguns monumentos arquitetônicos relacionados à fase, tais como o Sanatório Vicentina Aranha, importante instituição de amparo aos enfermos. Esses trabalhos também se preocupam em relatar o cotidiano, vivência e experiência dos doentes lutando pela vida. Importantes depoimentos orais constituem-se em ricas fontes de análise para o período.¹²

Temáticas inovadoras vistas através de fontes as mais diversas vêm sendo constantemente incorporadas por nossos alunos graduandos, numa perspectiva de contínua busca por sujeitos históricos múltiplos.

Além dos exemplos citados, poderíamos continuar desafiando outros tantos temas que vêm sendo desenvolvidos e que aos poucos indicam grandes possibilidades de investigação. Temas e recortes que em muitos casos acabam se tornando dissertações de mestrado e contribuindo com o avanço da pesquisa histórica em nossa região. Sem dúvida, um estímulo a mais para nós docentes que buscamos iniciar nossos alunos da graduação nos meandros da pesquisa.

¹¹ CABRAL, Anderson. *Mulher e Violência: o direito à justiça (Taubaté/1820-1850)*. São José dos Campos, Trabalho de Graduação: UNIVAP, 2006.

¹² MELO, Elisângela Alexandra de, ZAMBADI, Fabiana Giachini. *Saúde e Saneamento em São José dos Campos (1930-1945)*. São José dos Campos. Trabalho de Graduação: UNIVAP, 1999. / NOGUEIRA, Mariana. *Vida e Morte no Sanatório Vicentina Aranha de São José dos Campos (1924-1952)*. São José dos Campos. Trabalho de Graduação: UNIVAP, 2001.

No entanto, para além das possibilidades de pesquisa que os trabalhos de nossos alunos indicam, está a sólida formação como profissionais do ensino de História que nossos graduandos estão conseguindo. Produzir conhecimento durante a graduação, vivenciar todas as etapas de uma pesquisa na área de História, discutir tendências historiográficas durante o processo da produção são vantagens formativas nem sempre ao alcance de todo universitário.

Priorizamos a formação do profissional de hoje a partir de premissas como as contidas nos quatro pilares da educação, divulgados pela UNESCO, tais como “aprender a aprender” ou “aprender a fazer”. Sem dúvida, o envolvimento com a pesquisa contém, como em nenhum outro procedimento metodológico, todos os ingredientes necessários à formação de um profissional realmente qualificado para os dias de hoje. O contato com a pesquisa permite desenvolver no graduando a capacidade analítica e interpretativa, maior facilidade para resolver problemas e fazer escolhas, além de permitir maior flexibilidade diante de situações novas e inesperadas, ou seja, competências e habilidades imprescindíveis ao bom desempenho do exercício da carreira docente.

“Aprender a aprender” e “aprender a fazer”, portanto, são competências possíveis de serem desenvolvidas no graduando sintonizado com a prática da pesquisa acadêmica, único “método” capaz de dar conta de tais anseios. Neste caso, principalmente no que diz respeito à formação do licenciado em História, ensino e pesquisa não se excluem, muito ao contrário, encontram-se, mais que nunca em perfeita parceria.

Referências:

ALONSO, Priscila de Lima. *O Trato e a Lei: o contrabando de escravos no Vale do Paraíba (1830-1860)*. São José dos Campos: UNIVAP, 2001.

BORGES, Nilsen Christiani Oliveira; LOPES, Fernanda Roberta Gobis. *O Contrabando de Almas no Vale do Paraíba Paulista (1820-1830)*. São José dos Campos: UNIVAP, 2000.

CARBONELL, Jaume. *A Aventura de Inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre, Artmed, 2002.

CHIGA, Maurício Vaitsman. *O Poder Moral do Senhor e a Manutenção da Escravidão em Taubaté (1840-1870)*. São José dos Campos: UNIVAP, 2002

DELORS, Jacques. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. SP: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Mudança e Transgressão na Educação: o projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LESSA, Juscelene Sumara, GIGLIO, Regina Quintanilha e EGEEA, Valmir Parra. *Ser Escravo, Mercadoria e Sujeito: cotidiano e vivência cativa em Taubaté (1870-1888)*. São José dos Campos: UNIVAP, 2002.

MELO, Elisângela Alexandra de; ZAMBADI, Fabiana Giachini. *Saúde e Saneamento em São José dos Campos (1930-1945)*. São José dos Campos: UNIVAP, 1999.

NOGUEIRA, Mariana. *Vida e Morte no Sanatório Vicentina Aranha de São José dos Campos (1924-1952)*. São José dos Campos: UNIVAP, 2001.

RESSURREIÇÃO, Rosangela Dias da. *Tronco por Terra, correntes libertas, alforria na mão*. São José dos Campos: UNIVAP, 1995.

SANTOS, Regina Helena dos. *Batismo de Ingênuos de Paraibuna (1872-1876)*. São José dos Campos: UNIVAP, 2001.

TEIXEIRA, José Geraldo e VENEZIANI, Vera Lúcia F. *Dos Grillhões à Morte: Causa-Mortis dos Escravos de São José dos Campos, Santa Branca e Monteiro Lobato (1871-1887)*. São José dos Campos: UNIVAP, 1999.

VARÃO, Andréia Correa, SILVA, Ivania de Fátima e SOUSA, Maria Aparecida de. *O Negro na Imprensa: Escravos e Libertos nos Jornais de Taubaté (1871-1888)*. São José dos Campos: Univap, 2001.

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

*Andréia de Assis Ferreira**
*Paulo Cezar Santos Ventura**

Resumo: Esse artigo, resultado de uma pesquisa de mestrado¹, faz um levantamento bibliográfico acerca do construto concepções, sua relação com a prática docente e apresenta algumas concepções de História mantida pelos professores da Rede de Ensino de Belo Horizonte (sujeitos da pesquisa).

Palavras-Chave: Concepções de professores. Ensino de História.

Abstract: That article, result of a master's degree research, makes a bibliographical rising concerning the conceptions, his relationship with the educational practice and it presents some conceptions of History maintained by the teachers of the RME/BH (subject of the research).

Keywords: Teachers' conceptions. Teaching of History.

Definindo o construto concepções

Para compreender melhor o que são as concepções, realizamos uma revisão de literatura sobre o tema e a partir do estudo de alguns autores e suas respectivas visões estruturamos nossa compreensão e definição. Vale ressaltar que toda definição é provisória, está sempre em construção, pois todo conhecimento está sujeito à reformulação. Ela representa nossa visão atual e nos permite comunicar de forma clara.

Na literatura referente ao ensino de História, raras são as referências feitas ao estudo das concepções do professor que leciona essa disciplina. Encontramos em outras áreas - Educação Matemática, por exemplo - um corpo de conhecimento bem elaborado a respeito. Sendo assim, construímos nossa noção

* *Doutoranda em educação FAE/UFMG, mestre em Educação Tecnológica CEFET/MG. Professora da RME de Belo Horizonte.*

* *Doutor em Ciências da Comunicação e Informação. Professor do CEFET-MG.*

¹ *'Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de História acerca da Informática Educacional no processo ensino-aprendizagem'*

de concepção de professor a partir de leituras realizadas em distintas áreas do saber.

Pajares², em um estudo sobre crenças de professores e pesquisa educacional, encontrou uma ‘confusa variedade de termos’, tais como: critérios de ensino de professores, princípios de prática, construtos pessoais, teorias, epistemologias, crenças, perspectivas, concepções de professores, conhecimento pessoal, conhecimento prático. Segundo o autor, “em todos os casos, foi difícil identificar com precisão onde termina o conhecimento e onde inicia a crença, e os autores sugerem que, mais que construtos, são simplesmente palavras diferentes significando a mesma coisa”.

Além disso, termos como atitudes, concepções e crenças apresentam características muito próximas, mostrando-se, por vezes, entrelaçadas. Agrava ainda mais a situação o fato de que as definições para cada um destes termos são muitas e diferentes entre si. Uma certa diferenciação pode ser estabelecida a partir da operacionalização de tais termos geralmente adotada em Psicologia³. Enquanto as atitudes podem ser observadas através dos comportamentos e as concepções podem ser verbalizadas pelo indivíduo, as crenças, geralmente, são mais difíceis de serem identificadas, uma vez que podem ser mantidas sem que a pessoa tenha consciência das mesmas.

Como cita Ferreira, A.⁴, tem havido pouca preocupação com o esclarecimento do termo concepções. Na literatura em língua inglesa o termo ‘crenças’ (*beliefs*) aparece com mais frequência do que ‘concepções’. Alguns autores identificam os dois termos usando indiferentemente um ou outro (por ex. BARBOSA⁵).

Para Macleod⁶, as concepções são essencialmente afetivas. Esse autor descreve o domínio afetivo como aquele composto por crenças, atitudes e emoções. Já Fishbein e Ajzen⁷ fazem uma distinção entre concepção, atitude e emoção, em termos do grau de envolvimento afetivo, cognitivo, intensidade e de

² Pajares, Frank. *Teacher's Beliefs and Educational Research: Clearing Up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, 1992, v. 62, n. 3, p. 307-332.

³ MARX, Melvin H. e HILLIX, William. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

⁴ FERREIRA, Adriana de Assis. *Concepções de professores de matemática acerca da formulação e resolução de problemas: processos de mudança*. Belo Horizonte: faculdade de Educação da UFMG, 2001. 137 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

⁵ Barbosa (2002, p. 12) apesar de não aprofundar a investigação sobre o termo em sua pesquisa, define concepções como “crenças teóricas que conduzem à construção de qualquer curso”.

⁶ MACLEOD, D.B. *Research on Affect and Mathematics Learning in the JRME: 1970 to the Present*, *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 25, n.6, p. 637 - 647, 1994.

⁷ VARANDAS, J. *Avaliação de investigações matemáticas: Uma experiência*. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Lisboa, p. 35.

estabilidade. Para estes autores, as concepções são “as informações que as pessoas têm acerca de um objeto”.

Outros autores, como Llinares⁸ argumentam que entre os termos conhecimento, crenças e concepções existem diferenças muito sutis. As crenças são como o ‘contexto psicológico’ no qual a aprendizagem e os cursos de formação acontecem; as concepções constituem sistemas cognitivos inter-relacionados às crenças e os conhecimentos influem no que se percebe e nos processos de ‘raciocínio’ que se realizam.

As concepções epistemológicas se referem a tipologias do conhecimento existente em um certo período histórico. As concepções subjetivas são mantidas por cada sujeito, de maneira individual. As concepções globais descrevem holisticamente as concepções ligadas a um conceito e outro objeto, e as locais estão ligadas a aspectos parciais dos sistemas anteriores.

Para Ruiz⁹, as concepções seriam as invariantes que o sujeito reconhece como elementos essenciais que determinam o objeto e/ou o conjunto de representações simbólicas que ele associa e utiliza para resolver as situações e problemas ligados ao conceito. Outros autores consideram concepções um termo mais geral, englobando crenças, perspectivas, preferências.

Thompson¹⁰ sustenta que a concepção de um professor “pode ser vista como as crenças conscientes ou subconscientes (...) os conceitos, significados, regras, imagens mentais e preferências relacionadas com a disciplina”. O conhecimento pode ser visto em termos de uma correspondência com o mundo material ou com práticas sociais, sendo a sua validade indicada em termos de ‘eficiência’ e ‘operacionalidade’ e não em termos de ‘certo’ ou ‘errado’. Nesta perspectiva, não há que opor crenças e conhecimento. As crenças não têm suporte empírico que as valide - são criações da imaginação humana (individual ou coletiva).

Para Guimarães¹¹, as concepções do professor seriam um esquema teórico - relativamente consciente, declarado e consistente - que lhe permite interpretar o que lhe é apresentado e que, de alguma maneira, o predispõe e influencia a sua ação, em relação a isso.

⁸ MARTÍNEZ, Pablo F. Creencias y Conceptions de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Evolución durante las prácticas de enseñanza. Educación Matemática*, vol 8, nº 3, dez/ 1996, p. 122-124.

⁹ *Idem*.

¹⁰ THOMPSON, A.G. Teacher’s beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992. Cap. 7, p. 127 – 146.

¹¹ GUIMARÃES, H. M. Concepções, Práticas e Formação de Professores. *Educação matemática; Temas de Investigação*, Lisboa, p. 249 – 255, 1992.

Embora não seja um pesquisador da área de História, João Pedro da Ponte tem desenvolvido, há mais de uma década, interessantes estudos acerca das concepções de professores de Matemática e suas influências sobre sua prática docente. Para ele¹²:

o interesse pelo estudo das concepções dos professores, tal como aliás pelo estudo das concepções de outros profissionais e de outros grupos humanos, baseia-se no pressuposto de que existe um abstracto conceptual que joga um papel determinante no pensamento e na acção. Este abstracto é de uma natureza diferente dos conceitos específicos – não diz respeito a objectos ou acções bem determinadas, mas antes constitui uma forma de os organizar, de ver o mundo, de pensar. Não se reduz aos aspectos mais imediatamente observáveis do comportamento e não se revela com facilidade – nem aos outros nem a nós mesmos.

Nesse texto, o autor aborda a ‘natureza do saber’ do professor, distinguindo os vários tipos de saberes: o científico, o profissional e o saber comum. Para ele, a atividade profissional envolve uma grande experiência prática num dado domínio, bem como conhecimentos de ordem científica. Assim,

as concepções podem ser vistas neste contexto como o pano de fundo organizador dos conceitos. Elas condicionam a forma de abordagem das tarefas, muitas vezes orientando-nos para abordagens que estão longe de ser as mais adequadas¹³.

Para Ponte¹⁴, o construto ‘concepções’ faz parte da área que engloba as crenças, atitudes e identidade profissional, incluindo estudos que incidem em aspectos específicos, tanto da estrutura cognitiva, como afetiva. A área denominada ‘conhecimento de base’ refere-se ao conjunto de saberes detidos pelo professor e inclui o conhecimento sobre História, sobre o seu ensino e ainda o conhecimento mais diretamente ligado à aprendizagem e aluno. O ‘conhecimento na ação e práticas’ diz respeito aos saberes específicos que o professor revela quando em ação, corresponde ao ‘saber fazer’ em oposição ao ‘saber que’. Incluem-se ainda, nesta área, os dilemas e os problemas ligados à tomada de decisões necessárias na prática profissional.

¹² PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: *Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: IIE, p. 185-239. 1992.

¹³ *Idem*, p.8.

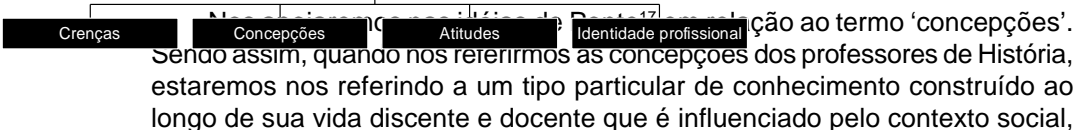
¹⁴ *Ibidem*, p.2.

Figura 1: O construto 'concepções'

Diante do anterior, podemos dizer que as concepções são uma forma de conhecimento fortemente influenciada pelas emoções, crenças e valores. As concepções que um indivíduo tem, acerca de um assunto, influenciam sua atitude em face desse mesmo assunto.

As concepções formam-se num processo simultaneamente individual - como resultado da elaboração sobre a nossa experiência - e social - como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros. Assim, as concepções sobre a IE são influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tais e representações sociais dominantes.

Em um núcleo central, Ponte reafirma que as concepções encontram-se no núcleo central, tanto declarativo como processual, do professor e que, por estarem associadas a valores e experiências diversas, podem manifestar-se de modo diferente em dada situação de prática. Assim, contextos variados podem levar a agir de modos tão diferentes que podem parecer contraditórios. Este fato "não indicia necessariamente a existência de contradições, mas sim a necessidade de dar respostas diferenciadas a situações também elas distintas".



ção ao termo 'concepções'. Sendo assim, quando nos referirmos as concepções dos professores de História, estaremos nos referindo a um tipo particular de conhecimento construído ao longo de sua vida discente e docente que é influenciado pelo contexto social,

¹⁵ "Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial".

¹⁶ PONTE, João Pedro da. *Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional de professores de Matemática*. 1996. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt>>. Acesso em: 13 nov. 2004.

¹⁷ *Ibidem*.

cultural e afetivo. Esse conhecimento envolve suas idéias acerca da História, seu ensino e aprendizagem, papéis de professores e alunos, etc, e, principalmente, suas idéias acerca da IE.

Apesar das dificuldades encontradas na definição e operacionalização do termo, acreditamos na importância de investigá-lo. Como Ponte¹⁸, entendemos que estudar concepções de professores é fazer uma antropologia da própria cultura. Implica salientar os valores, as motivações, os eixos principais do pensamento dos atores fundamentais do processo educativo. Trata-se de um esforço particularmente difícil, tanto pelo caráter elusivo do objeto de estudo, como pelo fato de os investigadores estarem, eles próprios, embebidos na mesma cultura.

Concepções e a prática docente

Considerando que as concepções, como forma de conhecimento, encontram sua origem nas estruturas organizativas, nas relações institucionais, e nas dinâmicas funcionais em que estão integrados os seres humanos, pode-se dizer que esse construto tem um caráter coletivo, sendo constituído nas interações interindividuais e a partir das dinâmicas coletivas.

Acreditamos que a impregnação de elementos sociais no processo de construção do conhecimento reforça a perspectiva de que existe uma relação interativa entre as concepções e as práticas. As concepções influenciam as práticas, no sentido em que apontam caminhos, fundamentam decisões, etc. Por seu lado, as práticas, que são condicionadas por uma multiplicidade de fatores, levam naturalmente à geração de concepções que com elas sejam compatíveis e que possam servir para as enquadrar conceitualmente.

Embora as concepções influenciem a adoção de inovações, concepções positivas não necessariamente resultam em um manifesto ativo. Algumas pesquisas têm evidenciado que as concepções mantidas pelos professores acerca de determinado tema nem sempre se apresentam coerentes com sua prática docente (ex., THOMPSON¹⁹). Em relação à IE, nos deparamos, freqüentemente, com discursos de 'idolatria' ao computador proferido por professores que nunca utilizaram nenhuma ferramenta computacional e, na prática, nem demonstram esse interesse.

No estudo das concepções, o contexto em que se movem os professores é de suma importância. Assim, torna-se cada vez mais evidente que não faz sentido estudar as concepções desligadas das práticas e das condições profissionais onde os professores são chamados a exercer a sua atividade.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ THOMPSON, A.G. Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992. Cap. 7, p. 127 – 146.

As concepções dos professores não constituem um todo relativamente homogêneo. Diferenciam-se, claramente, pelos níveis de ensino, pela sua formação inicial, formação científica e pedagógica, pela sua inserção social e suas opções ideológicas e educativas. Assim, no presente trabalho, consideramos que as concepções de cada professor de História, em relação à utilização do computador no processo ensino-aprendizagem, podem ser influenciadas pelas concepções que ele tem acerca do ensino de História, bem como o 'tipo' de ensino obtido em sua formação.

Concepções de Ensino de História

A História pode ser entendida a partir de distintas perspectivas. Existe uma pluralidade de modos de fazer História que provocam concepções diferenciadas entre os historiadores. Por exemplo, alguns teóricos céticos afirmam que a História não é mais do que uma narrativa fictícia, outros, saudosos da hegemonia do *modelo dos Annales*, proclamam a crise da História e das Ciências Sociais; alguns; os neo-objectivistas ou perspectivistas vêem na diversidade um sinal de grandeza da História, argumentando que, no seio da diversidade, a História continua mantendo critérios genuínos na sua relação com os indícios do passado e no distanciamento metodológico na interpretação e reconstrução históricas. Em todas essas perspectivas, pode existir uma parte de verdade, mas o fato é que, em conjunto, elas representam uma simplificação, cujos efeitos se projetam, de forma intensa e muitas vezes negativa, no processo de ensino-aprendizagem.

Salvo exceções, a História ainda é ensinada com base nos livros didáticos com forte concepção positivista, onde é vista como uma ciência factual, periodizada a partir de uma perspectiva neutra ou, muitas vezes, influenciada por modelos importados²⁰.

Tanto na rede pública quanto na rede privada de Ensino Fundamental e Médio, observa-se uma predominância de atitudes conservadoras em relação à História e ao seu ensino (como constatado em FERREIRA, C²¹). Pela insistência na repetição de conteúdos e formas de transmiti-los, produziu-se um modelo escolar de História difícil de ser superado.

²⁰ Como é o caso da divisão francesa que organiza a História em: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Períodos esses, demarcados de acordo com fatos marcantes da Europa.

²¹ FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. 363 p. (Tese, Doutorado em Educação).

Cruz²² desenvolveu uma pesquisa em cursos de pós-graduação em Educação no Rio de Janeiro, na qual foram investigadas as concepções predominantes de História em um grupo de pessoas detentoras de diploma de nível superior, oriundas de diferentes áreas do conhecimento.

As respostas obtidas pela pesquisadora foram organizadas em cinco grupos. Estes reuniam conceitos de História que expressavam basicamente o mesmo conteúdo: a) a História é o passado, ou seja, a História é o ‘acúmulo das experiências vividas’ ou ‘uma sucessão de fatos encadeados entre si’; b) a História é um conjunto pronto, acabado, de conhecimentos sobre o passado, ‘é o registro dos acontecimentos em diferentes épocas vividas pelo homem’ c) a História estuda as transformações sofridas pelas sociedades humanas ao longo do tempo; d) a História preocupa-se com os fatos ‘importantes’ do passado; e) a História preocupa-se em estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos.

As referidas respostas e a visão ingênua e mesmo depreciativa da História que transparece nas referências, geralmente irônicas, aos ‘nomes e datas’, à memorização ou ao caráter ilustrativo da ‘cultura inútil’, são frutos, obviamente, da natureza do ensino de História que ainda predomina nas escolas. Uma História neutra, desprovida de supostos, uma história de causalidade encadeada, de causas e conseqüências²³.

Essa perspectiva de casualidade no reconstruir a História está profundamente associada a uma história positivista, que busca a ‘reconstrução da História’ e procura a ‘verdade’ histórica nos documentos. Esses supostos têm origem em uma corrente francesa que se desenvolveu no final do século XIX: “se não há documentos, não há História²⁴”.

Uma pesquisa muito interessante foi desenvolvida na Finlândia, por Arja Virta²⁵, professora da Universidade de Turku. O estudo identifica e analisa as concepções de professores recém formados e futuros professores (que já lecionam) sobre a estrutura e natureza da História. Virta acredita ser de suma importância conhecer as concepções mantidas pelos professores dada a influência que exercem sobre sua prática docente.

As primeiras duas perguntas de sua pesquisa foram focalizadas nas concepções dos professores a propósito do significado de História para a

²² CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia L (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 67 – 77.

²³ *Idem*.

²⁴ *Ibidem*, p. 67.

²⁵ VIRTÁ, Arja. Student Teachers’ Conceptions of History. Disponível em <<http://www.ex.ac.uk/education/historyresource/journal3/finland.pdf>> Department of Teacher Education, University of Turku. Acesso: 02 nov. 2004.

sociedade (*Por que nós estudamos História na escola? Qual a significação da História na sociedade?*). As respostas dadas pelos professores/estudantes do segundo ano de História foram agrupadas conforme a tabela:

A significância/finalidade da História	Freqüência
Base para a compreensão do presente, da sociedade, e da cultura.	37
Importância cognitiva e efetiva da História.	28
Significativa para a construção da visão mundial e identidade.	26
Entendimento das mudanças.	15
O uso do conhecimento Histórico como base de decisões.	17
O entendimento da história individual.	13
A História como mantenedora da transmissão da herança cultural.	11
A antecipação do futuro com base na História.	7
O entendimento de outras culturas.	8
Aprendizagem sobre o gênero humano.	7
Desenvolvimento do pensamento crítico e analítico.	6
Criação de um sentimento de afinidade nacional	2

Tabela 1: As concepções dos professores acerca do significado/importância da 'História'²⁶

A maioria das respostas apresenta uma visão de História como base para o entendimento do presente e da cultura. O *slogan* "conhecer o passado para entender o presente e mudar o futuro" é, salvo algumas exceções, algo muito presente também nas escolas brasileiras.

Em uma outra pergunta - particularmente interessante para a presente pesquisa -, Virta²⁷ focalizou as concepções dos professores acerca da História como conceito e domínio. A análise das respostas dos professores e futuros professores evidenciou várias definições.

²⁶ *Idem.*

²⁷ *Ibidem*, p. 7.

Definições de História	Freqüência
História como o passado (dimensão de tempo, continuidade).	32
História é algo que aconteceu, coisas, eventos, vida.	25
História como uma linha de desenvolvimento, relacionado com o presente.	24
Passados, presentes, coisas, pessoas.	23
Descrição ou conhecimento do passado.	23
História como pesquisa, ciência que se focaliza nos eventos passados e nas causas e conseqüências desses eventos.	18
Referência para os vários setores ou níveis da História (História política ou cultural, História do computador etc.).	17
Referência para a cultura e ações humanas.	15
Aproximação crítica da informação e do conhecimento histórico.	6

Tabela 2: Definições que os professores/estudantes mantêm em relação a História

A maioria dos sujeitos fez uma ligação direta entre noção de tempo e passado ao conceito de História. Nas definições mais simplistas, História foi descrita como o passado, ou como a quantidade de contínuos períodos históricos. Muitos descreveram História como uma linha de desenvolvimento, relacionada ao presente ou como a base para o presente. A História foi explicada freqüentemente como base de eventos: é algo que aconteceu. Nas definições mais atomísticas, História foi descrita como:

- lista de elementos separados, eventos, pessoas;
- tudo aquilo que aconteceu antes do tempo presente;
- pessoas, eventos, realizações e perdas;
- informação sobre os últimos tempos, histórias de guerras, de como nações se tornaram independentes etc.

Podemos perceber, através da análise dos dados obtidos por Virta²⁸, que a maioria dos participantes possui uma concepção atomística e unidimensional de História, enfatizando a dimensão temporal e contínua. O significado de História foi visto principalmente como cognitivo, como uma explicação da organização da sociedade atual e suas condições políticas. Segundo Virta²⁹, isso é

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, p. 9.

compreensível, tendo em vista a tradição de ensinar História no Ensino Superior privilegiando o conteúdo efetivo. Interpretações críticas, analíticas e científicas de História são quase inexistentes.

Virta faz ainda um levantamento de trabalhos semelhantes, destacando os de Jaeger e Davis e Vinson³⁰. O primeiro examinou como os professores de História interpretavam documentos Históricos. Jaeger e Davis acharam três diferentes tipos de relações, aproximações (*approaches*) para História e evidência (documento, fonte): 1) História como uma reconstrução, 2) História como entretenimento e narrativa (nenhuma crítica em relação ao documento e nenhum esforço para buscar as idéias principais dos textos), e 3) ênfase na precisão de informação - fatos exatos, nenhum comentário ou deduções. Vinson classificou em cinco os principais objetivos das escolas americanas, para o ensino de História: 1) transmissão de herança cultural, 2) História como uma ciência social, 3) ênfase na reflexão, 4) crítica social, e 5) apoio para o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Seu estudo indicou que os respondentes deram menos importância aos dois primeiros objetivos e enfatizaram a importância da reflexão e da crítica social.

Nesse contexto, como afirma Fonseca³¹, há certa pobreza teórico-metodológica, indicando, além da incipiente tradição acadêmica nesta área, uma arraigada tradição na historiografia da educação que entende a reflexão histórica como uma iluminação do passado sobre o presente, como lição para o futuro. Isso denota uma falta de rigor historiográfico - sobretudo quando se trata de estudos realizados nos últimos vinte anos - e a consolidação da tradição acadêmica nos estudos históricos, ciosa da solidez teórico-metodológica.

Metodologia

Considerando a complexidade do objeto de estudo e as discussões metodológicas sobre o tema, optamos por desenvolver a presente pesquisa a partir de duas abordagens complementares: a qualitativa e a quantitativa. A associação dessas abordagens quantitativa e qualitativa é possível e, em alguns casos, até desejável (Fielding & Fielding, 1986), embora exija cuidados para que não se corra o risco de, ao invés de um produto híbrido de características superiores, ter como produto final algo que não preenche os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 63).

O estudo das concepções de professores depara-se com alguns obstáculos metodológicos. Os professores, muitas vezes, não se sentem à vontade para expor seus pensamentos acerca de temáticas que envolvem a sua prática

³⁰ apud VIRTÁ.

³¹ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.32.

docente. A identificação das concepções exige, portanto, a elaboração de um instrumento de pesquisa que ajude as concepções a evidenciar-se.

Consideramos o questionário o instrumento mais adequado para esta pesquisa, visto que, sem a presença do pesquisador, o pesquisado pode se sentir menos constrangido. Assim, recorrendo ao questionário, propusemos perguntas diretas e indiretas cruzando cuidadosamente a informação - obtida com as explicações dadas pelos informantes - de modo que conseguíssemos ir além do refúgio ao 'senso comum' e quebrar as barreiras do discurso profissional 'conveniente', socialmente mais aceitável, pelo menos em termos do seu grupo de referência. Além disso, dada a quantidade de pessoas envolvidas, tornar-se-ia difícil realizar entrevistas ou outro instrumento que exigisse o contato presencial.

Esse instrumento foi utilizado para a coleta de informações que foram tabuladas e trabalhadas numa perspectiva de análise estatística quantitativa, que permitiu informações qualitativas, como a identificação de algumas concepções de ensino de história mantidas.

Na análise dos dados, foi utilizado o pacote estatístico SPSS 8.0 for Windows. Este se mostrou indicado para a tabulação dos dados, por contar com recursos como o cruzamento de respostas múltiplas e correlação de variáveis.

Procuramos nos aproximar das concepções dos professores de História através da análise de suas verbalizações. Procuramos criar situações nas quais cada professor pudesse explicitar seus pensamentos e justificar suas afirmações.

Resultados da pesquisa

Na pesquisa realizada³² com 38% dos professores de História da RME/PBH as respostas evidenciaram as seguintes concepções em relação ao ensino de História:

'O ensino de História preocupa-se em estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos'

A maioria dos professores do estudo (78%) concorda com essa idéia. Esse percentual difere, e muito, do encontrado em outras pesquisas, como por exemplo, Virta³³. Nesse estudo, apenas 18% dos participantes concordavam com a idéia de causa e efeito.

³² FERREIRA, Andréia de Assis. *Apropriação das Novas Tecnologias: concepções de professores de História acerca da Informática Educacional no processo de ensino-aprendizagem*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG, 2004. 130 p. (Dissertação, mestrado em Educação Tecnológica).

³³ VIRTÁ, Arja. *Student Teachers' Conceptions of History*. Disponível em <<http://www.ex.ac.uk/education/historyresource/journal3/finland.pdf>> Department of Teacher Education, University of Turku. Acesso: 02 nov. 2004.

‘A História pode ser vista como uma sucessão de fatos encadeados entre si’

Quase metade dos professores (44%) concorda com essa afirmação. Nesse sentido, a História seria uma ciência marcada por fatos encadeados em uma seqüência temporal.

‘O ensino de História é o registro dos acontecimentos vividos pelo homem em diferentes épocas’

Esta concepção foi manifestada por quase dois terços dos professores do estudo (67%).

Essas três concepções são muito comuns entre professores de História. Em sua dissertação, Ferreira, C.³⁴ evidencia que a concepção de História que professores, historiadores e autores nos apresentam ainda hoje é uma História de vencedores, aqueles que criam os ‘fatos’ históricos e os transmitem como ‘verdades’ definitivas, absolutas e cristalizadas. Isso sugere uma concepção positivista da História, que separa de maneira estanque o passado e o presente, negando o presente como construção, já que, na visão de muitos, a História é apenas passado.

Por outro lado, algumas concepções manifestadas parecem contradizer as anteriores:

‘A História é uma disciplina dinâmica’

Mais da metade dos professores (61,3%) concorda que a História é “uma disciplina dinâmica onde o aluno assume o papel de agente histórico”.

No entanto, percebemos um paradoxo entre o discurso e a prática. Na maioria das escolas que fizeram parte da amostra, ainda hoje, a História parece ser ensinada como um ‘conteúdo’ pronto e inerte (NUNES³⁵, FONSECA³⁶).

Em suma, as concepções manifestadas pelos professores do estudo sugerem que o ensino de História ainda é, em sua maioria, realizado de forma tradicional. Apesar das várias propostas de reformulação (BARCA³⁷, FONSECA³⁸) do ‘fazer história’, ainda parece arraigada nos professores a concepção dicotômica na qual, de um lado estão os pesquisadores - instâncias de produção de saber -

³⁴ FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *O Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997. 120 p. (Dissertação, Mestrado em Pedagogia Aplicada).

³⁵ NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. São Paulo, Papirus, 1996.

³⁶ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

³⁷ BARCA, Isabel. Educação Histórica na Sociedade de Informação. In: *Ensino da História*. A.P.H. Boletim (III série), n.º 19-20, Fevereiro/Junho. Lisboa, pp.35-42. 2001.

³⁸ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

e, de outro, os professores - instância de reprodução do saber - como se isso fosse simplesmente enquadrar os profissionais da História em duas categorias: a dos pesquisadores/produtores e a dos professores/transmissores do saber.

Concordamos com Cunha³⁹ que unir o ensino e a pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito em contato com os fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida.

A História é uma disciplina que está em constante mudança, uma vez que seus objetos de estudo estão em constante reformulação. A própria prática docente cotidiana gera desafios aos professores de História. Logo, os fatos históricos não podem ser vistos (e ensinados) como coisas prontas e acabadas, mas como algo em movimento.

Na investigação, identificamos uma relação direta entre o uso do computador no ensino-aprendizagem de História e a percepção de História como disciplina neutra, desprovida de supostos, de causalidade encadeada, de causas e conseqüências.

Dos 115 professores (77% do total) que não utilizam o computador em sua disciplina, 64,3% acreditam, absolutamente, que “o ensino de História é o registro dos acontecimentos em diferentes épocas vividas pelo homem” e 77,3% acreditam, absolutamente, que “o ensino de História preocupa-se em estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos”.

Os professores que utilizam o computador em sua disciplina (20%), em sua quase totalidade (97%), acreditam que “a História é uma disciplina dinâmica na qual o aluno assume o papel de agente histórico”.

Segundo esses dados, muito provavelmente, os professores que mantêm concepções lineares e positivistas de ensino de História, em sua maioria, não utilizam o computador como inovação e ferramenta para o ensino-aprendizagem de História. Já os professores que acreditam na dinamicidade do ensino de História (61%) e nas melhorias que o computador pode trazer para a educação, junto a uma metodologia consciente, encaram essa tecnologia com mais flexibilidade e, conseqüentemente, estão mais abertos a propostas e à sua utilização.

Entendemos que o uso do computador como ferramenta mediadora do processo ensino-aprendizagem pode proporcionar mudanças qualitativas na educação, desde que os educadores compreendam, vivenciem, aceitem, flexibilizem as inúmeras possibilidades da ferramenta, adaptando-a de forma a contribuir com a educação.

Nesse sentido, percebendo o ensino de História como algo dinâmico, ativo,

³⁹ CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas: Papyrus, 1992.

a Informática Educacional⁴⁰ surge como uma ferramenta importante, facilitando a busca de novas abordagens, metodologias, proporcionando um ambiente de pesquisa, comunicação e produção de saber.

Referências:

BARBOSA, Ana Cristina Chagas. *Concepções sobre leitura e sus implicações práticas encontradas na elaboração de um curso on-line*. 2002. 100 f. (Dissertação, Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2002.

BARCA, Isabel. Educação Histórica na Sociedade de Informação. In: *Ensino da História*. A.P.H. Boletim (III série), n.º 19-20, Fevereiro/Junho. Lisboa, pp.35-42. 2001.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia L (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 67 – 77.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e Sua Prática*. Campinas: Papirus, 1992.

FERREIRA, Adriana de Assis. *Concepções de professores de matemática acerca da formulação e resolução de problemas: processos de mudança*. Belo Horizonte: faculdade de Educação da UFMG, 2001. 137 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. 363 p. (Tese, Doutorado em Educação).

_____. *O Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997. 120 p. (Dissertação, Mestrado em Pedagogia Aplicada).

⁴⁰ Para conhecer mais: FERREIRA, A. A.; VENTURA, P. C. S. . Ensino de História e a informática educacional: algumas possibilidades. *Cadernos de História da Educação* (Uberlândia), v. 1, p. 119-133, 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUIMARÃES, H. M. *Concepções, Práticas e Formação de Professores*. Educação matemática; Temas de Investigação, Lisboa, p. 249 – 255, 1992.

MACLEOD, D.B. Research on Affect and Mathematics Learning in the JRME: 1970 to the Present, *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 25, n.6, p. 637 - 647, 1994.

MARTÍNEZ, Pablo F. Creencias y Conceptions de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Evolución durante las prácticas de enseñanza. *Educación Matemática*, vol 8, nº 3, dez/ 1996, p. 122-124.

MARX, Melvin H. e HILLIX, William. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. São Paulo, Papyrus, 1996.

PAJARES, Frank. Teacher's Beliefs and Educational Research: Clearing Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992, v. 62, n.3, p. 307-332.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: *Educação Matemática: Temas de Investigação*. Lisboa: IIE, p. 185-239. 1992.

PONTE, João Pedro da. *Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional de professores de Matemática*. 1996. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt>>. Acesso em: 13 nov. 2004.

THOMPSON, A.G. Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 1992. Cap. 7, p. 127 – 146.

VARANDAS, J. *Avaliação de investigações matemáticas: Uma experiência*. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Lisboa.

VIRTA, Arja. *Student Teachers' Conceptions of History*. Disponível em <<http://www.ex.ac.uk/education/historyresource/journal3/finland.pdf>> Department of Teacher Education, University of Turku. Acesso: 02 nov. 2004.

CONTRIBUIÇÕES DO SABER HISTÓRICO PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

*Rejane Silva Pena**

Resumo: Este texto pretende refletir de que forma os conhecimentos históricos podem auxiliar na formação profissional, por intermédio da abordagem de objetos e temas em um enfoque interdisciplinar. A tarefa não é fácil, tendo em vista as dificuldades que enfrenta esta prática, à medida que o conhecimento pode ser utilizado como instrumento de poder interferindo no diálogo entre diferentes saberes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Conhecimento. Poder. História.

Abstract: This article proposes a reflection about how historical knowledge can assist in the professional development by approaching objects and themes in a multidisciplinary way. The task is not an easy one, for there are many difficulties in this practice knowledge may be used as a power tool to interfere in the dialogue between the different kinds of knowledge.

Key words: Multidisciplinary. Knowledge. Power. History.

1. Introdução

O termo interdisciplinaridade assumiu diversos significados, ao longo do tempo, tanto na literatura especializada como em debates nas diversas áreas do conhecimento. No presente texto, considera-se que a prática interdisciplinar significa a interação entre diversas fronteiras do saber, gerando reciprocidade e horizontalização das relações de poder entre os campos implicados na abordagem de uma problemática comum.

Certas abordagens acerca da interdisciplinaridade podem dar uma impressão de defesa do ecletismo teórico, o que remeteria à conciliação e ao uso simultâneo, linear e indiscriminado de pontos de vista teóricos e éticos diversos, sem considerar as diferenças e incompatibilidades tanto na origem histórica, como na base conceitual e epistemológica¹.

* Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

¹ (Vasconcelos, 2002, p.108)

Na realidade, a prática interdisciplinar discute os princípios e conceitos fundamentais de cada campo original. Identificam-se as diferenças e convergências, abrindo caminho para uma aprendizagem mútua e não uma simples adição ou mistura linear. A recombinação dos elementos internos possibilita a criação de novos campos de saber, teóricos ou aplicados.²

A maior dificuldade é efetivamente iniciar o diálogo entre saberes diversos, pois, em princípio, sabe-se que jamais a prática interdisciplinar ocorrerá facilmente, uma vez que toda área do conhecimento constrói seus próprios paradigmas interpretativos. E, precisamente por possuir sua própria estrutura, uma área do conhecimento resiste às influências externas.

Nessa perspectiva, discute-se de que forma uma área do conhecimento – no caso a História – pode contribuir para o diálogo interdisciplinar em uma formação profissional e ainda que postura deverá ter este historiador para que os resultados sejam produtivos.

2. Poder, conhecimento e os desafios à interdisciplinaridade

Bernard Lepetit³ certa vez comparou a interdisciplinaridade com a tradução, analisando que em comum haveria uma traição parcial, significando aceitar algo novo em um universo de saberes conhecidos e reconhecidos. Logo, toda transferência de conceitos, problemas ou métodos seria acompanhada da transformação destes, ou mais, uma abertura da “caixa preta” para fora de sua linguagem específica, permitindo maior acessibilidade à troca de conhecimento interteóricos, interepistemológicos e interdisciplinares”.⁴

O processo sofre dificuldades, pois ao longo do tempo os discursos, conhecimentos, disciplinas e campos se tornaram suficientemente diferenciados e organizados a ponto de se transformarem em instituições distintas e influentes. E de forma crescente foram mobilizados recursos econômicos, políticos e sociais para sustentar empreendimentos. Inclusive, o conhecimento histórico pode iniciar sua contribuição à problemática proposta, com a análise de como corpos de conhecimento, discursos, disciplinas e campos se ligaram aos meios sociais, econômicos e políticos, através dos quais seus expoentes humanos puderam ganhar poder e exercê-lo. E também de que forma separaram-se, construindo barreiras amparadas em argumentos como necessidade de aprofundamento e complexidade do tema⁵.

² (*Idem*, p.113-114)

³ Bernard Lepetit (2001)

⁴ (Vasconcelos, 2002, p.69).

⁵ (Freidson, 1996).

A especialização do conhecimento, supostamente visando a aprofundá-lo, é uma tônica presente em diversos discursos dos saberes reconhecidos, mas nem sempre foi assim. Se por um lado observa-se o estabelecimento da especificidade das áreas do conhecimento e a formação de pessoas direcionando suas energias intelectuais a recortes bem definidos, também não é desprezível a resistência à sua fragmentação.

No ocidente, a Grécia antiga fornece o exemplo, pois os filósofos gregos salientavam o valor de um amplo espectro de conhecimentos para os cidadãos privilegiados da polis, enquanto denegriam as qualificações especializadas dos ofícios. Tal ideal, contemporaneamente está presente em um conjunto de concepções históricas sobre educação, expressas por termos, entre os quais, aprendizado humanístico, defendendo a idéia de que os especialistas não possuem a perspectiva necessária para tratar de questões que extrapolam seu campo.

Atualmente, a defesa da interdisciplinaridade não trabalha com a idéia ambiciosa e, ao mesmo tempo, ingênua dos humanistas, sobre o homem que tudo sabe e contribui em várias áreas, cujo exemplo mais conhecido é o de Leonardo da Vinci. Trata-se de troca, diálogo e não domínio de tudo.

Um dos obstáculos que aguardam essa prática denomina-se “mandato de conhecimento”.⁶ Este representa a capacidade de uma profissão em exercer influência em virtude da substância, forma, transmissão, eficácia, objetos e legitimidade de seu núcleo cognitivo. Trata-se de uma permissão epistemológica de influência pública mediada pela política ocupacional e organizacional. Tal propriedade é condicionada além da base epistemológica do corpo de conhecimentos e qualificações de uma disciplina, na esfera de sua autoridade, isto é, se tem autoridade técnica, moral ou cultural. Por fim, importam às esferas institucionais nas quais pode ser praticada, ou seja, se a disciplina é praticada nos tribunais, hospitais, universidades ou indústrias, por exemplo⁷.

Esse raciocínio remete à questão de que o conhecimento não é algo abstrato, mas efetivo exercício de poder. Nem sempre o conhecimento considerado válido e superior é exatamente o mais qualificado, mas aquele que foi desenvolvido ou apropriado por determinado grupo com condições de institucionalizá-lo, torná-lo conhecido e impô-lo, ao invés de uma suposta superioridade intrínseca. Já foi observado que as ciências e suas organizações derivadas se constituíram como um campo de lutas, não podendo ser visualizado idilicamente como uma ‘comunidade de cientistas’ que competiria em condições iguais entre si por meio do rigor de seu conhecimento. Configura-se como uma arena refletindo os

⁶ (Halliday (1987, apud Freidson, 1996, p 28-55).

⁷ (Freidson, 1996).

interesses concretos de instituições de financiamento, de produção de equipamentos, produtos e serviços, formação e treinamento, etc.⁸

Percebe-se que, em geral, a visão tecnicista omite de seu discurso a questão do poder e busca desqualificar os demais discursos utilizando no seu lugar o princípio da redução, que restringe o disperso e o complexo dos processos humanos e planetários ao simples, por meio de uma lógica mecânica e determinista de exclusão de tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, como os aspectos subjetivos.

Ainda para compreender o conhecimento como elemento integrante da disputa por lugares de poder é útil a conceituação que Pierre Bordieu formulou, denominada de “campo”. Significa que uma produção cultural não se restringe apenas ao conteúdo textual dessa produção, nem tampouco ao contexto social, em que seria suficiente estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. Entre esses dois pólos muito distanciados, existe um universo intermediário, o chamado campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.⁹

Seguindo este raciocínio, escapa-se à alternativa da ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas.¹⁰

Também auxilia a reflexão de Michel Foucault sobre o poder e o saber. É interessante que apesar de sua rejeição à “História”, os trabalhos de Foucault influenciaram tremendamente as pesquisas históricas, adicionando-lhes novas dimensões e percepções.

Primeiramente importa destacar nesse filósofo alguns aspectos de seu pensamento relacionados com o já mencionado binômio poder-saber, sendo que este é considerado como um conjunto de regras definindo os objetos possíveis, a posição dos sujeitos em relação aos objetos, os conceitos e os temas que podem se constituir. Essas regras emanam do não discursivo ou do pré-discursivo. Logo o não discursivo engendra o campo do saber e a formação discursiva recortará os objetos, constituindo conceitos e temas.

Nesse sentido, um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico. Um saber é também o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de

⁸ (Vasconcelos, 2002, p.105)

⁹ (Bordieu, 2004, p.20)

¹⁰ (*idem*, p.20)

que se ocupa em seu discurso, como por exemplo, o saber da medicina clínica, que é o conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registro e decisão, que podem ser exercidas pelo sujeito do discurso médico.

Unindo as reflexões de Bordieu e Foucault, sem discutir suas diferenças teóricas, mas especificamente no que tange à desconstrução do conhecimento, fazendo emergir o feixe de suas relações e finalidades, torna-se possível pensar a história das condições de possibilidade da emergência de alguns saberes, realizando uma genealogia do conhecimento e a constituição das práticas sociais.

Dessa forma pode-se relacionar saber como ligado a um sistema de poder e não apenas algo com um valor intrínseco, facilitando à compreensão para as resistências que podem ser encontradas a uma efetiva prática interdisciplinar na formação de um profissional.

3. Algumas contribuições do conhecimento histórico a uma postura e prática interdisciplinares

A prática da interdisciplinaridade, por mais disponibilidade que se tenha em acolher o conhecimento diverso, baseia-se sempre em incompreensões parciais, as quais, se não paralisarem o trabalho poderão transformar-se em produtoras de novos sentidos.

E é neste campo instigante, mas inseguro que se abordam as possíveis contribuições dos estudos históricos na forma interdisciplinar, sem procurar incorrer na tentação de um historicismo, em que seria impossível pensar algo sem ter como fundamento os conhecimentos históricos. Assim pensaram Durkheim e a Escola Francesa de Sociologia, ligada à revista *L'Année sociologique*, no final do século XIX, quando se fortalecia o movimento de delimitação e de afirmação das diferentes Ciências Sociais. Militavam por uma prática unificada das Ciências Sociais e em um método fundado num comparatismo generalista e na delimitação sistemática das variações concomitantes, que deveria assegurar a estruturação do campo.

Essa prática regulamentada definida como o método sociológico, permitiria a reorganização das Ciências Sociais em torno da Sociologia e reduziria a História, a Geografia, a Estatística Social ou a Etnografia à condição de disciplinas auxiliares, fornecedoras de fatos empíricos, mas desprovidas de capacidades explicativas.

A formidável ambição do imperialismo sociológico enfrentou a resistência das disciplinas estabelecidas que mantiveram sua especificidade.¹¹ Aliás, caso

¹¹ (Lepetit, 2001, p.31-32)

se efetivasse esta ambição não teríamos o olhar interdisciplinar, que assegura a deshierarquização das reflexões das várias áreas do conhecimento.

Mas e da História, o que esperar? Como pode contribuir na formação profissional de um cientista, um administrador, um advogado, um professor ou qualquer outro tipo de profissional?

A dificuldade em explicar inicia por uma concepção do que sejam os objetos e métodos da História entre o público que trabalha com outros saberes, que majoritariamente ainda pensa ser seu estudo como uma recuperação de um passado linear e progressivo. Mas, entre os historiadores sabe-se que não há possibilidade de alcançar a integridade do passado em sua temporalidade diacrônica.¹²

Ocorre que a (nem tão) nova forma dos estudos históricos nos tornou parceiros da interdisciplinaridade. A renovação redirecionou o olhar, estimulando a comunidade de historiadores a revisitar os mesmos objetos, no que se refere aos vestígios deixados por fatos, homens, símbolos e emblemas do passado. Esse desatar/reatar de toda tradição histórica abriu caminho para estudos diferenciados, conforme observou Pierre Nora:

Não mais os determinantes, mas seus efeitos; não mais as ações memorizadas nem mesmo comemoradas, mas os vestígios dessas ações e o jogo dessas comemorações; não os acontecimentos em si mesmos, mas sua construção no tempo, o desaparecimento e a ressurgência de suas significações; não só o passado tal como se passou, mas suas reutilizações permanentes, seus usos e abusos, sua pregnância sobre os presentes sucessivos; não a tradição, mas a maneira como ela se constituiu e transmitiu, enfim nosso espaço de experiência.¹³

Este percurso fortaleceu-se nas primeiras décadas do século vinte, com March Bloch e Lucien Febvre, dois dos fundadores do movimento dos Annales que se transformou, mais tarde no que hoje denominamos de Nova História¹⁴.

¹² (Myriam Santos, 2003, p.174)

¹³ (Nora, apud Dossé, 2001, p.37)

¹⁴ Não existe consenso entre os historiadores do que significa Nova História. Para o presente trabalho, admite-se a classificação de ROGÉRIO FORASTIERI DA SILVA, o qual analisou esta tendência em sua tese de Doutorado. Segundo Silva: "Em parte significativa da bibliografia corrente, faz-se uma associação direta entre a chamada Escola dos Annales e a Nova História; assim, para alguns autores, a Nova História teria nascido com a fundação da revista Annales (1929) e seriam, neste sentido, sinônimos. Existem, entretanto, aqueles que cunharam a expressão no contexto da historiografia francesa contemporânea, especificamente Jacques Le Goff e Pierre Nora, além de parte significativa de autores que se debruçaram sobre a Nova História. Afirmam que este nome corresponde à chamada terceira geração de historiadores associados à revista" (1999:258). Logo, quando ocorrerem referências à Nova História, considera-se historiadores da terceira geração dos Annales.

Acima de tudo, o homem em sociedade constituía o ponto de convergência das diversas Ciências Sociais, objeto comum, preexistente a todas as metodologias e problemáticas.

Mais tarde, em 1974, o prefácio de Jacques Le Goff¹⁵ para uma edição de obra relativa ao trabalho de Marc Bloch, ditava as palavras de ordem da Nova História, sendo um dos seus primeiros manifestos. Destacava a busca de “*nouveaux problèmes, nouvelles approches, nouveaux objets*”, estabelecendo uma linha de continuidade ao movimento de 1929.

Estava implícito que as novas abordagens desacomodariam ou desalojariam setores tradicionais da História. Objetos inovadores integrariam seu campo epistemológico, além dos anteriormente indesejados elementos de subjetividade.

Multiplicaram-se expressões como “imaginário”, “representações” e “práticas”, abrindo caminho para o estabelecimento de relações entre reminiscências individuais e coletivas, entre memória e identidade, ou entre entrevistador e entrevistado. *Recuperava-se* “as mediações existentes entre ‘a racionalidade individual e a identidade coletiva’”.¹⁶

É importante ressaltar que anteriormente já existiam indícios do questionamento da historiografia tradicional e sua rigidez em torno de temas e fontes.

Verifica-se no levantamento realizado por Silva em sua tese de Doutorado sobre historiografia e Nova História, que diversos autores citam Karl Marx, Karl Lamprecht, James Harvey Robinson e Charles Austin Beard, como precursores da recorrência a algo proclamado como “novo”, destacando Robinson e sua obra “*The New History*” (1912). Este dedicou praticamente toda sua vida acadêmica no questionamento da chamada história tradicional, esperando vê-la substituída por aquela que formalmente chamou de “*New History*”.

Até contestações ao suposto caráter inovador da Nova História encontra-se em Donald R. Kelley¹⁷, por exemplo. Este estudioso procurou destacar que, ao contrário das ciências da natureza, não existiu no campo da História nenhuma “Revolução Copernicana”. Chegou a esta conclusão investigando em obras de História várias atitudes inovadoras relativas a temas, fontes e problematizações anteriores à Nova História, afirmando que o acreditado como novo não sobreviveria a uma análise mais detida, a qual demonstraria o quão “novas” elas seriam. Logo, as “novas histórias” possuíam uma longa tradição, e a inflação do qualificativo “novo” denotaria um desconhecimento da história da História.

Evidencia-se que as críticas à forma tradicional de analisar e escrever História foram originadas em períodos muito anteriores à corrente da Nova História.

¹⁵ (1993, p.18)

¹⁶ (Revel, 1998, p.25).

¹⁷ (1991, apud Penna, 2002),

Burke reforçou a idéia de que o próprio termo Nova História foi utilizado em outros contextos de renovação historiográfica, como na Inglaterra, com Lewis Bernstein Namier (1888-1960); e Richard Henry Tawney (1880-1962), na Alemanha com Karl Lamprecht e nos Estados Unidos com James Harvey Robinson. Seu raciocínio levou-o a períodos ainda mais recuados, como os séculos XVIII e XIX. Lembra Jacob Burchardt, Karl Marx, Voltaire, Edward Gibbon, Giambattista Vico e Justus Möser, ligados à própria dinâmica histórica, permeada pela intensificação de movimentos sociais e do processo de descolonização.¹⁸

Alguns sequer admitiram que, no final dos anos 60 do século XX, tenha ocorrido uma ruptura no campo da historiografia. Entenderam, apenas, ter havido uma maior preocupação com a teoria e as categorias sociais marginalizadas, além de um contato significativo com a Sociologia e a Lingüística, entre outras áreas do conhecimento, sem configurar-se em algo essencialmente novo. Destacaram, entretanto, um quadro de ruptura com as fontes tradicionais pelas incursões de historiadores no estudo da História da memória, a partir dos anos 80 do século XX¹⁹.

Haddock²⁰ também forneceu outra linha de raciocínio para explicar os rumos da modernização da historiografia, afirmando que o aprimoramento da História como disciplina e pesquisa relacionou-se ao aumento das exigências de outros setores do conhecimento. Cada vez mais, utilizava-se a justificativa histórica para argumentar, forçando os historiadores a aprimorarem seus métodos, bem como a abordagem de temas variados (1989). Ruggiero Romano acrescentou o fator da ampliação do alcance da memória humana pelos processos tecnológicos.²¹

O importante é que constituindo o marco da renovação historiográfica, a partir do século XX, ou sendo apenas mais uma das várias contestações aos métodos tradicionais, a tendência da Nova História foi aquela que conseguiu, por intermédio de um sistema de relações importantes e de historiadores competentes, que ocuparam lugares-chave para o reforço e divulgação de seus trabalhos, oportunizar justificativas para a generalização de suas experiências.

O efetivo exercício de poder no interior do mundo acadêmico garantiu a continuidade de um projeto inicial, que se permitiu, com o tempo, desdobrar-se em várias vertentes, sem perder a marca de origem, enfrentar situações adversas sem perder posições de prestígio, deixando uma orientação de conteúdo no interior das instituições nas quais exercia o controle. De acordo com Silva, formou-se um grupo com um grau de coesão suficientemente significativo para se distinguir dos demais, estabelecendo sua própria escala de valores e hierarquia e

¹⁸ (1998, 1-23).

¹⁹ Idéia desenvolvida por FRANÇOISE HILDESHEIMER, 1994.

²⁰ Haddock (1989)

²¹ (1981, 641-649).

legitimando-se como aqueles que transformaram em realidade o movimento de renovação historiográfica, seja em nível profundo ou apenas tangencial.²²

Consolidou-se, assim, a aceitação entre a comunidade de historiadores num direcionamento das pesquisas favorecendo a abordagem de uma problemática abertamente contemporânea e a negação de uma temporalidade linear em proveito dos tempos vividos múltiplos. Teceu-se uma malha em que os fios foram entrelaçados pelas experiências de uma variada categoria de pessoas.

Essas influências impulsionaram a historiografia para determinados rumos, como a denúncia da exclusão de grupos e a abordagem de contextos situacionais ignorados, como estudos de minorias ou cotidiano, bem como a valorização de concepções teóricas que apontavam o objeto da pesquisa como não estando simplesmente “lá”, mas existindo, porque determinado pelo próprio pesquisador.

Por fim, esboçados os movimentos que possibilitaram a que os estudos históricos pudessem relacionar-se aos temas e preocupações contemporâneos e às exigências dos mais diferentes tipos de questionamento, efetivamente, dentro de uma prática interdisciplinar, além dos aportes brevemente descritos, interessa saber que atitude mental deve ter este historiador?

A resposta pode ser dividida em duas partes:

- a) Especificamente, falando de um lugar – da posição de historiador e de uma prática, a da história - esse historiador poderá contribuir para a prática interdisciplinar se tiver presente a capacidade de apontar objetos novos. Nenhum objeto de pesquisa se destaca por sua evidência: o olhar do pesquisador e sua abordagem é que lhe delimitam os contornos.
- b) A flexibilidade para aceitar e estimular o estabelecimento de condições para se produzir um novo saber, para se ampliar a inteligibilidade do real. Como pensar de outra forma? Como escapar ao peso das tradições acumuladas? Não é proibido inovar, mas a invenção intelectual não é tão simples como parece²³.
- c) Como julgar os limites da História quantitativa descritiva senão a partir de uma Sociologia mais habituada a lidar com os modelos formais, de uma Demografia mais fundamentada na análise das leis de distribuição e mesmo a partir das ciências do engenheiro, mais habituada a manejar os testes de hipóteses?²⁴
- d) Exposta a atitude mental do historiador apto a atuar em uma prática interdisciplinar na formação de um profissional, acredita-se que além da atitude, é importante apontar como pode atuar em conjunto com outros profissionais de diferentes áreas.

²² (Silva, 1999, p.314-315).

²³ (Lepetit, p.40)

²⁴ (*Idem*, p.40)

Acredita-se que seu papel não é o de ensinar procedimentos de exumação, crítica e utilização de fontes. Ao contrário, a exploração dos mecanismos temporais pode constituir a contribuição particular da História, pois contra o tempo linear das crônicas e da história tradicional, ressalta a diferenciação dos ritmos e tempos das criações humanas.

As temporalidades humanas são múltiplas e a coincidência cronológica não basta para estabelecer a verdadeira contemporaneidade, descrevendo o desnível entre as dimensões econômica, social e cultural que todos os fenômenos comportam.

Também ressalta-se a relativamente recente contribuição da incorporação de entrevistas dando som e sentido as memórias e representações de diferentes pessoas no trabalho histórico. Michel de Certeau²⁵ analisou que ao considerarmos a cultura como ela é praticada, não a mais valorizada pela representação oficial, mas naquilo que a sustenta e a organiza, uma das prioridades se imporia: o oral.

Parcela importante dos historiadores considera que a oralidade constitui um espaço essencial da comunidade, pois numa sociedade não existe comunicação sem ela, mesmo quando esta sociedade dá grande espaço à escrita para a memorização da tradição ou para a circulação do saber. A oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios: “Oceanos de comunicação que se infiltram por toda parte e sempre determinantes mesmo onde o produto final da atividade apaga todo traço desta relação com a oralidade”.²⁶

Por fim, mas não menos importante, todo o profissional vai lidar, de uma forma ou de outra com o que se denomina capital social, onde destacam-se os traços culturais que caracterizam uma comunidade e que podem contribuir no engajamento e na propensão de seus membros para colaborar na solução de problemas de interesse comum. Inclui-se aí as redes de relações interpessoais e os sentimentos de confiança mútua entre os indivíduos que constituem essa comunidade, que tornam possível o empreendimento de ações conjuntas que resultem em proveito da coletividade.²⁷

Também as ações comunitárias sem relevância econômica direta aparente podem ser importantes na explicação do desenvolvimento, na medida em que fortalecem os vínculos existentes entre seus integrantes e podem desenvolver a propensão cultural para colaborar no enfrentamento de problemas comuns.

Todos esses processos estão situados no tempo, com seus ritmos diversos, suas formas próprias de existir e relacionar-se e os historiadores podem auxiliar nesta leitura do social, que não se mostra por inteiro ao primeiro olhar.

²⁵ Michel de Certeau (1996)

²⁶ “, (Certeau, 1996, p.338)

²⁷ (Dotto, Pohl, De Gregori, Frey e Becker, 2003).

4. Conclusão

Vive-se um tempo de crescentes e ágeis conquistas tecnológicas, novas teorizações e releituras das antigas, acompanhadas de um alto nível de exigências para compreendermos e apropriarmos-nos de tudo isso em nossa formação profissional.

Munido de um único instrumental teórico-metodológico disciplinar, o conhecimento que subsidiará esta formação, independentemente de sua área, será insuficiente à análise de uma dinâmica complexa.

Procurou-se então demonstrar que a interdisciplinaridade, que envolve diálogo, troca de experiências e transformações nos saberes das diferentes áreas do conhecimento é fundamental no enfrentamento dessa problemática.

A tarefa não é fácil devido às dificuldades a uma efetiva prática interdisciplinar, levando em consideração o pressuposto teórico do conhecimento como um elemento constituinte das relações de poder.

Mas, por sua própria natureza direcionada a retrair os passos da experiência humana, o conhecimento histórico pode contribuir na busca de uma formação interdisciplinar, apta a movimentar-se no mundo contemporâneo.

Ao apontar novos objetos de pesquisa na análise de uma comunidade, como também auxiliando na compreensão de fatores aleatórios ocorridos em diferentes tempos, dimensões e intensidades, o historiador forneceria uma base importante para o diálogo entre diferentes saberes.

Referências:

BECKER, DINIZAR; WITTMANN, MILTON LUIZ (org.). *Desenvolvimento regional: abordagens interdisciplinares*. Santa Cruz: EDUNISC, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Unesp, São Paulo: SP, 2004.

BURKE, Peter. *Overture: the New History, it's Past and it's future*. In: Burke, Peter (org.). *New perspectives on historical writing*. University Park (Pennsylvania). The Pennsylvania State University Press, 1992.

CERTEAU, Michel de. LUCE Giard, MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Petrópolis: RJ, Vozes, 1996.

DOSSÉ, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DOTTO, Dalva Maria, Pohl, Hildegard, De Gregori, Isabel, Frey, Márcia e Becker, Dinizar. *Estudos Regionais Comparados: reflexões sobre o capital social*. In: Becker, Dinizar e Wittmann (org. - Desenvolvimento Regional – abordagens interdisciplinares. Santa Cruz do Sul. Edunisc, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro. Forense-Universitária, 1987.

FREIDSON, Eliot. Título do artigo. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Número 31, ano 11, junho de 1996. São Paulo.

HADDOCK, B.A. *Uma introdução ao pensamento histórico*. Gradiva, 1989.

HILDESHEIMER, Françoise. *Introduction à l'histoire*. Paris> Hachette, 1994.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Editora da Unicamp. Campinas, 1994.

LEPETIT, BERNARD. *Por uma nova história urbana*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PENNA, Rejane. *Fontes Orais e historiografia do rio grande do sul: novas perspectivas ou falsos avanços*. Tese de Doutorado. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em História do Brasil. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

ROMANO, Ruggiero. *History today. International Social Science Journal – Modern Historiography. How much science? How much art?* Paris: Unesco, 1981, v.33, n.4.

SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. *Memória coletiva & Teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.

SILVA, Rogério Forastieri da. *Historiografia e Nova História*. Tese de Doutorado. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 1999.

VASCONCELOS, EDUARDO MOURÃO. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar – Epistemologia e metodologia operativa*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2002.

HISTÓRIA, MÚSICA E ENSINO AO RITMO DOS EXCLUÍDOS: MÚSICAS ENGAJADAS E PROBLEMÁTICAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

*Roberto Camargos de Oliveira**

Resumo: Este artigo visa 1) instrumentalizar o professor a trabalhar músicas enquanto recurso pedagógico e 2) mostrar e discutir os elementos que compõem as vozes de segmentos da sociedade cuja ressonância não alcança amplitude por ser dissonante ao hegemônico. Para tanto, fazemos alguns apontamentos metodológicos e apresentamos as convergências entre música e política no Brasil dos anos 1990-2005.

Palavras-Chave: Ensino de História, História e música, música engajada.

Abstract: This article aims at 1) to instrumentalize the professor to work musics while pedagogical resource and 2) to show and to argue the elements that compose the voices of segments of the society whose resonance does not reach amplitude for being dissonant to the hegemonic one. For in such a way, we make some methodological notes and we present the convergences between music and politics in Brazil of years 1990-2005.

Keywords: Education of History. History and Music. Engaged music.

A prática do ensino estimula os profissionais envolvidos na atividade docente a elaborarem estratégias que visem dinamizar as aulas, no intuito de prender a atenção do aluno, melhorar o desempenho e, sobretudo, estimular a criatividade do discente ao colocá-lo frente a uma prática pedagógica, por vezes, diferente da usual. É atendendo a essas necessidades que os professores buscam trazer para suas aulas elementos complementares ao livro didático, transformando documentos em material pedagógico: um filme, uma imagem, um texto de uma peça teatral, uma música.

Os professores das diversas disciplinas que compõem o curriculum base de um aluno – seja do ensino fundamental ou médio – estão se utilizando desses objetos, cada um ao seu modo, para conduzir o ensino sob uma nova ótica. Dentre esses professores encontram-se os que se dedicam ao ensino da História,

* Graduando em História – Instituto de História (INHIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e bolsista FAPEMIG (robertocamargos@yahoo.com.br)

com os quais queremos dialogar neste texto. Para “cercar” o assunto nos ocuparemos, aqui, da utilização da música em sala de aula.

Assim, abordaremos inicialmente questões de ordem metodológica, no intuito de ajudar os professores de História que desejem trabalhar com canções durante suas aulas, mas, que não estão familiarizados com as discussões teóricas e os princípios metodológicos específicos para abordar as convergências entre História e música. Uma vez introduzidas as questões teórico-metodológicas, passaremos a uma sugestão de análise da realidade social em tempos de neoliberalismo a partir de músicas produzidas por jovens oriundos das classes populares.

História e música: particularidades da canção

Vários são os pensadores que se ocupam da música como objeto de reflexões para se analisar aspectos da vida em sociedade, sejam aspectos culturais, econômicos ou políticos. Esses estudiosos, notadamente os da área da história, ao abordarem o seu objeto de análise, sempre enfatizam as particularidades metodológicas que devem permear a música enquanto um produto sócio-cultural. Um método bem estabelecido de antemão, conforme afirma Marcos Napolitano¹, é o recurso mais confiável para que o pesquisador não caia na “*subjetividade absoluta*”.

Os primeiros elementos a serem observados pelo pesquisador e, também, pelo professor devem ser os elementos textuais da composição, ou seja, seu aspecto discursivo. Neste momento se deve identificar na canção a sua temática, buscar explorar o diálogo da canção, isto é, quem fala / para quem fala / motivo da fala. Sempre que possível buscar na letra a existência de possíveis metáforas, paródias e outros procedimentos narrativos. Estes aspectos são, utilizando o termo de Marcos Napolitano, os parâmetros poéticos da canção.

No entanto, aquele que se propõe trabalhar com música não deve focalizar unicamente as letras das composições, pois, agir dessa maneira pode levar a erros na análise. É um bom exemplo a esse respeito o caso envolvendo o samba e o cenário político do “Estado-Novo”, que muitos pesquisadores ao explorar a relação samba / “Estado-Novo”, por levarem em conta somente as letras, perderam elementos importantes para a análise que só são apreendidos ao se escutar a composição². Esses elementos podem ser, a princípio, aparentemente insignificantes, porém, podem mudar todo o sentido da composição: geralmente

¹ NAPOLITANO, Marcos. Pretexto, texto e contexto na análise da canção. In: SILVA, Francisco Carlos T. (org.). *História e Imagem*, Pós-Graduação, IFCS/UFRJ, 1998.

² Ver a esse respeito: PARANHOS, Adalberto. Vozes dissonantes sob um regime de ordem-unida: música e trabalho no “Estado Novo”. *ArtCultura*, vol. 4, n. 4, Uberlândia, jun. 2002.

trata-se de uma palavra dita ao fundo, uma pequena fala introduzindo a música, um sampler de uma outra composição (como ocorre no *rap*, gênero musical a que recorreremos adiante).

Assim temos que, ao trabalhar a composição enquanto objeto de análise ou como material pedagógico, não se dedicar à letra e utilizar o registro fonográfico como uma simples ilustração, mas, utilizar a música em sua totalidade³, isto é, nos seus aspectos discursivos e em seus aspectos musicais. No caso dos estudos históricos esse aspecto é essencial.

Para os historiadores e professores de história a música se revela de grande importância por propiciar a possibilidade de “desvendar processos pouco conhecidos e raramente levantados pela historiografia”⁴, tornando-a uma rica fonte para investigações e um prazeroso recurso pedagógico. Para tanto, deve-se levar em consideração mais um elemento além dos parâmetros poéticos e musicais da canção, o contexto. Isto porque o contexto, qual seja, a dimensão histórico-social do momento em que a canção é criada, tem a capacidade de dar sentido à composição ou, até mesmo, de fazer variar o sentido da mesma (caso de uma regravação, por exemplo⁵).

Ademais, o contexto é um dos principais definidores do significado que uma composição popular pode ter, pois, o seu autor não está deslocado no tempo e no espaço. Ao contrário, ao produzir determinada obra, dialoga diretamente com a realidade social em que está inserido: ele pode se mostrar indiferente às manifestações políticas de sua época, dialogar criticamente com a realidade econômica, caricaturar os aspectos culturais ou narrar, sob variados pontos de vista, aspectos das relações sociais. Ou seja, o significado da música – nos seus aspectos poéticos e musicais – depende diretamente do contexto no qual foi produzida e de como o compositor-letrista, marcado pela sua inserção

³ A esse respeito João Pinto Furtado diz: “Ao empreender a análise musical, é preciso não perder de vista os elementos estruturadores de sua unidade interna, razão de sua ‘extática’. Letra e música não se separam na cabeça do ouvinte, vêm colados indelevelmente e é por esse motivo que a música, como objeto de estudo e ensino, não pode jamais ser tomada ao pé da letra.” FURTADO, João Pinto. A música popular no ensino de História: potencialidades e limites. In: SILVA, Francisco Carlos T. (Org.). *História e Imagem: cinema, cidades, música, iconografia e narrativa*. Rio de Janeiro: UFRJ / PROIN-CAPES, 1998, p. 182.

⁴ MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, v. 20, n. 39, São Paulo, 2000, p. 203.

⁵ Ver: PARANHOS, Adalberto. A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo. *ArtCultura*, n. 9, Uberlândia, jul.-dez., 2004. O autor mostra como uma composição musical está carregada de complexos aspectos sociais que fazem variar o sentido da canção. Na construção de sua argumentação Paranhos analisa uma canção de Dorival Caymmi (*Samba de minha terra*) e uma de Silvio Caldas (*Chão de estrelas*) que são interpretadas – e ouvidas – em momentos distintos da conjuntura social e política brasileira implicando em uma pluralidade de sentidos.

no social, imprime um certo diálogo com a realidade através do seu artefato cultural.

Músicas engajadas e problemáticas sociais na contemporaneidade

O tema da globalização, assim como o do neoliberalismo, produz mudanças sem precedentes no âmbito das relações sociais⁶ – tanto a nível local, regional, nacional e internacional – de modo a pôr em movimento uma reordenação das relações de poder. Posto isto, iremos explorar as relações existentes entre música popular e as questões que envolvem as problemáticas acerca das relações sociais do Brasil contemporâneo; sejam essas problemáticas frutos da reconfiguração do Estado, da globalização, tensões que emergem do político, das relações de poder, da violência e etc.

O que nos importa saber aqui é que esses projetos de reconfiguração da sociedade não logram êxito em varrer “*para debaixo do tapete todo o lixo social do mundo capitalista*”⁷, embora nem sempre seja possível visualizar isso devido ao “fabuloso” aparato midiático/ideológico, orquestrado pelos gestores do capital em sua fase global e neoliberal. Esses aparatos, segundo Milton Santos, produzem um discurso “que enaltece a situação atual, obscurece sua perversidade”⁸. Logo, trata-se, de “uma fábula, sem a qual a globalização não se mantém”⁹.

O Brasil contemporâneo comporta “imagens” que ferem os olhos de qualquer pessoa. Imagens que emergem de uma época na qual se aguçam os problemas de ordem social e política sob a vigência do neoliberalismo e da globalização. Sua hegemonia traz à tona privatização e arrocho no setor público, precarização do trabalho e um Estado que atua de forma tímida ante as desigualdades produzidas pela sociedade de mercado, como observam, respectivamente, Huw Beynon, Ricardo Antunes e Emir Sader¹⁰. Nesses tempos de globalização “as

⁶ No mundo da dita “aldeia global” come-se nas mesmas lanchonetes, vestem-se as mesmas marcas de roupas, os tênis tem os mesmos logotipos, os canais de T.V. têm os mesmos programas, as rádios tocam as mesmas músicas, os locais dedicados à socialização e ao lazer têm o mesmo aspecto e arquitetura. O sonho comum é o consumo. Não raro o medo também é o mesmo: da violência.

⁷ PARANHOS, Adalberto. *A canção popular em tempos neoliberais*. Paper apresentado no VI Congresso da seção latino-americana da International Association for the Study of Popular Music. Buenos Aires, IASPM-AL, 2005.

⁸ SANTOS, Milton. *Território e sociedade: Entrevista com Milton Santos*. SEABRA, Odete [et al] (entrevistadores). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. Coleção Ponto de Partida, p.14.

⁹ Idem, *Ibidem*, p. 14.

¹⁰ Ver. BEYNON, Huw. As práticas do trabalho em mutação. *In: ANTUNES, Ricardo (org.). Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2002. ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. *In: ANTUNES, Ricardo (org.). Neoliberalismo, trabalho*

*ciudades estão pegando fogo*¹¹, e é dessa perspectiva que devemos olhar e analisar essa temporalidade.

É nesse período que vemos surgir inovações técnicas que trazem a possibilidade de libertar os seres humanos de seus “tormentos”, porém, para isso, deve haver uma postura política de transformação, isto é, gerir de modo eficiente e social os meios existentes¹². Tal modo de organização social não é apoiado pelos defensores da globalização/neoliberalismo, para quem, as condições de vida devem ser buscadas no mercado, em uma disputa feroz pela sobrevivência, não restando espaço para uma gerência social e democrática das necessidades e dos produtos (materiais/culturais/simbólicos) na sociedade. O mercado deve assumir o lugar do Estado que, a seu modo, coloca em pauta novos valores, novos hábitos e força um esvaziamento da noção de espaço público. Em época de hegemonia neoliberal, tomando emprestado as palavras de Beatriz Sarlo, “*a cidadania se constitui no mercado*”¹³.

Assim, ao contrário, os meios técnicos forçam uma reestruturação do setor produtivo, transportando postos de trabalho do setor industrial para o setor de serviços¹⁴, precarizam as condições de trabalho, dão uma nova lógica à *forma de ser* do trabalho. As possibilidades sonhadas dão lugar ao arrocho salarial, desemprego, jornadas duplas, miséria, fome, educação precária, moradias insalubres e etc, que foi o que a globalização produziu de fato.

e sindicatos: Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002 e SADER, Emir. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo, 2003.

¹¹ SANTOS, Milton. *Território e sociedade*: Entrevista com Milton Santos. SEABRA, Odete *et al* (entrevistadores). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. Coleção Ponto de Partida, p. 16.

¹² Sobre isso diz Milton Santos: “*Eu estou tentando dizer que toda a nossa utopia está fundada nas novas condições da materialidade, já empiricamente disponíveis... Se há as condições materiais para realizar as possibilidades sonhadas, então o otimismo não seria quanto aos materiais à nossa disposição, mas muito mais em relação à possibilidade da política, de uma outra política. Quer dizer, será que os homens vão reorganizar melhor o mundo do ponto de vista político a partir dessas condições materiais já presentes? Ou será que eles vão se aproveitar para tornar a vida humana ainda mais infernal do que a fez a globalização?*” SANTOS, Milton. *Op. Cit.*, p. 66.

¹³ SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*: Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 1997, p. 18.

¹⁴ Em seu artigo intitulado Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro, Ricardo Antunes nos dá o seguinte exemplo: “*A fábrica automatizada japonesa Fujitsu Fanuc, um dos exemplos de avanço tecnológico é elucidativo. Mais de 400 robôs fabricam, durante 24 horas do dia, outros robôs. Os operários, cerca de 400, trabalham durante o dia. Com métodos tradicionais seriam necessários cerca de 4000 operários para se obter a mesma produção.*” ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*: Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 77.

Esses problemas intensificados pela globalização e pelo neoliberalismo transformam a maneira como os sujeitos vivem sob a lógica imposta pelo mercado. O Estado se retira, ou é desmontado pelas forças do capitalismo, e os direitos sociais adquiridos viram mais uma mercadoria nas mãos das empresas. Educação, saúde, segurança e cultura são para os que podem pagar, que são poucos, haja vista que esses mesmos projetos de reorganização da sociedade jogam muitos para o campo da marginalidade.

Nessa situação processa-se no seio da vida social um clima de conflito entre os atores sociais/sujeitos históricos. Constatamos, orientados por Michel Foucault, que o indivíduo e, portanto, a sociedade, está em conflito na malha fina das relações de poder que se dão no cotidiano¹⁵. Trata-se de uma relação de poder desigual, entretanto, podemos notar que mesmo onde não há um projeto antiglobalização e/ou antiliberalismo, há o questionamento de sua legitimidade.

Assim, a hegemonia dos projetos a serviço do capital não chega a calar as vozes – nem esconder as ações – dos outros agentes históricos, que se articulam como uma complexa resistência ao modelo imposto pelo neoliberalismo e pela globalização. Como não podemos ver esses resultados de maneira clara, pois, há um esforço de cooptação pelos valores propagados pelo mercado (“*O mercado, no lugar do Estado, se transformaria no espaço de construção do consenso social*”¹⁶), que busca transformar o sujeito histórico ativo em um simples consumidor, devemos, como Beatriz Sarlo nos diz, “*armar uma perspectiva para ver*”¹⁷.

No marco da globalização se “acentuou a polarização entre ricos e pobres, entre integrados e excluídos, entre globalizados e marginalizados”¹⁸. No Brasil, o neoliberalismo “foi um sucesso na estabilização monetária, na propaganda ideológica e na fragmentação social que produziu”¹⁹. Produziu, também, as vozes dissonantes da ordem vigente, que se ‘articulam’ localmente, mas que estão integrados na “corrente de força” da crítica mundial ao sistema hegemônico.

São dignos de nota os Centros de Mídia Independente, as Rádios Livres, o Reclaim the street, a tática Black Block²⁰, os movimentos de democratização da mídia, os ativistas pelo copy-left (anti copy-right, antidireitos autorais) – como o Coletivo Sabotagem que atua no Brasil, os festivais culturais alternativos – como o Carnaval Revolução, a A.G.P. (Ação Global dos Povos), o Fórum Social Mundial (que tem sido o ponto de encontro dos movimentos e indivíduos contrários à

¹⁵ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

¹⁶ SADER, Emir. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo, 2003, p 75.

¹⁷ SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 1997, p. 10.

¹⁸ SADER, Emir. *Op. cit.*, p.139.

¹⁹ *Idem. Ibidem*, p.140.

²⁰ Sobre o Reclaim the Street, o Black Bloc, os Tutti Bianchi ver: LUDD, Ned (org). *Urgência das ruas: Black Block, Reclaim the Streets e os dias de ação global*. São Paulo: Conrad, 2002.

globalização neoliberal, onde as experiências locais, regionais e globais são discutidas) e diversos outros (cada um ao seu modo) “dissonantes” que poderíamos enumerar.

Essas vozes contrárias à globalização e ao neoliberalismo ecoam dos esquecidos, dos desassistidos, daqueles que foram deixados à margem nesse processo. São aqueles que vivem os episódios mais cruéis da crise social brasileira. Sua posição de dissidentes, bem como muitos aspectos da realidade social brasileira, podem ser percebidos através das práticas culturais desses grupos, por exemplo, as músicas que produzem.

Como as músicas não existem somente no plano abstrato – como observamos no primeiro momento deste texto – é plenamente possível fazer esse exercício de buscar nas composições as vozes que vêm dialogando criticamente com a realidade na qual estão inseridas. É o caso da canção intitulada *Insurreição*²¹, da banda proveniente do Rio de Janeiro chamada *Confronto*:

*“Chegado o dia - trevas ao opressor -
e com ele a tempestade de justiça
O julgamento!
Capitalismo... cegou-nos com vosso Estado,
sua mídia, sua democracia, quase onipotente, onisciente
É o demônio sem face,
mas aparece como o deus brando de sua própria religião
Estado, guardião da propriedade
Aniquilador da liberdade
Criou dentro de si seu próprio veneno
Ataque, Opressão, Contra-ataque, Insurreição
Segue, império, o caminho do fogo
Inflamado por cada trabalhador, por cada camponês, por cada excluído ...
terrorismo!
Lágrimas por meus olhos caem,
escorrendo como o sangue de cada liberal
Hora do juízo final!
Por sobre a sombra capitalista insurge a aurora revolucionária
E o fogo será destino dos que se opuserem à liberdade
“...e abrem-se os olhos da justiça!”
Revelação!
Do Érebo neoliberal rebela-se a massa oprimida
Filhos nossos herdarão a terra liberta
“Flores do amanhã.” (grifos meus.)*

²¹ INSURREIÇÃO. *Confronto*. In: *Insurreição*. São Paulo: Liberation, 2001. 1 CD.

Um texto é feito para acompanhar a letra no encarte do CD, para ajudar na compreensão da mesma. Este nos remete às reflexões levantadas por Beatriz Sarlo, no que diz respeito a armar uma perspectiva para ver, quando nele se lê:

“Muitas são as desgraças causadas pelo desenvolvimento e manutenção do sistema capitalista. No entanto, poucos são os que conseguem identificá-lo e apontá-lo como o verdadeiro causador das desgraças naturais e depressões sociais que nos atingem nos dias de hoje, e que sempre massacram as classes desfavorecidas. Isso ocorre devido à forma pela qual o capitalismo se apresenta para a sociedade. (...) Ainda muito mais do que isso, ele está contido em cada um de nós, presente em cada momento da vida social, em cada relação de compra e venda, em cada propaganda de T.V., em cada jornal, em cada outdoor, nas roupas que vestimos, em cada sonho de consumo.” (grifos meus.)

No final do pequeno texto, os autores da canção apresentam a necessidade da informação como arma de conscientização da população. Enquanto sujeitos históricos que vivem toda a realidade social em tempos de globalização neoliberal, os músicos se inserem nas relações de poder através de suas canções fazendo uma crítica à realidade posta, deslegitimando, através de seu discurso, a organização social hegemônica de sua época. São, sem dúvida nenhuma, “vozes destoantes dos hinos compostos em louvor à sociedade capitalista”²².

O fato desses jovens brasileiros materializarem uma crítica através de um gênero musical que não surgiu em seu país, o que é perceptível no momento da audição da música, não muda em nada o tom de sua crítica. Ao contrário, demonstra que são contra a globalização neoliberal não porque têm intenções provincianas, ou porque são nacionalistas, mas, por verem aí as causas da concentração de renda, do aumento da miséria, da precarização da vida no terceiro mundo. A rigor, por se valerem de um gênero musical de origem internacional, mostram que não têm nenhuma restrição no que diz respeito à circulação de idéias e práticas culturais.

Assim, a música enquanto objeto a ser investigado pelo historiador abre caminho para uma série de reflexões, além de apresentar a possibilidade de “desvendar processos pouco conhecidos e raramente levantados pela historiografia. (...) mapear e desvendar zonas obscuras da história, sobretudo aquelas relacionadas aos setores subalternos e populares”²³.

²² PARANHOS, Adalberto. *A canção popular em tempos neoliberais*. Paper apresentado no VI Congresso da seção latino-americana da International Association for the Study of Popular Music. Buenos Aires, IASPM-AL, 2005.

²³ MORAES, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.20, n.39, p.203.

Neste sentido, a música no Brasil, em época de globalização neoliberal, traça o perfil “quase que puramente negativo da experiência social brasileira”²⁴. Este caráter negativo, evidenciado pela inclusão perversa de setores da sociedade no sistema hegemônico, aparece sem sutilezas e sem frases bonitas em Façção Central, de uma forma descritiva na qual pode-se visualizar um recorte do social que, na mídia comercial, só conhecemos em doses homeopáticas:

*“A boca só se cala quando o tiro acerta.
Eu sou o sangue, o defunto no chão da favela.
A oração da ‘tia’ sem comida,
O mendigo com a perna cheia de ferida.
Eu rimo o ladrão que mata o ‘playboy’,
O viciado que toma tiro do gambé do GOE,
O detento que corta o pescoço do refém,
O alcoólatra no bar bebendo 51 Também.
Canto a história do traficante,
Do ladrão no banco bebendo seu sangue,
Do moleque com a testa no muro da FEBEM,
Do nordestino tomando sopa na CETEM.
Canto o corpo que bóia decomposto no rio,
A 12 que entra na mansão a mil:
Cadê o dinheiro tio?!*
*Não tem então BUM vai pra puta que o pariu.
O meu assunto é favela, farinha, detenção.
Sou locutor do inferno, até a morte Façção.
É uma gota de sangue a cada depoimento,
Infelizmente é RAP violento.
Eduardo, Dum Dum, Erick 12 lamento,
Versos Sangrentos...
Pode ligar, pode ameaçar,
Enquanto a tampa do caixão não fechar minha voz está no ar .
A boca só se cala quando o tiro acerta.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
Quando o tiro acerta.
Falo do mano com a PT carregada,*

²⁴ MELLO, Caio B. *A Poesia envenenada dos Racionais. Superávit de negatividade e fim de linha sistêmico*. 2000. Disponível em: <<http://blog.myspace.com/index.cfm?fuseaction=blog.view&friendID=76899680&blogID=153595654&MyToken=d877a490-5c0c-4c1c-a7c7376ae840ecf2>>. Acesso em: 09/09/2006.

Que por porra nenhuma te mata.
Da criança vendendo seu corpo por nada,
Da família que come farinha com água.
Ou o humilde brasileiro aqui da periferia,
Que usa tênis da barraca, camisa da galeria.
Canta pro muleque com fome, sem conforto,
Não roubar seu Rolex, não cortar seu pescoço:
Dá os dólares senão vai pro inferno!
É isso que eu tento evitar com meus versos.
Que defende quem não pode se defender,
Que está do lado de quem assalta pro filho comer.
Não aceno bandeira, não colo adesivo,
Não tenho partido, odeio político.
A única campanha que eu faço é pelo ensino.
É pro meu povo se manter vivo.
Não enquadrar o boy de carro importado,
Abaixar o revólver, procurar um trabalho.
É uma gota de sangue em cada depoimento,
Infelizmente é RAP violento.
Eduardo, Dum Dum, Erick 12 lamento,
Versos Sangrentos...
Pode ligar, pode ameaçar,
Enquanto a tampa do caixão não fechar minha voz está no ar.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
Quando o tiro acerta.
Não canto pra maluco rebolar,
Meu som é pra pensar, pra 'ladrão' raciocinar.
Não to na TV, nem no rádio,
Não faço RAP pra 'cuzão' balançar o rabo.
Quero minha voz dando luz pro presidiário,
Denunciando a podridão do sistema carcerário,
Tirando a molecada da farinha.
Não quero seu filho na mesa do legista.
Eu to do lado da criança com fome, desnutrida,
Que dá bote na burguesa e corre na avenida.
Eu sou igual a qualquer ladrão, qualquer assassino,
Um revólver, um motivo, é tudo que eu preciso.
Pra roubar seu filho, meter um latrocínio.
Quem viu a mãe pedindo esmola tem sangue no raciocínio.
Meu ódio, meu verso, combinação perfeita.

*A revolta do meu povo é o veneno da letra.
Menos violenta que um prato com migalhas.
Ou, o ladrão te cortando com a navalha.
Eu canto o cortejo do carro funerário,
O pai de família sonhando com um salário.
É uma gota de sangue em cada depoimento,
Infelizmente é RAP violento.
Eduardo, Dum Dum, Erick 12 lamento,
Versos Sangrentos...
Pode ligar, pode ameaçar,
Enquanto a tampa do caixão não fechar minha voz está no ar.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
A boca só se cala quando o tiro acerta.
Quando o tiro acerta²⁵.*

Esta música está em sintonia com tudo o que dissemos acima. Nela podemos ver com clareza os efeitos das políticas neoliberais de reorganização da sociedade²⁶. As práticas musicais estão inseridas nas disputas por poder e isso nos é evidente, nesse caso, em duas ocasiões especiais: uma que o discurso propagado pelo Facção Central é uma denúncia do que ocorre na trama do social e a segunda, como cantado na canção, a música não está na TV, nem no rádio (comercial), que são um dos braços do *status quo*.

Na canção a maior parte da atenção é destinada à letra. Em uma base rítmica na qual os sons agudos do violino criam uma atmosfera apreensiva e a bateria marca a cadência do MC, Eduardo e Dum-Dum levam os ouvintes às profundezas do Brasil contemporâneo. Desnadam, em uma crônica cantada, os aspectos sociais de uma sociedade desigual que, ao negar ouvir, obtém como resposta: *A boca só se cala quando o tiro acerta*.

Em poucas palavras: tematizam os problemas sociais da sociedade brasileira em tempos claramente neoliberais.

²⁵ A MINHA VOZ ESTÁ NO AR. Facção Central *In: Versos Sangrentos*. São Paulo: Discoll Box, 1999. 1 CD.

²⁶ Claro que muitos desses problemas são anteriores ao neoliberalismo e à globalização. Mas são inerentes ao capitalismo, que para superar suas crises se reestruturou enquanto neoliberalismo.

Referências:

ANTUNES, Ricardo (org.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*: Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

FURTADO, João Pinto. A música popular no ensino de História: potencialidades e limites. In: SILVA, Francisco Carlos T. (Org.). *História e Imagem*: cinema, cidades, música, iconografia e narrativa. Rio de Janeiro: UFRJ / PROIN-CAPE, 1998.

LUDD, Ned (org). *Urgência das ruas*: Black Block, Reclaim the Streets e os dias de ação global. São Paulo: Conrad, 2002.

MELLO, Caio B. A Poesia envenenada dos Racionais. Superávit de negatividade e fim de linha sistêmico. 2000. Disponível em: <<http://blog.myspace.com/index.cfm?fuseaction=blog.view&friendID=76899680&bbD=153595654&MyToken=d877a490-5c0c-4c1c-a7c7376ae840ecf2>>. Acesso em: 09/09/2006.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, v. 20, n. 39, São Paulo, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. Pretexto, texto e contexto na análise da canção. In: SILVA, Francisco Carlos T. (Org.). *História e Imagem*: cinema, cidades, música, iconografia e narrativa. Rio de Janeiro: UFRJ / PROIN-CAPE, 1998.

PARANHOS, Adalberto. *A canção popular em tempos neoliberais*. Paper apresentado no VI Congresso da seção latino-americana da International Association for the Study of Popular Music. Buenos Aires, IASPM-AL, 2005.

_____. Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, Nelson C. (org.). *Introdução às Ciências Sociais*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Vozes dissonantes sob um regime de ordem-unida: música e trabalho no “Estado Novo”. *ArtCultura*, vol. 4, n. 4, Uberlândia, jun. 2002.

_____. A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo. *ArtCultura*, n. 9, Uberlândia, jul.-dez., 2004.

SADER, Emir. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANTOS, Milton. *Território e sociedade: Entrevista com Milton Santos*. SEABRA, Odete *et al* (entrevistadores). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 1ª edição. Coleção Ponto de Partida.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 1997.

REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS

CONFRONTO. *Insurreição*. São Paulo: Liberation, 2001. 1 CD.

FACÇÃO CENTRAL. *Versos Sangrentos*. São Paulo: Discoll Box, 1999. 1 CD

UMA COMPREENSÃO SOBRE A AUTORIDADE: SEUS FUNDAMENTOS E EFEITOS NA RELAÇÃO EDUCATIVA

Núbia Silvia Guimarães Paiva*

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.”

Paulo Freire (1996)

Resumo: As relações entre professores e alunos são entrelaçadas por muitas questões que fazem da prática educativa um momento complexo e conturbado. Um dos conflitos que permeiam a sala de aula diz respeito à autoridade do professor. Qual a sua legitimidade? Em que momentos o professor deve usá-la? Quando é que o professor está tendo autoridade ou está sendo autoritário? Existe essa diferenciação? Como o professor pode exercer sua autoridade sem impedir que o aluno construa sua autonomia? Partindo desses questionamentos, buscamos nesse trabalho, clarificar os conceitos sobre autoritarismo e autoridade bem como perceber dentro desse debate se há uma legitimidade para a autoridade na convivência entre as pessoas, evidenciando qual o vínculo que se estabelece entre a autoridade do adulto e a liberdade e autonomia da criança nas relações educativas.

Palavras- Chave: Autoridade. Autoritarismo. Autonomia da Criança.

Abstract: The relationships between teachers and students are interwoven by a lot of issues that make educational practice a complex and disturbing moment. One of the conflicts that permeate the classroom is concerned to the teacher's authority. What is its legitimacy? In what moments should the teacher use it? When is it that the teacher is having authority or is being authoritarian? Does that differentiation exist? How can the teacher exercise his/her authority without impeding that the student builds his/her own autonomy? Having these questions in mind, we look for clarifying the concepts

* Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

about authoritarianism and authority. We also want to observe if there is legitimacy to authority in the coexistence among people, evidencing the bond that is established between adult's authority and children's autonomy / freedom in educational relations. We tried to elucidate in what measure the authority - in the relationships between teachers and students - contributes to their education observing the differentiation between the legitimated authority and the use of authoritarianism.

Keywords: Authority. Authoritarianism. Autonomy of the Child.

Introdução

Durante nossa pesquisa de mestrado¹ e também em diferentes momentos de nossa carreira profissional, deparamo-nos com situações conflituosas entre professores e alunos no que se refere ao comportamento desses últimos. A partir de nossa permanência na escola atuando², ou nos momentos de trabalho de campo, podemos dizer que a (in)disciplina dos alunos, muitas vezes, ocupa um lugar central na atenção dos professores. Percebemos que o comportamento das crianças está, muitas vezes, relacionado à autoridade de seus mestres. Assim, este texto visa apresentar uma discussão acerca das relações estabelecidas entre professores e alunos, principalmente no que concerne a dois aspectos: a autoridade ou o autoritarismo do professor frente a seus alunos. As relações entre professores e alunos são entrelaçadas por muitas questões que fazem da prática educativa um momento complexo e conturbado. Um dos conflitos que permeiam a sala de aula e que está diretamente ligado à relação professor-aluno diz respeito à autoridade do professor que muitas vezes é confundida com autoritarismo. Pensar acerca de tais relações em sala de aula, possibilita-nos refletir sobre questões fundamentais do dia a dia da escola, ou seja, a autoridade ou o autoritarismo do professor pode contribuir para a constituição de sujeitos no cotidiano escolar. Assim, faremos um exercício que caminha da conceituação desses dois elementos, destacando, com base em alguns pensadores importantes, as linhas divisórias entre autoridade e autoritarismo, bem como as contribuições de cada um deles para a constituição de sujeitos e das relações estabelecidas nas escolas.

¹ Paiva, Núbia Sílvia Guimarães. *A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

² Trabalhamos, durante sete anos, em uma escola pública municipal, em um cargo administrativo na secretaria da escola.

Os Fundamentos da Autoridade

Optamos por discorrer acerca desse tema a partir do pensamento de autores importantes e contemporâneos da filosofia e psicologia, e que, cada um a seu modo, trazem contribuições fundamentais para nosso debate. Na contemporaneidade, o debate entre conservadores e liberais mostra uma oscilação entre o entendimento que se tem sobre como lidar com a autoridade do adulto e também com a liberdade das crianças. De um lado, os conservadores acreditam que a autoridade é essencial para as instituições políticas e a sua ausência pode levar à anarquia, de outro, os liberais defendem o direito à liberdade.

Dentre alguns autores da filosofia, elegemos Reboul³, por apresentar uma discussão interessante acerca do tema discutido. Ao tratar da relação entre autoridade e educação, diz que não se concebe educação sem autoridade e nesse contexto ela é entendida como supremacia de quem a exerce, obtendo dessa forma uma relação vertical na educação. Ao questionar essa concepção, Reboul faz distinções do que entende por autoridade, dizendo que a mesma é legitimada diante do exercício de um papel ou de uma função. De acordo com esse autor, a educação conhece a autoridade da regra, do perito, do árbitro, porém, a que se impõe no sistema educativo é a mais irracional de todas que é a que ele chama de autoridade do Rei, que, para as crianças em idade de obedecer se apresenta como absoluta e inquestionável. Essa relação se dá de forma coercitiva e submissa, não levando o homem à sua emancipação, ou seja, os fins da educação são contraditados pelos meios empregados para alcançá-los, pois quer elevar à criança à liberdade e ao uso de sua própria razão, no entanto, nesse processo, utiliza-se a coerção, abafando na criança justamente esses dois objetivos a serem alcançados por meio da educação.

Para enriquecer nosso estudo buscamos também o pensamento de Lobrot⁴, por abordar em suas produções, reflexões a partir da psicologia, mas que se ampliam para o campo da pedagogia e psicopedagogia. Segundo Lobrot⁵, a autoridade foi fato por muito tempo inquestionável e sua tese central é de que esta provém, principalmente, da natureza psicológica, sendo por isso “*uma reação e uma atitude humanas em face da natureza e dos outros*”⁶.

Sua análise mostra que o indivíduo em situação dominante, que pilha e explora o seu semelhante o faz em grande parte porque detém autoridade, e

³ Reboul, Olivier. *Filosofia da educação*. Trad e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1978.

⁴ Lobrot, Michel. *La pedagogía institucional*. París,. Gauthier-Villars, 1967. .289 páginas.

⁵ Lobrot, Michel. *A Favor ou Contra a Autoridade*. Trad. De Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

⁶ *Idem Ibidem*, p. 10.

pode verificar-se isso nas piores formas de exploração. A autoridade está arraigada em nossas vidas e é difícil dela não fazermos parte.

De acordo com Lobrot há uma associação entre repressão e autoridade, pois trata-se de uma força utilizada arbitrária e ditatorialmente, por um grupo restrito de pessoas contra a maioria, porém, sempre em seu nome. Esse autor trata desses dois termos sem fazer distinção entre autoridade e autoritarismo, dando-nos a impressão de que produzem o mesmo efeito, em que o fim da autoridade consiste em dominar a maior parte da população em nome da igualdade dos homens, do progresso ou do desenvolvimento. Dessa forma, define autoridade como a *“antítese do desejo ou uma forma particular de coerção, que significa falta de coincidência entre o ato e o desejo”*⁷.

A origem dessa autoridade está em carências graves no desenvolvimento da personalidade entendida por Lobrot como uma personalidade enferma dominada pela angústia, que desencadeia as condutas autoritárias, pois são permeadas por “uma desconfiança sistemática com respeito aos outros”⁸, pois nesse tipo de relação o outro aparece como *“alguém perigoso, incerto, fraco, infantil, preguiçoso, malévolo que é preciso coagir”*⁹.

Ao analisar o fenômeno da autoridade Lobrot o faz em seu aspecto social e também individual, observando que no exercício da autoridade recorrem-se à repressão e coerção com o objetivo de fazer com que haja obediência. O que esse autor adverte é que *“o ato feito por obediência nada mais é do que um ato de fuga ou de evitação e esta é sua única significação psicológica”*¹⁰. Tal ato, que é quase mecânico, consiste em afastar um mal ou em repelir uma dor, o que então, afasta o sujeito de uma compreensão sobre a necessidade de agir dessa ou de outra maneira, tirando sua oportunidade de decidir.

Como afirmamos anteriormente, esse autor não define bem as linhas divisórias entre autoridade e autoritarismo. Lida com o termo autoridade opressora definida como uma força negativa que impede o indivíduo de se desenvolver e de agir positivamente. E como contraponto a esse tipo de autoridade, apresenta uma concepção que denomina de “influência”, que seria positiva porque não obriga ou não impõe nada pela força física e nem pela força psicológica. Seu objetivo é propor, solicitar, sugerir e oferecer.

Algumas considerações sobre a liberdade

Lobrot entende que a liberdade é o poder de decidir e escolher entre

⁷ *Ibidem*, p. 143.

⁸ *Ibidem*, p. 27.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*, p. 35.

alternativas. Essa escolha é influenciada pelos sentimentos e desejos, sendo que a atividade da escolha implica o uso de um princípio chamado de eficácia. Segundo esse autor, é através desse princípio que se faz o exercício de escolher, tornando possível para o sujeito tatear e construir um sistema de escolha só seu, ou seja, *“um sistema original, válido para ele, de relações entre atos ou processos que estão todos centralizados no objetivo a ser atingido”*¹¹. Nesse processo, o sujeito compreende a ligação entre os modos pelos quais efetua suas escolhas e os resultados a serem alcançados. No momento em que o sujeito realiza ou exercita suas escolhas, desenvolve uma capacidade de criação – liberdade criativa - em que os métodos pelos quais as realiza permitem-lhe não uma simples repetição das aprendizagens anteriores, mas uma atividade que é única porque só pertence a ele, ou seja *“o sujeito cria seu próprio mundo, o que fazem todos os criadores em todos os domínios, e conquista sua autonomia ao fazê-lo.”*¹²

Para nós, compreender essa capacidade de criação foi fundamental para entender o próprio pensamento do autor sobre a importância da liberdade na vida do sujeito pois um dos prejuízos da autoridade, segundo ele, é o tolhimento da criatividade.

De acordo com Lobrot, todo ser vivo possui uma tendência para buscar a liberdade. A liberdade que busca, visa produzir algo novo, ou seja, criar. Isso é algo característico, especialmente do homem que procura desenvolver-se na medida em que produz novas realidades em relação às antigas e possui por isso, autonomia, apresentando capacidade para mudar suas concepções sobre a autoridade e assim repeli-la. Temos a liberdade de compreender qual a natureza e a origem das coerções que fazem parte de nossa vida e isso dá-nos um poder sobre o meio e sobre suas estruturas coercitivas: *“posso então trabalhar para minha própria liberação e para a dos outros. Modifico então o próprio processo de submissão e isto pode funcionar numa grande escala.”*¹³

Sempre que falamos em liberdade, vem-nos à mente o pensamento de Rousseau, por ter sido este um grande defensor da liberdade na educação. Porém, prestando mais atenção em seus escritos, podemos perceber que Rousseau¹⁴ propõe uma educação em que a liberdade é bem regrada e respeitar a liberdade da criança, não significa ceder a todos os seus caprichos, pois assim não se está respeitando sua liberdade e sim corrompendo-a. No entanto, esse

¹¹ *Ibidem*, p. 160 -161.

¹² *Ibidem*, p. 166.

¹³ *Ibidem*, p. 177.

¹⁴ Rousseau, Jean Jaques. *Emílio ou da Educação*. Trad. de Sérgio Milliet. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979.

autor propõe uma educação em que educadores e crianças sejam tidos como iguais e a relação entre eles seja livre de coerção. Canivez, ao sintetizar a idéia de “autoridade pedagógica” de Rousseau, registra que a autoridade significa “as ordens explícitas do educador, as que ele dá mostrando o próprio poder”¹⁵. Por isso muitas vezes essa autoridade tem efeitos negativos sobre as crianças quanto não faz sentido para elas. Esses efeitos estão relacionados à percepção da criança que ainda é incapaz de entender os motivos objetivos do que lhe ordenam, interpretando as ordens como um desejo pessoal do adulto, que quer levá-la a aceitar sua vontade. Dessa interpretação advêm duas situações: ou a criança se rebela e se opõe à ordem expressa entendendo que está opondo o seu desejo ao desejo particular do adulto e se tem uma situação de confronto; ou ela se submete incondicionalmente ao adulto, tornando-se, a longo prazo, sujeita à vontade do outro sem refletir, mesmo que sejam imposições arbitrárias. Na primeira situação, haverá confronto direto ou indireto o que irá gerar atitudes por parte das crianças com o objetivo de dar a volta nas exigências do mestre “obedecerá na aparência, mas dará um jeito para fazer o que lhe agrada. Vai assim aprender a dissimular e a mentir. Vai aprender também a espionar, a espreitar as fraquezas do outro pelas quais poderá manobrá-lo.”¹⁶

Na segunda, a criança tenderá a se anular sem nem mesmo pensar no que estão lhe ordenando, obedecendo sem questionar. Ao permanecer nesse padrão de relacionamento por muito tempo, tenderá ainda a se tornar um sujeito apático às questões que a rodeiam.

É por isso que Rousseau defende que autoridade deve ser exercida frente à criança como algo impessoal, ou seja, não se deve dar ordens à criança de forma que ela as cumpra de acordo com sua vontade. Deve-se organizar-lhe “o quadro de vida de tal forma que ela deseje só aquilo que, objetivamente, é bom para ela”¹⁷.

Kant¹⁸ buscou mostrar que o processo educativo deve ser subordinado à natureza humana e que a perfeição da humanidade está nas mãos da educação, pois na medida que é educado, o homem atinge a moralidade. E é esta moralidade que faz com que os indivíduos socializem-se com outras pessoas e consigam chegar à liberdade através da reflexão. A educação, portanto, possui como ponto de chegada, tornar as pessoas autônomas, capazes de operar e pensar por princípios, tendo a disciplina como principal aliada ao processo educativo.

¹⁵ Canivez, Patrice. *Educar o cidadão?*. Trad. Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1998, p. 34.

¹⁶ *Ibidem*, p. 35.

¹⁷ *Ibidem*, p. 36.

¹⁸ Kant, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

Segundo Kant, apenas é considerado livre, aquele que possui uma conduta submissa às leis da sociedade. Nesse sentido, a educação não é livre, porém deve formar para o exercício da liberdade, a liberdade de agir de acordo com a razão.

Percebemos então, aproximações entre as concepções de Rousseau e Kant, para os quais a autoridade do adulto legitima-se em função de uma experiência. Isto é o que governa a criança são as imposições discretas, vivenciadas na experiência, representadas em pequenas coisas. O educador dá ordens ao aluno, porém provoca-lhes a vontade de fazer o que já estava decidido que ele fizesse¹⁹.

Paulo Freire²⁰ tem uma visão sobre a questão da liberdade que consideramos importante assinalar, buscando delinear as relações entre autoridade, liberdade e autonomia. Trata-se de liberdade a participação livre e crítica dos educandos no processo educativo, podendo decidir acerca do processo que estão vivendo mesmo correndo o risco de não acertar em sua escolha. No entanto, tal liberdade implica certos limites imprescindíveis para a conquista da autonomia. Ser livre então, é poder decidir dentro das limitações de seus direitos, pois, *“é decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim.”*²¹

Portanto, a autonomia para Paulo Freire é um exercício constante desenvolvido a partir dos processos de decisões tomadas pelo indivíduo. Autoridade e liberdade são compartilhadas quando se entende que é necessária uma intervenção do adulto na ação do sujeito de forma a dirigi-lo, objetivando formar pessoas que sejam pertencentes a si próprias e sejam responsáveis por tudo o que pensam e desejam. Nesse sentido, esse autor afirma que a liberdade é sempre relativa, pois é em parte determinada, mas também conquistada. Nessa concepção é *“conferido ao professor em seu papel de autoridade, a função de orientar seus alunos”*²².

A autoridade e o autoritarismo: linhas divisórias

Buscamos as origens etimológicas dos termos Autoridade e Autoritarismo tentando perceber as origens de cada uma dessas expressões. Porém, em se

¹⁹ Canivez. *Op. cit.*

²⁰ Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

²¹ *Idem, Ibidem*, p. 119.

²² Guzzoni, Margarida Abreu. *A Autoridade na Relação Educativa*. São Paulo: Annablume, 1995, p. 44.

tratando de definições etimológicas, os termos em si não apresentam diferenças. Autoridade e autoritarismo têm o mesmo significado, ou melhor, no material que consultamos as definições colocam que é autoritário quem tem autoridade

Autoridade vem do latim *auctoritate*. Direito ou poder de fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir, etc. Aquele que tem tal direito ou poder. Órgãos do poder público. Aquele que tem por encargo fazer respeitar as leis, representantes do poder público. Influência, prestígio, crédito. Indivíduo com competência indiscutível em determinado assunto. Permissão, autorização²³.

Autoritário é “*relativo a autoridade. Que se baseia na autoridade; despótico. Que procura impor-se pela autoridade. Altivo, impositivo, dominador, arrogante, impetuoso, violento, impulsivo.*”²⁴ Autoritarismo por sua vez é um “*Regime político que postula o princípio da autoridade aplicada em detrimento da liberdade individual, despotismo, ditatorialismo.*”²⁵

Diante de tais definições e das reflexões apresentadas anteriormente, entendemos que não se pode interpretar a autoridade do professor a partir dos significados trazidos etimologicamente pelos termos autoridade e autoritarismo, e sim, a partir dos significados trazidos e propostos pelos autores que estudamos, autores que, apesar de não terem se preocupado em utilizar tais denominações, fazem-nos perceber que há legitimidade para a autoridade do professor na relação educativa que lhe permite conduzir o processo de ensino. Identificamos que tais distinções se dão por meio de outras denominações como “confiança” em Reboul e Rousseau, “influência” em Lobrot, e ainda, autoridade em Paulo Freire. Em nosso entender, tais denominações podem ser compreendidas atualmente como autoridade, e os seus opostos, como autoritarismo.

No trabalho de Guzzoni podemos encontrar reflexões que distinguem e explicitam algumas linhas divisórias entre autoridade e autoritarismo. Para essa autora, autoritarismo tem como característica o uso da liderança e da autoridade manifesta com a função de vigiar dentro de uma relação hierárquica definida como superior-subordinado. No caso da escola, o professor é quem toma as decisões e o aluno apenas obedece sem contestar. As punições constituem medidas vingativas exigindo do aluno utilidade e docilidade como resposta. O sistema autoritário apresenta a autoridade como essencialmente tirânica, repressora e deformadora, não se conciliando jamais, autoridade e liberdade.

²³ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

²⁴ *Idem, Ibidem*.

²⁵ Ferreira, *Op. cit.*

Para Paulo Freire, “ensinar exige liberdade e autoridade”²⁶ e nesse contexto, entende autoritarismo como a imposição da vontade de outrem, seja o educador ou os pais, sem que se permita ao educando sua própria participação nas decisões de sua vida, desrespeitando a autonomia, curiosidade e a criatividade de cada um, prejudicando a própria construção do conhecimento.

Lobrot apresenta-nos uma definição interessante acerca do autoritarismo. Para ele o autoritarismo provoca a censura de nossas pulsões e de nossos desejos, modelando-os e determinando seus modos de existência. Acreditamos que a censura e a determinação exercida dentro desses moldes podem contribuir negativamente para a construção da autonomia dos sujeitos, uma vez que não possibilita às crianças experienciarem situações fundamentais para o seu desenvolvimento tais como, poder escolher e participar de decisões, ter direito a se expressar, demonstrar seus medos e fraquezas a criar, dentre outras.

Considerações Finais

Buscamos nesse estudo, compreender se há uma legitimidade para o uso da autoridade, principalmente nas escolas e na relação professor-aluno, observando se tal autoridade contribui para um bom desenvolvimento da aprendizagem e para a autonomia do educando.

Percebemos que a diferenciação entre os conceitos autoridade e autoritarismo é algo recente nas discussões entre os pesquisadores e que tal distinção ocorre no momento em que despontam significativos estudos sobre o desenvolvimento infantil que alteraram consideravelmente os processos pedagógicos bem como a forma de conceber a infância. As crianças agora são vistas, não apenas como alguém que deve simplesmente cumprir aquilo que lhe for determinado, mas como um sujeito que deve opinar, participar, criar ativamente seu conhecimento. No entanto, essas novas configurações no papel do aluno dentro da escola não anulam a função do professor que agora passa a ocupar outro papel, o de auxiliar, orientar, facilitar e organizar o processo educativo. Ocupar esse lugar e praticar essa nova relação com os alunos implica ter também um novo olhar sobre sua “autoridade”, pois não podemos nos esquecer que nos constituímos historicamente e que trazemos conosco as marcas de nossa própria vivência, seja familiar, seja escolar.

A questão central, no entanto, aparece como algumas indagações que precisamos começar a fazer em nossas práticas educativas. Por isso, fazemos nossas as palavras de Canivez:

²⁶ FREIRE, Paulo. *Op. cit.* p. 117.

“como estimular no indivíduo o hábito de obedecer, sem provocar a sujeição? Como exercer a autoridade sobre alguém sem torná-lo um eterno menor, sempre dependente da ordem estabelecida ou das “autoridades”, isto é, do homem político, do superior hierárquico e dos manipuladores? Como exercer a autoridade a fim de produzir a liberdade em vez do poder, a autonomia em vez do condicionamento, a responsabilidade em vez da submissão?”²⁷

Eis algumas importantes questões que necessitam estar presentes em nossos debates e em nossas práticas em sala de aula, a fim de repensarmos as relações que ali estabelecemos e os sujeitos que ali ajudamos a constituir.

Referências:

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

CAVINEZ, Patrice. *Educar o cidadão?*. Trad. Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro, 2 ed. Campinas: Papyrus, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GUZZONI, Margarida Abreu. *A Autoridade na Relação Educativa*. São Paulo: Annablume, 1995.

Kant, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

LOBROT, Michel. *A Favor ou Contra a Autoridade*. Trad. De Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*. Trad e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1978.

ROUSSEAU, Jean Jaques. *Emílio ou da Educação*. Trad. De Sérgio Milliet. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979.

²⁷ Cavinez, *Op. cit.* p. 34.

A HISTORICIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA: A PESQUISA E O FAZER DO PROFESSOR¹.

Sandra Cristina Fagundes de Lima*

Resumo: Neste texto discutimos as modificações que perpassam o ensino de História relacionando-as aos deslocamentos verificados nas temáticas das pesquisas da referida área. Nesse sentido, abordamos três momentos específicos em que no ensino e na pesquisa predominou uma dada concepção historiográfica, a saber, a História Tradicional, o Marxismo e os *Annales* e, por fim, a História Cultural.

Palavras-Chave: Ensino de História. Pesquisa. Professor.

Abstract: This paper brings a discussion on the modifications that go through the teaching of History, relating them to the displacements verified in the thematic of researches of the field. In that sense, we approach three specific moments in that a given historiographical conception has prevailed on teaching as well as on researches. They are Traditional History, Marxism and the *Annales*, and Cultural History.

Keywords: Teaching of History. Research. Teacher.

I

Subjaz ao início da *Ordem do discurso* o desejo de Foucault de não ter que iniciar a sua fala². Vã ilusão..., como ele mesmo salienta; afinal falava do interior da academia e essa exige de todos um início, e mais, exige que ele seja solene, seja um “acontecimento”. Sou agora invadida por esse mesmo desejo: não ter que iniciar essa comunicação... Como gostaria de fazê-lo! Novamente, vã ilusão... Pois falo também a partir do *locus* acadêmico, o mesmo que exigiu de Foucault (e de todos os “iniciados”) o ritual da iniciação.

¹ Comunicação apresentada sob o título “A Historicidade do Ensino de História: sob o Prisma da Pesquisa e do Fazer do Professor” na mesa redonda “A Historicidade do Ensino de História” na Semana de História, promovida pelo Instituto de História (INHIS)/UFU em dez. 2006.

* Doutora em História pela UNICAMP e professora da UFU.

² FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

Por que o receio de iniciar? Talvez pela suposição de que todo discurso esteja circunscrito a uma “ordem” e que esta regula não apenas o **quê** se deve falar, mas, sobretudo, **quem** está autorizado a dizê-lo.

Primeira questão: quem fala? Quem, no conjunto de todos os indivíduos-que-falam, está autorizado a ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos e de quem, em troca, recebe, senão sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o estatuto dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?³

Sabendo disso, tenho receio, pois não posso deixar de me incluir nesta “ordem” e, ao fazê-lo, preocupo-me tanto com a “palavra proibida” quanto com o “tabu do objeto” e o “ritual da circunstância”. Será que o local de onde falo agora, ou seja, do campo da História da Educação, autoriza-me, sendo professora e pesquisadora dessa disciplina, discutir conceitos pertinentes ao ensino da História? Não sei...

A insegurança pode advir também de uma dupla constatação ou, no limite, de uma ambigüidade: a produção desse texto, assim como a de todos os demais, implica dar voz a outros locutores, a outros enunciadores; implica, pois, fazer emergir outros sujeitos que ora estarão explícitos, marcados no fio do discurso, ora terão que ser desvelados por trás de cada aspa, de cada negrito, de cada sentido, enfim de cada palavra. Se, por um lado, essa constatação da presença do outro no texto que produzimos pode nos desobrigar de assumir a nossa própria fala, e isto às vezes é um alento, por outro, ela representa o fim de pretensos orgulhos “autorais”. Pois, muitas vezes, a “pérola” que supomos nossa, se filtrada pela análise dos discursos, surge como uma obra coletiva, como resultado de muitos enunciadores; em lugar de um concerto solo, aparece uma sinfônica de mil acordes, e isso o nosso narcisismo intelectual, na maioria das vezes, não quer admitir.

Não tendo superado esse temor, mas sendo necessário iniciar, devo antes fazer uma advertência: não espere dessa conversa mais do que poderia ser oferecido por um pesquisador “amador” em estudos referentes ao ensino da História. Por isso, não posso assegurar que permanecerei no “lugar” que me foi prescrito pela ordem do discurso; às vezes, invadirei territórios “alheios”, outras vezes recuarei...

Mas ao propor o ensino de História como tema de discussão na abertura e no encerramento dos eventos realizados em uma semana que se volta para a

³ FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 57.

reflexão acerca do curso de História, penso que se abre um canal para que todos os envolvidos com o ensino da História se inscrevam em uma dada ordem e se autorizem a produzir as suas falas.

Sentindo-me, portanto, autorizada elegi a pesquisa e a prática do professor de História para refletir sobre a historicidade deste ensino por acreditar que as temáticas presentes nas investigações indicam uma dada relação tanto com a concepção de história quanto com o fazer cotidiano do professor. Para tanto, o texto está organizado em três partes, nas quais discutirei, respectivamente, três momentos distintos das pesquisas relativas ao ensino de História e da prática do professor, a saber, um que recobre os anos de 1980 e início de 1990, outro que se localiza nos anos de 1990 e, finalmente, um terceiro que se inicia no final da década de 1990.

II

Quando começamos a refletir sobre o ensino de História, lá pelos idos dos anos de 1980, tínhamos um argumento indefectível para justificar o “receio de iniciar”: a escassez de estudos e de pesquisas que tomassem aquela temática como objeto e que pudessem se constituir em fundamentação teórica para nossas próprias investigações. Então, sempre que discutíamos aquele ensino nos valíamos dessa litania e iniciávamos nossas falas pela constatação de uma ausência, qual seja a falta de bibliografia específica sobre o ensino da História.

É claro que a estratégia justificava-se, de fato, pelo estado da arte de nossas pesquisas naquele momento, quando o ensino da História e a reflexão sobre esse ensino eram temáticas que ainda não se faziam presentes de forma efetiva em nossas pesquisas. Lembro-me, ainda hoje, que as referências mais constantes que empregávamos para fundamentar nossas análises eram buscadas em Cabrini, Silva e Fenelon⁴. Pode ser que alguns tenham sido esquecidos, mas, em geral, eram a esses autores que recorriamos para refletir sobre o ensino de História⁵.

Mas, por outro lado, é indubitável, igualmente, que o discurso acerca da escassez de pesquisas na área era um argumento indefectível para eximir-se de responsabilidades maiores, argumento da mesma natureza daquele que discutimos no início desse texto, ou seja: não temos bibliografia suficiente para

⁴ CABRINI, Conceição, et alii. *O ensino de história* (revisão urgente). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986./ FENELON, Déa. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes* - Licenciatura. São Paulo, n. 8, p. 24-31, 1983./ SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

⁵ Embora nos orientássemos preferencialmente por aqueles autores, havia outros estudos, alguns citados na referência bibliográfica apresentada no final deste texto.

refletir sobre o ensino de História, portanto não esperem muito deste artigo e/ou desta comunicação.

Bem, depois que fazíamos as advertências e que “iniciávamos”, havia, naquele momento, um outro problema com o qual nos debatíamos e que, igualmente, se fazia presente em nossas análises como uma salvaguarda para nos inscrevermos em uma dada “ordem do discurso”: a cisão entre o ensino e a pesquisa e, por conseguinte, o afastamento entre o ensino da História, ministrado pelos professores do 1º e 2º graus (hoje, Ensino Fundamental e Médio) e a produção do saber histórico que se dava no interior das academias. Subjazia aos textos relativos ao ensino da História, nas mais diferentes perspectivas, bem como às discussões entre os professores e entre nós, à época alunos da graduação e estagiários, a constatação de uma profunda dissensão entre o que aprendíamos na academia e o que deveríamos ensinar aos nossos alunos.

Desta maneira, a dimensão crítica que perpassava o ensino da História nos cursos superiores era obliterada no âmbito do 1º e 2º graus. Nestes níveis, em lugar da problematização entrava em cena a história ordinária dos fatos, da linearidade, dos “nomes próprios”, como a definiu Rancière⁶. Por conseguinte, os primeiros contatos com o ensino da História, sobretudo para aqueles egressos dos cursos de licenciatura plena, eram seguidos por esta desestimulante constatação: ensinar História no 1º e 2º graus significava romper com o que se apreendera na academia.

Decorria desta cisão, uma outra segmentação: aquela que mantinha o ensino de História afastado do cotidiano dos alunos. As queixas sobre a monotonia das aulas de História e sobre a falta de sentido de se estudar apenas o passado eram freqüentes por parte daqueles que estavam sentados nos bancos escolares. Portanto, a relativa carência de publicações sobre o ensino de História não significava, evidentemente, a ausência de problemas.

Deve-se atentar para o fato de que o recorte cronológico empregado para realizar esta reflexão inicia-se na década de 1980, período marcado no âmbito da formação dos professores de História pelas discussões acerca dos problemas emanados dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e Licenciatura Plena em História ou Geografia.

No que diz respeito ao ensino da História em nível de 1º e 2º graus, o mesmo período marcou o início das propostas de reformas curriculares que conferiam à história ensinada uma dimensão crítica. O momento caracterizava-se pelas influências na academia, de um lado, do pensamento crítico de conotação marxista e, de outro, pelas inovações advindas da historiografia francesa, em

⁶ RANCIÈRE, Jacques. *Os nomes da história: um ensaio de poética do saber*. São Paulo: EDUC; Pontes, 1994.

particular das contribuições do movimento dos *Annales* e por sua conseqüente penetração nas discussões acerca das mudanças que se faziam necessárias na História ensinada, fosse nas Universidades fosse nas escolas de Educação Básica.

Na década seguinte, anos de 1990, começaram a se produzir deslocamentos tanto no que diz respeito à ausência de pesquisas sobre o ensino de História quanto no que concerne à cisão entre a academia e o ensino desta disciplina. Ou seja, estas duas realidades produziram desdobramentos que imprimiram marcas na trajetória do ensino de História⁷. Será justamente sobre essas implicações que passaremos a discorrer.

III

Nesse sentido, transcorrida uma década, aproximadamente em meados dos anos de 1990, já não podíamos nos valer mais, sob pena de sermos desmascarados, da justificativa da carência de estudos e de pesquisas sobre o ensino de História. Era necessário “iniciar” sem a salvaguarda daquela proteção, pois, gradativamente, esta temática começou a se insinuar em nossas pesquisas, tanto em nível nacional quanto em uma perspectiva mais restrita, situada localmente. Data deste período a emergência de teses e de dissertações relativas ao tema, bem como a publicação e divulgação destes estudos em forma de artigos e livros⁸.

As pesquisas começaram, então, a ser produzidas e divulgadas. Os temas emergentes naquele momento se caracterizavam primeiramente pelas preocupações em analisar a história do ensino de História e, por conseguinte, em discutir o currículo do ensino desta mesma disciplina. Conforme ressaltado anteriormente, o contexto justificava a emergência dessas modificações.

Ao lado dessas discussões, uma outra preocupação, já antiga, começou a adquirir visibilidade como campo de pesquisa: a relação entre a formação do professor e a História que este ensinava aos seus alunos. Via de regra, o enfoque aí recaía sobre uma suposta defasagem existente entre os conteúdos ensinados em nível de 1º e 2º graus e a produção acadêmica do saber histórico.

De um lado, estes estudos, que buscavam apreender a relação entre a concepção de História do professor e sua formação, possibilitaram o

⁷ ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos. Saber e prazer no ensino de história. *Cadernos de História*. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 33-6, jan. 1991.

⁸ Tendo em vista a especificidade deste texto, não pude realizar um levantamento em âmbito nacional da bibliografia que toma como objeto de análise a reflexão sobre o ensino de história. De todo modo, nas referências apresentadas ao final do texto constam alguns títulos de livros e artigos publicados, bem como dissertações e teses produzidas nos anos de 1990.

aprofundamento da crítica no que diz respeito à formação do professor, sobretudo aquela realizada nas licenciaturas curtas. Em virtude da escassez de tempo para se formar o professor, da diversidade de conteúdos presentes na grade curricular e da própria concepção de História subjacente aos cursos ministrados na modalidade de licenciatura curta, os professores daí egressos apresentavam, de fato, uma enorme fragilidade teórico-conceitual, que os impossibilitava de superar a História “tradicional” e de empregar criticamente bibliografias e recursos didáticos (ainda que estes se limitassem aos livros didáticos).

Em pesquisa realizada na segunda metade da década de 1990 entrevistamos professores de História oriundos das licenciaturas curta e plena e constatamos que entre os primeiros persistia a concepção de uma história linear e factual, além de uma dependência do livro didático. O mesmo não se verificava entre o segundo grupo, pois os professores demonstravam a tentativa de superar concepções tradicionais de História e de trabalhar em uma perspectiva “renovada”. Esses docentes revelavam iniciativas de empregar esta concepção em suas aulas tanto no que diz respeito ao conteúdo “mais crítico” quanto no que concerne a uma maior autonomia em relação ao uso do livro didático⁹.

Mas, de outro lado, as pesquisas que tomavam como objeto de investigação os liames existentes entre a formação do professor de História e os conteúdos que este ensinava em sala de aula partiam do pressuposto de uma defasagem destes em relação àquela¹⁰. Nesse sentido, fundamentava a análise uma compreensão hierarquizada que submetia o conteúdo “transmitido” nas aulas de História do ensino fundamental e médio ao saber produzido na academia; o que se fazia nas escolas era avaliado em termos de alinhamento ou não com as pesquisas produzidas. A partir daí:

O ensino seria aperfeiçoado na medida em que mais semelhante, coerente e atualizado fosse em relação à produção científica. (...) Ao ser radicalizada, esta crítica levou muitos a considerar o saber escolar um saber “de segunda classe”, inferior ao conhecimento científico, porque resultante de simplificações necessárias para o ensino de crianças e adolescentes, ou adultos ignorantes¹¹.

Perpassava, portanto, a noção de que o conteúdo trabalhado com os alunos dos ensinos fundamental e médio deveria estar subordinado ao que se produzia

⁹ LIMA, 1997, op. cit.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ MONTEIRO, Ana Maria F.C.. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, M^a. Fernanda Baptista; GOUVÊA, M^a. de Fátima Silva (Orgs.). *Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 439.

academicamente e, quando isto não se verificava, recaía sobre o professor a responsabilidade pelo distanciamento existente entre o que ele fazia em suas aulas e o que teria aprendido na academia.

Os indícios de superação destas abordagens começaram a aparecer ao final dos anos de 1990, quando mais pesquisas foram sendo produzidas e o ensino de História passou a ser apreendido em uma dimensão mais ampliada. Para tanto, concorreu a aproximação das pesquisas com os pressupostos da História Cultural¹². Decorre daí, por exemplo, o emprego das noções de representação e apropriação, tomadas de empréstimo a Chartier¹³.

IV

Nestas pesquisas, o ensino da História analisado sob o prisma do aspecto cultural emerge como objeto privilegiado de investigação, sendo abordado nos mais diferentes ângulos: a avaliação, o currículo, a formação docente, o emprego de novas tecnologias, etc. Aduz-se a isto a crescente publicação de artigos em revistas especializadas, que também tomam o ensino de História, a partir da dimensão cultural, como foco privilegiado de análise e discutem o emprego nas aulas de História de recursos alternativos ao livro didático, tais como linguagens tomadas de empréstimo da literatura (poesia, romance e paródia, sobretudo), do cinema e das artes plásticas (o desenho tem sido sistematicamente empregado por alguns professores de História), da música e outros¹⁴.

As preocupações deslocaram-se, pois, das questões relacionadas à hierarquização entre a produção do saber acadêmico e sua transmissão na educação básica para os aspectos que apreendem o fazer do professor, no caso em particular, do professor de História como elemento constituinte de uma dada “cultura escolar”. Como consequência, as pesquisas têm buscado compreender o ensino de História em uma dimensão que incorpora a prática docente a partir das noções de representação, apropriação e das diferenças¹⁵.

Desta maneira, os estudos sobre a produção e os usos do livro didático, assim como de outros manuais escolares, gradativamente abandonam as

¹² *Ibidem*. FRANCO, Alexia P. *Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural: Repensando Relações*. Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia. (Dissertação de mestrado), 1998.

¹³ CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988.

¹⁴ FRANCO, Alexia Pádua. *Álbum musical para o ensino de História e Geografia no 1º. Grau*. Uberlândia: UFU, Escola de Educação Básica, 1995/.

¹⁵ NUNES, Silma do C. *O pensando e o vivido no ensino de História*. Tese de Doutorado. Faculdade Educação: UNICAMP, Campinas, 2001/. FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 2003/. TURINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de história*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

perspectivas ora de condenação a priori do seu emprego ora de mimeses (ou seja, de verificar se o conteúdo dos livros é apreendido de forma clara e fiel pelos professores), para tentar compreender como a comunidade escolar (docentes e discentes, sobretudo) o utiliza, quais os significados que lhe atribui, quais sentidos constrói a partir de suas leituras.

Seguem nesta mesma perspectiva os textos que discutem o emprego de recursos didáticos alternativos aos impressos (livros, textos e outros). Refiro-me aqui, em particular, aos estudos sobre a dimensão pedagógica que se pode verificar nas letras de músicas, nos ritmos e até mesmo em artefatos que povoam o universo das crianças¹⁶. Tornou-se fundamental incorporar aos conteúdos trabalhados em salas de aulas elementos do cotidiano das crianças tais como as músicas escutadas e dançadas, os programas de TV, manifestações culturais e, até mesmo, as charges. Neste aspecto, configura-se uma tentativa de acolher o saber que o aluno incorpora, produz e leva para o interior das escolas.

Acreditamos que a aproximação com a História cultural tem implicado para a pesquisa sobre o ensino de História, uma renovação na problemática discutida, que agora enseja um reposicionamento do papel do professor desta disciplina nas escolas do ensino fundamental e médio. Esse redirecionamento implica olhares diferenciados tanto para as temáticas quanto para as fontes empregadas.

De acordo com o referencial tomado de empréstimo da História Cultural, pode-se pensar na superação das concepções hierarquizadas entre o ensino e a pesquisa em História; pode-se apreender o fazer cotidiano do professor como constituinte da própria História e não como um desvirtuamento de princípios e de pressupostos colocados por outras instâncias.

O alargamento da análise e da prática docente poderá se efetivar por meio do emprego de categorias como, por exemplo, cultura escolar, entendida na acepção que lhe atribui Julia, “... *como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos*”¹⁷. Assim, pode-se olhar para as escolas e apreendê-las como universos multifacetados que se compõem de normatizações, de elementos

¹⁶ Como exemplo, pode-se verificar o trabalho apresentado pela professora Elizmar Maria Domingues no Seminário de Encerramento do Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Básico – PROEX/UFU em dez. 2006. Em suas aulas de História na Escola Municipal Ilda Leão Carneiro essa professora emprega o cartão telefônico como recurso didático, e por meio desse artefato discute com os alunos noções de História, bem como realiza um trabalho interdisciplinar com a área de Artes Plásticas.

¹⁷ JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 01, Sociedade Brasileira de História da Educação SBHE, jan-jul. 2001, p. 9.

oriundos da formação docente assim como de apropriações cotidianas que alunos e professores fazem do conhecimento.

Pensamos, em suma, que a compreensão desta trilogia, qual seja, normas, formação docente e representações e apropriações do saber, como elementos indissociáveis da constituição da escola, está sendo transposta para as análises e discussões acerca do ensino da História. Desta forma, interessa estudar e criticar os currículos, assim como é imprescindível sugerir mudanças; mas importa, igualmente, não ignorar as particularidades que conformam a formação do professor de História e, sobretudo, compreender a relação desse professor com o conteúdo ensinado a partir das noções de representação e de apropriação.

Desta feita, mais do que colocar o ensino de História e seu professor no banco dos réus, a fim de que se defendam contra as acusações de defasagem, impostura e outros pecados cometidos contra a academia, o momento convida para uma reflexão que leve em conta a noção de saber histórico como saber escolar que se fundamenta não apenas nas produções oriundas da academia, mas que se constitui também a partir da imbricação entre os valores que conferem sentido à vida coletiva e se expressam na e pela escola e os saberes que os sujeitos produzem cotidianamente¹⁸.

Referências:

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos. Saber e prazer no ensino de história. *Cadernos de História*. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 33-6, jan. 1991.

BALDIN, Nelma. *O ensino de história: uma prática que ultrapassa os muros da escola pública*. São Paulo, PUC. 423 p. (Tese de Doutorado), 1985.

CABRINI, Conceição, et alii. *O ensino de história* (revisão urgente). 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988.

FENELON, Déa. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes - Licenciatura*. São Paulo, n. 8, p. 24-31, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

¹⁸ MONTEIRO, 2005, p. 444.

_____. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FRANCO, Alexia Pádua. *Álbum musical para o ensino de História e Geografia no 1º. Grau*. Uberlândia: UFU, Escola de Educação Básica, 1995.

_____. *Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural: Repensando Relações*. Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia. (Dissertação de mestrado), 1998.

GRECO, João Francisco Natal. *Dilemas e perspectivas do ensino de história nas escolas públicas estaduais de Uberlândia, 1986 - 1994*. Uberlândia, UFU. 170p. (Dissertação de Mestrado), 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 01, Sociedade Brasileira de História da Educação SBHE, jan-jul.2001, p. 9-43.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A História que se conhece, a História que se Ensina*. Uberlândia, Faculdade de Educação, UFU. (Dissertação de Mestrado), 1997.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, M^a. Fernanda Baptista; GOUVÊA, M^a. de Fátima Silva (Orgs.). *Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 433 – 452.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da História*. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. *O pensando e o vivido no ensino de História*. Tese de Doutorado. Faculdade Educação: UNICAMP, Campinas, 2001.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 6. ed., São Paulo: Contexto, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. *Os nomes da história: um ensaio de poética do saber*. São Paulo: EDUC; Pontes, 1994.

ROSA, Zita de Paula. A formação do professor I e o ensino de História. *Revista Brasileira de História*. Produção e transgressões. São Paulo, v. 5, n. 10, p. 255-9, mar./ago. 1985.

SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. *A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de história*. Uberlândia: UFU. 207 p. (Dissertação de Mestrado), 1995.

TURINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de história*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. O programa curricular de História do estado de Minas Gerais: uma análise crítica. *Cadernos de História*. Laboratório de ensino e aprendizagem em História da UFU, Uberlândia, n. 5, p. 5-18, 1994.

_____. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. Memória, História e Historiografia - Dossiê ensino de história, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 223-32, set. 1992/ ago.1993.

WEISS, Hugo. O Ensino da história no Brasil. *Ecumenismo e humanismo. Encontro e diálogo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Ano I, n. 2, p. 165-172, set. 1966.

ZAIDAN FILHO, Michel (1991). Para uma nova introdução à História. *Revista de Ciências Sociais*. Teoria e método em debate, Fortaleza, v. 22, n.1/2, p. 69-75, 1º./2º. sem. 1991.

DOSSIÊ: “A QUESTÃO DA INTOLERÂNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS”

APRESENTAÇÃO

A **Formação de Professores** tem sido ao longo dos tempos, uma problemática discutida dentro e fora das Instituições de Ensino Superior (IES), incluindo aqui os governos – nacional, estadual e municipal –, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, o ForGRAD.

A LDB de 1966 debateu acerca da Formação de Professores e apontou a necessidade de se rever a dicotômica relação teoria/prática, licenciatura/bacharelado, universidade/escola básica, condições impostas durante muito tempo aos nossos cursos de licenciatura no Brasil. Poder examinar o “famoso” e aceito durante tantos anos, formato de **três mais um**. Ou seja, três anos de teoria e um dedicado às chamadas disciplinas pedagógicas, relegando para este final de curso o contato com a educação básica através do estágio supervisionado. Sob a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica o Conselho Universitário da UFU aprovou em 2005 uma Política Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação.

A partir da introdução obrigatória das 400 horas de estágio e depois das 800 horas nos currículos das licenciaturas, as IES tiveram, dentro de suas autonomias didático-pedagógicas, que buscar opções curriculares que garantissem aos estudantes a formação própria do **SER PROFESSOR (A)**.

A Universidade Federal de Uberlândia através do Fórum das Licenciaturas se guiou pela lei, repensou seus cursos a partir do perfil do egresso que se queria formar, das necessidades da sociedade em que está inserida, dos problemas que sempre quis consertar nos percursos curriculares e se posicionou. Distribuiu as horas criadas pela lei (800 horas de práticas) por todo o curso, demonstrando sua preocupação com a formação profissional desde o ingresso dos estudantes nas licenciaturas. Desta forma cada licenciatura refez seus caminhos.

Os Cursos de **Licenciatura e Bacharelado em História** mantiveram um único ingresso via processos seletivos e conservaram a obrigatoriedade de se cursar as duas modalidades juntas. Uma das grandes novidades na reformulação curricular foi a criação das disciplinas: **OFICINA I e OFICINA II** que espera-se serem trabalhadas em conjunto, ou no mínimo discutidas juntamente aos professores das Oficinas e também aos das Práticas de Ensino. A Oficina I com a ementa: *As experiências de ensino: planejamento e elaboração de propostas pedagógicas, preparação de aulas e outras atividades a serem desenvolvidas*

nas escolas, foi pensada por um conjunto de professores de forma temática para que as turmas da manhã e da noite pudessem ter continuidade nas disciplinas Oficina II e Prática I e II.

Diante das possibilidades temáticas, essa equipe elegeu a **INTOLERÂNCIA** como eixo da disciplina. Aqui pensada também pelo inverso, a Tolerância, pensou-se trabalhar o conceito de alteridade, as diferenças sociais, econômicas, de cor, religião, sexo, enfim o pensar o OUTRO, aquele que se difere de mim. A partir de literaturas pertinentes aos temas, os alunos fariam a análise de diversos livros didáticos percebendo a **intolerância/tolerância** nos tempos e espaços históricos, escolhendo um deles para o aprofundamento e leituras específicas. Articular, portanto, a formação teórica do aluno com a prática pedagógica relacionados à História na Escola Básica. Produzir metodologia e recursos didáticos para o ensino de História foram os objetivos específicos da disciplina Oficina I.

Desta forma, ao escolherem no livro didático a temática com a qual o grupo iria lidar, os estudantes construíram teoricamente no texto o objeto a ser trabalhado, fizeram a análise crítica do tema explicitado no livro didático e por fim mostraram as possibilidades de se construir aulas sobre quaisquer das matérias escolhidas utilizando filmes, poesia, literatura, música, teatro, entre tantos outros recursos didáticos. Desta forma, possibilitamos aos estudantes que tivessem idéia de metodologias e didáticas voltadas para o ensino de história.

Assim, as turmas de Oficina I do primeiro semestre de 2006 trabalharam com essas idéias e geraram textos importantes para quem se preocupa em ser professor, para quem realmente deseja mudar o cotidiano nas escolas públicas, aplicar qualidade e impingir valores “novos” na profissão PROFESSOR.

A começar por meu colega Florisvaldo que incentivado pela temática nos presenteou com o texto **Educação e Tolerância Democrática** no qual discute a obrigatoriedade do ensino da Cultura afro-brasileira nos programas escolares brasileiros a partir de 2003; passando por Dolores, Eduardo e Talitta que construíram, a partir do teatro, possibilidades de análise crítica do período da ditadura militar no Brasil mostrando-nos no **Movimento contra a Intolerância: o Teatro Brasileiro frente à Ditadura Militar** como os professores da escola básica podem e devem escolher outros textos, como eles têm outras opções para além do livro didático.

Cruzadas: Imagens da Intolerância artigo de Ivan, Luciano e Tamara cruzam tempos históricos e nos propiciam um ensaio acerca da intolerância relacionando a guerra das Cruzadas no século XI e os atentados “terroristas” de 11 de setembro nos EUA. Ana Flávia e Viviane preferiram uma temática da América Central: **Revolução Cubana X Intolerância Política: uma proposta de pesquisa e ensino**. As autoras provocam os (as) professores (as) identificando os limites dos livros didáticos e propondo ensino com pesquisa. Lucas, Mariana

e Tiago no texto **Em que sentido deve-se entender a tolerância num mundo não só de diferentes, mas também de desiguais, de dominadores e dominados** apostaram na diversidade da cultura brasileira e na apartação social da pobreza no processo de globalização apontando possibilidades que o professor do ensino fundamental e médio tem para trabalhar essa temática.

Rafael Guarato escreveu **Intolera-me que eu intolero-te: o crime organizado no Brasil contemporâneo** e preferiu desta forma trabalhar um Brasil mais atual, do final do século XX justamente por ter notado a ausência de tal temática nos livros didáticos consultados.

Quero terminar esta minha apresentação dizendo que se cada estudante for devidamente estimulado a pensar o seu fazer profissional, com certeza as respostas virão desta forma: com responsabilidade e com qualidade.

Tenham prazer na leitura destes artigos!

Profa.Dra. Vera Lúcia Puga
Professora de Oficina I – 1º Semestre de 2006

EDUCAÇÃO E TOLERÂNCIA DEMOCRÁTICA DIÁLOGOS ANTI-RACISTAS NO LIMIAR DO SÉCULO XXI.¹

*Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior**

Não podendo curar a morte, a miséria, a ignorância, os homens tomaram o partido de não pensar nessas coisas para serem felizes.
(*Pensamentos*. Blaise Pascal. 1623-1662).

Resumo: Este artigo procura discutir, de forma panorâmica, o processo de implementação da Lei Federal 10639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, nos programas escolares nacionais. Ao apontar os problemas e dificuldades de aplicação dessa modalidade de ação afirmativa o texto reitera o diálogo como o caminho para a superação das desigualdades sociais e afirmação de uma sociedade de bases plenamente democráticas.

Palavras-Chave: Ação Afirmativa. Racismo. Igualdade.

Abstract: This issue intends to discuss, in a large point of view, the process of putting into practice, Federal law 10.639/03, which sets up obligation of teaching History of Africa and Afro-Brazilian Culture, in the Program of National Basic School. After pointing out some problems and difficulties in application of this kind of affirmative action, the text reiterates the dialogue as the way of coming over the social disparities and affirmation of a society whose basis are absolutely democratic.

Keywords: Affirmative Action. Racism. Equality.

¹ Este texto, com algumas modificações, foi exposto em palestra na Casa da Cultura da cidade de Araguari/MG como parte dos eventos de celebração do Dia Nacional da Consciência Negra em novembro de 2006.

* Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Doutorando em História Social pela Universidade de Brasília – UNB. Professor Substituto no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Introdução

A sociedade brasileira, ao menos em relação à questão racial, vive nas últimas décadas momentos singulares, caracterizados pelo fervilhar da exposição pública das nossas desigualdades sociais, da tentativa de explicação de seus motivos e apresentação de projetos que visem à transformação global desta situação.

Desde a Assembléia Nacional Constituinte (1988) que visou a implementação do “Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”,² experimentamos um longo e árduo processo de aprendizagem das práticas democráticas formais.

Resultado das lutas sociais empreendidas pelas classes populares, o Estado brasileiro, através de sua carta magna, não apenas reconhecia a existência das práticas de racismo e discriminação racial e outras correlatas mas, também ao declarar a igualdade de todos os brasileiros perante a lei, criminalizava o racismo, afirmando que, “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.³

Percebe-se que a discussão do problema racial brasileiro ganhou novos contornos quando o governo brasileiro, através da presidência da República promulgou a lei 10.639/03⁴ estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileiras nas escolas de ensino fundamental e médio incluídos “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”; por outro lado, em razão das demandas do movimento negro brasileiro, as lideranças parlamentares que compõem a base de sustentação do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva decidiram colocar em discussão no Congresso o *Estatuto da Igualdade Racial*, substitutivo elaborado pelo senador Paulo Paim do PT/RS, configurando-se numa teia de propostas de ação afirmativa, que deveriam atingir a população afro-brasileira, e cujo item relativo à criação de um *sistema de cotas* para a ocupação de cargos na administração pública e de vagas nas universidades

² BRASIL. *Constituição da República Federativa*. Brasília: Senado Federal, 2003, p. 12.

³ Art. 5º - XLII. Constituição, 15-17. No capítulo II, art. 6º e 7º no inciso XXX há uma ampliação dos espaços onde a prática da discriminação poderia acontecer e portanto, é também criminalizada, proibindo-se a diferença de salários, exercício de funções e critérios de admissão baseados no sexo, idade, cor ou estado civil. *Idem*, p. 22.

⁴ O projeto de lei foi proposto pelos deputados federais Ben Hur do Estado do Mato Grosso do Sul e Esther Grossi do Estado do Rio Grande do Sul, ambos pertencentes aos quadros do Partido dos Trabalhadores.

públicas brasileiras têm fomentado imensa polêmica a respeito de sua eficácia no combate ao preconceito e discriminação racial.⁵

Pois bem, é neste ambiente de debate acalorado que pretendemos abordar as questões relativas à implementação da lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história da África, principalmente a recorrência de imagens preconceituosas e discriminatórias em relação às populações africanas e afro-brasileira, enfatizando o diálogo como elemento primordial na superação do racismo.

Histórias de afro-brasileiros

O comércio de africanos escravizados e o trabalho escravo em terras coloniais americanas desempenharam papel fundamental no desenvolvimento do sistema capitalista produtor de mercadorias. Entre o século XVI e a metade do século XIX foram transportados para a América cerca de 12.000.000 (doze milhões) de africanos. Estima-se que somente na América Portuguesa e depois no Brasil aportaram cerca de 40% dos homens, mulheres e crianças que atravessaram o Atlântico na condição de escravos.

São números que não deixam dúvidas sobre a grandiosidade do tráfico negreiro e o dramático deslocamento ou desterritorialização, com conseqüente esvaziamento demográfico de áreas do litoral e do interior do continente africano. Por outro lado tem-se a dimensão da participação dos negros africanos e crioulos na construção das culturas brasileiras; participação que apesar de evidente as elites brasileiras constantemente tentaram e tentam condenar ao esquecimento.

Podemos citar alguns episódios em que o silêncio e o esquecimento, ou mesmo a ação deliberada de apagar a presença e a experiência negra na conformação da sociedade brasileira, foram colocados em pauta.

José Bonifácio de Andrada e Silva (1823)⁶, ao caracterizar a escravidão como a causa de todos os nossos males, quase sem esperança de ver o país regenerado, pois os negros que “tiranizamos e reduzimos a brutos animais, eles nos inoculam toda a sua imoralidade e todos os seus vícios”, conduzia uma proposta de reforma social em que a liberdade seria concedida gradualmente, tornando-os dignos da liberdade que receberiam através da civilização que fossem capazes de receber.

⁵ No âmbito da Universidade Federal de Uberlândia o diálogo acerca da legitimidade da implementação de um sistema de cotas raciais para acesso aos cursos de graduação oferecidos por esta instituição encontra-se em curso. Ver: *Inclusão Social e Racial na UFU*. Informativo da Comissão de Estudos para Inclusão Social e Acesso ao Ensino Superior, n. 002. Uberlândia: Edufu, novembro/2006.

⁶ ANDRADA E SILVA, José Bonifácio. *Projetos para o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

No processo de constituição da nação fazia-se necessário a definição de qual seria o povo formador da nacionalidade. Nos primeiros momentos do Brasil independente as propostas de imigração européia e o incentivo à miscigenação são apresentadas como soluções para diminuir a influência africana na composição da população. Não era somente uma percepção racial do problema que marcava a apresentação de ‘soluções’, também o medo de uma ação de vingança coletiva desencadeada por parte dos africanos que pudesse colocar em risco a estabilidade política desejada e a própria construção da nação. A revolução dos escravos haitianos e o processo de independência das colônias espanholas na América eram constantemente lembrados como exemplos de desordem a ser evitada.

No início dos anos de 1830, quando o parlamento brasileiro discutiu a proibição do tráfico de escravos, um senador baiano defendeu a remessa dos africanos libertos à África: “O maior bem que nos resulta da abolição da escravatura (...) é arredarmos de nós esta raça bárbara, que estraga os nossos costumes, a educação dos nossos filhos, o progresso da indústria, e tudo quanto pode haver de útil, e até tem perdido a nossa língua pura”.⁷

A solução, levada a termo, para o problema da mão-de-obra e da formação populacional da nação, foi a conciliação dos contraditórios. Como assinala o historiador Luiz Felipe de Alencastro, o Império brasileiro “reconstrói a escravidão no quadro do direito moderno, dentro de um país independente, projetando-a sobre a contemporaneidade”. Reinventando a escravidão, estabelece desde então um compromisso com o futuro que continua a nos assombrar.⁸

Durante o século XIX os intelectuais e políticos brasileiros muito discutiram sobre a conformação de uma nação através da mestiçagem entre os grupos componentes da população. Os defensores da mestiçagem diziam que sua ação seria capaz de apagar a presença negra na conformação da população. Seus detratores, baseando-se nas teorias raciais e evolucionistas, garantiam que a mestiçagem era degenerativa pois permitia a prevalência do bárbaro, do mais fraco, do inferior, impedindo assim que o Brasil se aproximasse dos padrões de civilização dos povos europeus.⁹

A segunda metade do século XIX é um momento decisivo para observarmos o processo de transformação das relações sociais no Brasil, a elaboração dos

⁷ *Apud.* RODRIGUES, Jaime. Visões nascidas do medo. In: *História viva*, n. 3, edição especial, 2006, pp. 18-21.

⁸ ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no Império. In: ____ & NOVAIS, Fernando A. (orgs). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 17.

⁹ SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

preconceitos e discriminações contra as populações negras e um acirramento das tensões raciais. Com a iminência da extinção do trabalho escravo surgem propostas de formação de um mercado de trabalho livre e assalariado. Os proprietários de terras e escravos da região sudeste, principalmente os da província de São Paulo, organizados em torno do Partido Republicano criado no início da década de 1870, defenderão a imigração de europeus como a forma mais conveniente de se alcançar o progresso e a civilização. Materializa-se o ideal do branqueamento. Essa articulação entre o homem branco e o progresso evidencia a impregnação das teorias raciais e do racismo no imaginário das elites brasileiras, mesmo entre aqueles setores que fizeram a defesa da utilização do trabalhador nacional na composição do mercado de trabalho propriamente capitalista. O passado deveria ser esquecido. No centro deste esquecimento o negro, trabalhador escravo, liberto e livre.¹⁰

No mundo ocidental, somente após o drama provocado pela Segunda Guerra e os episódios que a antecederam, é que houve uma mobilização efetiva - envolvendo os Estados-Nacionais -, de combate ao racismo e às formulações supostamente científicas que instauravam as distinções raciais. Numa tentativa de recuperação dos princípios universalistas a ONU (Organização das Nações Unidas), através da UNESCO e de seu departamento de ciências sociais, implementará uma série de ações, sobretudo no campo da pesquisa científica, visando estabelecer a igualdade e a liberdade como valores inalienáveis entre os indivíduos e entre os povos. O Brasil, considerado o *locus* da 'democracia racial', seria encarado como um laboratório de onde se poderiam retirar as explicações e propostas para a construção de relações sociais esvaziadas dos princípios raciais válidos até então e responsáveis pela tragédia do holocausto e outras perseguições com motivações raciais.¹¹

Ao longo dos séculos XIX e XX, ainda que o racismo prevalecesse, muitos homens e mulheres, políticos, intelectuais ou não, negros e brancos, lutaram, no Brasil, contra o tráfico de seres humanos, contra a escravidão e a desigualdade social, contra o preconceito e a discriminação racial. Nomes como o de Luis Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco, João Cândido, Solano Trindade, Abdias Nascimento, Antonieta de Barros, Chiquinha Gonzaga, Hilária Batista de Almeida, Mãe Aninha e Menininha, esses e outros protagonistas de menor fama são referências positivas no processo de atualização da memória dos povos brasileiros e de luta pela igualdade.

¹⁰ SALLES, Iraci Galvão. *Trabalho, progresso e a sociedade civilizada*. O Partido Republicano Paulista e a política de mão-de-obra. (1870-1889). São Paulo: Hucitec, 1986.

¹¹ MAIO, Marcos Chor. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da Unesco. In: *História, ciências, saúde. Manguinhos*, v. 5, n. 2, 1998, pp. 375-413.

Não há como negar que a sociedade brasileira se transformou em razão dessas e de outras lutas sociais. Entretanto, quando se observa que as questões sociais e raciais continuam no centro dos debates políticos, constata-se que as soluções para as carências, as nossas mais básicas necessidades, que afligem os brasileiros, têm ainda um alcance muito tímido. Caminham a passos miúdos. Entramos no século XXI discutindo problemas que deveriam ter se resolvido no século XIX.

Silêncios e esquecimentos

Nós, brasileiros, sabemos muito pouco sobre as Áfricas. Lacuna da nossa formação escolar difícil de explicar, tanto mais pela participação fundamental dos africanos na construção da moderna sociedade brasileira. Se nos ocupamos pouco dos estudos africanos no campo das humanidades, na proporção inversa prevalecem as representações equivocadas e de traço eurocêntrico sobre as populações africanas e seus modos de vida, seja sobre o passado mais longínquo, seja sobre o presente mais imediato. Essas representações sustentam o modo frio e distante pelo qual os ocidentais, ou os ocidentalizados, observam os dramas sociais das populações africanas nos séculos XX e XXI, assim como ofereceram justificativas desde a Antiguidade até a Modernidade para a exploração e escravização, pelo Oriente Médio, Europa e América, dos povos africanos.

Observamos a partir de importante artigo de Anderson Oliva¹², os vários olhares e as representações de matriz eurocêntrica que construíram uma imagem estereotipada dos africanos desde a Antiguidade aos nossos dias. Assinala o historiador que Heródoto, a partir do estranhamento, dizia que os homens da Etiópia e da Líbia são negros em razão do calor, seus cabelos são os mais crespos e o seu sêmen não é branco. Ainda que os veja como homens belos e de boa estatura Heródoto, em comparação com os gregos e egípcios, diz que os etíopes são povos bárbaros.

Nos tempos medievais a África foi representada pelos viajantes e pelos teólogos europeus como a pior região da Terra. É nesse período também que o mal, o demônio e seus correlatos, serão representados pela cor preta, pela escuridão, configurando-se o preto como a marca do mal e da depravação humana. Segundo Santos as explicações para a existência da pele escura referiam-se ao clima quente e sol forte, a descendência de Caim ou Cam, ou ainda à ingestão de alimentos encontrados nas terras africanas.¹³

¹² OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. In: *Estudos afro-asiático*, ano 25, n. 3, 2003, pp. 421-461.

¹³ SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos. Idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. In: *Estudos afro-asiáticos*, ano 24, n. 2, 2002, pp. 275-289.

Na época das Grandes Navegações o imaginário que aproxima África e africanos do inferno se reforça em face dos temores ao que se encontraria abaixo da linha do Equador e às persistentes influências das mentalidades medievais. Cabe lembrarmos que essas representações são de fundamental importância na construção do sistema colonial da época moderna. Em belas páginas a historiadora Laura de Mello e Souza mostra que “paulatinamente, a idéia de humanidade inviável, de início, atribuída ao índio, impregnaria toda a população da colônia, associando-se à própria condição colonial”,¹⁴ sustentando a exploração colonial.

A partir do período moderno as representações negativas dos africanos estarão ligadas à religião, ou à ausência de fé e de Estado - ou sua inexistência nos moldes europeus - e de organizações sociais. É o momento em que se abre o processo de elaboração de uma justificativa para a escravização dos africanos pelos povos da cristandade. O cativo a que serão submetidos os povos da África aparecerá como o fardo dos homens brancos em sua missão de propagação da fé cristã em um espaço sem lei, rei e fé, portanto, a potencial morada do demônio. Escravizar os africanos, na perspectiva dos europeus, era tirá-los do inferno e conduzi-los ao purgatório, era civilizar os bárbaros.¹⁵

No pensamento racional iluminista dos séculos XVIII e XIX, encontramos os argumentos filosóficos para o estabelecimento da igualdade universal entre os homens. Entretanto, eles carregam uma dualidade que permitem ao mesmo tempo condenar a escravização e considerar os negros seres inferiores. “O ideal de perfectibilidade [elaborado por Rousseau] associado à noção de evolução pressupõe a existência de povos menos evoluídos, menos perfeitos, infantis e outros mais evoluídos, perfeitos, maduros.” Portanto, ao mesmo tempo, reconhece a diversidade humana como natural e explica a existência das desigualdades sociais entre os homens como resultado da diversidade, oferecendo assim os fundamentos filosóficos do racismo científico.¹⁶

Para Hegel, por exemplo, a história da África começa com o estabelecimento dos europeus. Montesquieu, um ícone da tradição político-jurídico do mundo ocidental, faz algumas considerações sobre os povos negros e a escravidão. Justificando a escravidão negra diante da impossibilidade de se cultivar o açúcar a preços aceitáveis sem a utilização do braço escravo Montesquieu afirma:

¹⁴ MELLO E SOUZA, Laura. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 64

¹⁵ MARQUESE, Rafael de Bivar. Paternalismo e governo dos escravos nas sociedades escravistas oitocentistas: Brasil, Cuba e Estados Unidos. In: FLORENTINO, Manolo & MACHADO, Cacilda. *Ensaio sobre a escravidão (I)*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 124.

¹⁶ SANTOS, Gislene Aparecida. *A invenção de ser negro*. Um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ; Pallas, 2002, p. 48; POLIAKOV, Leon. *O mito ariano*. Ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1974.

Aqueles a que nos referimos são negros da cabeça aos pés e têm o nariz tão achatado que é quase impossível lamentá-los. Não podemos aceitar a idéia de que Deus, que é um ser muito sábio, tenha introduzido uma alma, sobretudo uma alma boa, num corpo completamente negro.

Uma prova de que os negros não têm senso comum é que dão mais importância a um colar de vidro do que ao ouro, fato que entre as nações policiadas, é de tão grande consequência. É impossível supormos que tais gentes sejam homens, pois, se os considerássemos homens, começaríamos a acreditar que nós próprios não somos cristãos.

Mas como todos os homens nascem iguais, cumpre dizer que a escravidão é contrária á natureza, apesar de que, em certos países, ela esteja baseada num motivo natural e é necessário distinguir precisamente esses países daqueles em que os próprios motivos naturais os rejeitam, como nos países da Europa, onde ela foi felizmente abolida.

Não há lugar na terra em que não se possa induzir homens livres ao trabalho. Porque as leis eram mal feitas, houve homens preguiçosos; porque os homens eram preguiçosos, foram escravizados.¹⁷

Emergem assim os princípios que, em meados do século XIX, quando as justificativas religiosas e filosóficas da escravidão se enfraquecem, tornar-se-ão presenças marcantes nas concepções raciais presentes no pensamento ocidental, transformando-se em racismo, ou seja, uma teoria supostamente científica que organiza o passado e o presente da humanidade a partir da classificação dos homens por parâmetros raciais, justificando a dominação e as desigualdades entre eles. Como assinala Leon Poliakov:

“de fato, numerosos eram já nesta época os autores, sobretudo na França, que percebiam nas raças uma explicação, seja parcial, seja mesmo global, do devir histórico, o que era uma forma de substituir a interpretação teológica por uma interpretação científica”¹⁸

Tanto a percepção racial do mundo, quanto o racismo se fundamentaram, e permitiram, a construção de uma imagem dos africanos e dos negros em geral

¹⁷ MONTESQUIEU. *O Espírito das leis*. Brasília: Unb, 1995, p. 185 et seq.

¹⁸ POLIAKOV, *Op. cit.*, p. 274. DAVIS, Brion David. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

como seres inferiores. Nossos livros e materiais didáticos (inclusive nossa historiografia) refletiram as representações eurocêntricas dos povos negros africanos enquanto povos infantis, sem escrita e portanto, sem história, incapazes de alcançar a civilização sem a contribuição do homem branco. Assim, como afirma Oliva, “o continente que deu vida ao próprio homem foi condenado por muitos deles ao esquecimento ou à inferioridade”.¹⁹

A partir de 1950/60 é possível notar uma mudança importante nas representações que se faziam dos povos africanos. Impulsionados pelos movimentos de libertação e independência africanas, pela constituição de uma ideologia nacionalista e pelas próprias mudanças nos referenciais teórico-metodológicos que sustentavam as práticas historiográficas ocidentais, as lutas pelos direitos humanos no ocidente e por manifestações anti-racistas no pós - segunda guerra, historiadores e cientistas sociais elaboraram, com base em pesquisas empíricas, representações positivadas e de superioridade dos povos africanos. É o momento de afirmação de um certo afrocentrismo a partir do qual se explica a história ocidental.²⁰

Nos anos de 1980 surge uma ‘nova escola de historiadores africanos e africanistas’ que apostando na interdisciplinaridade, na pesquisa em fontes arquivísticas e em novos referenciais teórico-metodológicos fará emergir uma África e os africanos como seres humanos participativos na construção de suas histórias e na construção do mundo atlântico, mostrando, por exemplo, que a escravidão entre os africanos, principalmente da África Central e Ocidental, não foi uma invenção dos povos europeus, ao contrário era uma instituição disseminada naquele continente, condição considerada facilitadora do estabelecimento do comércio atlântico de escravos a partir do século XVI.²¹

É a partir dessas novas abordagens historiográficas que o ensino da história africana e afro-brasileira deve se estruturar, permitindo a emergência de homens e mulheres negros como participantes do processo histórico. As representações do passado, sob as quais têm se baseado as reivindicações por ações reparadoras, não diferem muito, em conteúdo, daquelas que foram usadas para justificar a escravização e a posterior exclusão. A posição dos defensores das ações afirmativas em alguns momentos, disseminam mitificações e falsificações acerca da história do Brasil e da África que em nada contribuem para a fundamentação do diálogo.

¹⁹ OLIVA. *Op. cit.*, p. 439.

²⁰ *Idem*, p. 440

²¹ THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Campus, 2004; FLORENTINO, Manolo. *Em Costas negras*. Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Por outro lado, num breve panorama histórico das ciências humanas, ao menos no século XX, podemos perceber, ainda que as teorias raciais tenham dominado as análises, a existência de cientistas que recusavam e recusam as categorias raciais como capazes de explicar a realidade, ou seja: como motor da história. Neste sentido cabe destacar o papel primordial da antropologia de Franz Boas que introduzirá a *cultura* como elemento explicativo das diferenças entre os homens²² influenciando a inovadora obra de Gilberto Freyre e toda uma geração de antropólogos norte-americanos. Nota-se, então, que as condições teóricas e políticas para a superação das desigualdades raciais e sociais estiveram presentes. Nesse sentido há também uma tradição. As sociedades ocidentais, por vários motivos, fizeram suas opções no sentido contrário.

Implementações

A nova legislação que respondia às demandas dos movimentos sociais nos colocou diante de uma constatação: nós ainda sabemos muito pouco sobre as histórias africanas vividas naquele continente; por outro lado uma parte considerável da nova produção historiográfica sobre a África foi elaborada em língua inglesa ou francesa dificultando o acesso a esse material, ainda que aparentemente nestes últimos tempos as traduções em língua portuguesa estejam mais ágeis.

Descobrimos também que a formação universitária brasileira no campo das humanidades, com raras exceções, pouca ou nenhuma atenção deu ao continente africano, de certo modo reforçando o traço eurocêntrico das perspectivas de abordagens tanto na história, quanto nas ciências sociais.

Percebida essa defasagem de formação e qualificação com vistas ao cumprimento da legislação pertinente, como forma de enfrentar o problema o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004, instituindo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileiras e Africanas”, em que as escolas de ensino superior devem incluir nos seus conteúdos disciplinares o tratamento de questões e temáticas afrodescendentes, criando condições financeiras e materiais para que se possa promover a formação continuada de professores, através da implementação de pesquisas no campo das humanidades para que os objetivos, de igualdade, fim da discriminação, valorização das experiências africanas e afro-brasileiras, todos inscritos na proposta legislativa sejam alcançados.

Entre as várias ações, são importantes aquelas implementadas a partir da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), local em

²² BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

que se criou o projeto *Racismo e educação: desafios para a formação docente* instituindo o primeiro espaço formal para o debate e a formulação de projetos no âmbito da nova legislação. Esta ação gerou outras: 1) Grupo de Estudos sobre o Racismo e Educação; 2) Programa de Formação Continuada sobre Racismo e Educação; 3) Seminário Racismo e Educação. São projetos que agregam profissionais de várias áreas do conhecimento e tem atraído professores e militantes dos movimentos negros de toda a região de abrangência da UFU.²³ Acompanhando essas ações a criação do NEAB/UFU (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) procurou consolidar um espaço de discussão das políticas públicas e acadêmicas com vistas à superação das diversas formas de preconceito e discriminação racial persistentes na sociedade brasileira.

Considerações finais

A educação, a bem mais de um século, tem sido reconhecida entre nós como potência de transformação social, o caminho para a superação de nossas mazelas sociais, condição essencial de nosso ingresso integral na era modernidade.

Tornar obrigatório o ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras como forma de superação do preconceito e da discriminação racial é de um lado reconhecer que o problema racial persiste, e de outro oferecer condições materiais concretas de solução. Após a edição da lei 10.639/03 observa-se uma aceleração de medidas que visam preparar o professor atuante na educação básica e superior para a sua concretização, pois como diz Valente, “De nada adianta dispor de livro didático e currículo apropriado se o professor for preconceituoso, racista, e não souber lidar adequadamente com a questão”.²⁴ Desse modo se faz necessário o desenvolvimento de projetos para todos os níveis escolares, da educação básica (infantil, fundamental, médio) à educação superior, e nas múltiplas dimensões de formação educacional, sobretudo nas escolas e nas famílias.

Esse momento da história do Brasil frutifica o otimismo. Devemos cultivá-lo no sentido de criar uma cultura democrática efetiva, não apenas determinada pelo arcabouço legal que organiza a sociedade brasileira, mas também por nossas práticas cotidianas em que os princípios da igualdade e da diferença atravessem e articulem todas as nossas relações sejam de gênero, de cor/raça, de classe, de sexo. Como assinala a educadora Petronilha Gonçalves e Silva,

²³ PAULA, Benjamim Xavier de. PERON, Cristina Mary Ribeiro. A implementação dos estudos de história e cultura da África e afro-brasileira. s/d, mimeo.

²⁴ VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, 2005, pp. 62-77.

*Todo esse processo de aquisição de conhecimento e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas.*²⁵

Assim como a legislação que procura restabelecer o lugar da África e dos negros na história do Brasil é resultado da luta dos movimentos negros por toda a extensão do território brasileiro, o sucesso desse grandioso empreendimento educacional é dependente da atenção e da reivindicação dos grupos interessados na implementação de tais políticas públicas. Não podemos aceitar nenhum ato que possa abrigar a possibilidade de retrocesso, sejam as contestações hipócritas aos desafios e demandas que nós, os negros, temos oferecido ao conjunto da sociedade brasileira, seja qualquer forma de representação essencializada das culturas negras e africanas que apenas invertam os sentidos e significados da dominação, em nada contribuindo para uma cultura da tolerância democrática, ao contrário disseminando sobremaneira a persistência de ações preconceituosas e discriminatórias.

Neste sentido é preciso analisar com atenção as propostas de Wedderburn²⁶ que ao abordar a problemática do ensino da história da África colocada pela nova legislação de 2003 diz acertadamente que “é imprescindível adotar uma abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração, baseada em dupla diacronicidade, a saber: a) diacronicidade intracontinental, e b) diacronicidade extracontinental”.²⁷ Entretanto o que ele entende por longa duração, ao que parece, é uma busca obsessiva pelas origens e neste sentido é possível perder de vista a historicidade que permite compreender o problema social e racial brasileiro e africano vivenciado no tempo presente. Por outro lado o autor sugere que a objetividade científica é capaz de mediar a escolha dos materiais didáticos nos oferecendo acesso à verdade e impedindo a reprodução de teses preconceituosas e discriminatórias.²⁸ Por fim, ele sustenta uma espécie de ‘conhecimento orgânico’ que revelaria as maiores habilidades dos historiadores e outros cientistas sociais africanos na

²⁵ GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA. Kabengele. (org) *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, 2005, p. 158.

²⁶ WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Ministério da Educação, 2005, pp. 133-166.

²⁷ *Idem*, p. 141

²⁸ *Idem, ibidem*, p. 157

compreensão e explicação de sua realidade. Assim, se na aplicação das determinações da Lei 10639/03 prescindirmos das obras dos africanos sobre a África, estaremos ferindo “gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada”. Para o autor portanto, a história da África tornar-se-ia um campo discursivo de exclusividade dos africanos, e por extensão, a do Brasil dos brasileiros, já que sua condição territorial os faz portadores da verdade dos continentes que habitam. Inadmissível tal perspectiva, pois a proposta contém os germes do pensamento e ação autoritárias, segregacionistas e de recusa da experiência da alteridade.

Por outro lado o autor não define qual seria o modelo de ciência aplicado na produção da verdade, aquele aprendido nos bancos escolares ocidentais ou alguma ciência especificamente africana, e por isso neutra? Aqueles um pouco mais atentos, sabem muito bem que as verdades ditas “científicas” nos levaram a ações dramáticas contra outros homens e a natureza. Ainda que reconheçamos que é também na ciência que se encontram os elementos propícios à emancipação da humanidade sabemos que ela não é a medida de todas as coisas.

Neste sentido creio que não podemos abrir mão de lutar politicamente com as armas da democracia, sem concessões, pois é ela que nos garante o direito de falar, seja nos parlamentos, nas escolas, nas praças públicas, nos livros didáticos. Ela é a mediadora da relação entre a igualdade e a diferença inerente a todos os seres racionais. Lembrando que não existe meia democracia, convenientemente evocada pelos autoritários de todos os matizes. Há os liberais democráticos, os socialistas democráticos, entre outros, quase sempre ingênuos e hipócritas escondidos nas siglas e conceitos vazios. Quem reivindica o direito à fala automaticamente incorpora o dever da audiência. Como afirma Matos “Neste horizonte os ideais de respeito, tolerância e autonomia do pensamento podem constituir uma reversão de dogmas que geram preconceitos se a estes se contrapuser a prática do *diálogo*”.²⁹ Com a palavra, os afro-brasileiros, os brasileiros, os africanos, asiáticos, americanos e europeus..., os interessados.

Referências:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no Império. In: _____ & NOVAIS, Fernando A. (orgs). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 11 – 94.

²⁹ MATOS, Olgaia. Todo homem traz consigo a inteira humana condição. In: *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo*. 1998. TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANDRADA E SILVA, José Bonifácio. *Projetos para o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. In: *Cadernos Pagu*, n. 22, 2004, pp. 247-290.

DAVIS, Brion Davd. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 2001.

FLORENTINO, Manolo. *Em Costas negras*. Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA. Kabengele. (org) *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, 2005, pp. 155-172.

MAIO, Marcos Chor. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da Unesco. In: *História, ciências, saúde. Manguinhos*, v. 5, n. 2, 1998, pp. 375-413.

MARQUESE, Rafael de Bivar. Paternalismo e governo dos escravos nas sociedades escravistas oitocentistas: Brasil, Cuba e Estados Unidos. In: FLORENTINO, Manolo & MACHADO, Cacilda. *Ensaio sobre a escravidão (I)*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, pp. 121-142.

MATOS, Olgaria. Todo homem traz consigo a inteira humana condição. In: *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo*. 1998.

MELLO E SOUZA, Laura. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

MONTESQUIEU. *O Espírito das leis*. Brasília: Unb, 1995.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. In: *Estudos afro-asiáticos*, ano 25, n. 3, 2003, p. 421-461.

POLIAKOV, Leon. *O mito ariano*. Ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1974

RODRIGUES, Jaime. Visões nascidas do medo. In: *História viva*, n. 3, edição especial, 2006, pp. 18-21.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PAULA, Benjamim Xavier de. PERON, Cristina Mary Ribeiro. A implementação dos estudos de história e cultura da África e afro-brasileira. s/d, mimeo.

SALLES, Iraci Galvão. *Trabalho, progresso e a sociedade civilizada*. O Partido Republicano Paulista e a política de mão-de-obra. (1870-1889). São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos. Idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. In: *Estudos afro-asiáticos*, ano 24, n. 2, 2002, pp. 275-289.

_____. *A invenção de ser negro*. Um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ; Pallas, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*. A questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, 2005, pp. 62-77.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Ministério da Educação, 2005, pp. 133-166.

MOVIMENTO CONTRA A INTOLERÂNCIA: O TEATRO BRASILEIRO FRENTE À DITADURA MILITAR¹

*Dolores Puga Alves de Sousa**
*Eduardo Henrique R. da Cunha Moreira***
*Talitta Tatiane Martins Freitas****

Resumo: Ao discutir a questão da intolerância, este artigo analisa sua existência em uma época específica da história brasileira: a ditadura militar. Para isso, a ação dos artistas por meio do teatro foi o caminho encontrado para aprofundar as mais variadas reflexões. Nesse sentido, formas metodológicas e sugestões foram sistematizadas e fornecidas aos professores de ensino fundamental e médio para que, com este texto como instrumento, pudessem lecionar acerca desse período crítico, descobrindo, a partir das considerações de peças teatrais, diversos significados e maneiras de produzir conhecimento histórico.

Palavras-Chave: Intolerância. Ditadura Militar. Teatro Brasileiro. Ensino de História.

Abstract: When arguing the question of the intolerance, this article analyzes its existence at a specific time of Brazilian history: the military dictatorship. For this, the action of the artists by means of the theater was the found way to go deep the most varied reflections. In this direction, methodological forms and suggestions had been systemize and supplied to the professors of basic and average education so that, with this text as instrument, they could teach about of this critical period, discovering, from the considerations of plays, diverse meanings and ways to produce historical knowledge.

Keywords: Intolerance. Military Dictatorship. Brazilian Theater. History Education.

¹ Trabalho apresentado à disciplina de *Oficina Pedagógica I*, ministrada pelos professores Vera Lúcia Puga e Florivaldo Paulo Ribeiro JR. Departamento de História.

* Mestranda em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e integrante do Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC).

** Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Direito na Universidade do Triângulo (UNITRI).

*** Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e integrante do Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC). Bolsista de Iniciação Científica vinculada à Fapemig.

Tolerar é, portanto, aceitar a idéia de que os homens não são definidos apenas como livres e iguais em direitos, mas que *todos os humanos sem exceção são definidos como homens.*

HÉRITIER, Françoise

A intolerância tem início pela contradição da própria essência da humanidade: querer ser livre condicionando o outro à sua vontade. Isto porque é uma “predisposição” de cada homem querer impor aos demais as suas opiniões, crenças, ponto-de-vista, ideologias... Porém, ao fazer isso se utilizando do ódio, acaba-se retirando as possibilidades de crescimento através do profícuo diálogo.

É justamente por falta dessa interlocução que se torna tão fácil rotular e menosprezar o Outro, uma vez que a intolerância “[...] nega toda a riqueza veiculada pela linguagem”.² E, uma vez ignorada, abre-se espaço para a linguagem da violência, da opressão, da negação deste Outro enquanto também humano.

Em teoria, o termo humanidade constitui uma forma de abarcar todos em um mesmo patamar – independente de raça, credo ou gênero. É uma maneira de reconhecer aquilo temos em comum: somos seres humanos, apesar de às vezes nos comportarmos tão irracionalmente. A intolerância passa pela negação dessa lógica, pois:

No fundo, é preciso negar o Outro como verdadeiro humano para poder excluí-lo, causar-lhe mal, destruí-lo, e até negar-lhe uma “sobrevivida” *post mortem*. Na ideologia nazista, [por exemplo,] os judeus não são sub-homens apenas, mas animais de “rebanho”. [...] A intenção primeira não é humilhar, mas negar, pura e simplesmente, o status de ser humano ao Outro.³

Torna-se inquestionável pensarmos que nossa sociedade enfrenta problemas cruciais, cuja gravidade é inegável e as conseqüências imprevisíveis: fundamentalismos, terror, miséria, ausência de cidadania, exploração e conflitos raciais. Porém ao falarmos em intolerância ou violência contra direitos individuais, a primeira imagem que nos vem à tona são aquelas produzidas pela ditadura militar no Brasil. Isto porque se tornou latente, principalmente ao re-visitarmos

² WIESEL, Elie. Prefácio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). *A Intolerância: Fora Internacional sobre Intolerância*, Unesco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 7.

³ HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro e a Intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). *A Intolerância: Fora Internacional sobre Intolerância*, Unesco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 25.

hoje esse período histórico, as atrocidades cometidas em nome de uma “segurança nacional”.

Também se torna imprescindível recordarmos, apesar do silêncio de muitos livros escolares, o papel desempenhado por aqueles que resistiram às imposições e censuras feitas neste momento. Podemos apontar a classe teatral como um destes grupos que, através de uma linguagem cênica, buscou meios para poder questionar e/ou modificar a realidade em que estavam inseridos.

Por meio de uma “pedagogia do medo”, para se utilizar uma expressão de Olga Mingot, os aparelhos de repressão paralela, como os DOI-CODI, utilizavam da violência física e psicológica não somente para conseguir “confissões”, mas, acima de tudo, produzir na sociedade o efeito da apatia e conformismo. Porém, ao percebermos todos os mecanismos de quebra dessa lógica, por meio de uma linguagem de frestas ou de um combate mais explícito, percebemos que, apesar da intolerância própria desse período, muitos resistiram e, por isso, muito se conseguiu modificar.

Neste sentido, se torna de suma importância voltar nossos olhos para esse período histórico buscando não somente compreender o momento em si, mas também fazendo um exercício de transposição do passado para o presente, ou o contrário.⁴ A sala de aula se torna um terreno fértil para esse tipo de reflexão, principalmente quando aproximamos o assunto da realidade dos alunos. Falar de intolerância na ditadura militar no ensino fundamental torna-se um ponto de partida para o questionamento das intolerâncias que vivenciamos diariamente.

A prática pedagógica no centro da questão

O teatro é um instrumento poderoso para a reflexão crítica: uma manifestação do homem em sua historicidade concreta, espaço da discussão de comportamentos e atitudes vinculados às relações de produção.

Fernando Peixoto

A ditadura militar no Brasil foi, incontestavelmente, uma época na qual a intolerância foi levada ao extremo. Mas, como apontar essas problemáticas a alunos que já nasceram em um período democrático, e, portanto, não possuem nenhum referencial? Ao estudar esse recorte nas escolas, muitos terão somente os discursos tradicionalistas contidos nos livros didáticos – reproduzidos, por vezes, quase fielmente pelos professores. Como fugir a esse ciclo vicioso?

⁴ Cf. BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras disciplinares são questionadas; os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico. Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades.⁵

As palavras proferidas por Selva Fonseca nos fazem refletir sobre a realidade da prática pedagógica. Será que os laços entre o conhecimento produzido nas universidades (que se rendeu à possibilidade das novas linguagens como objeto de estudo) e aquele disseminado no ensino fundamental e médio são realmente tão estreitos? Será que a proposta de um professor-pesquisador é vislumbrada no processo de aprendizagem?

Diante dessas questões, a nossa proposta não poderia ser diferente. Buscar-se-á uma interlocução entre o saber institucionalizado, produzido nos centros acadêmicos, e o tirocínio da vivência escolar. Para tal, serão utilizadas obras teatrais, as quais não serão vistas como meras “ilustradoras de conteúdo”, mas, a partir da problematização delas, uma forma de propiciar o debate e a reflexão dos alunos por meio da confrontação de diferentes fontes.

Dessa forma, a avaliação de alguns livros didáticos se mostrou imprescindível. Por meio desse movimento, tivemos a possibilidade de observar qual o discurso responsável por fundamentar esse tipo de produção, bem como quais os pontos retratados e quais as brechas podemos usufruir para a construção de novos diálogos.

A intenção que aqui se faz presente é elaborar um material para-didático que auxilie o docente a ministrar os conteúdos apresentados no programa curricular, em especial àqueles acerca do processo de instauração/consolidação da ditadura militar no Brasil. De maneira criativa e diferente, utilizam-se peças teatrais para transformar uma ingênua curiosidade em “curiosidade epistemológica”, conforme destacou Paulo Freire. Deste ponto de vista, propiciam-se alternativas para que os alunos também possam produzir conhecimento, tornando-os participativos em sua formação intelectual.

⁵ FONSECA, S. G. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In: *Didática e prática de ensino de história – Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003, p. 163.

Livro didático: uma visão unilateral

O livro didático sempre foi um instrumento básico para o professor dentro de sala de aula. Auxilia-o na exposição dos conteúdos, fornece subsídios para a compreensão do movimento histórico. Todavia não pode ser encarado como único detentor do conhecimento, pois acarreta a falsa impressão de que o saber é uno e imutável.

Por esse viés, tomaremos como base os conteúdos apresentados por dois livros da oitava série do ensino fundamental: “História & Vida”,⁶ de Nelson Piletti e Claudino Piletti, e “Nas trilhas da História”,⁷ escrito por Kátia Corrêa Peixoto Alves e Regina Célia de Moura Gomide Belisário. A partir dessas fontes, vislumbrou-se a possibilidade de perceber de que forma o tema da intolerância às liberdades civis foi trabalhado pelos respectivos autores, bem como qual proposta pedagógica foi utilizada por eles para discutir o processo de instauração do período ditatorial brasileiro.

Percebe-se que, em grande parte dos materiais destinados à alfabetização (e os dois exemplos acima não fogem à regra), há um discurso oficial disseminado. Invariavelmente, o conteúdo privilegiado refere-se ao lado econômico e político, frisando-se os marcos históricos, com suas datas e presidentes.

Mesmo quando retratada, a cultura é colocada em capítulos à parte ou em forma de leituras complementares e pequenas citações de músicas, filmes ou poesias, deslocados do corpo do texto, como ilustração. Enfim, eleva-se a história ao nível das estruturas e conjunturas, colocando as pessoas em forma de estatísticas ou ícones de um determinado movimento. Suas reações somente são consideradas “dignas” de serem estudadas, quando se tornam marcos.

Segundo Carlos Vesentini, a produção do conhecimento histórico é assim estruturada para legitimar a memória dos vencedores.⁸ No Brasil, por não haver um passado grandioso de reis e batalhas, viu-se a necessidade de forjar heróis próprios que corroborassem a idéia de um “gigante adormecido em berço esplêndido”; uma identidade histórica nacional. Nessa perspectiva, exalta-se tudo que possa ser utilizado para a formação dessa noção de coletividade. Dá-se uma áurea para fatos como a “Proclamação da Independência e da República”, a “Revolução de 1930” e o “Golpe Militar de 1964” – este aqui analisado.

A capacidade de a memória impedi-lo [impedir o movimento histórico] parece fluir, em boa parte, da força auferida por se localizar em um fato – memória

⁶ PILETTI, N.; PILETTI, C. *História & Vida* (8ª série). 3. ed., São Paulo: Ática, 2000.

⁷ ALVES, K. C. P.; BELISÁRIO, R. C. de M. G. *Nas trilhas da história – Volume 4* (8ª série). Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

⁸ VESENTINI, C. A. *A teia do fato*. São Paulo: Hucitec, 1997.

e fato se unem, sobrevivendo aquela e, nesse movimento, ela decide onde as interrogações serão postas, da mesma forma que exclui ângulos onde sua coerência poderia ser colocada em questão.⁹

Dentro dessa lógica, ao se retratar um determinado fato histórico de forma linear e coesa, retira-se os conflitos travados entre os diferentes sujeitos históricos. Apresenta-se ao aluno uma história pronta e acabada, sem outras possibilidades de apreensão.

Nos livros didáticos ora apresentados, percebemos que há uma separação clara dos aspectos considerados importantes por essa visão tradicionalista. Define-se uma divisão em subítens, onde cada parte estabelece uma relação apenas cronológica com seu elemento anterior. Economia, política e cultura têm, cada qual, um espaço delimitado e específico, não estabelecendo entre si formas de diálogos.

Observando os livros “História & Vida” e “Nas trilhas da história”, constatamos que os autores optaram por discutir o período da ditadura de maneiras distintas. No primeiro, a proposta foi apresentar todo o conteúdo em um único capítulo intitulado *Os militares impõem nova ditadura, anulam as reformas e submetem o país à mais violenta repressão*. Dessa forma, retratam de 1964 a 1983 em 14 páginas, separando os itens de acordo com cada presidente no poder. Além dessa divisão, os autores dispuseram as temáticas do capítulo em “blocos”, de maneira que os exercícios são alocados ao final de cada um.

Percebe-se que, na obra dos Piletti, há um movimento lógico de contar a história tendo como pólo aglutinador as decisões dos presidentes, bem como suas reações em relação às atitudes de outrem. Já as autoras Kátia Alves e Regina Belisário, seguem outra estrutura: separam em capítulos os vários aspectos da ditadura militar. Dessa forma, elas abordam em cada um deles, questões distintas; um sobre a cultura e o engajamento, o outro sobre o milagre econômico, e, ainda em um terceiro momento, acerca do que acreditam ser essencial no estudo dos governos instaurados no período.

Assim, vê-se a resistência antes de se conhecer o próprio movimento que o originou. Como diferencial, apresentam pequenos trechos de canções da época, um pequeno glossário e, ao final, sugestões de “Leitura Complementar”, afim de que questões não vislumbradas no decorrer do texto possam ser discutidas pelo professor.

Uma das propostas pedagógicas apresentadas por Nelson e Claudino Piletti consiste na apresentação de quadros-resumo denominados “Fichas”, nos quais são apresentadas as resoluções dos documentos produzidos no período, como,

⁹ *Ibid.*, p. 19.

por exemplo, os Atos Institucionais (AIs) e a Emenda Constitucional de 1969. Esse tipo de proposta se mostra viável de acordo com a postura adotada pelo professor, isto é, caso estas questões sejam problematizadas, realocando-as dentro da estrutura explicativa do texto.

Seguindo a mesma lógica, existem espaços denominados “Retratos”, os quais proporcionam aos alunos uma pequena biografia de algumas personalidades da história. Este é o caso, por exemplo, do jornalista Vladimir Herzog, morto sob tortura em 1975. Dessa forma, colocam-se à parte do processo histórico os movimentos de resistência desenvolvidos por esses sujeitos, como se estes não tivessem nenhuma relação com as discussões políticas, econômicas, culturais e sociais da época em questão. Realiza-se uma narrativa descritiva e factual.

Diante dessas questões, cabe-nos indagar: Qual o lugar relegado àqueles que tão insistentemente resistiram a essa forma de governo? Onde, no discurso proferido pelo livro didático, se encontram as vozes de grande parte da população que sofreu diretamente as agruras do golpe de estado? Como a intolerância é retratada nesse tipo de material? Quais as intenções em se apresentar uma história linear e sem conflitos? Como os movimentos culturais de resistência são abordados nesses capítulos?

É incontestável o fato de que a produção cultural aparece sempre em segundo plano, seja em pequenas passagens do texto ou como “pano de fundo” para constar ao final de um capítulo, apesar dela sempre ter sido “[...] encarada como instrumento de transformação social [e andado] junto com a política [...]”.¹⁰ Há que se levar em consideração que, dentro da discussão histórica, não é possível separar todas as questões referentes ao Estado e ao “povo”, aos costumes e valores das pessoas, além do lado econômico.

A censura e a repressão aos movimentos culturais – dados importantes para a compreensão do período – são, dessa maneira, apontadas como simples números representativos dessa época. Nesse sentido, ambas são utilizadas apenas como forma de legitimar a idéia da existência de um governo repressor, omitindo a sua verdadeira “face”.

Ao mesmo tempo que eliminou a resistência armada ao regime militar, Médici também estabeleceu uma forte censura à imprensa e à produção cultural. Havia guerrilha, mas todo mundo era levado a crer que o país estava em paz, pois os jornais nada podiam divulgar. [...] Durante os dez anos em que vigorou o AI-5 (1968-1978), a censura federal proibiu mais de quinhentos filmes, quatrocentas peças de teatro, duzentos livros, e milhares de músicas.¹¹

¹⁰ PAES, M. H. S. *A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1993, p. 39.

¹¹ PILETTI, N.; PILETTI, C. *História & Vida* (8ª série). 3. ed., São Paulo: Ática, 2000, p. 30.

Desse ponto de vista, em “História & Vida”, toda uma geração marcada pela necessidade de se expressar livremente foi reduzida a um único parágrafo, apenas expositivo. As lutas e os embates políticos simplesmente foram apagados da estrutura lógica do texto. Os artistas de teatro, cinema e música não tiveram a oportunidade de mostrar suas obras como parte integrante da construção daquele contexto histórico.

Da mesma forma, no livro “Nas trilhas da História”, capítulo *A cultura da solidariedade e do engajamento*, onde se propunha estudar a cultura produzida na ditadura militar brasileira, esses sujeitos também foram marginalizados. Enfatizaram-se, assim, apenas os elementos da música – como a Jovem Guarda e os adeptos ao *rock-and-roll* – e da televisão – em especial a rede Globo.

Apesar disso, é de suma importância observar os exercícios sugeridos por ele. Ao invés de trazer as clássicas perguntas com respostas que são facilmente encontradas no corpo do texto – caso do livro de Nelson e Claudino Piletti – há uma interessante proposta de atividade em grupo: “Por que o autor diz que a ‘década se encerrou, no Brasil e no mundo, com um sabor de derrota para a juventude’? Vocês concordam com John Lennon, quando ele diz que ‘o sonho acabou’?”¹²

Esses questionamentos se mostram importantes, na medida em que fazem com que os alunos reflitam sobre as razões que levaram parte da juventude da década de 1960 a acreditar piamente em sua derrota – como a guerra do Vietnã ou a consolidação do AI-5, em 1968, no Brasil. Ao mesmo tempo em que apresenta uma juventude “teoricamente” derrotada, as autoras instigam os discentes a pensar criticamente sobre a situação: será que todos os acontecimentos foram suficientes para acabar definitivamente com as formas de resistência? Será que, após essa década, a população assistiu calada às diversas formas de intolerância?

Novas possibilidades: o teatro como uma proposta pedagógica

Pensar novas alternativas para a exposição de um determinado conteúdo se mostra, por meio de peças teatrais, um caminho de constantes descobertas. Isto porque o diálogo estabelecido entre a Arte e a Sociedade carrega em si inúmeras possibilidades, uma vez que são constituídas e constituintes do real.

Adotar esse tipo de documentação em sala de aula possibilitará, por um lado, “desmistificar” a noção de perenidade que tende a envolver os trabalhos

¹² ALVES, K. C. P.; BELISÁRIO, R. C. de. M. G. A cultura da solidariedade e do engajamento. In: *Nas trilhas da história* – Volume 4 (8ª série). Belo Horizonte: Dimensão, 2000, p. 191. (Atividades)

artísticos. De outro, será também um exercício instigante de interdisciplinaridade e de debate, pois o professor que pretende enfrentar esse desafio, necessariamente, terá que ter em mente que, ao contrário do que se imagina, as obras teatrais não são meras ilustradoras de conteúdo, mas sim respostas dadas por sujeitos históricos, detentores de opinião.

Nesse sentido, observamos que os homens, ao produzirem suas relações sociais produzem simultaneamente cultura. Dessa forma, cada época é dotada de “estruturas de pensamento’ [...], comandadas elas próprias pelas evoluções socioeconômicas, que organizam as construções intelectuais como as produções artísticas, as práticas colectivas como os pensamentos filosóficos”.¹³

O teatro se insere nessa lógica. Ele é o resultado de diversas ações e, como tal, não pode ser visto de forma isolada. Percebendo-o como uma representação do real – de acordo com o autor supracitado – o texto teatral nos fornece subsídios para perceber as paixões e conflitos que estavam presentes no momento de sua elaboração.

Da mesma maneira, o Golpe de 1964 e a instauração da intolerância em diversos setores da vida civil e pública não podem ser compreendidos sem uma contextualização histórica. Ao contrário, é necessário percebê-los como parte de um processo. “Apesar de ter sido precipitada pelo comício do dia 13 de março de 1964, a intervenção das Forças Armadas, na verdade, vinha sendo preparada desde os primeiros dias em que Goulart tomara posse no regime parlamentarista”.¹⁴

Por isso, antes mesmo de pensar na intolerância da ditadura militar, enquanto um golpe que se instaurou, deve-se refletir sobre a luta que já existia em anos precedentes. Com esse intuito, vislumbra-se o estudo de três peças capazes de auxiliar o trabalho do professor em sala de aula: *O Auto dos 99%*, uma produção coletiva de 1963 do Centro Popular de Cultura (CPC) – com Oduvaldo Vianna Filho, Carlos Estevam Martins, Cecil Thiré, Marco Aurélio Garcia, Armando Costa e Carlos Fontoura –; *Liberdade, Liberdade*, de 1965, do Grupo Opinião; e *Gota D’água*, de 1975, autoria de Chico Buarque e Paulo Pontes.

O Auto dos 99% foi uma peça produzida pelos alunos da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE) para ser encenada em ambientes universitários, possibilitando a divulgação de idéias políticas pela arte. Os objetivos principais desse grupo eram levar essas questões onde o povo estava, produzindo mensagens sobre exploração, miséria e outros assuntos. Segundo Ferreira Gullar, esse grupo teatral universitário possibilitava a um público de baixa renda, que

¹³ CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 35.

¹⁴ TOLEDO, C. N. *O governo Goulart e o golpe de 64*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 58.

não poderia frequentar o teatro – devido aos altos custos dos ingressos, a inserção de uma nova concepção teatral realizada em praças, feiras, e fábricas.¹⁵

Por meio dessa peça teatral, os seus idealizadores queriam colocar em pauta questões que os afligiam diariamente. Dentre elas podemos destacar as reformas universitária e do campo, o sistema de ingresso na faculdade, bem como o que diz respeito à forma como eram ministradas as aulas nessas instituições. Entretanto, essas questões devem ser compreendidas dentro de um processo.

Observam-se, ao final dos anos 1950, profundas modificações nos hábitos da sociedade brasileira, principalmente no que tange as suas diversas relações: sociais, econômicas, políticas e culturais. Desde os vestiários (com suas calças *jeans* e o tênis substituindo o sapato) até a forma de falar e de se expressar; tudo causa fascinação e, por vezes, espanto, afinal o ritmo é frenético e as modificações são profundas. Assim, finalmente nos tornaríamos uma “nação moderna”.

Na década de 50, alguns imaginavam até que estaríamos assistindo ao nascimento de uma nova civilização nos trópicos, que combinava a incorporação das conquistas materiais do capitalismo com a persistência de traços de caráter que nos singularizavam como povo: **a cordialidade, a criatividade, a tolerância.**¹⁶ [destaque nosso]

Essas alterações chamaram atenção da população que morava no campo, os quais sobreviviam com dificuldades devido à concorrência desleal dos latifúndios modernizados. Isso faz com que as cidades se tornem um grande atrativo, afinal, é lá que estão às oportunidades de uma vida melhor, onde se acena um futuro de progresso individual. Diante disto, “[...] milhões de homens, mulheres e crianças [são] arrancados do campo, pelo trator, pelos implementos agrícolas sofisticados, pelos adubos e inseticidas, pela penetração de crédito [...]”¹⁷ e, principalmente, pela esperança de tempos melhores.

¹⁵ Ferreira Gullar, apesar de salientar o caráter empreendedor dessa geração de produtores de cultura, via necessário “Desenvolver uma ação mais próxima da massa, não apenas produzindo obras ‘para’ ela como procurando trabalhar ‘com’ ela, visando tanto desenvolver, nela, os meios de comunicação e produção cultural, como obter, nesse trabalho um conhecimento mais objetivo de determinada comunidade que permite maior eficácia na laboração da obra que seja dirigida à massa”. (In: GULLAR, Ferreira. *Cultura posta em questão* – Vanguarda e subdesenvolvimento: ensaios sobre a arte. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002, p. 26).

¹⁶ MELLO, J. M. C. de; NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e a sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). *História da vida privada no Brasil* – contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 560. v. 4.

¹⁷ *Ibid.*, p. 579-580.

Esta pode ser uma das temáticas trabalhadas pelos professores através do *O Auto dos 99%*. Isto porque, esta peça inicia-se falando do descobrimento do Brasil, de como diferentes povos buscaram “coloniza-la”, visando o lucro e riquezas. Afinal, esta era “mais uma terrinha para explorar”. Neste sentido, os autores não estavam querendo abordar o descobrimento em si, mas, transpondo-o para o presente, falar de como o Brasil nunca realmente foi dos brasileiros.

Assim, vislumbra-se nesse horizonte a possibilidade de diversas discussões em sala de aula, como, por exemplo, a situação precária no campo, que resultou em movimentos pró-reforma agrária. Dessa forma, por meio de um texto metafórico buscar-se-á compreender quais as escolhas políticas e estéticas foram utilizadas por esses sujeitos históricos para poderem lutar por seus ideais.

Outro caminho possível para a utilização desse texto dramático, e talvez o mais latente, seja por meio da questão das universidades – pauta debatida posteriormente no II Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Curitiba. O próprio título remete a isso: de cada 100 estudantes, somente 1 entra na faculdade. Dessa forma, percebe-se a pertinência dessas discussões, pois é a primeira vez que são realizados questionamentos sobre o problema universitário do Brasil.

Diferentemente do tema agrário, a Reforma Universitária é trabalhada de forma explícita, direcionando suas críticas, principalmente, aos catedráticos – insensíveis às reclamações dos graduandos. Desse ponto de vista, se torna singular um dos momentos da peça onde são apresentados os professores pela figura do Bedel, o qual proporciona uma breve descrição dos mesmos, referenciando suas “qualidades”.

Bedel – Vai começar a aula, vai começar a aula, o professor está sendo retirado do sarcófago. A aula vai começar!

Professor 1 – A diferença entre o suicídio e o homicídio é uma questão de pontaria.

Professor 2 – Quais foram as causas da Segunda Guerra Mundial? Ora não houve causas, os japoneses atacaram de surpresa! Como é que se pode saber as causas, foi de surpresa?!

Professor 3 – A coisa mais importante para a medicina é o consultório!¹⁸

Percebe-se, dessa forma, que há um distanciamento entre o que é ministrado na faculdade com a realidade vivenciada pelos alunos. Essa discussão se torna clara quando observamos a forma como são descritas as aulas, bem como de que maneira seu conteúdo é apresentado. Assim, “se as ciências sociais exigem

¹⁸ FONTURA, Carlos Armando et al. *Auto dos 99%*. In: PEIXOTO, Fernando (Org.). *Melhor Teatro do CPC da UNE*. São Paulo: Global 1989, p. 122.

discutir o homem na sociedade, na peça o professor discute felicidade; se em arquitetura o bedel realça a necessidade de moradia, o professor só examina colunas jônicas [...]”.¹⁹ Da mesma forma, na aula de História, o discente torna o ensino inorgânico e dispersivo quando assim descreve o processo de independência do Brasil:

PROFESSOR – Às oito e dezessete da manhã de seis de setembro, D. Pedro acordou. Botou sua cueca verde. Há controvérsias a esse respeito. Muitos dizem que ele colocou sua cueca azul. Muitos chegam a afirmar que D. Pedro não usava cueca. Prefiro a cueca verde, seguindo a linha adotada pelos historiadores mineiros, pernambucanos e brasileiros em geral. Tomou chá de erva de bicho. Chá de erva de bicho! Anotem bem esse ponto! Sem chá de erva de bicho, D. Pedro proclamaria a independência? Somos independentes por causa do chá de erva de bicho? Pena que D. Pedro não possa responder... De minha parte, prefiro uma posição moderna: talvez sim, talvez não. Às nove e dezessete, D. Pedro deu o seu primeiro arrote. José Bonifácio teria declarado ao ouvir o arrote: “Ih!, aí vem coisa”. Repito: “Ih!, aí vem coisa”. Perdão: “Ih!, Temos coisa”. Isso! Não se sabe se ele se referia a um furúnculo que lhe estalava nas nádegas ou se comentava a situação política brasileira. De qualquer maneira, podemos afirmar que a causa principal da declaração da independência do Brasil é o fato notório de que o Brasil não era independente. Boa Tarde!²⁰

Diante disso, observamos que a década de 1950 é marcada pela efervescência de diversos movimentos de contestação. O CPC da UNE configura apenas um dentre tantos. Todavia, imediatamente após o golpe militar de 1964, este grupo é posto na ilegalidade, o que levou alguns dos seus artistas a unir-se, visando criar um foco de resistência à situação. Assim, formam o Grupo Opinião, produzindo, em dezembro do mesmo ano ao golpe, o show musical *Opinião*, com Zé Kéti, João de Vale e Nara Leão (depois substituída por Maria Bethânia). Um sucesso instantâneo que contagiou diversos outros setores artísticos e aglutinou artistas dispersos ligados aos movimentos de arte popular. “Era o primeiro ritual cívico onde artistas e platéia protestavam contra a ditadura”.²¹

¹⁹ VIEIRA, Thaís Leão. Em luta com a linguagem: a busca de um teatro nacional (MPC – Arena – CPC). In: _____. Vianinha no centro popular de cultura (CPC da UNE): nacionalismo e militância política em Brasil – Versão Brasileira (1962). 2005. 154 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História. 2005 – Uberlândia. f. 52

²⁰ FONTURA, Carlos Armando et al. Auto dos 99%. In: PEIXOTO, Fernando (Org.). *Melhor Teatro do CPC da UNE*. São Paulo: Global 1989, p. 124.

²¹ PAES, M. H. S. *A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993, p. 77.

No ano seguinte, é montada pelo grupo a peça *Liberdade, Liberdade*, escrita por Millôr Fernandes e Flávio Rangel, reunindo textos de diferentes estilos e períodos históricos para se falar de um direito comum a todos, e que, na época, estava prestes a ser suprimido. Ninguém clama por liberdade se não se sente ameaçado de perdê-la, como diria Décio de Almeida Prado.

O foco nessa temática pode ser trabalhado pelo docente afim de que este instigue seus alunos a problematizar como que, uma vez retirada a liberdade, esta passa a ser alvo de questionamentos. Nesse sentido, busca-se compreender qual a noção desse conceito para as pessoas da década de 1960, principalmente após 1964, bem como a sua existência naquela prática específica.

PAULO [Autran] – Mas afinal, o que é a liberdade?

Apesar de tudo o que já se disse e de tudo o que dissemos sobre a liberdade, muitos dos senhores ainda estão naturalmente convencidos que a liberdade não existe, que é uma figura mitológica criada pela pura imaginação do homem. Mas eu lhes garanto que a liberdade existe. Não só existe, como é feita de concreto e cobre e tem cem metros de altura. A liberdade foi doada aos americanos pelos franceses em 1866 porque naquela época os franceses estavam cheios de liberdade e os americanos não tinham nenhuma. Recebendo a liberdade dos franceses, os americanos a colocaram na ilha de Bedloe, na entrada do pôrto de New York. Esta é a verdade indiscutível. Até agora a liberdade não penetrou no território americano. [...] A confecção da monumental efígie custou à França trezentos mil dólares. Quando a liberdade chegou aos Estados Unidos, foi lhe feito um pedestal que, sendo americano, custou muito mais do que o principal: quatrocentos e cinquenta mil dólares. Assim, a liberdade põe em cheque a afirmativa de alguns amigos nossos, que dizem de bôca cheia e frase importada, que o “Preço da Liberdade é a Eterna Vigilância”. Não é. Como acabamos de demonstrar, o preço da liberdade é de setecentos e cinquenta mil dólares. Isso a quase um século atrás. Porque atualmente o Fundo Monetário Internacional calcula o preço da nossa liberdade em três portos e dezessete jazidas de minerais estratégicos. (*Foge*)²²

Por meio desse trecho, percebe-se que a intenção dos autores é mostrar como a liberdade não passava de um elemento “externo” às pessoas. Um discurso autoritário, construído, imposto e monumentalizado para que todos acreditassem na sua existência. A metáfora do “preço da liberdade” pode aqui ser entendida não somente como uma crítica ao capitalismo da década de 1960 – marcada

²² RANGEL, F.; FERNANDES, M. *Liberdade, Liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, p. 41-43.

pelo desenvolvimento cada vez maior das grandes cidades brasileiras, e da exploração cada dia mais marcante dos trabalhadores –, mas também como uma forma de se questionar: até que ponto e qual o preço os brasileiros terão que pagar para que recobrem a liberdade ora negada?

Outro ponto a ser destacado refere-se à questão do imperialismo norte-americano – outrora apresentado na análise da peça anterior. Nesse momento ele adquire não somente ares de subjugar o país às amarras de seu poderio econômico, mas agora, mais do que nunca, pelo político, fornecendo subsídios ao domínio da ditadura militar.

Pelo fato de *Liberdade, Liberdade* buscar, incessantemente, mostrar a existência da repressão às liberdades existentes em outros lugares do mundo, e, conseqüentemente, como estes superaram as várias censuras, torturas e outras tantas formas de intolerância, a peça legitima a construção da idéia de uma esperança no Brasil; uma esperança que se mantém viva. Os meados da década de 1960 se mostram, em meio ao calor do momento, uma ebulição de expectativas em relação ao futuro. Nesse momento, têm-se a nítida impressão de que todos os sofrimentos são momentâneos, afinal: “a liberdade é viva; a liberdade vence; a liberdade vale. Onde houver um raio de esperança haverá uma hipótese de luta”.²³

Percebemos que as duas peças trabalhadas até esse instante fazem parte de um movimento. Primeiramente, *O Auto dos 99%* vem questionar aspectos que lhe são próprios, isto é, reivindicavam (e ainda podiam assim fazer) melhorias nos setores que diretamente os afetavam nesse período: reforma universitária, práticas educacionais, imperialismo norte-americano. Frente ao golpe instaurado, a temática que mais se faz presente é justamente a liberdade, ou melhor, a falta desta. Assim, as discussões travadas em *Liberdade, Liberdade* se mostravam de suma importância.

Inicia-se agora um terceiro movimento. Passadas as inquietações decorrentes da instauração do Golpe Militar, percebe-se que a situação não é momentânea, havendo a necessidade de persistir e discutir a nova realidade que se impõe após o AI-5 de 1968. Nesta perspectiva, trabalhar questões como o chamado “milagre econômico”, da década de 1970, se mostram importantes. Um caminho possível de se realizar essa reflexão é por meio do texto teatral *Gota D’água*.

A partir de uma idéia inicial de Vianinha, uma tragédia grega foi re-significada para a realidade brasileira. *Medéia*, uma teledramaturgia transmitida pela emissora Globo em 1972, foi re-elaborada para o teatro como *Gota D’água*. O autor dessa

²³ RANGEL, F.; FERNANDES, M. *Liberdade, Liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965 p. 151.

nova peça, Paulo Pontes, companheiro de Vianna Filho – falecido em 1974 –, viu-se com a possibilidade de continuar o trabalho de seu amigo; agora com a parceria de Chico Buarque.

Neste sentido, *Gota D'água* se insere em outro momento histórico, e, por essa razão, outras problemáticas se fazem presente. Isto porque, a década de 1970 é denominada por muitos estudiosos como o período da resistência democrática, justamente pelas transformações no olhar lançado às intolerâncias cometidas pela ditadura militar. “Não mais adiantava o embate político direto, pois os artistas não conseguiam circular suas obras devido à censura aos meios de comunicação e à perseguição dos militares com o exílio e as prisões”.²⁴

Por meio da história de uma fictícia vila no Rio de Janeiro, a “Vila do Meio-Dia”, os autores de *Gota D'água* vão buscar, então, maneiras de burlar a repressão e a censura acirradas e conseguir um diálogo engajado com o público, valorizando a palavra popular, mas, ao mesmo tempo, estabelecendo a “linguagem de fresta”, com a invenção dos personagens e das situações.

EGEU – Todos dando duro no batente / a fim de ganhar um ordenado / mirradinho, contado, pingado... / Nisso aparece um cara sabido / com um plano meio complicado / pra confundir o pobre fodido: / casa própria pela bagatela [...] / parcela por parcela [...] / o trouxa fica fascinado... [...] / O tempo vai passando / e lá vem taxas, caralhadas / de juros, correção monetária [...] / o jumento é teimoso, ele bate / co'a cabeça pra ver se a titica / do salário aumenta, faz biscate, / come vidro, se aperta, se estica, / se contorce, morde o pé, se esfola, / se mata, põe a mulher na vida, / rouba, dá a bunda, pede esmola / e vai pagando a cota exigida... [...] / O jumento diz: não pode ser! / Já fiz metade dos pagamentos / Paguei cinco, devo cinco. Vê / aí, faz as contas, vê se pode, / inventa outra lógica, você... / Pois pode, amigo, o cara se fode / morrendo um bocadinho por mês... / Quem ia ficar pagando até / mil novecentos e oitenta e seis / só pára no ano dois mil, isto é, / se parar. Enfim, o desgraçado, / depois de tanta batalha inglória, / o corpo já fechado de pecado, / inda leva promissória / pro juízo final...²⁵

A fala da personagem Egeu, um dos moradores da referida vila, nos apresenta questões diretas dos problemas enfrentados por grande parte da sociedade,

²⁴ SOUSA, D. P. A. Tradições e apropriações da tragédia: *Gota D'Água* nos caminhos da *Medéia* clássica e da *Medéia* popular. *Fênix* – Revista de História e Estudos Culturais. V. 2, Ano II, N. 3. jul./ ago./ set. de 2005. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br/>. Acesso em: 03 ago. 2006.

²⁵ BUARQUE, C.; PONTES, P. *Gota D'água*. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 69-71.

abordando, neste caso, as dificuldades que se apresentavam com o sistema de moradias na década de 1970 e o “sonho da casa própria” que fazia parte do imaginário dos componentes mais pobres da população brasileira. Estes são justamente aqueles que ficaram à margem desses benefícios, deslumbrados com a possibilidade da ascensão social prometida no discurso de legitimação dos governantes. Tal prática é inerente ao próprio capitalismo, pois este:

[...] cria a ilusão de que as oportunidades são iguais para todos, a ilusão de que triunfam os melhores, os mais trabalhadores, os mais diligentes, os mais “econômicos”. Mas, com a mercantilização da sociedade, cada um vale o que o mercado diz que vale. Não há nenhuma consideração pelas virtudes, que não seja as “virtudes” exigidas pela concorrência [...].²⁶

Neste ponto de vista, as questões abordadas pelas diferentes peças teatrais aqui trabalhadas se mostram caminhos importantes de serem traçados dentro de sala de aula, uma vez que dão subsídios aos discentes de fomentar uma discussão acerca das diferentes denotações que o golpe de 1964 provocou em seus interlocutores. Observa-se que, por meio da obra de arte, há inúmeras possibilidades de se trabalhar não somente as questões culturais, mas também os aspectos econômicos e políticos. Isto porque, os sujeitos não podem ser encarados apenas por um desses aspectos.

Em cada uma das obras, existem particularidades inerentes ao contexto histórico. É justamente por meio destas que o docente adquire novos instrumentos para que o aluno abra seus horizontes acerca do que possa ter significado a ditadura militar.

Alternativas e indicações para o trabalho docente

Como já foi explicitado, as peças teatrais trabalhadas nos fornecem apenas alguns aspectos do que poderia ter simbolizado a intolerância do período ditatorial brasileiro. O professor ainda precisa levar em consideração a gama de outras possibilidades existentes nas produções culturais da época; obras que poderão prover outros questionamentos e pontos de vista.

Para ter acesso a essas e outras obras, o docente dispõe de diversos sites, os quais disponibilizam os textos, bem como fazem algumas observações sobre os mesmos. Dentre estes locais podemos citar a biblioteca virtual de obras teatrais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – <http://>

²⁶ MELLO, J. M. C. de; NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e a sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). *História da vida privada no Brasil – contrastes da intimidade contemporânea*. V. 4, São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 581.

www.bdteatro.ufu.br/ –, onde há o acesso livre para a pesquisa das peças de domínio público.

Há também a possibilidade dos professores do ensino fundamental e médio encontrar essa bibliografia nos Centros Acadêmicos ou nas bibliotecas municipais da cidade. Os filmes, quando não encontrados nas vídeo-locadoras, também podem ser assistidos no espaço multimídia da UFU, onde estão catalogados diversos títulos.

Todavia se as obras aqui indicadas não forem encontradas, o professor pode buscar respaldo em outras produções. O importante é saber fazer o diálogo com objetos, entendendo-os como representações de determinados sujeitos históricos.

Referências:

Peças teatrais:

- *O Auto dos 99%*, 1963. Obra coletiva do CPC da UNE.
- *Liberdade, Liberdade*, 1965. Autores: Flávio Rangel e Millôr Fernandes.
- *Gota D'água*, 1975. Autores: Chico Buarque e Paulo Pontes.
- *Arena conta Zumbi*, 1965. Autores: Augusto Boal, Edu Lobo e Gianfrancesco Guarnieri. – Grupo do Teatro de Arena. Por meio da temática da escravidão, a peça trabalha a questão da falta da liberdade na ditadura militar brasileira.
- *Roda Viva*, 1967. Autor: Chico Buarque. – A peça faz críticas ao desenvolvimento da indústria cultural.
- *Ponto de Partida*, 1976. Autor: Gianfrancesco Guarnieri. – A peça utiliza uma vila fictícia da Idade Média como pano de fundo para focalizar a repressão a partir da morte do jornalista Vladimir Herzog.

Filmes:

- *Os Inconfidentes*, 1972. Diretor: Joaquim Pedro de Andrade. – O filme traz reflexões sobre a questão da traição à pátria (levantada pelos militares na ditadura brasileira) por meio da temática da Inconfidência Mineira.
- *Cabra marcado para morrer*, 1984. Diretor e roteirista: Eduardo Coutinho. – O filme documentário levanta críticas acerca dos problemas enfrentados pelo trabalhador rural brasileiro.
- *Pra frente Brasil*, 1983. Diretor: Roberto Farias. – A película traz discussões sobre a luta armada e a manipulação do Estado autoritário com o lema do progresso brasileiro.
- *Getúlio Vargas*, 1965. Diretor e roteirista: Paulo Gil Soares. – Por meio do poder ditatorial de Getúlio Vargas, a obra fornece reflexões sobre o domínio autoritário dos militares.

Músicas:

- *Apesar de você*, 1970. Autor: Chico Buarque. – A canção critica o governo de Médici. Virou hino do movimento contra a ditadura militar no período.
- *Pra não dizer que não falei das flores*, 1968. Autor: Geraldo Vandré. – A música trata com esperança o movimento contra o AI-5.
- *Carcará*, 1964. Autores: João do Vale e José Cândido. – A obra veio a compor o show *Opinião*, metaforizando a vida de coragem e fome do sertanejo nordestino.
- *Não chores mais*, 1970. Autor: Gilberto Gil. – A canção (famosa, mais de contexto muitas vezes desconhecido), retrata de maneira sutil, prisões e exílios dos artistas. Inspira-se no espírito da esperança.

Bibliografia

ALVES, K. C. P.; BELISÁRIO, R. C. de M. G. *Nas trilhas da história – Volume 4* (8ª série). Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). *A Intolerância: Fora Internacional sobre Intolerância*, Unesco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUARQUE, C.; PONTES, P. *Gota D'água*. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FONSECA, S. G. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In: *Didática e prática de ensino de história – Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

FONTURA, Carlos Armando et al. Auto dos 99%. In: PEIXOTO, Fernando (Org.). *Melhor Teatro do CPC da UNE*. São Paulo: Global, 1989.

MELLO, J. M. C. de; NOVAIS, F. A. Capitalismo tardio e a sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). *História da vida privada no Brasil – contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. 4.

PAES, M. H. S. *A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PILETTI, N.; PILETTI, C. *História & Vida* (8ª série). 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RANGEL, F.; FERNANDES, M. *Liberdade, Liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SOUSA, D. P. A. Tradições e apropriações da tragédia: *Gota D'Água* nos caminhos da *Medéia* clássica e da *Medéia* popular. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. V. 2, Ano II, N. 3. jul./ ago./ set. de 2005. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br/>.

TOLEDO, C. N. *O governo Goulart e o golpe de 64*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

VESENTINI, C. A. *A teia do fato*. São Paulo: Hucitec, 1997.

VIEIRA, Thaís Leão. *Vianinha no centro popular de cultura (CPC da UNE): nacionalismo e militância política em Brasil – Versão Brasileira (1962)*. 2005. 154 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História. 2005 – Uberlândia.

CRUZADAS: IMAGENS DA INTOLERÂNCIA

*Ivan Jotta Pereira de Paula
Luciano Furtunato de Souza
Tamara de Oliveiras Sanches**

Resumo: Com o objetivo de apresentar alternativas que possam ser utilizadas pelo professor em sala de aula para a discussão de temas atuais na disciplina de história despertando nos alunos sua capacidade de crítica e interpretação dos fatos sociais e, assim, dinamizar o processo de ensino, buscamos neste ensaio, por meio da temática sobre a intolerância, fazer uma relação da guerra das Cruzadas, disputada entre cristãos e islâmicos, no século XI, com os atentados “terroristas” de 11 de setembro, ocorrido nos EUA.

Palavras-chave: Cruzadas. Terrorismo. Intolerância.

Abstract: This paper aims at presenting alternatives that can be used by the teacher in the classroom for the discussion of current themes in history subjects. The students should be able to criticize and interpret social facts, what will optimize the teaching process. Working on intolerance we relate the Crusades War – between Christians and Islamic people in the eleventh century – with the terrorist attacks of September 11, in the U. S. A.

Key-words: Cruzades. Terrorism. Intolerance.

Introdução

A intolerância é um tema que a cada dia tem batido em nossas portas incessantemente. Ela está presente em todas as épocas, lugares e culturas e manifesta-se de diferentes formas atingindo todos os segmentos de uma sociedade. É o que podemos chamar da “insociável sociabilidade” como destaca Kant, e que se apresenta cada vez mais evidente nas relações humanas. Esta característica só se torna mais branda por necessidade seguida de inteligência, graças ao que podemos chamar de pacto do consenso conflitual do viver-junto. Dessa forma “a tolerância é definida, em primeiro lugar, como uma resignação

* Alunos do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia.

consensual, que pode ser provisória diante de um mal que só pode ser expirado à custa de um mal maior¹. É percorrendo os complexos caminhos da intolerância que pretendemos pensar a importância da discussão do tema Cruzadas para o debate que nos dias atuais envolve o conflito entre Oriente x Ocidente.

Uma vez que consideramos a História enquanto processo e não um simples amontoado de acontecimentos, é a partir desta perspectiva que entendemos a importância de trazer à cena um tema como as cruzadas, que está carregado de intolerância nos âmbitos religioso, político e cultural se tornando um importante ponto de partida para tentarmos compreender acontecimentos como os recentes atos “terroristas”, das guerras no Iraque, no Afeganistão e no Líbano.

É a partir dessa problemática que pretendemos propor uma alternativa de discussão do tema em sala de aula. O que queremos demonstrar é a importância da utilização do livro didático, muitas vezes um dos poucos livros a que tem acesso o aluno, como um ponto de partida, um dos recursos, e não o único para o trabalho do professor dentro da sala de aula, não podendo a discussão ficar restrita ao que é apresentado por ele.

Uma das principais dificuldades encontradas pelos professores do ensino médio é conseguir trabalhar com os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de forma crítica com o aluno sem ficar “preso” à mera repetição do livro didático.

Muitas vezes o reduzido número de aulas, em sua grande maioria, restrito a duas aulas de 50 minutos por semana, a grande extensão do conteúdo e a constante cobrança provocada pelo PAIES – Programa Alternativo para Ingresso no Ensino Superior, vestibular ou similar para que o conteúdo seja todo “dado”, não ajudam em nada os professores a tentar trabalharem de uma forma diferenciada o conteúdo curricular com o aluno. Isso torna o processo educativo extremamente mais difícil para o professor, pela falta de tempo, carga excessiva de trabalho, provocada muitas vezes pelos baixos salários ou mesmo, pela falta de estímulos por parte da escola, falta de recursos financeiros e humanos para a realização de pesquisa ou desenvolvimento de atividades diferenciadas como visita a museus, exposições, filmes, músicas, revistas além de textos sobre o conteúdo a ser trabalhado dentro de sala de aula.

O que acaba ocorrendo é uma divisão bastante visível entre dois momentos aparentemente distintos, mas que na verdade deveriam complementar-se. Pesquisa e ensino acabam por habitar mundos diferentes.

¹ TALBI, Mohammed. Tolerância e intolerância na tradição muçumana – Definições. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org.) : A intolerância: Foro Internacional sobre a intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p 55.

Geralmente o funcionamento se dá da seguinte forma: primeiramente é realizada a pesquisa, muitas vezes apresentada como algo maior, de mais status, desenvolvida nas universidades e que requer o uso de professores universitários que quase sempre estão descolados da realidade vivida na sala de aula pelos alunos e docentes do ensino médio. Em um segundo momento os resultados dessa pesquisa são aplicados na escola, não permitindo espaço ao professor para a crítica sobre o material, tornando-o mero repetidor do conteúdo e os alunos ouvintes passivos.

O que pretendemos apresentar neste texto é uma proposta, uma alternativa para o professor trabalhar de forma diferenciada com os conteúdos propostos pelos PCN para a disciplina de História de modo a conseguir despertar nos alunos sua capacidade de crítica e interpretação dos fatos sociais vivenciados e possibilitar ao professor dinamizar o processo de ensino de história calcada na idéia de que não há uma verdade absoluta pronta, mas sim considerar que o conhecimento sobre o passado é uma construção feita por estudiosos, que querendo ou não, refletem seus valores, projetam seus interesses, enfim, lembrando que o conhecimento histórico é, na realidade e sempre, um conjunto de interpretações.

Cruzadas e intolerância religiosa: As raízes do conflito do Oriente Médio

Para conseguirmos melhor compreender como as Cruzadas foram possíveis, sendo um conflito que durou quase 200 anos entre cristãos e islâmicos e que marcou profundamente as relações entre Ocidente e Oriente, torna-se necessário primeiramente conhecer o contexto histórico do período anterior ao conflito.

A Europa e o Oriente Médio, nas proximidades do século XI, estavam subdivididos basicamente em três grandes impérios, mas que de maneira alguma, poderiam ser tomados como homogêneos ou livres de contradições e disputas internas como veremos mais à frente.

No Oriente Médio, o mundo Islâmico e no Ocidente, com fronteira no Atlântico, encontravam-se os estados feudais católicos da Europa Ocidental. Entres esses dois blocos existia o Império Bizantino, este, embora com a expansão territorial ocorrida nos séculos XI e XII era um império em declínio. O trono imperial esteve nas mãos de vários usurpadores, muitos dos quais encontraram a morte em circunstâncias suspeitas. Os governos locais, nos distritos administrativos, tornaram-se cada vez mais independentes, e a habilidade do imperador em manter o controle centralizado sobre domínios tão diversos foi seriamente abalada. A necessidade de contratar grande número de mercenários para proteger a infra-estrutura do império demonstrava sua fraqueza integral.

Quando Alexius Comnenus assumiu o trono em 1081, o Império Bizantino estava sendo atacado por todos os lados; batalhas na Ásia Menor, ataques na

costa do Adriático pelos normandos da Itália, forças eslavas do norte, bem como forças turcas combatiam na fronteira de Bizâncio. O exército bizantino tentava contra atacar, mas não estava preparado para esse fim e mesmo após algumas vitórias, elas acabavam se tornando insignificantes no contexto geral. Ao longo do tempo, tornou-se evidente que as chances de uma vitória maior e mais duradoura eram pequenas, sem a ajuda externa.

Foi essa necessidade de soldados, inclusive, que estimulou o pedido de ajuda feito pelo imperador Alexius em 1095, para o pontífice, o papa Urbano II, solicitando que enviasse alguma ajuda para a defesa da Santa Igreja contra os pagãos (mulçumanos), que tinham conquistado quase todas as terras, inclusive Jerusalém, chegando até aos muros de Constantinopla.

O ponto de encontro existente entre o Império Bizantino e a Europa Ocidental se dava pela fé cristã, embora existisse uma diferença entre a Igreja Católica Romana e a Igreja Ortodoxa de Constantinopla, provocadas pelo Grande Cisma de 1054².

Na Europa vivia-se sob o regime feudal, estimulado pelo período de terror e insegurança provocado pelas invasões entre os séculos VIII e X, praticada pelos mulçumanos, na península ibérica, pelos eslavos, na Europa Oriental e a partir da Península Escandinávia e das ilhas dinamarquesas realizadas pelos vikings ou normandos, “homens do norte”.

A partir do século XI essas invasões diminuem, dando lugar a um período de estabilidade que acaba provocando um surto demográfico. Este crescimento populacional chocava-se frontalmente com o imobilismo de sistema feudal, baseado em unidades auto-suficientes. Como cada feudo produzia o bastante para seu próprio consumo e, devido às limitações técnicas predominantes, não ocorria aumento da produtividade necessária para satisfazer a população.

Na medida em que o sistema como um todo não podia mais sustentar o excedente populacional, muitos acabaram sendo marginalizados e expulsos dos feudos. Esse processo social atingiu tanto os servos como também os senhores, nobres sem terras, vítimas do direito de primogenitura, que dava apenas ao filho mais velho as terras e títulos paternos. Por isso acabavam se tornando cavaleiros andantes vendendo seus serviços militares a outros senhores.

São principalmente esses servos e senhores, excluídos da estrutura social feudal que contribuíram grandemente para a montagem das expedições ao Oriente

² Nome dado à ruptura de comunhão entre a Igreja Romana e a Igreja Bizantina. Três causas principais acham-se na origem dessa separação, que se tornou efetiva no século XI: o cesaropapismo dos Imperadores do Oriente, que isolou do Ocidente a Igreja Grega; a vontade dos patriarcas de Constantinopla (a “Nova Roma”), de afirmar sua primazia em face de bispo de Roma; o fosso que progressivamente se abriu entre gregos e latinos, com uma evolução divergente nos planos canônicos, litúrgico e psicológico.

conclamadas pelo papa Urbano II. A espinha dorsal dos exércitos cruzados era formada por cavaleiros sem terras, enquanto o grosso das tropas a pé era constituída por antigos servos.

O Islã convivia constantemente com disputas internas, motivados tanto por questões políticas, como religiosas. Os governadores locais, tendo conhecimento da fraqueza do governo centralizado de Bagdá, foram rápidos na tentativa de obter vantagens. Entretanto, havia sérias e fundamentais diferenças de doutrina dentro do Islã. Duas seitas, distintas conhecidas como xiitas e sunitas, tinham se desenvolvido. Os xiitas acreditavam que a autoridade espiritual era mantida pelo homem santo, que dizia ser descendente de Ali, o cunhado de Maomé. Os sunitas não concordavam com isso, pois seu líder espiritual era o califa que ficava em Bagdá. Diferenças cada vez maiores entre essas duas seitas tornaram-se mais amargas e exageradas.

Identificava-se, desta forma, a divisão do mundo muçumano em dois blocos distintos. Nestes, inúmeras cidades e pequenos estados escolheram a independência ou, na melhor das hipóteses, estavam somente preparados para apoiar um ou outro bloco.

Na metade do século XI, conhecemos o surgimento de um grande império na Ásia Central comandado pelos turcos, povo nômade da Ásia Central, que haviam sido governados durante o século X pelos persas, que os converteram ao Islã e os tornaram fortes defensores de sua fé.

As conquistas feitas pelos turcos na Ásia Menor, avançou sobre a Síria, Palestina, Damasco e Jerusalém sofreram uma série de interrupções, provocadas principalmente por brigas internas, entre os vários clãs. Havia também, constantes conflitos dentro do Islã entre os turcos sunitas com os fatímidas egípcios (xiitas), assim como uns contra os outros.

A fragmentação da região ao logo do Mediterrâneo não poderia oferecer melhores condições para o início das Cruzadas. O Islã estava muito mal colocado para defender-se de qualquer invasão em suas terras ao mesmo tempo que crescia um forte sentimento religioso em toda a Europa, que era incentivado por um papado confiante.

Aguardava-se apenas por uma convocação à guerra, que não demorou a acontecer e, como vimos anteriormente, foi motivada pelo pedido de ajuda do império mais antigo da cristandade, o Império Bizantino que se encontrava ameaçado pelos turcos.

Oficialmente o movimento conhecido como Cruzadas teve início em 27 de janeiro de 1095, durante o concílio de Clermont-Ferrand, na França, quando o papa Urbano II convocou toda a cristandade para pegar em armas e libertar o Santo Sepulcro e os cristãos do Oriente oprimidos pelo Islã.

É importante ressaltar que as Cruzadas não foram o primeiro movimento cristão contra os muçumanos. Desde a invasão moura da península ibérica, no

século VIII, os cristãos lutavam para libertar suas terras, tendo sido inclusive estimulados ativamente pelo Papa Gregório VII o envio de expedições à Espanha para empreender a reconquista.

A diferença é que essas expedições realizadas contra os muçumanos, na Sicília ou nos portos da África do Norte, tinham um caráter puramente político. Mesmo na Espanha, onde, como vimos, a reconquista não deixou de se apresentar como uma prefiguração da Cruzada, não se tratava, ainda, senão de um empreendimento restrito à península, tendo em vista os interesses de Castela e Aragão.

Ao contrário, quando o papa Urbano II, convocou toda a cristandade para unirem-se contra o islã, travando uma guerra santa, as motivações iniciais eram sobretudo religiosas, mesmo que esses interesses tenham sido deixados em segundo plano nas expedições militares posteriores. Combater o infiel muçumano trazia vantagens materiais, bem como, representava a salvação eterna.

Além da justificativa religiosa para as Cruzadas, existiam outros fatores que a motivavam, a saber: possibilidade da Igreja Romana pressionar a Igreja Ortodoxa de Constantinopla em reconhecer a supremacia do papado sobre toda a cristandade; resolveria o problema do excedente populacional na Europa, representando uma possibilidade de enriquecimento para os nobres, por meio da conquista de territórios; melhoraria, ainda, as condições de navegação e de comércio proporcionadas pelo afastamento dos muçumanos da região do mediterrâneo.

Iniciou-se um grande esforço para a formação de um poderoso exército que pudesse combater no Oriente. Esse exército, uma Cruzada especial, partiu em agosto de 1096, quando a colheita já havia acontecido. Todos que fossem nessa jornada deviam fazer um juramento antes da partida, pois a ameaça de excomunhão estava sempre presente para os que a abandonassem antes da chegada a Jerusalém. Eles deveriam usar uma cruz vermelha sobre o peito, aplicada no manto branco, como o símbolo das Cruzadas.

O apoio dos líderes militares do Ocidente não era unânime. O papado ainda estava se fortalecendo como instituição, e a comunicação não era boa, sendo necessário um grande esforço do papa Urbano II para elevar o conceito das Cruzadas. Alguns líderes também se movimentavam para apoiá-lo, o que foi crucial. Se um chefe apoiasse a causa, seus vassalos iriam segui-lo.

A partir do contexto apresentado percebemos a complexidade das relações que se davam no período. Conflitos de ordem religiosa, política, econômica e cultural evidenciam relações de extrema intolerância entre as partes envolvidas. O que nos remete a afirmação de Françaese Hérítier³ sobre a existência de uma

³ HÉRITIER, Françaese. O conceito de intolerância - Definições. In: BARRET-DUCROCQ, Françaese (org.). *Op. cit.*, p. 24-27.

lógica da intolerância. Ela serve aos interesses dos que se julgam ameaçados. A intolerância aniquila tudo aquilo que se diferencia do que é tido como padrão para um determinado grupo. É necessário estarmos de olhos bem abertos sempre que uma nação tentar se impor em relação à outra, pois são nações convictas de que os outros não pensam, não sentem, não reagem como eles. O sentimento vai da crença na insensibilidade da dor física até a perda de um familiar e, no fundo, é preciso negar o outro como verdadeiro humano para poder excluí-lo. Cometem-se então terríveis atrocidades com o outro não com a intenção de humilhá-lo, mas negá-lo pura e simplesmente o *status* de ser humano.

E nos conflitos presentes no período das Cruzadas percebemos que, como afirma Elie Wiesel⁴, quando a linguagem fracassa é a violência que a substitui. A violência é a linguagem daquele que não se exprime mais pela palavra. A violência é também a linguagem da intolerância, que gera o ódio e sustenta a guerra, mesmo justificada por ideais religiosos. A intolerância desemboca inevitavelmente, na humilhação do outro e, portanto, na negação do homem e de suas possibilidades de realização. Odiar é negar a humanidade do outro, é diminuí-lo. É limitar nossos horizontes ao reduzir os do outro. É ver no outro e, portanto em si mesmo, não um motivo de orgulho, mas um objeto de desprezo e de terror. Em religião, o ódio esconde a face benevolente de Deus.

O ódio com base religiosa, que muitas vezes justifica o uso da violência, como ocorreu nas cruzadas, pode ser identificado claramente nos dias de hoje. Os atuais conflitos no Oriente Médio se baseiam e muito no ódio religioso, além, é claro, de interesses políticos e econômicos que estão em jogo. Esse ódio se baseia no fundamentalismo religioso, que nega ao outro o direito de professar sua própria crença, pois as pessoas consideram sua posição como a única verdade possível, sendo que as outras manifestações religiosas cedo ou tarde, na visão desses fanáticos, desaparecerão. Como analisa Paul Ricœur⁵ a intolerância tem sua origem em uma predisposição comum a todos os humanos, a de impor suas próprias crenças, suas próprias convicções, desde que disponham ao mesmo tempo do poder de impor e da crença na legitimidade desse poder.

Para Umberto Eco⁶ existem vários tipos de fundamentalismos. Nos EUA, principalmente, há o protestante. Nos meios católicos é a autoridade da igreja que avaliza a interpretação, e o equivalente católico do fundamentalismo é antes o tradicionalismo, assim como o fundamentalismo mulçumano e judaico. O autor afirma que o fundamentalismo, o integralismo, e o racismo pseudocientífico são posições teóricas que pressupõem uma doutrina. A intolerância está situada

⁴ WISEL, Elie. Prefácio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org.). *Op. cit.*, p 6-9.

⁵ RICCEUR, Paul. O Conceito de Intolerância – Definições. *Idem, Ibidem*, p. 20-23.

⁶ *Idem*. p. 15-19.

acima de qualquer doutrina e, nesse sentido, tem raízes biológicas. Aprendemos a tolerância aos poucos; existe uma intolerância preexistente. As manifestações de intolerância não surgem do nada. Há uma tradição, um passado cultural que arrasta uma interpretação em relação ao outro.

Vemos que esta tradição, permeada por um passado de conflitos, reflete-se no momento presente, principalmente quando o assunto é a questão do Oriente Médio. A diferença dos conflitos atuais com os ocorridos no período das cruzadas é a legitimação da guerra a partir de um discurso civilizatório. A intolerância se encontra presente no discurso civilizatório, já que o povo a ser civilizado não é considerado capaz de fazê-lo por si mesmo. Neste discurso, o agressor legitima o conflito afirmando estar levando a democracia, a liberdade, a modernidade, a regiões dominadas pelo fanatismo religioso, atraso tecnológico, cerceamento das liberdades individuais. O agressor em nenhum momento perguntou a essas nações se elas precisavam deste tipo de “auxílio”, se é que podemos chamar de auxílio o bombardeio e invasão de países soberanos. Ele pressupõe, a partir de suas próprias crenças e ideais, que estes povos precisam de ajuda para se desenvolver, que eles não são capazes de se autogovernarem, mesmo que a ajuda custe milhares de vidas.

Podemos ver como tempos de vergonhosa matança são sempre lembrados e podem ser usados para começar novos conflitos. As chagas das guerras em tempos imemoriais estão abertas até hoje. Não importa quantos séculos se passem, ainda nos lembramos quem estava de cada lado nas principais matanças da humanidade. Essas lembranças são alguns dos fatores que nos unem a diversos grupos sociais, em que os indivíduos se reconhecem como iguais entre seus membros e antagônicos a outros grupos. Os genocídios ocorridos nas Cruzadas são como chagas abertas que sangram até hoje. As cruzadas foram as campanhas militares organizadas pela cristandade para recuperar a terra santa que estava sob domínio muçulmano. O Papa Urbano II convocou os reis cristãos a enviar seus exércitos em resgate ao império bizantino que estava sendo esmagado pelo avanço islâmico. Além de socorrer Constantinopla e retomar Jerusalém, o Papa pretendia exercer influência nos domínios da Igreja Ortodoxa, sediada em Bizâncio.

É interessante que eventos ocorridos há tanto tempo influenciem os ódios que alimentam as guerras perpetradas nos dias atuais. A crise ocorrida após a citação que o papa Bento XVI fez do imperador bizantino Manoel II, criticando o islamismo, é representativa dos problemas que o tema “Cruzadas” pode causar ainda hoje. As respostas dos muçulmanos não se fizeram esperar. Bonecos do papa foram queimados, palavras de ordem contra o Vaticano foram ouvidas em todo o mundo islâmico. Realmente, temos que reconhecer que o exemplo escolhido pelo papa para falar sobre fé e razão foi bastante infeliz. O líder da Igreja Católica deveria saber, mais que qualquer um, que no atual contexto de

crise no Oriente Médio qualquer crítica feita ao Islã poderia ser recebida da pior maneira possível. E se o Islã foi espalhado pela espada, o cristianismo não fica para trás no quesito genocídio. A inquisição, as cruzadas, o extermínio dos povos americanos e africanos, além de sua evangelização forçada e escravidão são fatos incontestáveis da violência que a cristandade espalhou por todo o planeta. Devido a uma única citação criou-se uma crise que ainda vai se estender por um bom tempo.

Não foram poucos os jornalistas, cineastas, intelectuais, políticos, enfim, indivíduos em todos os setores da sociedade, que se remeteram à memória das cruzadas, para discutir a atual questão do Oriente Médio. Por sinal, os exércitos de ocupação estadunidenses dentro do Iraque são amplamente taxados de cruzados pelos muçulmanos. Quando Osama Bin Laden envia mensagens ao Ocidente através de seus vídeos, sempre se refere aos cruzados que assolam o território muçulmano e que estes, assim como os outros, serão derrotados e retornarão para casa dentro de caixões. Em tempos de guerra entre países cristãos e muçulmanos, este simples fato religioso nos atira invariavelmente uns contra os outros, ou pelo menos este é o efeito que os interessados pela discórdia querem causar no mundo, cumprindo assim seus objetivos escusos. Interesses energéticos, comerciais, políticos, e porque não colocar a questão às claras? Interesse de se sentir superior ao outro, dominar o seu destino e mantê-lo sobre seu controle. Impor ideologias, bens culturais, modos de vestir, pensar, se comunicar, andar, cortar o cabelo, sobre quem é considerado “necessitado”, “incivilizado”, “bárbaro”. O imperialista sempre considera necessário “civilizar” os outros. Torná-los dependentes de relações comerciais com as quais ele sempre leva vantagem, mantê-lo sobre uma eterna chantagem econômica e militar.

Todos sabemos como os países de primeiro mundo enxergam o resto da população mundial apenas como pessoas atrasadas, que não conseguem se desenvolver muito menos manter governos democráticos por conta própria. Para estes países centrais o terceiro mundo está aí para ser pacificado, civilizado, democratizado, não importando muito o que as pessoas têm a dizer sobre tudo isso. Eles já escolheram o destino de todos nós, que é se adequar ao capitalismo globalizado, por bem ou por mal. Se seus interesses não forem atendidos, eles não negociam, chantageiam por meio de instituições internacionais, promovem embargos econômicos, apoiam a golpes de estado, perseguem os cidadãos do país alvo e se nada disso funcionar, partem finalmente para a guerra. Guerras onde um dos lados combatentes não tem a menor chance de vencer, o que acaba se tornando uma chacina. Chacina é a palavra, uma guerra em que se medem os mortos de um lado na casa dos milhares e no outro das dezenas é uma chacina. Força bruta usada no seu extremo, fogo e aço guiado por satélite para destruir o máximo de cidades possível. “Bombas inteligentes”, “ataque cirúrgico”, esses são os nomes dados às máquinas e às táticas de extermínio em massa.

O que temos visto nos últimos anos são guerras entre países extremamente bem armados contra povos em condições de terrível miséria. As invasões do Afeganistão e posteriormente do Iraque são momentos exemplares. O Afeganistão é um dos países mais miseráveis do mundo, e foi bombardeado e invadido pela maior potência militar e econômica do planeta, em uma guerra onde a disparidade de forças foi gritante. O Iraque, após dez anos de embargo econômico e constantes bombardeios (além de já estar exaurido pela guerra contra o Irã e a primeira guerra do golfo), caiu feito um castelo de cartas, apesar de a guerrilha popular resistir até hoje. Forças extremamente desproporcionais se confrontam em conflitos em que ninguém vence, apenas se abrem novas feridas, cada vez mais sangrentas. O talibã perdeu o poder, mas não foi completamente destruído. Seus *mujahedins* lutam até hoje contra os exércitos estadunidenses e a aliança do norte, apesar da vista grossa que a mídia internacional faz a este fato. O Iraque, à vista de todos nós pela mídia, não passa um dia sem que algum atentado a bomba ou ataque surpresa de forças rebeldes causem, no mínimo, 20 mortes. A última guerra travada entre Israel e o Líbano deixou mais de mil mortos no lado libanês, além da completa destruição da infra-estrutura do país. É assim que as potências querem fazer a paz mundial? Os EUA e sua formidável indústria armamentista, a maior do mundo por sinal, dizem querer a paz mundial. Será possível acreditar neles? É óbvio que o contexto onde essa indústria mais ganha dinheiro é o da guerra. Assim, é possível acreditar que eles querem a paz? Se existisse algum momento de paz verdadeira na história mundial, este ramo industrial não existiria. Se o estudo do passado nos faz compreender o presente e como chegamos onde estamos, a verdade nunca esteve tão presente quando se trata o tema das cruzadas e o atual conflito no Oriente Médio.

Possibilidades de se trabalhar o tema na sala de aula

Queremos demonstrar que a discussão desses temas, tão atuais em nossas vidas, sobretudo após o atentado de 11 de setembro nos EUA, é possível de ser realizada a partir das Cruzadas, tendo como foco de análise a intolerância religiosa, cultural e política. Apresentamos para tanto três atividades que podem ser desenvolvidas em conjunto ou separadamente pelo professor de forma que consiga trabalhar os conteúdos propostos, motivando discussões e debates dentro da sala de aula com seus alunos e com isso contribuir objetivamente com a formação de sujeitos críticos que tenham a capacidade de se reconhecer como indivíduos, simultaneamente como sujeitos e como produtores nos processos históricos.

O maior problema que identificamos na maioria dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras é a apresentação dos assuntos de forma muito compartimentada e resumida, acabando por estimular que o aluno simplesmente decore o que está escrito, impondo sua visão como verdades prontas ou acabadas,

e não abrindo com isso, a possibilidade de discussão sobre o tema. Isso acaba por condenar a disciplina de história a ser encarada pelos alunos como algo sem significado para a sua vida, algo vazio e desinteressante.

Acreditamos que o livro didático seja importante, tanto para o professor, quanto para o aluno, mas deve ser utilizado como um suporte e não como único material disponível para ser trabalhado dentro na sala de aula. A responsabilidade de trazer novos materiais não deve ficar somente a cargo do professor, podendo o aluno também contribuir no processo.

Como primeira atividade sugerimos a realização de um debate dirigido utilizando duas diferentes revistas. 'Super Interessante' e 'Biblioteca entre livros'. A duas aulas antes do debate o professor deverá dividir a turma em pequenos grupos (máximo de 5 alunos) e disponibilizar a cada grupo um texto/artigo das revistas citadas, sendo as edições nº. 170 de novembro de 2001 da 'Super Interessante', na qual podem ser utilizados os seguintes artigos: "Abrimos a caixa preta do Islã. Até que ponto o livro sagrado dos muçulmanos incita a violência?", "E se... todo o Islã se unisse contra os EUA e o Ocidente?" e "E se... o Brasil fosse conquistado pelos fundamentalistas islâmicos?" e a edição nº. 3 da revista 'Biblioteca entre Livros' que tem como tema exclusivo o mundo árabe. Nela são apresentados vários artigos trabalhando diversos aspectos da civilização árabe como religião, cultura, literatura, arquitetura, política proporcionando uma visão diferente da revista 'Super Interessante', que citamos anteriormente.

Estes textos jornalísticos abrem espaço para o professor discutir em sala de aula diferentes pontos de vista acerca do Islã e o conflito do Oriente Médio, podendo confrontar as duas interpretações apresentadas nas revistas e proporcionar aos alunos diversas possibilidades de discussão durante a realização do debate.

Como segunda atividade, propomos a realização de uma redação produzida a partir da exibição de trechos dos seguintes filmes: *Cruzadas* e *Crash - No Limite*. Durante a aula o professor apresentará 20 minutos de cada filme destacando aos alunos as diferenças de linguagens e interpretações presentes em cada uma das produções. O filme *Cruzadas* discute a relação de disputas entre Oriente X Ocidente no período do conflito. Já *Crash - No Limite* evidencia a problemática das diversas formas de intolerância nas relações cotidianas da sociedade norte americana sendo uma possibilidade de atualização da discussão do tema sobre a ótica da intolerância. Na redação produzida pelos alunos deve estar presente a discussão sobre o tema intolerância apresentado em ambos os filmes.

Como terceira atividade, propomos a realização de um seminário que poderá ser desenvolvido a partir da bibliografia sugerida abaixo, além da utilização das revistas e filmes das outras atividades mencionadas anteriormente. Isso proporciona os alunos tomarem contato com uma bibliografia ampla, baseada em trabalhos aprofundados de especialistas no assunto, o que enriquecerá ainda

mais o seu aprendizado e ajudará a desmistificar a visão de que o conhecimento histórico seja algo pronto e acabado, mas sim uma constante construção.

Para a execução da atividade, a sala deverá ser dividida em seis grupos, sendo que cada um ficará encarregado de uma temática específica, previamente apresentada pelo professor. Cada um dos grupos ficará responsável pela realização de uma pesquisa e preparação de material para utilizar durante a apresentação do seminário, bem como a elaboração de um exercício avaliativo para ser aplicado ao restante da turma. Todas essas atividades, excluindo apenas a apresentação dos seminários, devem ser desenvolvidas fora do horário de aula, como atividade extra-classe.

Ambas as atividades apresentadas, como dissemos acima, além de ser uma forma alternativa de se trabalhar com os conteúdos propostos, possibilita que o aluno não seja posto apenas como um mero ouvinte e receptor dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas participe efetivamente da sua formação e entenda que ele exerce um importante papel, além do trabalho servir como forma de fixação e avaliação do conteúdo, dispensando a realização das tradicionais provas.

Referências:

. Livros

Apresentamos como sugestão para pesquisa a seguinte bibliografia que se refere às cruzadas, a intolerância e ao atual conflito no Oriente Médio:

ALI, Tariq. Confronto de fundamentalismos: tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ARMSTRONG, Karen. O Islã. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BARTLETT, W. B. História Ilustrada das Cruzadas. São Paulo: Ediouro, 2002.

DORNELES, Carlos. Deus é inocente: a imprensa, não. São Paulo: globo, 2002.

GROUSSET, René. As cruzadas (coleção "saber atual"). São Paulo: Difusão Européia de Livros, 1965.

MAALOUF, Amin. As cruzadas vistas pelos árabes. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLDENBOURG, Zoé. As cruzadas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RESTON, James. Guerreiros de Deus - Ricardo Coração de Leão e Saladino na terceira cruzada. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

DORNELES, Carlos. Deus é inocente: a imprensa, não. São Paulo: Globo, 2002.

SAID, Edward W. Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente; tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward W. Cultura e Imperialismo; tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ALI, Tariq. Confronto de Fundamentalismos; tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2002.

. Livros didáticos

Os livros didáticos não devem ser excluídos. O professor pode motivar os alunos a confrontar diferentes livros didáticos, demonstrando a pluralidade de discursos acerca da História.

BARBEIRO, Heródoto; CANTELE, Bruna Renata; SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. História: volume único para ensino médio. São Paulo: Scipione, 2004.

COTRIM, Gilberto. História Global - Brasil e Geral: volume único. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

VICENTINO, Cláudio & DORIGO, Gianpaolo. História para ensino médio: História Geral e do Brasil: volume único. São Paulo: Scipione, 2001.

Bibliografia

ALI, Tariq. Confronto de Fundamentalismos; tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARBEIRO, Heródoto; CANTELE, Bruna Renata; SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. História: volume único para ensino médio. São Paulo: Scipione, 2004.

BARTLETT, W. B. História Ilustrada das Cruzadas. São Paulo: Ediouro, 2002.

BARRET-DUCROCQ, Françoise (org.) : A intolerância: Foro Internacional sobre a intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/ Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

COTRIM, Gilberto. História Global - Brasil e Geral: volume único. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DORNELES, Carlos. Deus é inocente: a imprensa, não. São Paulo: Globo, 2002.

GROUSSET, René. As cruzadas (coleção "saber atual"). São Paulo: Difusão Européia de Livros, 1965.

MAALOUF, Amin. As cruzadas vistas pelos árabes. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLDENBOURG, Zoé. As cruzadas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RESTON, James. Guerreiros de Deus - Ricardo Coração de Leão e Saladino na terceira cruzada. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

SAID, Edward W. Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente; tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward W. Cultura e Imperialismo; tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VICENTINO, Cláudio & DORIGO, Gianpaolo. História para ensino médio: História Geral e do Brasil: volume único. São Paulo: Scipione, 2001.

Revistas.

Superinteressante. São Paulo: Editora Abril, v. 15, n^o 11, nov. 2001.

BIBLIOTECA ENTRE LIVROS. São Paulo: Editora Duetto, v.1, n^o. 3, mar. 2006.

Filme.

CRUZADA. Direção de Ridley Scott, Produção de Ridley Scott, Roteiro de William Monahan. EUA: 20th Century Fox / Kanzaman S.A. / Scott Free Productions, 2005. 145 min.

CRASH - NO LIMITE. *Direção:* Paul Haggis, *Produção:* Don Cheadle, Paul Haggis, Mark R. Harris, Cathy Schulman e Bob Yari, *Roteiro:* Paul Haggis e Robert Moresco, baseado em estória de Paul Haggis. EUA: Bull's Eye Entertainment / DEJ Productions / Bob Yari Productions / Harris Company / Blackfriars Bridge / ApolloProScream GmbH & Co. Filmproduktion KG, 2004. 113 min.

REVOLUÇÃO CUBANA X INTOLERÂNCIA POLÍTICA: uma proposta de pesquisa e ensino¹

Ana Flávia Ribeiro Santana *
Viviane da Silva Pereira **

Resumo: A proposta desse trabalho é apresentar algumas sugestões de como a temática da Revolução Cubana pode ser trabalhada em sala de aula pelo professor com os alunos do Ensino Médio. Antes de elaborar essas sugestões teórico-didáticas, realizamos uma análise em alguns livros de História Geral e do Brasil, a fim de identificar os limites e os avanços desses materiais, buscando também entender como a questão da intolerância política em relação à Revolução Cubana é abordada. Por meio desse exercício, percebemos a necessidade do professor unir a prática da pesquisa e do ensino para desenvolver suas “experiências” no “laboratório” da sala de aula.

Palavras-Chave: Ensino. Pesquisa. Revolução Cubana. Intolerância Política.

Abstract: The proposal of this article is to present some suggestions with how to thematic one of the Cubans Revolution can be worked in class-room towards teacher with students of high school. Before elaborating these suggestions theoretician-didactics, we carry through an analysis in some books of General History and Brazil, to identify the limit and development this material to quest to understand with question of politics intolerance relate Cuban Revolution is accosted. With this exercise, see though necessity teacher join to practice of research and teach to develop his experiences of lab class-room.

Keywords: Teach. Research. Cubans Revolution. Intolerance Politics.

¹ Este artigo aponta algumas discussões apresentadas no Seminário “Revolução Cubana x Intolerância Política: uma proposta de pesquisa e ensino”, realizado pelas alunas Ana Flávia Ribeiro Santana e Viviane da Silva Pereira no dia 19/09/2006, como atividade da disciplina de Oficina em História I, ministrada pelos professores Dr^a. Vera Lúcia Puga e Ms. Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia.=

* Aluna do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia.

** Aluna do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia.

Apresentação

Nos últimos meses verificamos que Cuba passou a ser objeto de notícia de vários órgãos da imprensa mundial. Ao que se refere à imprensa brasileira, dando destaque ao *Jornal Nacional* e a *Folha de São Paulo*, observamos que a doença do líder cubano Fidel Castro trouxe à tona algumas discussões relativas aos limites e desafios do processo revolucionário de Cuba na América Latina². Ao lado das reportagens sobre o estado de saúde de Fidel, eram apresentados alguns comentários a respeito da trajetória histórica cubana, enfatizando desde o processo de independência em relação à metrópole espanhola no final do século XIX até as crises do atual governo socialista.

Essas “informações”, associadas a algumas leituras e debates que realizamos ao longo da disciplina de Oficina em História I a respeito do conceito de intolerância, motivou-nos a sugerir algumas propostas de como a temática da Revolução Cubana pode ser trabalhada em sala de aula pelo professor do ensino médio, considerando importante destacar a questão da intolerância política, principalmente no relacionamento pseudo-diplomático entre cubanos e norte-americanos ao longo do processo revolucionário cubano.

Realizamos inicialmente um exercício de pesquisa em dois livros didáticos para identificarmos como a temática da Revolução Cubana é trabalhada nesses materiais. Para além das críticas, verificamos os avanços e limites apontados por tais livros, como também as estratégias didáticas apresentadas para atrair a atenção dos alunos, podendo despertar envolvimento ou desinteresse.

Em seguida, realizamos um levantamento de materiais produzidos sobre a temática, presentes na biblioteca do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia e na Internet. A partir da análise desse material (reportagens, documentário, obras acadêmicas, sites de pesquisa, discursos de Fidel Castro

² Ao pesquisarmos algumas reportagens do site da *Folha de São Paulo*, verificamos uma significativa quantidade de “notícias” relacionadas à trajetória do Governo Fidel Castro (*Leia a cronologia do governo de Fidel Castro*, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u98528.shtml>, Arquivo capturado em 20/08/2006), à possível “abertura” ou “transição do regime” socialista cubano (*Brasil não vai intermediar transição em Cuba*, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u99198.shtml>, Arquivo capturado em 19/08/2006; *EUA querem que o Brasil pressione Cuba por abertura*, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u99158.shtml>, Arquivo capturado em 18/08/2006) e em relação à rivalidade político-econômica entre cubanos e norte-americanos (*O presidente de Cuba, Fidel Castro, disse nesta quarta-feira que não pretende ficar no cargo até os cem anos de idade*, http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/story/2006/07/060727_cuba_fidel.shtml, Arquivo capturado em 19/08/2006; *EUA respondem a Raúl Castro que não têm planos de invadir Cuba*, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u99159.shtml>, Arquivo capturado em 18/08/2006; *Raúl Castro teria ordenado derrubar aviões de grupo anticomunista*, <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u99238.shtml>, Arquivo capturado em 20/08/2006).

e livros-paradidáticos) apresentamos algumas sugestões teórico-didáticas de como a temática do processo revolucionário cubano pode ser trabalhada pelo professor no ensino médio, para além do conteúdo dos livros didáticos, considerando que a tarefa do professor não é apenas ensinar, mas também pesquisar, visto que a pesquisa é indispensável à elaboração de aulas criativas visando à interação e o aprendizado dos alunos.

Algumas reflexões sobre o conceito de tolerância / intolerância na trajetória dos países latino-americanos: o exemplo de Cuba

Por meio do “mundo das notícias” e da experiência cotidiana verificamos que a intolerância não para de crescer em todo planeta, seja ela racial, étnica, religiosa ou política. Segundo Wiesel³ a intolerância é o inimigo e a violência é a linguagem da intolerância que gera o ódio. Mas como reconhecer a intolerância? Como discerni-la?

Para trabalhar estes temas, destacamos o texto do professor Clodoaldo Meneguello Cardoso⁴ e os artigos dos autores Elie Wiesel⁵, Umberto Eco⁶, Paul Ricoeur⁷ e Françoise Héritier⁸ reunidos no livro *A intolerância*, organizado a partir das palestras e debates ocorridos no Foro Internacional de Intolerância, sediado em Paris, na França, em 1997. O texto de Clodoaldo Meneguello Cardoso,

³ “Elizer Wiesel, mais conhecido como *Elie Wiesel*, (Sighetu Marmápiei, 30 de setembro de 1928) é um judeu nascido na Romênia sobrevivente dos campos de concentração nazistas que ganhou o Prêmio Nobel da Paz em 1986 pelo conjunto de sua obra, quase 40 livros, montada para resgatar a memória do Holocausto e defender outros grupos vítimas de perseguições. Atualmente, mora na cidade de New York e tem cidadania americana”. http://pt.wikipedia.org/wiki/Elie_Wiesel. Arquivo capturado em 19/09/2006.

⁴ CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade*. São Paulo: EDUNESP, 2003.

⁵ WIESEL, Elie. Prefácio. In: *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/Academia Universal das Culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret-Ducroq. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

⁶ ECO, Umberto. Definições léxicas. In: *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/Academia Universal das Culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret-Ducroq. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

⁷ RICOEUR, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/Academia Universal das Culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret-Ducroq. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

⁸ HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro e a intolerância. In: *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/Academia Universal das Culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret-Ducroq. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

contribui para entendermos que o conceito de tolerância é construído historicamente, ou seja, num determinado espaço, tempo, a partir de um referencial de cultura e sociedade. Os filósofos Locke e Voltaire, partem dos referenciais culturais da sociedade europeia ocidental. Por meio das discussões realizadas por esses dois filósofos iluministas sobre o conceito de tolerância verificamos que a referência de cultura europeia é apresentada enquanto universal, não considerando as especificidades culturais de outros povos.

Desse modo, quando Locke, na *Carta acerca da tolerância*⁹ “procura pensar a religião cristã distinta do poder estatal, inserida em uma sociedade contratualista e, portanto, fundada sobre princípios civis”, defendendo a liberdade religiosa das diversas religiões, cristãs e não cristãs, ao separar o poder religioso do poder secular, aponta para uma tolerância religiosa ancorada na idéia de diversidade. Essa “diversidade humana” pautava-se no ideário racionalista, desenvolvido pela sociedade europeia a partir dos movimentos religiosos da Reforma Protestante e Contra-Reforma, bem como das “grandes invenções” científicas iniciadas principalmente no século XVII.

De semelhante modo, Voltaire, no *Tratado sobre a Tolerância*¹⁰, “embora justifique a diversidade de caminhos que levam a Deus, joga o peso maior da argumentação, em favor da tolerância universal, na identidade ontológica do ser humano e no imperativo social. Na imensidão do tempo e do espaço, nossas diferenças culturais, étnicas ou raciais tornam-se insignificantes diante de nossa identidade humana como seres ínfimos e efêmeros.”¹¹. Nessa perspectiva, Voltaire entende a idéia de identidade humana a partir da idéia de identidade da cultura europeia também pautada na visão racionalista.

Ao prosseguir a reflexão sobre o(s) conceito(s) de tolerância “exportada” ou formulada nos países latino-americanos Clodoaldo Meneguello Cardoso destaca duas concepções: a primeira se refere aos significados atribuídos a esse termo no século XVI – *tolerância*: “constância em suportar, permitir, condescender”. De acordo com o autor, tais significados expressam uma relação de desigualdade entre dominadores e dominados, sendo que esses últimos considerados “inferiores” necessitam “suportar” as ações dos primeiros que são entendidas enquanto “racionalis”, “civilizatórias”, “cristãs”. Identificamos essa relação entre colonizadores e colonizados na América Latina, tema de pesquisa do autor, ressaltando que na maioria das vezes essa “tolerância” referia-se também à estratégia dos colonizadores aproveitarem as vantagens econômico-políticas

⁹ LOCKE, John: *Carta Acerca da Tolerância e Outras Obras*. 2ª. ed. São Paulo: Ed. Abril, 1978. (Coleção “Os Pensadores”).

¹⁰ VOLTAIRE. *Tratado sobre a Tolerância*. Tradução José M. Justo. Edição Antígona.

¹¹ CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade*. São Paulo: EDUNESP, 2003, p.03.

oferecidas pelos colonos. Assim, tolerar significava suportar as ameaças ou o domínio dos “povos superiores” em prol da conservação da vida, como também, suportar a presença de “povos bárbaros” a fim de conhecer as especificidades, mistérios, riquezas das colônias desconhecidas.

Essa concepção de tolerância perdurou por muitos séculos na América Latina justificando a colonização e em certo sentido as relações de desigualdade entre países “desenvolvidos” e em “desenvolvimento”. Vários movimentos político-culturais ocorridos principalmente no século XIX e XX agiram na perspectiva de desmascarar essa noção de tolerância que se aproxima mais de intolerância. Dentre esses movimentos, destacamos o processo revolucionário cubano (1950 até os dias atuais) no qual percebemos uma relação de intolerância política entre esse país e os Estados Unidos, levando em conta a trajetória de exploração vivenciada por Cuba desde o momento da colonização espanhola.

Cuba foi o último país latino-americano a libertar-se da tutela espanhola. Já no começo do século XIX, quando começou a independência da América espanhola, uma série de incidentes opuseram os criollos cubanos e a coroa espanhola. De 1820 a 1898, ano de independência, a Espanha fez reinar o terror na ilha, impondo uma permanente e sangrenta repressão. Contudo, a luta pela independência não deixou de se ampliar, sobre o comando do poeta Jose Martí, principalmente a partir da segunda metade do século XIX. As obras de inúmeros intelectuais cubanos, bem como a influência exercida pelas idéias dos movimentos libertadores das Américas e de outros países no pensamento político dos criollos cubanos, fizeram aprofundar as contradições com a metrópole e avançar o movimento pela independência. Cuba era um grande produtor mundial de açúcar e café (...). A exploração da metrópole levava a falência os fazendeiros do açúcar, do café e do tabaco. Além do mais, os cubanos estavam praticamente privados de todos os direitos políticos e não tinham as mais elementares liberdades democráticas (...).¹²

Nessa citação, extraída do livro *História da América*, do autor Florival Caceres, percebemos uma relação de intolerância política principalmente por parte da Espanha em relação a Cuba, embora seguimentos da sociedade cubana tentassem resistir a essa dominação. Após o processo de independência, a presença dos Estados Unidos nas decisões político-econômicas de Cuba fica mais evidente. A exemplo disso, citamos a “imposição” da Emenda Platt.¹³

¹² CÁCERES, Florival. *História da América*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1992.

¹³ “Em 1902, o senado americano aprovou a Emenda Platt (nome do senador que a propôs) que dava aos Estados Unidos o direito de intervir em Cuba sempre que julgassem conveniente e de usurpar pedaços do solo cubano, sempre que desejassem”. Idem, p.243.

Para além da Emenda Platt, os Estados Unidos apoiaram a ditadura de Fulgêncio Batista elaborando estratégias para conter o movimento revolucionário. Nesse sentido, desde apoio bélico até medidas de boicote econômico foram empreendidos contra Cuba a fim de assegurar a permanência do imperialismo norte-americano nesse país. Todavia, ao encaminhar o processo revolucionário, anteriormente nacionalista, visto que objetivava restabelecer os direitos políticos e sociais da população cubana, para o socialismo, Cuba também adotou algumas medidas de caráter intolerante para com a cultura norte-americana, impedindo a circulação legal de alguns produtos culturais produzidos e divulgados pelos Estados Unidos. Essa forma de resistência, segundo Clodoaldo Meneguello Cardoso, aponta os limites exigidos da tolerância que no caso seria não aceitar a intolerância.

Ao lado de Cuba a maioria dos países da América Latina experimentou a intolerância, seja no campo religioso, político, econômico, cultural, etc. Por isso, muitos se rebelaram e se rebelam ao longo de suas trajetórias com a finalidade de conquistar uma autonomia em relação às potências econômicas, antigas metrópoles. Um dos principais justificadores da intolerância nos dias atuais é o sistema neoliberal que no plano cultural defende a idéia do multiculturalismo, considerada enquanto uma “faca de dois gumes”, no sentido em que propõe uma idéia de diversidade cultural baseada no relativismo, na indiferença, considerando “o diferente” em si mesmo, sem aplicar medidas político-sociais práticas, visando reconhecer a identidade humana desse “diferente”.

Em oposição a essa primeira concepção de tolerância divulgada no século XVI, Clodoaldo Meneguello Cardoso destaca uma segunda concepção, elaborada a partir dos movimentos de resistência empreendidos pelos “povos oprimidos” da América Latina, destacando as discussões e debates do “Encontro sobre a Tolerância na América Latina e no Caribe” realizado no Rio de Janeiro em 1994.

Tolerância, s.f. Atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças; - capacidade de diálogo, de compreensão e de respeito mútuo entre posições tolerantes com idéias e valores diferentes; - respeito aos direitos universais inalienáveis da pessoa *humana*; - reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras; - resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; - ação solidária na superação das desigualdades sociais; - valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites; - capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns; - atitude de solidariedade entre indivíduos, grupos, povos, nações e, também, dos seres humanos para com a natureza em geral. ¹⁴

¹⁴ CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Op. cit.*, p.12.

A aplicação desse conceito de tolerância ainda se constitui em um desafio para muitos povos excluídos da “cultura global”, mas os movimentos de resistência ocorridos ao longo do processo histórico têm atestado que a luta pela afirmação de medidas práticas no plano social e político não está muito distante da realidade desses grupos, que pleiteiam formas concretas de expressar tanto suas diversidades culturais quanto suas identidades.

Consideramos essas discussões relativas ao conceito de tolerância/intolerância indispensáveis para o professor discutir em sala de aula, ressaltando que essas relações permeiam as diferentes realidades vivenciadas pelos alunos. Assim, tolerar é, pois suportar a existência do outro e respeitar seu diferente pensamento, sua outra forma de agir. A tolerância é o primeiro e imprescindível passo para o reconhecimento do outro como sujeito.

“Conhecer para criticar”: Análise dos Livros Didáticos

Após refletirmos sobre o conceito de intolerância/tolerância construído historicamente, partimos então para a análise de dois livros didáticos, voltados para o Ensino Médio a fim de identificarmos como a temática da Revolução Cubana é apresentada. Ao trabalharmos com esse material julgamos necessário destacar que o livro didático constitui-se em mais uma forma de se interpretar os diferentes processos históricos. Nesse sentido, não deve ser utilizado como uma “bíblia”.

Para analisarmos esse material partimos inicialmente de duas problemáticas:

- Problemática 1: como a temática da Revolução Cubana é tratada no livro didático?
- Problemática 2: há uma preocupação dos autores em destacar a intolerância política, principalmente a norte-americana, em relação ao movimento revolucionário cubano?

Livro: *Toda a História* – História Geral e História do Brasil

Autores: José Jobson de A. Arruda e Nelson Piletti

Editora Ática - 4ª ed. São Paulo, 1995

Esse livro é dividido em seis unidades: Unidade I – Introdução ao estudo de História, Unidade II - Pré – História, Unidade III – As civilizações da Antiguidade, Unidade IV – A sociedade medieval, Unidade V – As sociedades modernas e Unidade VI – As sociedades contemporâneas.

Em relação ao título, História Geral, consideramos certa pretensão por parte dos autores em reunir em apenas uma obra conteúdos específicos. Uma vez que a idéia de geral refere-se a uma síntese do todo. Nesse sentido, as especificidades dos acontecimentos históricos não são enfatizadas em prol de “generalizações”, isto é, interpretações de situações específicas a partir de um único acontecimento.

Porém, reconhecemos que os autores utilizam o título História Geral, visto que o livro objetiva atender as três séries do Ensino Médio. Surge como uma proposta de condensar “Toda a História” em um único volume. De certo modo, significa uma economia para o público consumidor, mas por outro lado, limita a interpretação do aluno para um único material.

Nessa etapa é fundamental a atuação do professor enquanto agente político no sentido em que para além do livro didático adotado pela escola deve trazer outros materiais para a sala de aula, mostrando aos alunos que há várias interpretações sobre determinado fato histórico.

Observamos que os temas estão separados por períodos: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, contribuindo para a formação de uma concepção de História “fragmentada”. Desse modo, negligencia a noção de uma História “relacional”, isto é, um conhecimento produzido a partir do estabelecimento de relações entre períodos e acontecimentos distintos, respeitando as especificidades.

A temática da Revolução Cubana é apresentada na Unidade IV (Sociedades Contemporâneas) no capítulo 98 – O bloco socialista. O título do capítulo já reduz o movimento revolucionário cubano ao caráter socialista. Os autores não destacam o caráter imediato da Revolução: o nacionalismo. Começam a abordar o processo revolucionário cubano a partir da ditadura de Fulgêncio Batista (década de 1950), enfatizando a liderança de Fidel Castro durante esse período, mas não se preocupam em localizar Cuba geograficamente nem historicamente. Enumeram fatos (Sierra Maestra, A crise dos Mísseis, Princípio da Abertura) sem apresentar um posicionamento político claro.

Quanto à intolerância política entre Cuba e Estados Unidos destacam apenas os “boicotes” norte-americanos realizados contra o processo revolucionário, não indicando a bibliografia utilizada na elaboração do capítulo. A ação norte-americana sendo mais enfatizada do que a própria Revolução Cubana, não seria uma forma de intolerância?

Finalmente, percebemos que tais autores não demonstram uma intenção de atrair o aluno para além do texto do capítulo, uma vez que o livro não apresenta fotografias, textos atuais, etc. Apenas ao final deste são apresentados alguns mapas na seção: “Atlas Históricos”.

Livro: *Nova História Crítica* – Moderna e Contemporânea

Autor: Mario Furley Shmidt

Editores: Nova Geração, São Paulo, 2000.

Esse livro é dividido em 33 capítulos, abordando temas do período Feudal até a América Latina no século XX. É o segundo volume de uma coleção dividida em três volumes destinados aos alunos do Ensino Médio.

O processo revolucionário cubano é discutido juntamente com os movimentos revolucionários nacionalistas, populistas, ditatoriais, operários, etc., ocorridos na América Latina em meados do século XIX e século XX.

O autor inicia a discussão da temática destacando a cobiça dos norte-americanos em relação a Cuba, chamando-os a todo o momento de “ianques”, referindo-se ao imperialismo dos mesmos. Tem a preocupação de enfatizar o caráter nacionalista da Revolução contra a ditadura imposta por Fulgêncio Batista; cita as primeiras medidas tomadas por Fidel Castro após a vitória revolucionária, destacando a reforma agrária, reforma urbana e nacionalização das empresas, como também as dificuldades enfrentadas pelo país.

Enumera fatos (Sierra Maestra, A crise dos Mísseis, Princípio da Abertura), apresentando o descontentamento dos EUA, o isolamento de Cuba e sua aproximação com a União Soviética. Para finalizar a discussão apresenta um pequeno tópico destacando o socialismo cubano, e além disso, a situação de Cuba com o fim da URSS. Em relação à tolerância/intolerância política o autor prioriza apenas a intolerância norte-americana, tomando Cuba enquanto a “vítima” da situação.

Ao que diz respeito à estética do livro identificamos que este se preocupa em atrair a atenção do aluno para além do texto, apresentando fotografias, dados estatísticos, curiosidades etc.

O exercício de análise desses livros motivou-nos a pensar como tem sido o nosso olhar para o livro didático no decorrer do curso de graduação em História. Uma das maiores críticas que ouvimos desde que ingressamos no ensino superior é em relação ao livro didático. Muito se fala e estuda sobre esse material tão utilizado pelos professores dos ensinos fundamental e médio. Alguns pesquisadores simplesmente abominam sua utilização e muitas vezes culpam-no da precarização da educação escolar. Porém, sabemos que o livro didático muitas vezes é o único material que professores e alunos possuem como referência.. Segundo Bittencourt é preciso atentar que:

O livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado (.....) É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor. ¹⁵.

Não estamos aqui para simplesmente “denegrir” a imagem do livro didático, mas sim para conhecê-lo, apresentando alternativas de utilizá-lo, juntamente

¹⁵ BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 71.

com outros recursos teórico-didáticos. Considerando que ao mesmo tempo em que ele atende às exigências do mercado, da indústria cultural, constitui-se também num depositário de conteúdos escolares a serem trabalhados em sala de aula.

Diante da proposta apresentada ao início desse trabalho, sugerimos algumas fontes para serem utilizadas em sala de aula para se tratar da temática da Revolução Cubana. Muitas alternativas de recursos teórico-didáticos têm sido apresentadas e discutidas em encontros de professores¹⁶, em obras acadêmicas etc. O trabalho de Selva Guimarães Fonseca intitulado: *Didática e Prática de Ensino de História*, com destaque para o capítulo 6 – A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história – aponta algumas alternativas de trabalhar os conteúdos da disciplina História na sala de aula para além da utilização do livro didático.

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para os alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva.¹⁷

Conforme a autora Selva Guimarães afirma, é necessário que o professor esteja atento à realidade vivenciada pelos alunos, elaborando um material didático que “faça sentido nessa realidade”, ou seja, que consiga atrair a atenção dos alunos. Para lograr esse êxito, o planejamento de cada aula e a prática da pesquisa em diferentes fontes é indispensável. Ao trabalhar com várias linguagens (música, texto literário, filme, textos jornalísticos etc.) é necessário que o professor tenha a “sensibilidade” necessária para identificar até que ponto tais linguagens foram

¹⁶ No VIII Encontro dos Professores de História do Triângulo Mineiro, realizado nos dias 11 a 13 de setembro de 2006, no Centro Municipal de Estudo e Projetos Julieta Diniz – CEMEPE, tivemos oportunidade de participar de alguns debates relacionados à utilização de diferentes recursos teórico-didáticos ao ensino de História.

¹⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino em história*. Experiências e reflexões e aprendizados. Campinas – SP: Papirus, 2003, p.164.

recepcionadas pelo universo cultural, social e material dos alunos. Também é fundamental apresentar as especificidades de cada tipo de fonte, a fim de que o aluno perceba que um conteúdo do ensino de história pode ser tratado de diferentes formas.

Sugestões Teórico-Didáticas

Após realizarmos um levantamento de materiais produzidos sobre a temática da Revolução Cubana, presentes na biblioteca do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia e na Internet, propomos algumas sugestões teórico-didáticas para se trabalhar com essa temática para além da utilização do livro didático. Os materiais selecionados foram os seguintes:

- **Documentário** – “*Che Guevara*”¹⁸ – Trata do processo revolucionário cubano destacando a trajetória político-revolucionária de Ernesto Che Guevara a despeito do consagrado “herói” da Revolução Fidel Castro.

➤ Obras Acadêmicas:

BANDEIRA, Luis Alberto Moniz Bandeira. *De Martí à Fidel : A Revolução Cubana e a América Latina*. – “Aborda os diversos momentos do processo revolucionário em Cuba, sobretudo a partir dos anos 30, quando, em meio a uma revolta popular, o sargento Fulgêncio Batista capturou o poder em Havana (...)”.

FERNANDES, Florestan. *Da Guerrilha ao Socialismo: A Revolução Cubana*. – O autor realiza um “estudo dos movimentos pela independência cubana no século XIX, desenvolvendo algumas explicações sobre as acomodações mutiladoras impostas pelo imperialismo norte-americano, destacando o fato de uma manipulação da burguesia local. Interpreta a guerrilha como força instituidora de uma mentalidade, uma fraternidade, uma organização e, no limite, um estado socialista (...)”.

➤ Discursos de Fidel Castro:

“A História me absolverá”- 16 de outubro de 1953

“Manifesto da Serra” – 12 de junho de 1957

“Discurso de 16 de Abril de 1961”

“Segunda Declaração de Havana” – 4 de fevereiro de 1962

➤ Artigos da Internet:

<http://www.brasilecola.com/historiag/revolucao-cubana.htm>

¹⁸ Este documentário foi exibido no canal fechado “Mundo”.

<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/brasil/2004/03/25/004.htm>
<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/2002/08/12/000.htm>
<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=248>

► **Artigos de Jornal “*Folha de São Paulo*”**

“Raul Castro teria ordenado derrubar aviões de grupo anticastrista” – 20/08/2006

“Leia Cronologia do Governo Fidel Castro” – 01/08/2006

“E.U.A. respondem a Raúl Castro que não têm planos de invadir Cuba – 18/08/2006”.

“Enciclopédia revela paradoxos da esquerda latina” – 19/08/2006

“Brasil não vai intermediar transição em Cuba, afirma Amorim – 19/08/2006”.

Esses materiais, ao abordarem o tema da Revolução Cubana de diferentes perspectivas, oferecem ao professor alternativas de elaborar uma aula criativa, interessante, despertando a atenção dos alunos por meio da utilização de diferentes linguagens. Ao trabalhar com essas linguagens é necessário que o professor estude, pesquise as especificidades, os alcances dessas linguagens na realidade dos alunos a fim de que ocorra uma aula interativa.

Considerações Finais

A realização desse trabalho possibilitou entendermos que a prática do professor ultrapassa a questão do ensino, sendo que também a pesquisa é indispensável na formação e atuação desse profissional. A disciplina de Oficina em História I aponta a necessidade do profissional em História produzir seu próprio material didático a partir da pesquisa em diversas fontes e linguagens.

Nesse exercício, o professor/pesquisador apresenta também suas convicções políticas, influenciando na formação escolar/humana dos alunos.

Referências:

Bibliográficas

ARRUDA, José Jobson de A, PILETTI, Nelson. *Toda a História*. São Paulo: Ática, 4ª ed, 1995.

BANDEIRA, Luis Alberto Moniz Bandeira. *De Martí à Fidel: A Revolução Cubana e a América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

CÁCERES, Florival. *História da América*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1992.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade*. São Paulo: EDUNESP, 2003.

ECO, Umberto. Definições léxicas. In: *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/ Academia Universal das Culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret-Ducroq. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FERNANDES, Florestan. *Da Guerrilha ao Socialismo: A Revolução Cubana*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino em história*. Experiências e reflexões e aprendizados. Campinas – SP: Papirus, 2003.

HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro e a intolerância. In: *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/Academia Universal das Culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret-Ducroq. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

LOCKE, John: *Carta Acerca da Tolerância e Outras Obras*. 2ª. ed. São Paulo: Ed. Abril, 1978. (Coleção “Os Pensadores”).

RICOEUR, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/Academia Universal das Culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret-Ducroq. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SADER, Emir. *Cuba, Chile, Nicarágua: Socialismo na América Latina*. Editora Atual, 1987.

SADER, Emir (org.). *Fidel Castro*. São Paulo: Ática, 1987.

SHMIDT, Furley. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2000.

VOLTAIRE. *Tratado sobre a Tolerância*. Tradução José M. Justo. Edição Antígona, 1978.

WIESEL, Elie. Prefácio. In: *A intolerância*. Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997/Academia Universal das Culturas; publicação sob a direção de Françoise Barret-Ducroq. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Sites consultados

<http://www.brasilecola.com/historiag/revolucao-cubana.htm>
<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/brasil/2004/03/25/004.htm>
<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/2002/08/12/000.htm>
<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=248>
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u98528.shtml>
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u99198.shtml>
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u99158.shtml>
http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/story/2006/07/060727_cuba_fidel.shtml
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u99159.shtml>
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u99238.shtml>
http://pt.wikipedia.org/wiki/Elie_Wiesel

EM QUE SENTIDO DEVE-SE ENTENDER A TOLERÂNCIA NUM MUNDO NÃO SÓ DE DIFERENTES, MAS TAMBÉM DE DESIGUAIS, DE DOMINADORES E DOMINADOS?''¹

Lucas de Oliveira Simões*

Mariana Camin Samora**

Tiago Resende Finzi***

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar o conceito de tolerância, abarcando sua dimensão apoiada na diversidade cultural, procurando discutir o processo de globalização e seus desdobramentos no cenário atual. Neste sentido, o *apartheid* ou separação social se apresenta como uma das características mais marcantes deste processo, denunciando a intolerância para com a pobreza no Brasil contemporâneo. Tal discussão permeará a análise de livros didáticos da disciplina de História, a fim de traçar um panorama que demonstre como a temática referida é tratada, tendo em vista o apontamento de alternativas para o trabalho do professor de História e sua relação com o livro didático.

Palavras-Chave: Globalização. Tolerância. *Apartheid* Social. Desigualdade. Livro Didático.

Abstract: This article has the objective to present the concept of tolerance, observing its dimension based on cultural diversity, with the aim to discuss the globalization process and its consequences nowadays. In this respect, *apartheid* or social exclusion is one of its strongest characteristics, denouncing poverty intolerance in Brazil. Such discussion will involve the

¹ CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade*. São Paulo. UNESP, 2003. s/p.

* Graduando em História pela Universidade Federal de Uberlândia e integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em História, Cidade e Trabalho.

** Graduanda em História pela Universidade Federal de Uberlândia, bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Ensino e Graduação – PIBEG – no projeto intitulado *História da África, cultura afro-descendente, e diretrizes curriculares: um desafio para o ensino de História*, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto de Almeida e integrante do Núcleo de Pesquisa e Estudo em História, Cidade e Trabalho.

*** Graduando em História pela Universidade Federal de Uberlândia, bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Ensino e Graduação – PIBEG – no projeto intitulado *História da África, cultura afro-descendente, e diretrizes curriculares: um desafio para o ensino de História*, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto de Almeida e integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em História, Cidade e Trabalho.

analysis of History school books in order to display how this issue is dealt with, considering alternatives for the History teacher and his connection with the school book.

Keywords: Globalization. Tolerance. Social Apartheid. Unequal. School Book.

1. Repensando o conceito de tolerância e *apartheid* social no cenário atual de globalização

Tendo como pano de fundo o processo de globalização e a política neoliberal tão em voga no cenário mundial e, estabelecendo como recorte temático o Brasil, procuraremos neste artigo realizar uma análise crítica do material didático utilizado na disciplina de História, mais especificamente aquele empregado no ensino fundamental, procurando identificar até que ponto o *apartheid* ou *apartação social*² será discutido, nas linhas e entrelinhas, dos livros didáticos, bem como, de que forma a intolerância para com a pobreza e a miséria advindas ou mesmo agudizadas por estes processos aparecem nestes relatos.

A proposta, portanto, para as considerações que se seguem é discutir o conceito de tolerância para que possamos entender melhor o inverso desta mesma moeda – à intolerância para com a pobreza. Fica evidente que tal prática torna-se mais visível à medida que consideramos na íntegra todo o processo de *apartação social* no Brasil, aliado a uma busca constante de mecanismos que nos permitam desenvolver uma análise e discussão sobre a maneira com a qual o livro didático propõe trabalhar esta mesma temática.

Ao final desta discussão esperamos apresentar possibilidades outras, para o tratamento da pobreza tão presente em nossa sociedade, que possam ser trabalhadas em sala de aula, uma vez que a educação demonstra ser uma importante ferramenta para a supressão das desigualdades sociais.

Assim sendo, o conceito de tolerância aqui adotado faz menção e, conseqüentemente, repercute as principais discussões presentes no *Encontro sobre a Tolerância na América Latina e no Caribe*, realizado no ano de 1994 na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de um sentido de tolerância concebido a partir das culturas dos povos latino-americanos e caribenhos, conscientes da exploração e da marginalização sofridas ao longo de sua história.

² Ver a respeito: BUARQUE, Cristovam. “O que é *Apertação*? O *apartheid* social no Brasil”. São Paulo. Brasiliense, 1993.

“Num primeiro momento o conceito de tolerância nos remete a uma relação vertical entre os seres humanos e, portanto, antiética, uma vez que pressupõe uma situação de desigualdade. Ou seja, alguém se coloca como modelo, pois se julga mais civilizado, de uma cultura superior e toma alguma atitude de benevolência em relação a um outro julgado menor ou desvio.”³

Partindo do ponto de vista acima destacado vale considerar que o conceito de tolerância assumiu nos dias atuais algo de relevante frente à questão da diversidade humana.

Os sentidos possíveis de tolerância, carregados de conotação histórica, revelam um projeto de universalidade e homogeneidade marcado pela dominação e/ou sobreposição dos indivíduos de uma maneira geral. Diante desta acepção, a tolerância supõe uma relação humana entre desiguais, onde aquele que é tido como superior faz concessões ao inferior. Em outras palavras, ao ato de tolerar está intrínseca uma atitude necessária de “suportar”, ou, simplesmente, “aceitar com compaixão” o próximo.

Em se tratando, mais especificamente, deste conceito de tolerância é possível afirmar que o mesmo se estabelece, constrói e se intensifica, ao longo dos anos, na medida em que as relações existentes entre dominadores e dominados tornam-se mais latentes em nossa sociedade; na tentativa de se preservar a ordem universal procura-se tolerar (lê-se, suportar) o seu próximo sem, contudo, procurar reconhecer sua alteridade. Trata-se, portanto, de um sentido de tolerância entendido enquanto sinônimo de passividade, acomodação e/ou omissão diante de um sistema opressor e injusto.

Se nossa intenção é propor o reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-a a hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras devemos, pois, considerar que esta conquista plena da tolerância está longe de ser alcançada.

O valor da tolerância que pretendemos implica, necessariamente, o reconhecimento e o respeito pleno do outro, bem como o estabelecimento de limites e princípios que devem ser seguidos pelos mais diversos grupos sociais – independente de classe, gênero, etnia e/ou valores religiosos, políticos e ideológicos – caso nosso propósito seja preservar os direitos universais e inalienáveis da pessoa humana.

É, justamente, por isso que o ato de “tolerar” não significa uma aceitação passiva entre os diferentes; ao contrário, esta seria a falsa tolerância que se encontra presente apenas nas palavras vãs de cada legislação ou discurso democrático. Se quisermos pregar a tolerância como de fato deve ser, é preciso,

³ CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Op. cit.*

pois, partir de uma matriz produtiva e distributiva das riquezas em escala global e nacional. Não é possível haver tolerância em regimes e relacionamentos marcados pela desigualdade.

Neste sentido, a construção de uma cultura da tolerância implica em uma ação prática e positiva voltada para a superação definitiva das desigualdades sociais. O marco da tolerância está, portanto, centrado na “igualdade” entre os seres, seja por meio da satisfação de necessidades básicas da grande maioria dos excluídos sociais, seja por meio da superação de preconceitos das mais diversas espécies.

Como vemos, tolerar não implica apenas em respeitar a diversidade cultural, não somente. Implica também em contrapor-se a um cenário de exploração e usurpação em que se encontra a maioria dos indivíduos que vivem a mercê de uma cultura dominante que, a bel prazer, domina e marginaliza as demais classes e grupos.

Em suma, a busca constante de alternativas de desenvolvimento sócio-econômico aos modelos que produzem e reproduzem a desigualdade social constituem elementos fundamentais caso nosso intuito seja, de fato, extrair da nossa sociedade qualquer manifestação, por mais singela que seja, de intolerância.

Se tivermos sempre em mente que a “(...) *tolerância tem primeiro um sentido de libertação de todas as formas de intolerância sofridas (...)*”⁴, talvez possamos almejar ser uma sociedade que, além de respeitar e aceitar as culturas ditas diferentes tenha consciência clara da identidade e do valor de sua própria cultura, bem como, dos indivíduos que a constitui.

Desta forma, tendo como eixo de discussão a desigualdade como fator que compactua com a intolerância e a perpetua, procuraremos discuti-la, inserida e intensificada pelo processo de globalização, gerando a apartação social e, denunciando, necessariamente a intolerância para com a pobreza em um mundo “sem barreiras” – um mundo no qual a maioria dos indivíduos se sujeita as mais humilhantes situações para ter acesso a uma tênue parcela da riqueza mundial, em contraposição a uma ínfima parcela que vive em um mar de luxo e ostentação.

Refletir sobre o impacto da globalização, tendo como referente os cenários culturais, constitui um exercício intelectual a exigir reflexões preliminares. O que se sabe, e na verdade, o que se vê, é que, na prática, há determinados “paradoxos” (o que significa pensar em movimentos, situações ou conceitos contrários) que engendram todo este processo no qual a nossa sociedade está inserida.

Sabemos que o que se costuma chamar de “globalização” apresenta-se, aparentemente, como um conjunto de processos de homogeneização e, ao

⁴ *Idem.*

mesmo tempo, de fragmentação articulado no mundo que reordenam as diferenças e as desigualdades sem suprimi-las; verifica-se, portanto, uma grande dificuldade de se incluir num único sistema as várias dimensões implicadas neste processo.

Por vezes, durante todo este processo, questionam-se a capacidade de se criar laços sociais a partir de uma teoria globalizadora que, em seus cálculos econômicos, não levam em conta os custos sociais do processo.

Um dos principais obstáculos para que os cidadãos acreditem nos projetos de integração supranacional são os efeitos negativos dessas transformações nas sociedades nacionais e locais. É difícil, pois, obter consenso popular para mudanças nas relações de produção, comércio e consumo que tendem a depreciar os vínculos das pessoas com seu território nativo, a suprimir postos de trabalho e a achatar os preços dos produtos locais, ou seja, que constantemente promovam a intensificação dos processos de concentração, polarização e marginalização, ampliando o caráter excludente do capitalismo.

Para que esta reorganização fosse possível, a estrutura do mercado de trabalho se adaptou, e ainda hoje se adapta, ao novo paradigma produtivo e tecnológico, cujas palavras de ordem são: produtividade, competitividade e lucratividade. Porém, tal adaptação está sendo feita, a olhos vistos, com um custo social bastante elevado, o que, poderá acarretar consequências drásticas e imprevisíveis às próximas décadas.

A ruptura de compromisso, o distanciamento das relações sociais (patrões e empregados) traz consigo um mercado no qual o emprego regular com segurança, salários reais e vantagens sociais, começam a se tornar algo escasso para a maioria; em seu lugar, surge o emprego temporário, parcial, casual, além das outras modalidades que representam, na verdade, o chamado “emprego disfarçado”, cujas condições de trabalho são tidas como num patamar muito abaixo dos padrões aceitáveis.

Como podemos perceber dentro deste processo a globalização é vivida como uma invasão extraterrestre; muitos são aqueles que desconfiam ou questionam seus objetivos, muitos são aqueles que, deliberadamente, não duvidam deste “modo de governar”.

Neste contexto nos caberia indagar: como enfrentar este mundo, ou, esta nova política onde poucos observam a muitos? Ou melhor, onde poucos são os privilegiados e muitos são os excluídos?

As mudanças fundamentais na história da humanidade podem ocorrer quando se muda a economia ou o poder. Isto, porém, não implica que eles (economia e poder) sejam alvos exclusivos e prioritários na estratégia de mudança ou de construção da globalização. Significa, na realidade, dizer que eles representam condição necessária neste processo, mas não suficiente. Somos nós homens que criamos as condições necessárias para a vida humana em sociedade; somos nós que devemos nos redefinir como cidadãos de um mundo globalizado.

O que se propõe, neste instante, é a própria mudança cultural, no sentido de que, a própria sociedade deva criar as condições para uma mudança tanto na economia, nos mercados, nos Estados, enfim, em todo o processo de globalização.

Trata-se, no final das contas, não apenas de lutar por direitos e interesses próprios, mas por direitos de cidadania que são negados aos famintos, miseráveis e excluídos de toda espécie. O fato é que, a possibilidade de intervenção neste processo de globalização reside não somente em nossa competência ou criatividade; a nossa ação política junto ao sistema de poder e de mercado, por uma globalização democrática supõe, antes de tudo, o fortalecimento das próprias sociedades civis em que nos inserimos. O desafio é combinar estes dois pólos. O seu enfrentamento, certamente, moldará uma outra globalização.

Levando-se em consideração todos os argumentos referentes à globalização resta-nos destacar uma de suas características mais marcantes, a apartação social capaz de ocasionar um sentimento de intolerância nos mais diversos níveis.

“No Sul, no Leste e no Norte, uma minoria social privilegiada acumulou grande riqueza em prejuízo de grande maioria da população. Essa nova ordem financeira internacional é nutrida pela pobreza humana e pela destruição do meio ambiente. Ela gera o apartheid social, estimula o racismo e os conflitos étnicos, solapa os direitos das mulheres e, freqüentemente, precipita países em confrontos destrutivos entre nacionalidades. Além disso, as reformas – visto que são aplicadas simultaneamente em mais de cem países – levam a uma globalização da pobreza, processo que aniquila a subsistência humana e destrói a sociedade no Sul, no Leste e no Norte.”⁵

O processo de globalização com seu discurso de mundo interligado e sem fronteiras encoberta determinadas questões de cunho social que afetam, principalmente, os países do terceiro mundo onde a distribuição de renda se dá de forma desigual.

Constrói uma sociedade que não está preocupada, unicamente, em adquirir e/ou usufruir produtos tidos como fundamentais para a manutenção da vida, mas desenvolve-se nas pessoas o desejo crescente de consumir toda uma variedade de produtos e tecnologias considerados supérfluos – perpetua-se e intensifica-se a idéia de “sociedade do descartável”.

No Brasil, a globalização é capaz de produzir semelhante encanto, porém com uma “singela” diferença: aqui apenas a elite, uma ínfima parcela da população,

⁵ CHOSSUDOVSKY, Michel. A Globalização da Pobreza: A polarização social e a concentração da riqueza. In: *A Globalização da Pobreza*. São Paulo: Moderna, 1999. Página 27.

tem condições de manter um padrão de compra parecido com o dos países considerados desenvolvidos; em contrapartida, o restante, ou a maioria pobre, não tem sequer a chance de adquirir os bens necessários a sua sobrevivência.

Além do mais, todo esse desenvolvimento tecnológico faz com que a demanda por mão-de-obra se torne cada vez mais escassa o que, de certa forma, só vem colaborar para a intensificação das desigualdades sociais que já se encontram em estágio tão elevado.

Compartilhando com as reflexões de Cristovam Buarque resta-nos a nítida impressão de que no decorrer dos anos conviveremos com a gradativa eliminação dos miseráveis pela fome, pois estes vivem agora dos restos do sistema.

*“Passam a viver das sobras do sistema: o único ponto de tangencia entre eles e os incluídos, está no lixo. A sobra de empregos temporários e a sobra de lixo das casas, dos restaurantes, dos supermercados; e a sobra monetária, nas esmolas aos pedintes, e nas gorjetas aos que cuidam de carros e aos que ajudam a transportar comida entre os supermercados e os estacionamentos.”*⁶

Nas sociedades atuais percebemos um novo tipo de exclusão que não é somente a racial, mas também a social. Nas sociedades capitalistas observamos uma clara separação entre ricos e pobres, que se dá de variadas formas, seja pela criação de novos espaços de convivência, seja por meio de barreiras geográficas ou arquitetônicas.

Ao analisarmos a estrutura das cidades brasileiras é possível notar que, em virtude de determinadas situações, surgiram certos ambientes mais “isolados” se comparados a tantos outros; de fato, isso advém de uma tentativa, por parte dos mais abastados, de impedir que uma parcela considerável da população tenha acesso a todo e qualquer tipo de ambiente, principalmente, quando esta “restrição” se dá em virtude de questões financeiras.

Os ricos passaram, de uns tempos pra cá, a se isolar em condomínios fechados – pequenos “feudos” –; este “refúgio” permite a uma parcela restrita de nossa sociedade gozar de uma maior segurança, além de todo o luxo e conforto que sua condição financeira possibilita comprar. Nestes casos, os menos favorecidos socialmente passam a ser “tolerados” enquanto meros serviçais ao seu dispor.

Este tipo de exclusão, denominada *apartheid social*, contribuiu para a criação de uma sociedade onde o rico não se sente, de maneira alguma, como pertencente e/ou merecedor das mesmas condições disponibilizadas para os demais

⁶ BUARQUE, Cristovam. *Op. cit.*, p.39.

membros da população. Isso acaba gerando um sentimento de intolerância em relação ao outro – principalmente, àquele que é pobre – na medida em que começa a aparecer um sentimento de superioridade das elites com relação aos mais necessitados.

Note que é uma diferença que se torna visível com o passar dos dias, mas não, necessariamente, uma diferença em relação à cor, sexo ou religião; ao contrário, uma diferença que se estabelece no plano social das mais diversas formas, mas, principalmente, entre os que têm acesso à riqueza ou ao trabalho moderno e àqueles milhares de pobres, excluídos e marginalizados pertencentes às tão famosas ilhas de riquezas globais. Neste sentido, os outros tipos de marginalização ou exclusão, passam a se articular de forma sistemática a esta nova face da intolerância, representada pela exclusão social.

Neste cenário que vislumbramos atualmente, a intolerância à pobreza ganha mais espaço. A violência acaba por se tornar o grito dos oprimidos contra o regime segregacionista que não aceita o pobre e nem cria as condições para a sua inserção digna na sociedade.

A passagem a seguir retirada do texto “*O que é apartação? O apartheid social no Brasil.*”, do autor Cristovam Buarque, sintetiza bem a realidade da desigualdade em nossa sociedade, apontando os indícios da intolerância para com a pobreza e miséria:

“Um dia destes, no estacionamento de um McDonald’s, em Brasília, dois jovens dentro de um carro se divertiam despejando batata frita no chão para que pivetos pobres fossem atrás catando. Quem assistia, se não se divertia também, perguntava-se por que, no Brasil, isto é possível. O que faz com que um grupo se divirta daquela forma e outro rasteje daquele jeito?

Se se sentissem semelhantes aos pivetos, os jovens do carro e os que assistiam teriam alguma solidariedade com a pobreza. Os jovens não fariam aquilo, ou os assistentes não deixariam que eles tentassem. Por outro lado, os pivetos, se sentissem um mínimo de dignidade, teriam assaltado os donos do carro em vez de rastejar pelas batatas fritas.

O que permitiu a cena repugnante foi que os donos do carro se sentiam diferentes dos pobres pivetos. E estes além de terem medo dos atentos vigilantes, viam no lixo que vinha dos ricos a única forma de matar a fome. Apesar da língua comum, da mesma bandeira, de poderem votar no mesmo presidente, os dois grupos se sentiam apartados um do outro, como seres diferentes.

É isso que caracteriza o apartheid. O que disfarça sua ocorrência no Brasil é que os pivetos ainda podem chegar perto dos McDonald’s e muitas pessoas se chocam com uma cena como essa de Brasília.

Mas isso esta mudando. Pouco a pouco os brasileiros ricos e quase ricos,

começam a assumir a diferença em relação aos pobres e se acostumar com a miséria ao lado, construindo mecanismos de separação. Por isso, é preciso despertar para o problema. Entender o que está ocorrendo e apresentar alternativas.”⁷

Foi a partir deste cenário de crise e, até mesmo, colapso do sistema “global”, que nos apoiamos para escolher a temática da intolerância para com a pobreza no Brasil contemporâneo, tendo como principal motivação a seguinte reflexão: *“Em que sentido deve-se entender a tolerância num mundo não só de diferentes, mas também de desiguais, de dominadores e dominados?”⁸*

Com certeza esta é uma pergunta que não pode ser respondida objetivamente, entretanto é uma questão que serviu para nortear nossas reflexões e que deve permanecer na consciência de todos nós para que tenhamos sempre em mente a condição de degradação em que se encontra nossa sociedade, procurando discutir positivamente a respeito de alternativas para a superação das desigualdades que se engendram em nosso país.

2. Nas entrelinhas do livro didático: uma análise e crítica sobre o processo de aparação social

A proposta para análise dos livros didáticos, tal como foi mencionado anteriormente, consiste em uma pesquisa acerca do tratamento que é dispensado a temática da globalização e da intolerância para com a pobreza na sociedade em que vivemos; desvendando, até que ponto, este assunto é tratado nas linhas e entrelinhas do livro didático de História.

De modo geral, algumas problemáticas se apresentam sistematicamente em todos os livros analisados⁹. Um primeiro aspecto a ser levantado, é o fato do próprio conteúdo referente ao mundo e a sociedade contemporânea estar sempre disposto nas últimas páginas e capítulos do livro didático; um segundo aspecto observado se refere a uma tendência característica de todos os livros em valorizar os supostos “benefícios” do processo de globalização em detrimento dos “malefícios” advindos deste processo; e, finalmente, quanto a um terceiro, e último, aspecto vale destacar uma tendência comum a estes livros quanto à “fragmentação” dos conteúdos – característica esta prejudicial ao ensino da disciplina de História, uma vez que se torna inviável traçar um panorama acerca de todo o processo histórico descolado da realidade e do cotidiano dos alunos.

⁷ *Idem*, p. 09.

⁸ CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Op. cit.*

⁹ Verificar a listagem no final.

Primeiramente, no que se refere à disposição dos capítulos referentes à globalização – que como vimos estão localizados sempre no final de cada volume – é possível pensarmos que, talvez, a análise histórica da sociedade contemporânea seja um inconveniente para as próprias forças políticas que regem nossa sociedade; em outras palavras, a formação intelectual das futuras gerações baseadas na consciência política e na crítica à sociedade contemporânea pode acabar gerando certo “desconforto” para as administrações públicas, bem como abalar a ordem vigente em nossa sociedade – o que, supostamente, poderia prejudicar o “progresso”, até então, alcançado pelas minorias detentoras do capital e do poder.

É claro que, quando pensamos desta forma, estamos constatando que ainda convivemos, embora de forma velada, com certo autoritarismo de outros tempos, que marcava o jogo de relações sociais e, principalmente, da educação, a fim de manter a ordem e o “progresso” de nossa sociedade.

Outro aspecto significativo que emergiu da análise do material apresentado pelos livros didáticos se refere ao modo como é tratada a relação entre “benefícios” e “malefícios” do processo de globalização e, necessariamente, das políticas neoliberais. Apesar de presenciarmos no material, referências às vantagens e desvantagens deste processo há uma nítida valorização daquelas características que apresentam a globalização como um momento de grandes progressos tecnológicos e econômicos, tais como o surgimento e evolução dos computadores e, principalmente, dos avanços tecnológicos no campo das comunicações, além de ressaltar em alguns momentos a economia de mercado e do capital financeiro e especulativo.

Enquanto que, em breves momentos, verificamos algumas menções ao aumento e a agudização das desigualdades sociais em países considerados como “em desenvolvimento”, bem como das dificuldades em se lidar com o convívio com a diversidade cultural das inúmeras etnias que compõem o tecido social mundial, cabe aqui considerar que este convívio se dá de forma mais intensa e constante com o avanço tecnológico dos meios de comunicação, como a internet, que permitiu nos últimos tempos a aproximação com os outros mundos que compõe a diversidade cultural de nosso planeta. Estas dificuldades em se compreender o outro, mais presente agora do que nunca, acabou intensificando em muitos casos a intolerância racial, religiosa, cultural e, principalmente, social.

Mais uma vez, tal característica pode ser um indício das intenções ideológicas e políticas que estão presentes no conteúdo dos livros didáticos, demonstrando novamente o risco que se apresenta ao se considerar o livro didático como o principal recurso didático do professor de História. Neste sentido, a utilização acrítica e apolítica do livro didático podem gerar a alienação com os processos que acabam ocasionando e perpetuando a desigualdade e a intolerância social.

Assim sendo, parece haver uma dificuldade, no livro didático de História,

em se trabalhar com temas ligados à História do Presente, cabendo ao professor perceber esta discrepância presente no material didático disponível, procurando estabelecer o diálogo com outras fontes a fim de se apresentar aos alunos uma discussão que possa contribuir com a formação intelectual destes, aproximando-os de suas realidades e do seu cotidiano – em outras palavras, perceber que é de extrema importância estabelecer uma discussão historiográfica em sala de aula visando uma tomada de consciência frente às inúmeras possibilidades de transformação da realidade social vivenciada.

As características apresentadas, anteriormente, surgidas da análise crítica do livro didático, bem como a dificuldade que parece eminente em se tratar a História do Presente por meio destes materiais, são sintomas da “fragmentação” dos próprios conteúdos, que acabam gerando a falta de noção por parte dos alunos de processo histórico. Esta dificuldade, muitas das vezes intencional, acaba determinando a manutenção da alienação e, até mesmo, do autoritarismo que já mencionamos anteriormente.

Assim sendo, a supressão desta problemática pode ser considerada a principal ferramenta para aqueles que pretendem trabalhar com o livro didático, já que este se apresenta como um importante acessório para a construção do conhecimento histórico.

Se forem capazes de não perder de vista esta noção de processo, os alunos, em sua maioria, passarão a compreender a História como um organismo vivo e dinâmico, capaz de capacitá-los a lidar, de forma crítica e transformadora, com os diversos problemas que, porventura, possam surgir em suas vidas. Esta é a grande contribuição que a História pode trazer para a vida de milhares de jovens que estão em vias de formação e que, em breve, constituirão a elite intelectual e política de nosso país.

Não cabe aqui apenas a crítica pela crítica do livro didático, bem como da sua utilização pelos professores de História, pois ele se apresenta como um importante instrumento no processo de construção do conhecimento histórico, desde que utilizado criticamente, sendo considerado como mais uma entre o vasto universo de fontes para a análise histórica.

A utilização de jornais, revistas, fotos, músicas, filmes¹⁰ apesar das sabidas dificuldades infra-estruturais da maioria das escolas públicas de nosso país, é de fundamental importância para o fomento da noção de processo nos alunos, que se apresenta com uma importância fundamental no ensino de História. Este diálogo com outras fontes, bem como outras disciplinas, buscando a interdisciplinaridade, é, portanto, a chave para um trabalho bem sucedido na obtenção da construção do conhecimento histórico.

¹⁰ ver as dicas de materiais didáticos a serem trabalhados em sala de aula no final do artigo.

3. A utilização das charges na sala de aula: uma alternativa viável

A utilização de charges em sala de aula se apresenta como uma ferramenta didática interessante, uma vez que a obtenção destas se torna cada vez mais fácil com a disseminação da internet. Tal utilização envolve a compreensão e interpretação da charge, visando o desenvolvimento da criatividade do aluno, a partir das inferências que este pode realizar de acordo com seu conhecimento de mundo.

Um outro aspecto importante na utilização das charges é a sua proximidade com o cotidiano, pois elas são geralmente encontradas em jornais, revistas e internet, tratando temas atuais e marcando épocas. Além disso, permitem que o aluno passe a entender a imagem como discurso, atribuindo-lhe sentidos sociais e ideológicos.

Por mais óbvio que nos pareça perceber e, ainda, entender uma charge, na prática, não é tão evidente assim. Quantas vezes nos damos conta de que desconhecíamos os personagens desenhados no texto e, por isso, não compreendemos a mensagem do autor. A charge requer, acima de tudo, uma relação de percepção e de sensibilidade entre o leitor e o chargista, pois, do contrário, haverá dificuldades para o entendimento, ou mesmo, ausência total de comunicação entre o enunciador e o co-enunciador.

Ainda com relação a esse ponto – o ensino –, pensamos a charge, enquanto gênero textual, um instrumento capaz de desenvolver estudos, conforme mencionamos, sobre diferentes assuntos relacionados à História, de forma prazerosa.

Com base no exposto, entendemos que o ensino de História, a partir do gênero em questão, tem condição de proporcionar momentos agradáveis; diferente do que vemos, em várias escolas, no que tange às reações dos alunos.

Dessa maneira, tornar a produção do conhecimento histórico uma atividade agradável, é importante, pois faz com que haja maior interesse das partes envolvidas no processo. Assim, conseqüentemente, o mergulho nas diferentes linguagens pode ser cada vez mais fundo, contribuindo para a formação crítica e política dos alunos, fazendo com que o ensino de História se aproxime cada vez mais da realidade destes jovens de uma forma mais agradável e interessante.

4. Considerações finais

Pensar em alternativas para contornarmos a crise pela qual estamos passando é de fundamental importância, onde a educação se apresenta como um instrumento salutar nesta luta.

A globalização e seus efeitos, sejam eles bons ou ruins, deve ser vista com olhos críticos e atentos, uma vez que é um processo que pode ter conseqüências

trágicas para uma imensa maioria de pessoas que se encontram a margem do sistema, vivendo a custa das “sobras” do mesmo, como já foi discutido anteriormente.

O livro didático, neste sentido, pode ser um valioso aliado, entretanto, se for mal utilizado pode contribuir para a alienação e, pior, perpetuar a intolerância para com a pobreza e a apartação social.

Cabe ao professor assumir a responsabilidade de ensinar com consciência visando o desenvolvimento do senso crítico e de transformação dos alunos, uma vez que estes constituirão em breve a elite intelectual e política de nosso país, ficando a cargo destes a mudança social que contribuirão para, senão o fim, mas ao menos a amenização da desigualdade social que marca o nosso tempo.

Fica, enfim, a mensagem extraída da música de Gabriel Pensador, “*Sem Parar*”, que traz uma contribuição significativa para as reflexões que visam combater a desigualdade em nossa sociedade, onde a mudança deve e só poderá começar a partir desta parcela da população marginalizada ou apartada que compõem a maioria da população brasileira.

“Muda, porque quando a gente muda o mundo muda com a gente.

A gente muda o mundo na mudança da mente.

E quando a mente muda, a gente anda pra frente.

E quando a gente manda, ninguém manda na gente.

Na mudança de atitude, não há mal que não se mude e nem doença sem cura.

Na mudança de postura, a gente fica mais seguro.

Na mudança do presente, a gente molda o futuro...”¹¹

Referências:

BIBLIOGRÁFICA

- BARRET-DUCROCQ, Françoise. *Foro Internacional sobre Intolerância*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro. BCD União de Editoras S.A, 2000.
- BUARQUE, Cristovam. *“O que é Apartação? O apartheid social no Brasil”*. São Paulo. Brasiliense, 1993.

¹¹ Trecho extraído da música “*Sem Parar*” de Gabriel Pensador – Álbum: ***Seja Você Mesmo Mas Não Seja Sempre O Mesmo***.

- CANCLINI, Nestor Garcia. *A Globalização Imaginada*. Tradução Sérgio Molina. São Paulo. Iluminuras Ltda, 2003.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade*. São Paulo. UNESP, 2003.
- CHOSSUDOVSKY, Michel. *A Globalização da Pobreza: A polarização social e a concentração da riqueza*. In: *A Globalização da Pobreza*. São Paulo. Moderna, 1999.
- IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.
- PASTORE, José; ZYLBERSTAJN, Hélio e PAGOTTO, Carmem Silvia. *Mudança social e pobreza no Brasil: 1970-1980 (O que ocorreu com a família brasileira?)*. São Paulo. FIPE/Pioneira, 1983.

➤ **Livros didáticos:**

- ARRUDA, José Jobson. *Nova História moderna e contemporânea*. São Paulo. EDUSC, 2004.
- COTRIM, Gilberto. *História do Brasil – Nova consciência: do século XIX ao século XXI – 6ª série*. São Paulo. Saraiva, 2001.
- MAGNOLI, Demétrio. *O mundo contemporâneo*. São Paulo. Atual, 2004.
- PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História e Vida – Dos tempos modernos ao mundo globalizado*. São Paulo. Afiliada, 2004.

5. Dicas de materiais didáticos alternativos

➤ **Filmes:**

- *A Vila (The Village)*. Direção de M. Night Shyamalan, 2004. EUA.
- *Carandiru*. Direção de Hector Babenco, 2002. Brasil.
- *Cidade de Deus (City of God)*. Direção de Fernando Meirelles, 2002. Brasil.
- *Crash - No Limite (Crash)*. Direção de Paul Haggis, 2004. EUA.
- *Dragões de Sangue (Vanishing son)*. Direção de Jonh Nicollela, 1994. EUA.

- *Laranja mecânica* (Clockwork Orange). Direção de Stanley Kubrick, 1971. Inglaterra.
- *Minority Report - A Nova Lei* (Minority Report). Direção de Steven Spielberg, 2002. EUA.
- *Quase Dois Irmãos*. Direção de Lúcia Murat, 2005. Brasil.
- *Show de Trumam* (The Trumam Show). Direção de Peter Weir, 1998. EUA.
- *O Terminal* (The Terminal). Direção de Steven Spielberg, 2004. EUA.

➤ **Músicas:**

- *Admirável gado novo* (Zé Ramalho – Álbum: *A peleja do diabo com o dono do céu*).
- *Dança do Desempregado* (Gabriel O Pensador – Álbum: *Quebra-Cabeça*).
- *Geração Coca-Cola* (Legião Urbana – Álbum: *Legião Urbana*).
- *Miséria S.A* (O Rappa – Álbum: *Rappa-Mundô*)
- *Periferia é Periferia* (Racionais Mc's – Álbum: *Sobrevivendo no Inferno*)
- *Pra não dizer que não falei das flores* (Geraldo Vandré – Álbum: *Geraldo Vandré '1996'*).
- *Sem Parar* (Gabriel O Pensador – Álbum: *Seja Você Mesmo Mas Não Seja Sempre O Mesmo*).
- *Soldado do Morro* (MV Bill – Álbum: *Traficando Informação*).

➤ **Charges**

- www.charges.com.br
- www.humortadela.com.br
- Jornais e revistas de circulação nacional ou regional.

INTOLERA-ME QUE EU INTOLERO-TE: o crime organizado no Brasil contemporâneo¹

*Rafael Guarato**

Resumo: O artigo trata de dois momentos do “crime organizado” no Brasil, década de 1970 e o ano de 2006 (marcado pelo levante do PCC em São Paulo). Trabalha com o referencial teórico: Intolerância e discute o tema na produção de recursos e materiais didáticos do ensino médio.

Palavras-Chave: Crime Organizado. Intolerância. Livro Didático.

Abstract: This paper is about the “organized crime” in Brazil, inserted in two periods, i.e. the 1970s and the year of 2006 which is marked by the rising of PCC in São Paulo. We study “Intolerance” and discuss the production of resources and didactic material of the medium level (high school).

Keywords: Organized Crime. Intolerance. Textbook.

“Não sou o dono da verdade, mas tenho minha história.”
(Thaíde)

Introdução

Neste artigo procurei trabalhar com representações historicamente construídas por estudiosos, críticos, jornalistas, promotores, artistas, a respeito do crime organizado com o objetivo de compreender a complexa relação que criou e consolidou a criminalidade oriunda do processo que envolve uma intolerância recíproca, no Brasil, desde meninos de rua até empresários, promotores, juízes e a presidência da república. Nesse sentido, concebemos o Brasil de ontem e de hoje como gestor de uma forte tendência social ao crime, devido a suscitações de desejos e carências da população de um lado e as frustrações destes ao depararem com suas limitações.

¹ Este artigo é fruto de discussões realizadas na disciplina Oficina de Prática Pedagógica I, ministrada pelos Professores Ms. Florivaldo Paulo Ribeiro e Dr^a. Vera Lúcia Puga.

* Pesquisador vinculado ao POPULIS (Núcleo de Pesquisa em Cultura Popular, Imagem e Som). Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

A temática acerca do crime organizado é algo presente no cotidiano dos brasileiros, seja por intermédio da televisão, do rádio, da imprensa escrita, da música ou até mesmo na esquina de casa e no trabalho. Vivemos em uma sociedade que conseguiu gerar facções criminosas que alcançaram o nível de organizadas, no sentido literal da palavra. Mas como esses sujeitos se inserem em tal prática? Por quê? Quais as motivações? De que forma o Estado, os meios de comunicação de massa, as diversas faces da sociedade e principalmente os livros didáticos lidam com essa realidade? Essas e outras questões serão abordadas no decorrer do presente texto, articulando-as com o conceito de intolerância.

De acordo com Paul Ricceur, a intolerância tem uma lógica funcional que trabalha através de dois componentes. O primeiro seria a desaprovação das crenças, costumes, hábitos do outro. E a segunda diz respeito ao poder de impedir que esse outro leve sua vida como bem entenda, sendo que, quando tal poder de impedir é exercido pelo Estado, a desaprovação torna-se uma condenação pública.²

Por esse viés pude perceber múltiplas intolerâncias como a do Estado com aqueles que cometem delitos tidos pela legislação brasileira como criminosos, culminando na sua reclusão em complexos carcerários. Essas pessoas, por sua vez, organizam-se e contra-atacam o Estado, por meio de uma expressão da coragem de viver e da enorme dificuldade de encontrar seu lugar numa sociedade que o rejeita. Em contra partida, o Estado assume durante anos, uma postura de tolerante, no sentido de não punir quem já está preso, compreendendo por tolerância aquilo que se tolera o que “se desaprova mas não se pode impedir”³. O problema que aqui reside é que a tolerância carrega o estatuto do bem, legando ao outro, nesse caso, o crime organizado, como representação do mal. Entretanto, a tolerância surge onde há indícios de intolerância, pois que sentido teria a existência do bem sem a presença do mal? A questão é que a construção da dicotomia Bem X Mal obscurece as questões sociais, deslocando o foco para uma tarefa imediata, combater o mal, como se a sociedade vivesse separada em dois blocos, num isolamento total. Ao contrário, a sociedade é dinâmica e imbricada em todos os aspectos por pessoas que dizem representar tais definições e mais, todas as pessoas são plurais.

Portanto, o Brasil tem um quadro social tenso, permeado por conflitos que envolvem todos os segmentos da sociedade, sendo que alguns destes segmentos, os mais reacionários, frente a “ameaça” do crime organizado, apóiam premissas

² RICCEUR, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: *A intolerância: foro internacional sobre intolerância*. UNESCO, 1997. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000. p. 20.

³ *Idem*, p. 24.

radicais como a construção de verdadeiras barricadas para separar pobres e ricos, a suspensão temporária dos direitos constitucionais ou o enrijecimento do aparato estatal de repressão com o auxílio do próprio exército, gerando uma outra intolerância, pois estamos lidando com pessoas que matam seus próprios aliados. Mas ora, não há como tomar juízos de valor, condenar, rotular, estereotipar pessoas que vivenciam uma realidade totalmente antagônica às pessoas que têm o acesso a informações, saúde e educação de qualidade, temos que ter em vista o fato de que “no porão da sociedade as regras são outras.”⁴

Tendo em vista que os seres humanos são diferentes entre si e que possuem crenças, hábitos, costumes, pensamentos que não são homogêneos, mas sim múltiplos e plurais, a única forma encontrada para fazer com que todos esses sujeitos, sem exceção, concordem e atuem de acordo com as regras sociais estabelecidas – as quais delimitam o que se pode e o que não se pode fazer – é através da intolerância. Tal medida tomou corpo através da exclusão do outro que pensa e age diferente, e aqui reside o fundamento de instituições como as prisões, os centros de reabilitação, sanatórios, locais destinados à reclusão do “outro”. No entanto, aqueles que são excluídos, negados pela sociedade estabelecem uma relação de ódio pela rejeição, sendo que “quando o ódio entra em ação, não é mais possível erradicá-lo.”⁵

A proposta aqui é a de investigar até que ponto os livros didáticos exploram o crime organizado e pensar novas possibilidades de estudos para os alunos do ensino fundamental e médio. Para tanto, foram selecionadas três obras destinadas a esses alunos, *Historia Global: Brasil e Geral*⁶, *História*⁷ e *História para o ensino médio*⁸, nas quais serão analisados os conteúdos referentes ao período de 1970 até o momento em que foram redigidos, uma vez que o crime organizado no Brasil, surge em meados da década de 1970.

A ditadura militar e o nascimento do crime organizado

A desigualdade social no Brasil não é algo recente, é histórico, pois estamos falando de um país cuja sociedade foi por longa data estruturada na escravidão. No entanto, o discurso modernizante ancorado nos pressupostos de democracia,

⁴ AMORIM, Carlos. *Op. cit.*, 2003. p.18.

⁵ WIESEL, Elie. Prefácio. In: *A intolerância: foro internacional sobre intolerância*. UNESCO, 1997. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000. p. 9.

⁶ COTRIN, Gilberto. *História global: Brasil e geral*. Vol. Único. 2º ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

⁷ BARBEIRO, Heródoto. / CANTELE, Bruna Renata. / ALBERTO, Carlos. *História*. Vol. Único para o ensino médio. São Paulo: Scipione, 2004.

⁸ VICENTINO, Claudio & DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio*. Vol. Único. São Paulo, Scipione, 2001. (Série Parâmetros).

liberdade, igualdade não condiz com a realidade nacional. Durante a década de 70, do século XX, foi agravado o quadro social com a ditadura militar, durante a qual os diversos segmentos da sociedade além de não vivenciar a tão falada liberdade, perderam o direito de reivindicação, com a implementação de inúmeros Atos Institucionais – os famosos A.Is – criados por aquele governo. Nem mesmo os intelectuais, artistas e políticos que não concordavam com o governo e lutavam por melhorias para o povo, o chamado *pessoal da esquerda*, foram poupados, sendo estes cassados, presos, torturados, alguns mortos ou exilados. Em outras palavras, emerge uma intolerância governamental em relação àquelas pessoas que pensam ou agem de forma diferente ao modelo social, político e cultural apresentado pelo Estado.

No ano de 1969 é criado o artigo 27 do decreto-lei 898, da Lei de Segurança Nacional (LSN) pelo governo militar. Tal medida tinha como propósito, eliminar a oposição com a intenção de despolitizar os militantes armados de esquerda, colocando-os presos juntamente com criminosos comuns, assassinos, ladrões, estelionatários, estupradores. Nesse sentido, o presídio de Ilha Grande, na baía de Angra dos Reis, conhecido como “o Caldeirão do Diabo” é exemplar. Tal instituição ficou conhecida como local onde “os presos freqüentavam, era, de fato, uma universidade do crime.”⁹

Houve na Ilha Grande um processo de conscientização dos presos a partir do contato com os militantes de esquerda que indicavam livros¹⁰ e transmitiam informações aos demais internos. Assim, os excluídos, negados pela sociedade governada pelos militares, transmitiram aos presos comuns técnicas utilizadas pela guerrilha urbana, como planejamento para assaltos a bancos, seqüestros, investimento do dinheiro roubado, e outros mais. “O encontro dos integrantes das organizações revolucionárias com o criminoso comum rendeu um fruto perigoso: o Comando Vermelho.”¹¹ Um fenômeno social, urbano e também político, o crime organizado acredita que é possível reverter o presente vivenciado.

Essas são nuances que acompanham as adaptações, ou seja, as leituras e os diálogos entre os presos causando re-significações. Ao apropriarem-se dos ideais revolucionários, ocorre uma transformação nas formas e nos sentidos dos

⁹ - AMORIM, Carlos. *CV_PCC: a irmandade do crime*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p.30.

¹⁰ - Tarefa difícil, se não impossível obter todos os exemplares de obras que circularam no interior do presídio de Cândido Mendes, consegui descobrir algumas como o Manual do Exército Popular de Libertação Nacional do Vietnã contendo técnicas de guerrilha e fabricação caseira de armamento; *Revolução na revolução?* de Régis Debray amigo de “Che Guevara” e defendia “uma vanguarda armada revolucionária”; “Guerra de guerrilheiros”, de autoria do próprio “Che”; “Manifesto do Partido Comunista” de Karl Marx e Friederick Engels e textos escritos pelo líder revolucionário Carlos Marighela.

¹¹ AMORIM, Carlos. *Op. cit.*, p.58.

textos. Cabendo aqui a noção de *distinção*, isto é, tendo em vista que um texto pode obter múltiplas leituras, que por sua vez causam significações diferenciadas, ou seja, uma distinção entre o que o autor quis transmitir e o que o receptor interpretou ou quis interpretar.

Assim, temos e devemos ter cautela com a historicidade das obras, pois podem ocorrer transformações nas formas e sentidos do texto. Não que as leituras ulteriores sejam arbitrárias, mas existem elementos que ao serem trabalhados fora de seu contexto histórico, ou alteram ou perdem seus significados. Pois “cada forma, cada suporte, cada estrutura de transmissão e de recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações.”¹² Ou seja, o foco neste momento é o receptor, os criminosos comuns, lembrando que enfatizando que aquilo que é recebido se torna diferente do original que foi transmitido, posto que os receptores interpretam, adaptam as idéias, imagens, costumes e tudo o que lhes é oferecido¹³.

Isto posto, podemos compreender como surgiram personagens como William da Silva Lima, o professor, tido como o fundador do Comando Vermelho. No entanto, essa organização a princípio atuou como forma de sobrevivência dentro da prisão, haja vista que existia, e ainda existe, prisioneiros que se reúnem em grupos para atacarem outros detentos com o intuito de roubar, extorquir e estuprar. Tais grupos ficaram conhecidos como falanges. Nesse contexto emerge a falange LSN e depois a falange Vermelha, em 1974, estabelecendo a palavra de ordem “*o inimigo está fora das selas*”¹⁴, passando a compor um grupo de detentos que se ajudavam mutuamente e reivindicavam melhorias no interior dos presídios, tendo como lema central a luta pela Paz, Justiça e Liberdade.

Os anos que vão de 1974 a 1979 são tidos como “a fase boa dessa organização” que passa a planejar fugas em massa com sucesso. A partir daí a organização e os ideais obtidos no interior dos presídios são transpostos para a rua, sendo elaborados e executados inúmeros assaltos simultâneos e resgate de presos aliados, atuando nos presídios e favelas do Rio de Janeiro, ganhando fama e atingindo os jornais locais. Torna-se importante ressaltar que não seria correto afirmar que os presos políticos tivessem a intenção de ensinar os criminosos a se organizarem. O fato é que com o convívio entre ambos, o crime deu um salto qualitativo, organizando-se.

Um fator que passa a dificultar o cerco contra tal organização está no alicerce oferecido pelas comunidades ao crime organizado, fruto de investimentos destes em educação, moradia, saneamento, conseguindo de forma gradual o respeito

¹² CHARTIER, Roger. *Formas e Sentido – Cultura Escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 44-45.

¹³ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Trad. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

¹⁴ *Ibidem*, p. 100.

dos moradores das favelas. De início os primeiros líderes do Comando Vermelho eram mais idealistas, humanistas, isto é, atuavam com propósitos de igualdade, tratando bem a comunidade que os cerca e criando laços de sociabilidades estruturados no respeito. Mas em meados da década de 1980 com a grande inserção de drogas, o foco é deslocado para o lucro, passando a ser enfatizado o tráfico e as matanças, tomando o sentido de “dinheiro é tudo” e passando a predominar a política do medo e do terror.

Ao me debruçar sobre os livros didáticos, pude perceber que nenhum deles faz menção aos fatos até aqui apresentados, dando preferência a narrar as sucessões presidenciais militares. Citam os Atos Institucionais e a intolerância política, social e cultural do governo militar, mas sem comentar a formação inicial do crime organizado. Cotrin¹⁵ ressalta, na introdução de seu livro, que busca apresentar uma visão geral dos principais tópicos da história, o surgimento da facção criminosa Comando Vermelho durante a ditadura militar, nessa perspectiva, não se trata de um tópico central.

No livro didático História¹⁶, os autores destacam que o foco do livro é trazer informações gerais, voltadas ao mundo do trabalho. O próprio sub-título do livro é sugestivo *de olho no mundo do trabalho* não mencionando a organização conhecida pela sigla CV. No capítulo destinado ao período militar, assim como Cotrin, destaca as ações militares de repressão adotadas no período.

Já o livro de Vicentino e Gianpaolo¹⁷ destaca logo na apresentação a busca e a necessidade da multidisciplinaridade, de tentar passar para os alunos a compreensão da realidade em que vivemos e de enxergar a história enquanto interpretação. No entanto, também deixa a desejar, negligenciando o conteúdo a respeito da gênese do crime organizado no Brasil. Todavia, é mais crítico e aprofundado que os outros dois investigados e possui uma narrativa que estimula a reflexão, fazendo valer as intenções dos autores previamente apresentadas.

A não incorporação do surgimento do crime organizado no Brasil nos livros didáticos aqui apresentados esboça certa negligência para com essa temática, talvez por falta de conhecimento de tal conteúdo por parte de seus autores ou (o que desacredito que seja), ou pode ser por determinação das editoras ou até mesmo do Ministério da Educação, pois sabemos que existe um amplo e burocrático processo para adoção de um determinado material didático. O fato é que a origem das organizações criminais no Brasil, que ocorre durante o governo militar, não é alvo dos livros didáticos.

¹⁵ COTRIN, Gilberto. *Op. cit.*, 1998.

¹⁶ BARBEIRO, Heródoto. / CANTELE, Bruna Renata. / ALBERTO, Carlos. *Op. cit.*, 2004.

¹⁷ VICENTINO, Claudio & DORIGO, Gianpaolo. *Op. cit.*, 2001. (Série Parâmetros).

O PCC

Hoje o crime enquanto organização não é mais privilégio do Rio de Janeiro. Já no início da década de 1990, foi detectada a aparição e atuação do Comando Vermelho no Estado de São Paulo com roubos, planos e prisões, com destaque para o aumento no número de seqüestros. Isto devido à percepção dos excluídos de que os seqüestros de pessoas importantes não eram mais viáveis, por causa da grande participação de pessoas, de investimento e a incerteza do lucro, dando início a uma onda de seqüestros que passaram a ter como alvo os pequenos e médios empresários, comerciantes que apesar de não render muito, oferecem uma maior possibilidade de sucesso.

Creio que com as prisões de membros do Comando Vermelho em São Paulo, deu-se início ao mesmo processo ocorrido no Rio de Janeiro, isto é, presos aprendendo com outros presos, assimilando normas de conduta dentro das casas de detenção para facilitar o convívio no interior do mesmo. A diferença é que não mais vivemos em uma ditadura militar e sim num governo democrático, com participação popular, o que aumenta o desejo e a esperança no discurso de igualdade, liberdade e democracia, os quais acabam sendo jogados no cotidiano, mas não são vivenciados, carregando um sentido vazio e confuso.

No ano de 1993 dá-se início a formação de uma outra facção criminosa de peso, o Primeiro Comando da Capital (PCC) que surge também como organização prisional lutando por melhores condições de sobrevivência, tendo como principais líderes José Marcio Felício, o Geléia e César Augusto Noriz, o Cezinha, que passam a disputar com outras facções como o Comando Democrático da Liberdade (CDL), o Comando Revolucionário do Brasil para o Crime (CRBC) e a Seita Satânica, o poder no interior dos presídios. Enquanto alguns conseguem superar seus modelos, os outros, ao menos, inventam um estilo próprio, que foi o caso do PCC paulista.

Contudo, o PCC se tornou a principal organização criminosa do Estado de São Paulo, oriunda da Casa de Detenção de Taubaté localizada no interior do Estado, onde já estiveram presos integrantes do Comando Vermelho¹⁸, e acredita-se que já se espalhou por todo território nacional, pois estamos falando de um ciclo vicioso, onde criminosos aprendem nas próprias cadeias, organizam-se, fogem ou cumprem pena, prolifera seus conhecimentos fora dos presídios, alguns são presos novamente, repassam os ensinamentos para os demais detentos e inicia-se o processo novamente. Assim, a separação das lideranças dessas organizações – incessantemente realizadas pelo Estado – acaba por multiplicá-las ao invés de destruí-las.

¹⁸ CHRISTINO, Marcio. *Por dentro do crime: corrupção, tráfico e PCC*. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 69.

Ao ser formado o PCC, seus fundadores elaboraram um estatuto, ancorado na fidelidade e luta pelos direitos. Assim, como as regras do CV, a diferença é que o PCC pune com a morte os desvios de conduta, ou seja, trata-se de uma organização respaldada por uma legislação que determina direitos e deveres de seus membros, leis estas que substituem, para os membros da organização, as normas estabelecidas pela sociedade brasileira, privilegiando alguns fatores em detrimento de outros. Como podemos perceber, no 7º artigo do estatuto do Primeiro Comando da Capital, segundo esse documento: Aquele que estiver em liberdade “bem estruturado”, mas que esquecer de contribuir com os irmãos que estão na cadeia, serão condenados à morte sem perdão.¹⁹

Segundo o pensamento de Hèritier²⁰, nenhuma sociedade fornece plena permissão para matar, *a não ser que esteja de acordo com a lei*. O ponto chave neste momento é que os sujeitos excluídos, trancafiados pela legislação brasileira, criaram suas próprias regras de conduta, as quais vão na contramão do Estado. A população cria novas alternativas de gerir suas vidas. Em outras palavras, eles rejeitam a armadilha social na qual muitos querem aprisioná-la, e afirmam sua legitimidade via ações de contravenção.

No ano de 2001, o PCC deu uma demonstração de seu poderio ao comandar cerca de 29 levantes simultâneos em presídios do estado de São Paulo, mas foi no decorrer do mês de maio de 2006 que o Primeiro Comando da Capital mostrou de fato a que veio²¹. Agora sob a liderança de Marcos Herbas Camacho, o Marcola, conseguiu promover ataques a delegacias de polícia, queimas de ônibus, metralhando bancos, uma série de assaltos e homicídios, mostrando a cara e batendo de frente com o poder público, alegando que: “Conhecemos a nossa força e a força de nossos inimigos. Poderosos, mas estamos preparados, unidos e um povo unido jamais será vencido”²².

Insatisfeitos com a intolerância do Estado e da sociedade, o PCC passa a intolerá-los, gerando um clima de terror ancorado na criminalidade, esboçando seu poderio de intimidação, transformando algumas cidades brasileiras, mas principalmente São Paulo, num verdadeiro campo de guerra, onde qualquer pessoa pode se tornar a próxima vítima. Diante dessa onda de terror, começa a emergir inúmeros meios que apontam para uma saída viável, mas que no entanto, acaba

¹⁹ AMORIM, Carlos. CV_ PCC: a irmandade do crime. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 388.

²⁰ HÉRITIER, Françoise. O eu, o outro e a intolerância. In: *A intolerância: foro internacional sobre intolerância*. UNESCO, 1997. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

²¹ Até o presente momento acredita-se que o estopim para a crise comandada pelo PCC foi a descoberta por parte da facção criminosa, de uma fita de áudio que continha gravações de uma reunião secreta da Segurança Pública de São Paulo e que teria revelado o conhecimento dos delegados sobre as facções criminosas e de uma possível transferência de líderes do PCC para outras casas de detenção.

²² Estatuto do PCC, 16º artigo, obtido em: AMORIM, Carlos. *Op. Cit.*, 2003. p. 390.

por reforçar o ciclo da intolerância, com reportagens e matérias partindo do pressuposto do medo e suscitando mais a exclusão e a repressão, negando cada vez mais as possibilidades de ascensão do outro.

No domingo, 21 de maio de 2006, José Serra declarou no Jornal Folha de São Paulo que “as democracias reconhecem que apenas ao Estado é facultado o uso legítimo da força. Muitos não se dão conta da sabedoria desse princípio”²³. Ancorando seu discurso na legalidade do Estado agir de forma repressiva, reconhecendo uma situação de guerra e ressaltando que “o inimigo é o crime. Vamos combatê-lo. Vamos eliminá-lo”²⁴. No entanto Serra não deixa claro qual o caminho para eliminar o crime, deixando brechas para adaptações confusas, como a utilização de meios mais enérgicos, ou seja, de mais violência, resolvendo a intolerância com intolerância.

Dando continuidade à uma série de alternativas, que na verdade não fornecem meios concretos capazes de resolver de fato o problema, encontrei a opinião de um ex-membro da Anistia Internacional, Ives Gandra da Silva Martins, que pensa ser preciso endurecer as medidas a serem tomadas, destacando ser preciso “*isolar, sem possibilidade de comunicação.*”²⁵ Essa forma de pensar predominou, como se o bloqueamento de celulares pelos operadores resolvessem os problemas sociais do país, que gerou e continua fomentando o crime organizado ou que proibissem a comunicação entre os presos.

Outras reportagens reforçam a idéia de copiar os modelos de sistemas prisionais e os códigos penais de países da Europa e Estados Unidos, como se num passe de mágica o governo pudesse transpor toda uma legislação e um modelo de controle social e reclusão historicamente construídas para uma realidade social totalmente diversa à encontrada no Brasil atual. O que presenciamos é um deslocamento da questão principal, cabendo a nós, historiadores e professores de história, o papel de perceber além do que tentam nos inculcar²⁶.

Sendo assim, alguns dos pontos que podem e devem ser abarcados acerca do objeto aqui analisado, refere-se à realidade enfrentada no mercado de trabalho brasileiro. Ele atende às necessidades da população? Quantos desempregados existem? Os trabalhadores que estão empregados recebem uma quantia que satisfaça suas carências diárias? E a educação? Conseguem propiciar a todos uma verdadeira qualificação? Quais oportunidades foram dadas àquele sujeito

²³ SERRA, José. O inimigo é o crime. *Folha de São Paulo*: Tendências/Debates. Domingo, 21 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.172. p. A-3.

²⁴ *Idem.*

²⁵ MARTINS, Ives Gandra da Silva. O crime organizado. *Folha de São Paulo*. Tendências/Debates. Segunda-feira, 22 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.173. p. A-3.

²⁶ GULLAR, Ferreira. Papo brabo. *Folha de São Paulo*. Ilustrada. Domingo, 28 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.179. p. E-10.

que optou pela vida do crime? Ele tem escolaridade? Teve acesso a um mercado de trabalho justo? Enfim, ele teve outra opção real de sobrevivência digna? Você já viu plantação de maconha ou laboratórios de crack e cocaína nas favelas brasileiras? Os criminosos fabricam armas? De onde vem todo esse arsenal que possibilita aos bandidos enriquecerem e atuarem com tanta facilidade? Essas são algumas das questões que devem ser colocadas ao se tratar de crime organizado, pois nada acontece da noite para o dia, tudo faz parte de um amplo e longo processo, o qual deve ser analisado com atenção desde seus primórdios para que não cometamos erros de julgamento. Não estou defendendo o P.C.C, mas sim denunciando que existe uma parcela de contribuição por parte do falho sistema governamental brasileiro.

Os livros didáticos e os crimes organizados

Ao me debruçar sobre os três livros didáticos aqui propostos para análise, deparei-me também com a ausência de discussões acerca do PCC, sendo que em dois deles, nem sequer citam o aumento da criminalidade. Na obra de Gilberto Cotrin de 1998, o período pós-ditadura é intitulado “*Brasil Contemporâneo*”²⁷ e no livro “*História*”²⁸ de 2004 o mesmo corte cronológico recebe a nomenclatura de *Civis de volta à presidência*. Ambas realizam um panorama geral da vida econômica e política do país, as mudanças de planos econômicos, moedas, processo inflacionário, estabilização, crises, corrupção, propaganda, mas não mencionam fatos sócio-culturais que permearam a vida nacional nesses anos que vão, no caso de Cotrin, de 1985 a 1998 e na obra de Barbeiro, Cantele e Alberto de 1985 ao ano de 2003, com exceção do Movimento dos Sem Terra (MST) que nos dois livros é rapidamente citado.

Ao final do capítulo, Cotrin destina apenas duas questões à “reflexão”, que, no entanto, não estimula tal forma de pensamento, haja vista que não acrescenta nada de diferente do apresentado no decorrer do texto. No livro História, ao final do capítulo os autores organizaram uma seção chamada: Arte em destaque, onde pontuam algumas obras artísticas de importância no tema estudado no capítulo, citando filmes como Cidade de Deus (Fernando Meireles) e Carandiru (de Hector Barbenco). Entretanto não realizam em momento algum uma prévia apresentação dos mesmos, sendo estes, legados a segundo plano.

A terceira obra investigada é de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, a qual também prioriza os planos políticos / econômicos e os processos eleitorais dos anos que vão, neste livro, de 1985 a 2000 e sendo denominado de “*O Brasil*

²⁷ COTRIN, Gilberto. *Op. cit.*, 1998.

²⁸ BARBEIRO, Heródoto. / CANTELE, Bruna Renata. / ALBERTO, Carlos. *Op. cit.*, 2004.

atual"²⁹. O diferencial encontrado nesse livro didático é fato dos autores ressaltarem a condição de consumo da população, discute um pouco o ganho de expressão da reforma agrária, citando o MST, e ao final do capítulo, o livro instiga o leitor, ao colocar uma foto de um assalto a ônibus ocorrido no Rio de Janeiro em 2000, seguida de uma legenda onde é destacado que:

A miséria e o desemprego são fatores da escala da violência nas grandes cidades brasileiras. A eles junta-se a superpopulação, a expansão do tráfico de drogas e a falência das polícias, todas contribuindo para fomentar o clima de quase guerra civil urbana.³⁰

Assim, em apenas meia página, os autores concluem o capítulo, enfatizando que não importam as medidas político / econômicas se não forem acompanhadas de projetos que melhorem as condições sociais, isto é, apesar de não abarcar a temática do crime organizado, o livro abre brecha para que o professor possa inserir a discussão em sala de aula.

Mesmo levando em consideração que os livros analisados são de 1998 (Cotrin), 2001 (Vicentino / Dorigo) e 2004 (Barbeiro / Cantele / Alberto), impossibilitando que seus autores tenham vivenciado a eclosão do PCC em 2006, não justifica a carência da abordagem de tal prática criminosa, uma vez que todas as obras analisadas contam com historiadores, cujo ofício é produzir uma história que não foque apenas os grandes fatos e os grandes feitos de grandes homens.

Sugestões didático-pedagógicas

Tendo em vista a inexistência de uma temática no livro didático, torna-se necessário pensar em outras alternativas para inserir tal conteúdo. Isto posto, proponho a utilização da imprensa escrita e obras redigidas por promotores, jornalistas, músicos, sociólogos sobre o tema, tal como tenho utilizado, não por acaso, ao longo deste texto, além de músicas que se dedicam a comentar a criminalidade organizada.

Passarei agora a tentar demonstrar como a música pode ser um importante instrumento de aprendizagem. Para tanto, o gênero musical escolhido é o rap (abreviação de rhythm and poetry; ritmo e poesia) e que faz parte de um movimento artístico-cultural mais amplo que é o hip hop.³¹ O rap baseia-se na oralidade, a

²⁹ VICENTINO, Claudio & DORIGO, Gianpaolo. *Op. cit.*, 2001. (Série Parâmetros).

³⁰ *Ibidem*, p. 660.

³¹ GUARATO, Rafael. Você disse hip hop? Afinal, o que é hip hop? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*. Uberlândia: Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia e Programa de Pós-Graduação em História. n.º. 33 – Ano 18, 2005. p 222-232.

qual é representada em forma de canções e depoimentos, através dos quais os sujeitos lembram, constroem e narram o cenário urbano moderno em que vivem, histórias de vida que ao serem explicitadas formam uma memória urbana fornecendo novas percepções a respeito do tempo e espaço, utilizando a música como linguagem de denúncia social, como crônica da realidade imediata.

A utilização do rap enquanto recurso de ensino em história tem grande probabilidade de êxito, haja vista que a maioria das atividades propostas nos livros didáticos não costuma atrair os alunos, uma vez que apenas reforça o conteúdo anteriormente apresentado no capítulo estudado, e em muitas vezes os temas abordados nos textos são distantes da realidade dos alunos e não despertam seu interesse. Com o intuito de buscar atividades que motivem nossos alunos, tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem enquanto conquista de alunos e professores, proponho a discussão de temas vistos como “marginais”, pois os educadores lidam diariamente com ausência de conteúdos nos livros didáticos.

Por esse viés a música surge como uma importante ferramenta de ensino a respeito do crime organizado. Com essa finalidade, coletei e selecionei três álbuns, sendo eles: *Traficando Informação e Declaração de Guerra* do rapper Mv Bill (aquele do documentário *Falcão: meninos do tráfico*) e *Brazil 1: fazendo justiça com as próprias mãos* de José Carlos dos Reis Encina, o Escadinha, um dos ex-comandantes do Comando Vermelho. Tendo em vista que “além de ser veículo para uma boa idéia, a canção (e a música popular como um todo) também ajuda a pensar a sociedade e a História. A música não é apenas ‘boa para ouvir’ mas também é ‘boa para pensar’.”³²

É preciso tomar a música como uma síntese de experiências, influências, tradições culturais e históricas plurais e que nem todos os ouvintes possuem dispositivos, conscientes ou não para assimilar o conteúdo das músicas, acarretando em díspares leituras de uma mesma canção, pois nem todos carregam a bagagem de experiências transmitidas pela música. Em se tratando de rap isso fica ainda mais evidente, ao conter inúmeras gírias, bordões, ditados que constituem o cotidiano periférico, cabendo ao professor, investigar os significados dessas palavras inseridas em seu próprio contexto, devendo mediar e estimular a reflexão, compreendendo e conduzindo a crítica acerca da temática abordada.

Com o intuito de propiciar a discussão de tal temática, tão comentada ultimamente em sala de aula, este artigo surge como mais um instrumento que pode auxiliar a busca por questões que os livros didáticos não abarcam como é o caso da origem e fortalecimento do poder paralelo.

³² NAPOLITANO, Marcos. *História & Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção História & Reflexões). p.11.

Num sinal da irresistível ascensão e do crescente poderio do crime organizado, ele se torna não só uma organização no sentido pleno da palavra, como também o “passa-tempo” de centenas de praticantes que lotam os presídios brasileiros. Creio que há solução para estes problemas, mas não são as que estão vigorando, uma vez que o indivíduo é preso, seja por bandidagem ou para se auto-sustentar, pouco importa, ele não recebe mais crédito pela sociedade em geral, passa a ser visto somente como marginal, delinqüente, agressivo e uma série de adjetivos pejorativos. Nesse sentido, que a estrutura carcerária nacional ao invés de possibilitar ao condenado atividades que verdadeiramente possam possibilitar seu reingresso na sociedade, ela apenas interna e exclui esse sujeito, criando um ambiente propício à perpetuação do crime. Necessitamos de mudanças sim, mas não no sistema judiciário ou carcerário, antes de tudo, temos que rever a atual situação social em que se encontra o nosso querido Brasil.

Referências:

ALVES, César. *Pergunte a quem conhece: Thaíde*. São Paulo: Labortexto, 2004.

AMORIM, Carlos. *CV_ PCC: a irmandade do crime*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ANDRADE, Elaine Nunes de. *Rap e educação rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999.

ATHAYDE, Celso / SOARES, Luiz Eduardo / MV, Bill. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

AZEVEDO, Amailton Magno. No ritmo do rap: música, oralidade e sociabilidade dos Rappers. IN: *Revista Projeto História*. São Paulo: EDUC, 2001. nº 22.

BARBEIRO, Heródoto. / CANTELE, Bruna Renata. / ALBERTO, Carlos. *História*. Vol. Único para o ensino médio. São Paulo: Scipione, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*. Trad. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Difel, 1990.

_____. *Formas e sentido – cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHRISTINO, Marcio. *Por dentro do crime: corrupção, tráfico e PCC*. São Paulo: Escrituras, 2003.

COTRIN, Gilberto. *História global: Brasil e geral*. Vol. Único. 2º ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

FERREZ. *Capão pecado*. São Paulo: Labortexto, 2000.

GAULLE-ANTHONIOZ, Geneviève de. Tolerância e pobreza. In: *A intolerância: foro internacional sobre intolerância*. UNESCO, 1997. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

HÉRITIER, Françoise. O eu, o outro e a intolerância. In: *A intolerância: foro internacional sobre intolerância*. UNESCO, 1997. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção História & Reflexões).

RICCEUR, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: *A intolerância: foro internacional sobre intolerância*. UNESCO, 1997. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

VICENTINO, Claudio & DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio*. Vol. Único. São Paulo, Scipione, 2001. (Série Parâmetros).

WIESEL, Elie. Prefácio. In: *A intolerância: foro internacional sobre intolerância*. UNESCO, 1997. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

Discografia

BILL, Mv. CD: *Traficando Informação*. Rio de Janeiro: Gravadora Natasha Records / BMG Brasil, 1999.

BILL, Mv. CD: *Declaração de Guerra*. Rio de Janeiro: Gravadora Natasha Records / BMG Brasil, 2002.

ENCINA, José Carlos dos Reis. (Escadinha). CD: *Brasil 1 – “fazendo justiça com as próprias mãos”*. São Paulo: Gravadora Zâmbia Fonográfica, 1999.

Jornal

Folha de São Paulo. Tendências/Debates. Domingo, 21 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.172. p. A-3.

Folha de São Paulo. Tendências/Debates. Segunda-feira, 22 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.173. p. A-3.

Folha de São Paulo. Cotidiano. Quarta-feira, 24 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.175. p. C-4.

Folha de São Paulo. Cotidiano. Sexta-feira, 26 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.177. p. C3.

Folha de São Paulo. Cotidiano. Domingo, 28 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.179. p. C-1.

Folha de São Paulo. Ilustrada. Domingo, 28 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.179. p. E-10.

Folha de São Paulo. Cotidiano. Terça-feira, 30 de maio de 2006. Ano 86, nº 28.181. p. C1.

CRITÉRIOS PARA PUBLICAÇÃO

1. O texto, que pode ser um artigo ou uma resenha, deverá estar afinado com a proposta da revista: abordagem teórica e metodológica sobre o **ensino de história** em qualquer grau de ensino, sobre **políticas educacionais e história da educação**.
2. O texto pode ser escrito em **português** ou **espanhol**.
3. Os artigos deverão estar acompanhados de **resumo** na língua original (português ou espanhol) e inglês, o qual deve ter no máximo 5 linhas e 3 a 5 **palavras-chave** na língua original e inglês. O **título do artigo** também deve ser escrito em inglês.
4. Os artigos devem ter entre 10 e 20 páginas e as resenhas devem ter 5 páginas.
5. As notas deverão ser inseridas no **rodapé de página**, com numeração seqüenciada.
6. As **citações dos autores** mencionados no texto devem ser feitas no **estilo francês/numérico**, ou seja, após a última palavra da citação, deve-se colocar um número de referência para remeter à nota de rodapé de página, a qual deve conter todos os dados do texto citado (autor, título, local de publicação, editora, data, página citada) se for a primeira vez que se menciona o autor no artigo. Da segunda vez em diante que se citar o autor e a mesma obra, e se for de modo subsequente, deste usar **ibidem**.
Exemplos de notas de rodapé para citação do autor:
¹ MANGUEL, Alberto *O livro e os dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 33.
² *Ibidem*, p. 102.
7. Apresentar, ao final do texto, **referências bibliográficas em ordem alfabética**, de acordo com as atuais normas da ABNT.
Exemplos de referências bibliográficas, mais comumente utilizadas:

MANGUEL, Alberto. *O livro e os dias: um ano de leituras prazerosas*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

LAVERDI, Robson ; PAULA, Dilma Andrade de. (Re)vivendo a escola: a organização dos acervos documentais do Colégio Estadual Eron Domingues (1958-1998). *Cadernos de História*, Uberlândia: EDUFU, v. 1, n. 10, p. 67-82, mar.2001/mar.2002.

COELHO, Araci Rodrigues. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001*. Belo Horizonte, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 93-104.

CAMPOS, Alexandre Cândido de O. O Ensino de História na Revista Brasileira de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. *Anais Eletrônicos*. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/xxiiisimposio/anais>. Acesso em: 01 out.2006.

8. As **citações** de até 3 linhas devem ficar no próprio corpo do parágrafo, entre aspas e em itálico. Já as citações maiores devem vir separadas do parágrafo, fonte normal 10, espaço simples, recuada à direita 4 cm, sem aspas.
9. O material para publicação deverá ser encaminhado em duas vias impressas e uma em disquete, ou CD, no programa Word 6.0 ou compatível, fonte Times New Roman 12, espaço 1,5, papel A4, margens direita e inferior de 2,5cm, margem superior de 3 cm e margem esquerda de 4 cm.
10. Deve ser encaminhada junto ao disquete e às vias impressas, uma folha à parte, em envelope lacrado, contendo as seguintes informações: título do trabalho, nome completo do(s) autor(es), titulação acadêmica máxima, instituição onde trabalha(m) e/ou estuda(m) e a atividade exercida na mesma; endereço completo para correspondência, telefone e endereço eletrônico para contato.
11. O nome do(s) autor(es) do texto deve vir logo após o título do artigo e, em nota de rodapé, devem vir informações sobre o(s) autor(es) como formação, instituição a que é vinculado. Se for o caso, pode ser informado também a origem do trabalho, a sua vinculação a outros projeto, a obtenção de auxílio para realização do projeto e quaisquer outros dados relativos à produção do mesmo.

12. Esta identificação do autor deve constar apenas no disquete ou CD.
13. As ilustrações (fotos, tabelas, gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão vir junto com o texto, gravado em CD e acompanhadas da respectiva legenda (de acordo com normas da ABNT).
14. O texto deverá estar revisado quanto à redação e normas técnicas.
15. As resenhas devem ser intituladas com os dados bibliográficos completos da publicação resenhada.
16. Ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está(ão) automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, concordando com as diretrizes editoriais e, além disso, assumindo que o texto foi devidamente revisado e não foi publicado em nenhum outro órgão.
17. Ao Conselho Editorial cabe a aceitação dos artigos para publicação, privilegiando aqueles que melhor atendam ao objetivo especificado.
18. Em alguns casos, os textos poderão ser devolvidos aos autores com sugestões para adequá-los à publicação.
19. O(s) autor(es) que tiver(em) seu artigo publicado receberá(ão) três exemplares do número ou volume da Revista Cadernos de História.
20. A Revista Cadernos de História não reterá os direitos autorais de artigos não publicados e, nesse caso, o(s) autor(es) será(ao) comunicado(s) da deliberação pelo Setor de Publicações.

ENDEREÇO PARA ENVIO DOS TEXTOS:

Universidade Federal de Uberlândia

Instituto de História

CDHIS – Centro de Documentação e Pesquisa em História

Av. João Naves de Ávila, 2121/2160

Campus Santa Mônica/UFU, Bloco Q

Uberlândia, MG CEP: 38.400-902

Tel.: (34)3239-4240 – 3239-4501 – 3239-4236

E-mail: cdhis@ufu.br

Site: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cadernosdehistoria>

