

CADERNOS DE HISTÓRIA

ISSN 0103-6300

Cadernos de História	Uberlândia	nº14	v.1	set.2005/set.2006	2006
----------------------	------------	------	-----	-------------------	------

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: 300 exemplares

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

CADERNOS DE HISTÓRIA, n. 14, v. 1 - 2006 - 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
Eduacionais
Revista Indexada na Biblioteca de Educação/INEPE/DFEC

Revista Qualificada pela CAPES

CADERNOS DE HISTÓRIA

SUMÁRIO

Apresentação	5
<i>Ernesta Zamboni</i>	

SESSÃO: “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA”

1. Educação e progresso: evidências oficiais em Uberabinha de 1911	9
<i>Willian Douglas Guilherme</i> <i>Carlos Henrique de Carvalho</i> <i>Wenceslau Gonçalves Neto</i>	
2. Representações do ensino rural em Uberabinha - 1888 a 1930	21
<i>Cristiane Angélica Ribeiro</i> <i>Tânia Cristina da Silveira</i> <i>Geraldo Inácio Filho</i>	
3. Imprensa e educação na Primeira República: Uberabinha, 1888-1930	35
<i>Sandra Ferreira de Oliveira Araújo</i> <i>José Carlos de Souza</i>	
4. A forma(ta)ção da cidadania: os debates em torno da educação em Uberabinha, MG (1892-1920)	45
<i>Handel Carrera Ching</i>	

ARTIGOS:

5. Intolerância à alteridade na Conquista da América Latina: enfoque da questão nos livros didáticos	57
<i>Maria Gisele Peres</i> <i>Juliana Lemes Inácio</i>	

6. Qual cidadania? Que democracia?	69
<i>Jeanne Silva</i>	
7. Educação do campo: novas abordagens pedagógicas	85
<i>Riciele Majorí Reis Pombo</i>	
8. Educação especial e inclusão escolar no Brasil: entre teorias e práticas	101
<i>William Vaz de Oliveira</i>	
9. Ensino de História e a informática educacional: algumas possibilidades ...	119
<i>Andréia de Assis Ferreira</i>	
<i>Paulo Cezar Santos Ventura</i>	

DOSSIÊ: “PESQUISAS E PRÁTICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA”

10. Profissão docente: representações e práticas educativas nas primeiras séries do ensino fundamental.	135
<i>Nilza Aparecida da Silva Oliveira</i>	
11. O estágio supervisionado como campo de pesquisa: as narrativas escolares sobre o conhecimento histórico	155
<i>Marlene Rosa Cainelli</i>	
12. Os livros didáticos de História para as séries iniciais do ensino fundamental (PNLD/2004) e as representações de pluralidade cultural	165
<i>Aléxia Pádua Franco</i>	
13. Música e radiofonia: uma experiência interdisciplinar de prática de ensino	181
<i>Noadia Munhoz</i>	
<i>Rodrigo de Paula Morais</i>	
14. Rememorações dos professores de História em relação às Práticas de Ensino desenvolvidas na graduação	193
<i>Elison Antonio Paim</i>	
15. Literatura de Cordel: uma porta para o Brasil real	213
<i>Juscimar Maria de Paula</i>	
<i>Maria Carolina Carvalho Motta</i>	

APRESENTAÇÃO

É com prazer que faço a apresentação deste *Cadernos de História* publicado pelo Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História e pela Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Posso afirmar que este exemplar é estruturado em três momentos bem distintos com enfoques e temáticas que não se distanciam entre si. Elas se entrecruzam e se complementam, como se pode observar na própria apresentação. A História Local é identificada na primeira parte, onde é tratada a História da Educação em Uberlândia. Na segunda parte, a História da Educação é complementada nos textos referentes a educação no momento contemporâneo e, finalmente, na terceira parte – *Dossiê “Pesquisa e Práticas do Ensino de História”*, os autores se debruçaram sobre a formação docente, as práticas pedagógicas e os sujeitos históricos, fazendo um recorte a respeito do Ensino de História na atualidade.

No primeiro momento há uma série de artigos sobre História da Educação e o uso de fontes primárias como Actas da Câmara Municipal e jornais. Estes artigos têm um *locus comum* - a cidade de Uberlândia, antiga Uberabinha, no período de transição entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Época marcada, em nossa História, pela afirmação do ideário positivista da ordem, do progresso e a construção de uma cidadania nacional. Outra marca deste período foi o desenvolvimento de Uberlândia sobre o manto do progresso e da modernidade. No artigo *Educação e Progresso: evidências oficiais em Uberabinha de 1911*, os autores Guilherme, Carvalho e Neto tiveram a preocupação de investigar o ideal de ordem e progresso, na administração de Uberabinha no início do século passado, e utilizaram como referencial de investigação e análise a aplicação de verbas públicas na educação. Há que se destacar que tais ideais de ordem e progresso que compunham o ideário positivista constituíam as metas a serem alcançadas pelas nações naquele período. Para desenvolver os seus estudos os autores consultaram fontes primárias como actas da Câmara Municipal.

O texto *Representações do Ensino Rural em Uberabinha - 1888 a 1930*, escrito por Ribeiro, Silveira e Inácio Filho, caracteriza-se por apresentar os passos de uma pesquisa referente ao Ensino Rural em Uberabinha, em um período de transição entre a permanência dos valores rurais para os valores de uma vida e educação urbanas. Este processo acontece sob a influência das idéias de modernidade e progresso.

Araújo e Souza, ao escreverem o texto *Imprensa e Educação na Primeira República: Uberabinha, 1888-1930*, tiveram a preocupação, ao investigar na imprensa local as questões educacionais, de evidenciar a importância da imprensa como fonte de pesquisa e análise.

No texto *A forma(ta)ção da Cidadania: os debates em torno da Educação em Uberabinha, MG (1892-1920)*, o autor Ching, pesquisando fontes primárias como as Atas da Câmara Municipal e os jornais da época, teve a preocupação de refletir a respeito da formação e da formatação que era dada, através da educação, ao conceito de cidadania.

Outra particularidade deste caderno é o conjunto de textos que se seguem, cuja marca é a reflexão política sobre os desafios presentes na educação contemporânea, como a intolerância, a formação de atitudes democráticas nas aulas de História e, sobretudo, as dificuldades de inclusão social dos sujeitos com deficiências físicas e mentais.

As autoras Peres e Inácio, no texto *Intolerância à alteridade na conquista da América Latina: enfoque da questão nos livros didáticos*, refletiram a respeito de atitudes de intolerância que expressam a não aceitação do outro, ao não reconhecimento das diferenças. A intolerância com relação ao diferente marcou as atitudes dos conquistadores da América e tem marcado na contemporaneidade aquele que não é o nosso espelho. O propósito deste artigo é refletir sobre estas questões no interior da sala de aula.

Qual Cidadania? Que Democracia? são questionamentos que Jeanne Silva faz para discutir e analisar a função do Ensino de História na formação da democracia no Brasil. A autora analisa os obstáculos presentes nas salas de aula de História, o deterioramento das relações sociais e a resignificação, na atualidade, dos conceitos de cidadania e democracia

O texto *Educação do Campo: Novas Abordagens Pedagógicas*, escrito por Pombo, chama-nos a atenção para a importância da Educação do Campo, no interior do Movimento Terra Trabalho e Liberdade (MTL), em um Pré-Assentamento na Fazenda Tangará. Esta educação baseia-se em uma prática pedagógica que se caracteriza pela diversidade, pelo idealismo e, sobretudo, pelo desafio.

Willian Vaz de Oliveira, no texto *Educação Especial e Inclusão Escolar no Brasil: entre teorias e práticas*, discute a construção das políticas educacionais públicas relativas a educação especial e a inclusão escolar. Mostra a importância da Constituição federal de 1988 e da LDB de 1996, no processo de promoção de uma educação direcionada as pessoas portadoras de necessidades especiais e considera, também, o distanciamento existente entre a teoria e a prática, evidenciando as dificuldades da inclusão, na escola e na sociedade, dos sujeitos “portadores” de necessidades especiais.

Para ampliar os estudos sobre linguagens alternativas para o ensino de História e outras fontes de investigação, os autores Ferreira e Ventura no texto *Ensino de História e a informática educacional: algumas possibilidades*, evidenciam possibilidades do uso da Informática no ensino de História.

O próximo conjunto de textos que compõem este Caderno de História foi denominado apropriadamente, pelos organizadores, de Dossiê: “*Pesquisas e*

Práticas do Ensino de História”, porque tem como ponto central de reflexão o ensino de história. Foram focalizados neste dossiê a prática docente, a formação de professores, a memória docente, a sala de aula como campo de pesquisa, os livros didáticos, a música, a literatura e o rádio como linguagens alternativas no ensino de História.

O texto - *Profissão Docente: Representações e práticas educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental*, escrito por Oliveira, é uma reflexão sobre as práticas escolares de profissionais que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental. Neste artigo, a autora assinala a importância dos conceitos de cultura e de representações sociais para se compreender e analisar as práticas pedagógicas neste segmento de ensino

O estágio supervisionado como campo de pesquisa: *As narrativas escolares sobre o conhecimento histórico*, de Cainelli, evidencia a importância da prática da pesquisa nas disciplinas Metodologia do Ensino de História e do Estágio Supervisionado. A autora organizou uma investigação para conhecer a natureza dos conhecimentos sobre a História dos alunos do ensino fundamental, tendo como objetivo identificar os conceitos adquiridos e como interpretam textos históricos. Os dados obtidos subsidiaram os estágios dos licenciandos.

Franco, no artigo : *Os Livros Didáticos de História para séries iniciais do Ensino fundamental (PNLD/2004) e as Representações de Pluralidade Cultural*, contextualiza a pluralidade cultural presentes nas reflexões historiográficas e educacionais, assim como nos documentos oficiais (PNLD e PCNs) produzidos pelos órgãos gestores da política educacional. Concomitante a esta reflexão, a autora se ocupa em analisar as representações de pluralidade cultural veiculadas em dois livros didáticos de História destinados ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, distribuídos pelo PNLD/2004.

Música e Radiofonia: uma experiência interdisciplinar de prática de ensino é um artigo de Noadia Munhoz e Rodrigo de Paula Moraes. Este texto é resultante de pesquisas feitas na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos cursos de Pedagogia e História. Teve como objetivo mostrar a importância do uso de linguagens alternativas para o ensino de História, como a música e o rádio, além de evidenciar a necessidade de se aplicar, na escola, projetos interdisciplinares.

O texto de Paim - *Rememorações dos professores de História em relação às Práticas de Ensino desenvolvidas na graduação*, é o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi recuperar memórias e experiências, através de depoimentos orais, do fazer-se professor (a) de História. Neste artigo, ele recupera as rememorações dos professores na forma de estágio docente.

Paula e Motta apresentam-nos no texto intitulado *Literatura de Cordel – uma porta para o Brasil Real*, um estudo sobre o uso de uma outra linguagem alternativa para o ensino de História que é a Literatura de Cordel. Esta prática pedagógica foi vivenciada pelos alunos de uma 8ª série e objetivou o trabalho

com as habilidades operatórias como interpretação, compreensão e assimilação importantes para compreensão do conhecimento histórico.

Finalmente, quero agradecer o convite recebido para fazer a apresentação deste número, destacar a riqueza deste *Cadernos de História* pela variedade temática e diversidade de autores, e desejar aos leitores muitas reflexões a partir das leituras feitas.

Ernesta Zamboni
Profa. da F.E - UNICAMP

EDUCAÇÃO E PROGRESSO: evidências oficiais em Uberabinha de 1911

*Willian Douglas Guilherme**
*Carlos Henrique de Carvalho***
*Wenceslau Gonçalves Neto****

Resumo: Trata-se de um estudo que tem por objetivo identificar o ideal de ordem e progresso na administração de Uberabinha, no início séc. XX. A educação em Uberabinha recebe investimentos de verbas públicas, o que não significa que tais investimentos foram suficientes para melhoria na qualidade do ensino.

Palavras-Chave: Uberabinha. Educação. Escola. Actas. Câmara.

Abstract: This study aim to identify the ideal of order and progress, in the common council administration in Uberabinha in the beginning of the XX century, so, the education in Uberabinha receives allocations from public money, but those investments wasn't enough to the improvement of the education quality.

Keywords: Uberabinha. Education. School. Minuteses. Chamber.

INTRODUÇÃO

O Brasil, no final do séc. XIX e início do séc. XX, tem como grande marco a implantação da República, passando a materializar, com mais força, o ideal de "Ordem e Progresso". O ideal baseado em progresso é absorvido pela elite brasileira e disseminado para o restante da população, refletindo-se também, nas cidades do interior brasileiro, como é o exemplo de São Pedro do Uberabinha, localizada na região nordeste do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais, Brasil.

O ideal republicano de ordem e progresso tem como perspectiva superar o regime anterior, ou seja, o regime monárquico. Sendo assim, mudanças são

* Acadêmico do Curso de Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia; Iniciação Científica – CNPq.

** Orientador; Professor Doutor da FAGED/UFU.

*** Orientador; Professor Doutor do INHIS/UFU.

feitas de formas bem marcantes. Além do uso da força para garantir o poder, notamos mudanças na forma de pensar da sociedade, que passa a adotar alguns valores antes pouco ou nada ressaltados. A Educação é um dos fatores tidos como essenciais para se alcançar a modernidade. No início do séc. XX, a maioria da população brasileira era analfabeta, constituindo-se numa nova preocupação, não apenas, mas principalmente para todos aqueles que desejavam, através da ordem e progresso, alcançar a modernidade.

O Município de São Pedro de Uberabinha (Uberabinha) incorpora, logo nas primeiras décadas do séc. XX, o ideário de progresso, característico do pensamento republicano da época. Contudo, o progresso tem como espelho as sociedades européias e norte-americana, sendo que para alcançar uma condição de igualdade, valoriza-se, sobretudo, as grandes obras urbanas. A partir da implantação da República (1889), a “modernização” passa a ter um papel fundamental para o progresso do Brasil, em especial Uberabinha-MG. Estimulando-se os meios para que isso ocorra, gera-se oportunidades para uma maior parte da população ter acesso e aceitar o “conforto” do progresso, tornando-se, desta maneira, agente ativo (ou passivo) da modernidade.

Através do estudo das atas da Câmara Municipal de Uberabinha, documentos oficiais do início do séc. XX, mais precisamente entre 1911 e 1920, período em que a cidade sofre grande aumento de população e, conseqüentemente, de arrecadações, ressaltam debates em que se nota certa preocupação com a educação. Doação de terrenos destinados a construção de Grupos Escolares, auxílios a professores rurais e isenção de impostos são alguns dos relatos contidos nestes documentos (actas).

Veremos, através dos debates estimulados pela Câmara Municipal de Uberabinha, o trajeto percorrido pelo ideário de progresso, que de certa forma, perdura até os dias de hoje. Veremos também o que há por trás desse ideário da modernidade, trazendo uma nova forma de pensar e viver, aceita por todos nós.

O ideal de progresso

O ideal de progresso se pauta principalmente na idéia do moderno, do novo. A administração de Uberabinha participa intensamente deste ideal que está movendo o país. Obras públicas de “primeira” necessidade são tidas como prioridades para os gastos públicos, que sofrem na primeira década do séc. XX certa limitação econômica, gerando para as administrações seguintes, a necessidade evidente de “melhorias”. Com base em uma receita mais eficaz, temos exemplos das melhorias necessárias ao Município: regularização da distribuição da água potável, preocupação com o bem estar e saúde pública, envolvendo desta maneira, a

questão da higienização, possibilitando leis que por exemplo, limitassem a circulação de animais (carroças, boiada, cavalos, etc), criação de um Matadouro, limitando a matança de animais “no fundo de casa”, entre outras, que iremos acompanhar nos recortes realizados, notando a importância dada a cada obra.

Evidências oficiais

O Município de Uberabinha se encontra localizado estrategicamente entre o Estado de São Paulo e Goiás, desta forma, é ponto de parada e referência para os viajantes deste lado do país. A estação ferroviária da Mogiana, inaugurada em 1895, intensifica o cenário uberabinhense, incluindo aí, a preocupação com quem estava chegando ao Município, mesmo que de passagem. Neste sentido, inicia-se pela Câmara Municipal um debate sobre a construção do “lazaretto”, local onde fazem quarentena os viajantes oriundos de locais infectados por determinada doença:

Ordem do dia – entrou em segunda discussão, sendo aprovado o projeto que autoriza a compra de um terreno para construção do lazaretto.¹

...foi apresentada a redação final da lei que autoriza a aquisição de um Lazaretto Municipal, que submetida a discussão foi aprovada.²

A noção de modernidade aparece como separando em determinado local as pessoas tidas como indesejáveis. Exemplo seriam os mendigos e miseráveis, que chegavam pela estação da Mogiana em Uberabinha e eram excluídos pelo pressuposto de uma provável infecção ou contaminação de determinada doença.

Por outro lado, o montante de recursos do Município é pequeno para desenvolver todas as obras de cunho modernizador. Nesse sentido, buscando aumentar a arrecadação ainda insuficiente, a administração uberabinhense resolve suprimir alguns cargos públicos, entre eles o de professor municipal.

Pelo vereador Rodrigues da Cunha foi apresentada a seguinte indicação que por estar assignada pela maioria dos vereadores presentes, foi dada para ordem do dia de amanhã. ‘Indicamos que fiquem suprimidos

¹ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 03 outubro 1910. Livro 10. pg 01/frente.

² CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 17 janeiro 1911. Livro 10. pg 07/frente.

provisoriamente, em virtude do **estado precário das finanças do município, os cargos de zelador das ruas e de professora municipal[...]**³

Através do comunicado do Secretário Estadual do Interior às Municipalidades, em janeiro de 1911 a Câmara uberabinhense autoriza o Agente Executivo a contrair um empréstimo com o Estado para pagamento de dívidas, dar continuidade ao serviço de abastecimento de água e abre possibilidades para a construção da rede de esgotos:

*A Câmara Municipal resolve. Artigo 1o – Fica o sr. Presidente e **agente executivo autorizado** a entrar em acordo com o governo do Estado ou outro qualquer estabelecimento bancário sobre os meios de **contrahir um empréstimo** de 185 a 300 contos juros módicos para a conversão do empréstimo atual de 75 contos contrahido **para o serviço de abastecimento d'água**, pagamento do excedente do empréstimo, conclusão do serviço **nesta cidade e ao distrito de Santa Maria** e construção se for possível da rede de esgoto.*⁴

O progresso está entranhado nos ideais desta cidade. São grandes as despesas inerentes a esse processo, já tendo gasto mais de 100 contos de réis só nos serviços de abastecimento de água, valor superior à própria arrecadação anual do município até então. Na necessidade de dar continuidade aos serviços públicos, o caminho certo para a modernidade:

*As comissões de finanças e obras públicas, reunidas a que foram entregues os documentos relativos às **despesas feitas com o serviço de abastecimento de água[...]** os quais importam em 116: 603 \$ 074[...] **ainda a necessidade urgente da conclusão** desse importantíssimo propósito municipal.. Para isso torna-se necessário **encanar a água por meio de manilhas em tubos de ferro** da nascente até a bomba e **substituir a força motora** da mesma **pela energia de electricidade** de acordo com o contracto feito com a empresa de força e luz.*⁵

Os debates, nesse momento, são gerados pelo entusiasmo da novidade

³ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 28 dezembro 1910. Livro 10. pg 02/frente.

⁴ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 16 janeiro 1911. Livro 10. pg 05/frente.

⁵ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 15 fevereiro 1911. Livro 10. pg 15/frente.

em se ter água potável para grande parte das residências do município, incluindo o distrito de Santa Maria. A Câmara Municipal vê seus investimentos na cidade como investimentos que despendem custos. Custos às vezes muito altos, mas pensados de maneira a devolver aos “cofres públicos”, os valores aplicados, gerando uma renda que até então não existia:

*Câmara Municipal resolve: Artigo 1º - O agente executivo municipal **fornecerá pena d'água diariamente a cada habitação**, mediante requerimento por escripto do morador ou proprietário designando rua e casa.[...]Artigo 4º - Os prédios em que se fizer a ligação **ficam sujeitos a ttabela annual de contribuição** a qual será **paga mensalmente** até o dia dez de cada mês.⁶*

Tais investimentos no progresso de Uberabinha são pensados de forma a gerar rendas para o Município. Prova é o artigo oito dessa lei. Neste caso, a preocupação com a saúde pública serve como pretexto para garantir o uso obrigatório da água fornecida pela municipalidade, garantindo assim as arrecadações:

*Artigo 8º - O agente executivo **providenciará energicamente** para que **sejam entupidas no menor prazo possível todas as cisternas da cidade** e que, pela sua má construção ou com ruim qualidade de ligação possam **desenvolver moléstias contagiosas**.⁷*

Importante renda para o Município, o controle sobre a distribuição de água torna-se cada vez mais necessário e eficaz:

*O vereador Rodrigues da Cunha pediu que o sr. Presidente mandasse **levantar com urgência**, a estatística de **todos os prédios abastecidos d'água potável**.⁸*

A modernidade deve ser alcançada e a administração uberabinhense trabalha neste sentido:

⁶ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 16 janeiro 1911. Livro 10. pg 04/frente.

⁷ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 16 janeiro 1911. Livro 10. pg 04/verso.

⁸ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 15 maio 1911. Livro 10. pg 18/frente.

*Entrou em discussão a redacção final da lei que **eleva a 500 reis o metro o imposto de muros iluminados**, nas ruas e praças onde houver lâmpadas de força de 400 velas[...]*⁹

Num primeiro momento, a novidade dos impostos contraria pessoas que fazem o possível para escapar de tal compromisso. Alguns se escondem atrás de serviços prestados, como é o caso do Professor Francisco Firmino, que mantém uma escola primária do sexo masculino e entra com pedido à Câmara Municipal para que seja concedida gratuitamente “pena d’água” em sua propriedade. Porém, mais uma vez, a administração mantém firme a sua posição:

*Expediente – Lido uma representação do **professor Francisco Firmino, pedindo uma torneira d’água para sua escola, gratuitamente**, sendo enviada à Comissão de Finanças.*¹⁰

*A comissão de finanças, assignada considerando que **o prédio onde funciona a 2a cadeira primária do sexo masculino, regida pelo professor Francisco Firmino Montino, é de propriedade particular, é de parecer que o mesmo não seja aprovado**. A Câmara só fornecerá água aos prédios estaduais ou federais, havendo necessidade pública para servidão de escolas.*¹¹

A educação faz parte do processo modernizador, mas como em um momento de tão escassos recursos investir em algo que não é capaz de produzir renda? É contraditório pensar em progresso e modernidade sem educação. Manter a população analfabeta não é o caminho.

O debate sobre a educação na Câmara de Uberabinha nunca foi escasso, sempre houve a preocupação pelas administrações em manter algumas escolas no município. Como não era possível excluir a educação da pauta administrativa seria preciso fazer alguma coisa de concreto. Não é possível nesse momento fazer grandes gastos “supérfluos”, pois tem-se como prioridade as obras já iniciadas. Contudo, respeitando as limitações orçamentárias, surgem as oportunidades:

*Ordem do dia. Entrou em discussão, sendo aprovada a indicação que manda **oferecer ao governo[estadual] o terreno do cemitério velho para***

⁹ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 14 fevereiro 1911. Livro 10. pg 13/verso.

¹⁰ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 15 maio 1911. Livro 10. pg 17/verso.

¹¹ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 16 maio 1911. Livro 10. pg 19/frente.

*nelle ser construído o Grupo Escolar, desta cidade, bem como solicitar ao Governo do Estado a criação de uma Agencia do Banco do Crédito Agrícola nesta cidade.*¹²

A Câmara Municipal encontra uma saída. Sem verbas, o melhor a fazer é doar um terreno. Localizado na parte central da cidade, o terreno do cemitério em uma sociedade aparentemente católica não é muito atrativo. Morar em cima do cemitério não é nada bom. Dessa forma, o governo municipal oferece ao governo estadual um terreno desvalorizado, para que nele seja construído, pelo Estado, o Grupo Escolar.

Um tema educacional começa então a ser debatido no sentido da doação deste terreno. A Câmara, sentindo-se menos pressionada por já estar tratando um assunto relativo à educação, sente-se à vontade para dar continuidade ao processo modernizador rumo ao futuro de Uberabinha:

*Pelo vereador Rodrigues da Cunha foi requerido aos sr. Presidente a imediata execução da lei que regula as construções no perímetro urbano, mandando demolir as que tiverem em desacordo com a citada lei.*¹³

*Ordem do dia – Entrou em 1ª discussão sendo aprovado, o projecto que manda construir passeio e muros nas ruas e avenidas sargetadas e abauladas.*¹⁴

*[...]é de parecer que sr. Agente Executivo providencie no sentido de ser posto em andamento a ação de desapropriação que a Câmara installou contra os proprietário de terrenos por onde deve passar a estrada em questão [estrada entre as fazendas Rio das Pedras, Palmas e Babilônia até o centro de Uberabinha].*¹⁵

Foi aprovada a redação final do projecto que autorisa o sr. Agente Executivo a mandar construir passeios e muros nas avenidas e ruas e praças onde

¹² CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 16 maio 1911. Livro 10. pg 18/verso.

¹³ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 12 setembro 1911. Livro 10. pg 25/frente.

¹⁴ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 13 setembro 1911. Livro 10. pg 26/frente.

¹⁵ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 14 setembro 1911. Livro 10. pg 28/frente.

já estejam feitos o meio fio, sargetas e abaulamento, cobrando dos proprietários amigável ou judicialmente.¹⁶

A cultura é vítima cruel do sistema modernizador. Nos dias atuais, difíceis são as conquistas relacionadas à cultura junto ao poder público. Em Uberabinha, no início do séc. XX, não é diferente. Como comentado acima, o momento não é propício para gastos extras, ou seja, é necessário gastar os recursos nos setores onde realmente a modernidade fosse visível, ou melhor, refletisse as transformações encaminhadas pela Câmara Municipal. A educação é necessária, mas já corre na Câmara e já é suficiente, o projeto de doação de um terreno ao Estado de Minas Gerais, para a construção do Grupo Escolar. E a cultura? A música, por exemplo, não é fundamental para o progresso, que pode ser alcançado sem ajuda de uma banda musical. Vamos acompanhar nos trechos abaixo, a pouca importância dada à cultura, aqui mostrada através dos atos dos vereadores diante do requerimento apresentado pela banda musical “União Operária” solicitando um aumento nas gratificações, uma vez que o valor recebido, ou ficava para a banda, na compra e manutenção de instrumentos por exemplo, ou era “rateada” entre seus integrantes, impedidos, de uma forma ou de outra, de se dedicarem integralmente à música. Acompanhando nas atas dos anos posteriores, destaco que a banda municipal só terá um reconhecimento em 1920, momento que a mesma receberá um “miserável” aumento de 40\$000, e a partir de 1921, consegue alcançar o patamar de 1:500\$000 anuais, numa época em que a arrecadação municipal alcançou um valor recorde de 250:015\$000. Desta maneira, sustento a posição de que para os interesses do progresso, a cultura fica sempre em segundo plano.

*Requerimento da banda musical “União Operária” pedindo gratificação por serviços extraordinários prestados a Câmara. À comissão de finanças.*¹⁷

*No requerimento da banda musical “União Operária” – **“Parecer- não havendo verba no orçamento do corrente exercício e sendo bastante precários as mudanças municipais, a Comissão de finanças apesar de reconhecer o alto merecimento da corporação musical “União Operária” pensa que não lhe pode ser feita maior gratificação que a constante do seu contracto.***¹⁸

¹⁶ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 19 setembro 1911. Livro 10. pg 32/frente.

¹⁷ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 19 maio 1911. Livro 10. pg 21/frente.

¹⁸ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 22 maio 1911. Livro 10. pg 22/verso.

É consenso aceitar que não haja possibilidades de aumentar a gratificação anual de 800\$000 à banda musical. Porém é aceitável que se faça investimentos, não na educação, pois essa não é capaz de gerar renda por si só, mas aplicar o dinheiro onde é possível garantir o retorno aos cofres públicos. Como a água passa a ser a maior fonte de renda do município, é razoável estender os investimentos feitos em prol deste bem tão necessário ao progresso da cidade:

*[...]aprovando o acto do sr. Agente Executivo elevando a 960\$000 annuares o ordenado do zelador da roda e caixa d'água[...]*¹⁹

*Expediente – lida um requerimento de Manoel Francisco dos Santos e outros, pedindo que a Câmara estenda a rede de encanamento de água até o fim da Avenida Rio Branco, afim de poderem os requerentes faserem instalações em seus prédios.*²⁰

Já em final de mandato, os políticos da cidade, no caso, os veradores da Câmara Municipal da legislatura de 1911, começam a agir preocupadamente a favor do “povo”, expedindo pareceres que aparentemente defendem os interesses da população. Alguns exemplos interessantes estão destacados abaixo.

Em relação à concessão e direitos da empresa de telefonia:

*As comissões entendem que os empresários são obrigados a estender as suas linhas dentro do perímetro da cidade, attendendo os pedidos de instalações sem ônus para os assignantes exceptuados o pagamento do aparelho e mensalidades.*²¹

Em relação à empresa de energia elétrica, pela distribuição de força motora e luz à particulares:

*[...]preço mensal para os pequenos motores de 3 e 5 cavalos não podendo esse preço exceder de 55\$000 e 75\$000 respectivamente e mensalmente.*²²

¹⁹ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 14 setembro 1911. Livro 10. pg 27/verso.

²⁰ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 19 setembro 1911. Livro 10. pg 31/verso

²¹ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 19 setembro 1911. Livro 10. pg 33/frente.

²² CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 27 setembro 1911. Livro 10. pg 35/verso.

Em relação aos serviços funerários:

[...]pedia ao sr. agente executivo **tomar providencias** no sentido de ser a **Empresa Funerária** compelida a **cobrar somente o que consta na tabella** constante contracto, pelos caixões favorecidos, por quanto a mesma **empresa tem cobrado por esse serviço um preço excessivo.**²³

A Câmara de Uberabinha por si só não entra na questão educacional, cabendo a cada professor ou interessado, intervir e “exigir” do poder público a dinâmica necessária em prol da educação. A Aproximação do final dos mandatos e, conseqüentemente, de novas eleições, constitui-se um momento propício para os cidadãos, em especial os professores rurais do Município de Uberabinha dar em continuidade aos seus trabalhos de convencimento do poder público, que afinal de contas preocupa-se em parecer bem interessado.

*Expediente – Lida uma petição do professor da fazenda do Buritys, pedindo gratificação. Á com. de finanças.*²⁴

Aos três professores ruraes que exercesem o cargo ininterruptamente durante o ano letivo com a freqüência legal, será conferida uma **gratificação de 100\$000 e 300\$000.**²⁵

Percebe-se que, atrás das intenções da Câmara, a administração uberabinhense de 1911 valoriza o interesse da população. Interesses que “crescem”, interesses que atraem os “poderosos” da cidade. Cada um tem uma necessidade. Cada um quer tirar proveito dos privilégios do poder público. A educação, não podemos negar, é reconhecida como necessidade para o progresso. A cultura não goza do mesmo privilégio. A renda através do abastecimento de água e energia elétrica, mas principalmente do abastecimento de água, talvez gerasse uma “sobrecarga” para a Câmara uberabinhense a partir de 1911, que tem uma previsível resposta rumo ao progresso. Neste sentido, temos como último ato dos legisladores deste momento, o preço do progresso de São Pedro do Uberabinha:

²³ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 27 setembro 1911. Livro 10. pg 36/frente.

²⁴ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 27 setembro 1911. Livro 10. pg 35/frente.

²⁵ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 27 setembro 1911. Livro 10. pg 35/verso.

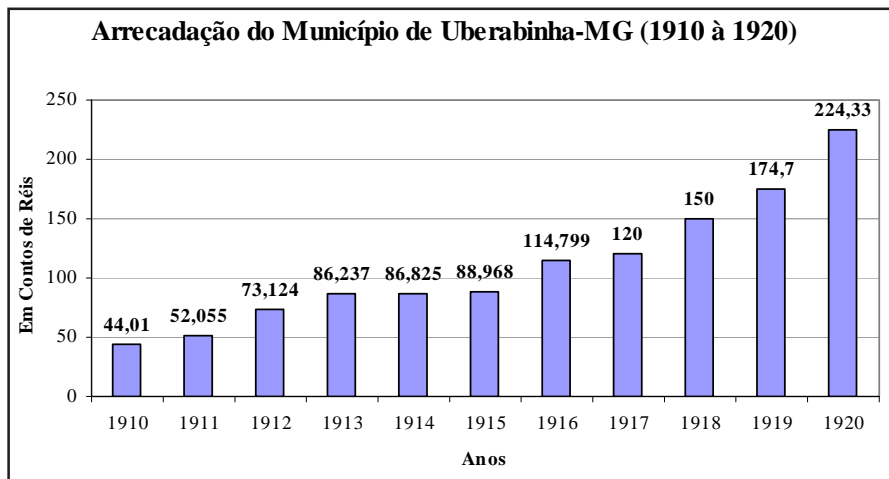
Artigo 1º – Fica elevado a 11 (onze) o número de vereadores para o triênio seguinte, isto é, de 1912 a 1915. Artigo 2º – Destes vereadores 7(sete) serão geraes, 2 pelo districto da cidade e 2 pelo districto de Santa Maria. Artigo 3º – Revogam-se as disposições em contrário. ²⁶

Considerações finais

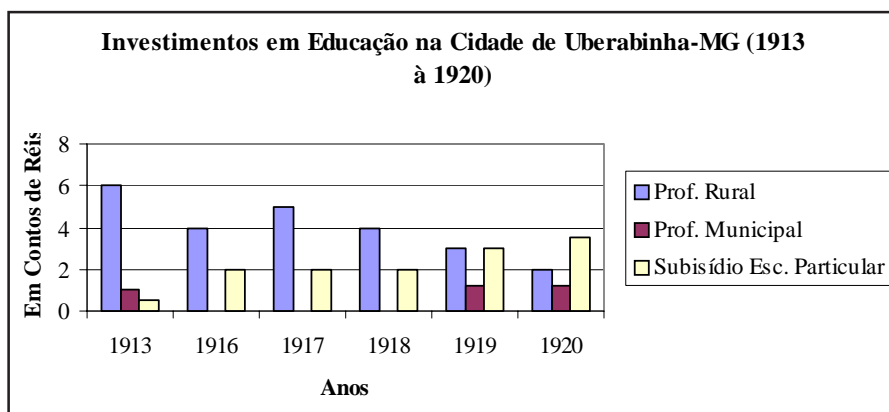
Com a pouca arrecadação do Município, é preciso investir mais para arrecadar mais. Mas no direcionamento das verbas devem prevalecer os gastos que priorizem o retorno mais imediato aos cofres públicos, gerando uma renda de que até então não se dispunha. A educação fica em quase segundo plano, mas dentro da expectativa de modernidade, não é possível abandonar as escolas, que acabam por fortalecer seus ideais. Com o investimento nas “melhorias” públicas, a renda do Município vai seguir uma ordem progressista, assim como podemos notar nos investimentos realizados nas áreas educacionais, priorizando, às vezes o ensino público, às vezes o ensino particular.

Abaixo, finalizamos com dois gráficos. O primeiro mostra a evolução da renda do Município, que nos primeiros anos tem o imposto sobre o abastecimento de água como maior fonte de renda e depois, com o investimento em infraestrutura, passa a ter como primeira fonte de renda o imposto sobre “indústria e profissões”, seguida pelo imposto sobre o abastecimento de água. O segundo representa os investimentos existentes, mas baixos, em educação.

²⁶ CÂMARA MUNICIPAL, Uberabinha, Minas Gerais. *Acta da sessão ordinária* realizada no dia 29 novembro 1911. Livro 10. pg 39/frente.



27



31

Referências:

ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, Câmara Municipal, Uberabinha, Minas Gerais. *Atas da Câmara Municipal* de outubro 1910 à novembro de 1915. Livro 10 à 16.

^{27,31} Gráfico realizado, pelo autor¹ através dos dados contidos nas atas municipais de Uberabinha-MG.

REPRESENTAÇÕES DO ENSINO RURAL EM UBERABINHA - 1888 a 1930

*Cristiane Angélica Ribeiro**
*Tânia Cristina da Silveira***
*Geraldo Inácio Filho****

Resumo: O presente artigo relata a trajetória de pesquisa inicial em busca das representações do Ensino Rural em Uberabinha 1888-1930, partindo do início da estruturação do Município às próximas décadas que, influenciadas pelo pensamento do progresso e modernidade, tenderam a sobrepor o ensino urbano ao ensino rural.

Palavras-Chave: Educação. Ensino Rural. Representações.

Abstract: The present article reports on a research in search of the representations of the Rural Teaching in Uberabinha (1888-1930). It gives information about the initial structuring of the city that was influenced by the progress and modernity what made the urban education to surpass the rural one.

Keywords: Education. Rural Teaching. Representations.

Introdução

Este artigo visa através de fontes escritas, contribuir para a (re)construção da história da educação em Uberabinha/Uberlândia¹ no período da Primeira República. Desenvolvemos uma pesquisa de análise documental do acervo pessoal “Jerônimo Arantes”², integrada ao projeto denominado “Organização do ensino público e representações de educação em Minas Gerais: Uberabinha, 1888-1930, Análise documental e interpretação” vinculada ao Núcleo de Estudos

* Graduanda do Curso de Pedagogia- UFU.

** Graduanda do Curso de Pedagogia- UFU- CNPq.

*** Profº Orientador pesquisador do CNPq.

¹ A mudança do nome da cidade de São Pedro de Uberabinha (1888- 1929) para Uberlândia ocorreu em 19 de Outubro de 1929 pela Lei Estadual nº 1128.

² Este acervo está constituído de: fotografias, jornais, livros, revistas, correspondência pessoal, memorandos e ofícios, recortes de jornais e revistas e atas das reuniões escolares.

e Pesquisa em História da Educação, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Optamos por um trabalho investigativo sobre as escolas rurais de Uberabinha por constarmos uma escassez de estudos dessas instituições³, talvez pela dificuldade de se encontrar fontes históricas sobre o assunto no Arquivo Público Municipal, ou por esta ausência significar que essas escolas ainda hoje representam uma parte marginal da escola brasileira.

Desse modo, muito nos inquietou a possibilidade do desafio de podermos desvendar o cotidiano dessas escolas e as representações que elas tiveram no início da Primeira República e no término desta. Ou seja, no início do Município de Uberabinha qual o significado dessas escolas, e no transcorrer do processo de desenvolvimento urbano-comercial o que mudou ou teve continuidade no que se refere a essas escolas?

*Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico.*⁴

Para atingirmos esses objetivos propostos e contribuir para “conferir uma identidade cultural e educacional”⁵ a essas instituições, tivemos a necessidade de pesquisar em outras fontes, além do acervo pessoal “Jerônimo Arantes”. Assim, está sendo de grande valia a consulta às Atas do Legislativo, bem como a outros documentos pertencentes ao acervo da Prefeitura Municipal⁶.

Conforme NAGLE (1974)⁷ a educação e a sociedade são interdependentes, por isso precisamos entender e retratar a sociedade do período em estudo, para compreendermos a educação de modo geral na Primeira República e focalizar em especial as escolas rurais.

³ DAMASCENO, M^a Nobre & BESERRA, Bernadete. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005 & lng = pt&nrm=isso: acesso em 24/ 06/2005.

⁴ MAGALHÃES, Justino. *Contributo para a história das instituições educativas* – entre a memória e o arquivo. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, s.d. 18 p. (Mimeografado) p. 02.

⁵ Idem Ibidem.

⁶ Livros de Atas de exames de alunos das escolas rurais.

⁷ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU/ Rio de Janeiro:FNME, 1974.

1.1-Sociedade e Educação na Primeira República

A consolidação da República instituiu o sistema federativo tendo como consequência a autonomia dos estados membros da união e ainda prevaleceu o poder dos municípios sob o jugo dos coronéis que eram a base do poder político. Com a ampliação do poder local, formaram-se as Oligarquias e deu-se a origem à Política do Café com Leite (rodízio do poder entre Minas e São Paulo). “Este é o fenômeno político mais importante da história do regime republicano até o final da Primeira República”⁸

O setor econômico da Primeira República estava vinculado diretamente à produção cafeeira. Houve nesse período uma superprodução interna devido à concorrência externa dificultando a comercialização e originando uma crise no setor. A crise enfrentada pelos cafeicultores conduziu a economia brasileira à industrialização do país, uma vez que a economia do café possibilitou a concentração de renda, sendo esta investida na indústria a partir de 1910.

A industrialização está ligada ao processo de desenvolvimento capitalista. Nesse sentido, o último decênio da Primeira República foi um período intermediário entre o sistema agrário comercial e o urbano industrial⁹. O que trouxe como consequência no processo de urbanização, sendo que este gerou o conflito entre duas ideologias: ruralismo e urbanismo. São os valores de um país essencialmente agrário se chocando com novos valores do capitalismo: desenvolvimento e progresso. O seu desenvolvimento também trouxe a divisão social do trabalho com a exigência mais crescente de especialização de funções que consequentemente resultou no aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes, ou seja, houve uma estratificação social.

Além disso, novas e variadas orientações ideológicas surgiram principalmente no último decênio da Primeira República¹⁰ que “[...] devem ser percebidos como projetos alternativos para a conservação ou reformulação da ordem social mais ampla”¹¹. Nesse sentido, NAGLE utiliza os termos “inquietação social e efervescência ideológica” para caracterizar tal período.

Essas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocasionaram modificações na forma de conceber a escolarização. NAGLE (1974) denominou esse processo de *Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico*. Pode-se entender o *Entusiasmo pela Educação* como a preocupação em alfabetizar as

⁸ NAGLE, Op. Cit. p. 5.

⁹ Idem, Ibidem, p. 12.

¹⁰ Socialismo; Anarquismo; Maximalismo; Nacionalismo; Catolicismo; Tenentismo; Modernismo; Integralismo.

¹¹ Idem, Ibidem, p. 23.

grandes camadas populares a fim de atender as necessidades da nova sociedade brasileira rumo ao progresso. Com isso propõe-se a disseminação das instituições escolares, e como consequência aumentar a escolarização, também para formar o cidadão de maneira cívica e moral. A outra face do *Entusiasmo pela educação* reflete os interesses políticos e religiosos, o primeiro trata da disseminação da escola primária com o objetivo de adquirir direitos políticos e o segundo defende a instrução religiosa ou “doutrinação”, em outras palavras, “[...] a ausência da instrução religiosa representa a principal causa dos males que afligem a nação”¹².

Nesse contexto, a educação passa a ser vista como a “mola propulsora” para inserir a nação na modernidade. Com isso a classe dominante teve que permitir o acesso da escolarização às classes médias e inferiores.

Quanto ao *Otimismo Pedagógico*, podemos entendê-lo como a pregação e as realizações da Escola Nova¹³, quando a ênfase no aspecto político-educacional foi transferida para a pedagógica. Isso, segundo o autor, refletiu num déficit com a questão social, uma vez que diminuiu a percepção da problemática educacional.

Diante desse contexto, como se encontrava a escola rural? “No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora”¹⁴.

De acordo com o mesmo autor, apesar da preocupação em escolarizar o país, percebe-se que a escola rural foi marginalizada, posto que não havia uma política educacional voltada para tal escola. Apesar de o Brasil ser um país essencialmente agrícola, as ações políticas e administrativas das lideranças contemplavam, na maioria das vezes, as escolas urbanas, devido às representações construídas pela visão urbano-industrial.

Contudo, a industrialização que iniciava naquele momento foi responsável pelo êxodo rural que estava sendo fecundado. Assim, na tentativa de frear esse movimento, surge a ideologia do ruralismo para defender o campo e os benefícios da vida na terra. As idéias ruralistas eram antagônicas às urbano-progressistas, porque as primeiras tinham receio que as segundas enfraquecessem o poder dos coronéis.

Apesar dos valores liberais¹⁵ republicanos, o país ainda estava estruturado sobre valores conservadores. Desse modo a ideologia ruralista tinha o propósito

¹² NAGLE, Op. Cit. p. 105.

¹³ O modelo escolanovista propunha novas condições em que deveriam se pautar o ensinar-aprender. Consequentemente o currículo, a didática e a metodologia sofreram modificações; todas respaldadas em uma nova concepção de infância: a educação centralizada na criança.

¹⁴ LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.28.

¹⁵ “O Liberalismo, com um corpo denso de fundamentos teóricos elaborado por diversos autores europeus e norte-americanos, e tendo aplicações em poucos países, desenvolveu-se como

de fixar o homem no campo, para que não se desmantelasse a estrutura de poder ainda de base rural e latifundiária.

Porém, as transformações econômicas e sociais que se iniciavam nesse período exigiam do homem do campo a escolarização, dessa forma foi característica dessas escolas o fenômeno tido como ruralismo pedagógico, com o propósito de proporcionar às crianças do campo as primeiras letras¹⁶ bem como formar uma mentalidade rural¹⁷.

1.2 - A Educação em Uberabinha

A instalação do Município de Uberabinha em 1888 coincide com a implantação do sistema republicano no país. A Província de Minas Gerais estava imersa nessas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, bem como na nova maneira de encarar a educação, ou seja, como base para o progresso e conseqüente modernidade.

Em Uberabinha antes mesmo de ser município, quando ainda era uma pequena povoação (1835), já existia uma preocupação com a escolarização. Felisberto Alves Carrejo, considerado fundador do Município, foi o primeiro mestre escola, utilizando sua própria casa para ensinar as primeiras letras. Esta foi a primeira escola, a Escola da Tenda. “Muitos anos a sua escola particular funcionou como o único abrigo para aqueles que ali iam se livrar das trevas da ignorância [...]”¹⁸.

Em 1892, com a instalação da Câmara Municipal de Uberabinha, “[...] foi instalada na Tenda a primeira escola pública, que funcionou na casa da instrução, adquirida pelo governo municipal”¹⁹. A partir de então, observa-se a ação da Câmara Municipal para organizar o ensino na região, uma vez que as iniciativas de escolarização eram isoladas.

Jerônimo Arantes descreve em um artigo intitulado “A Luz das Letras”, de sua Revista *Uberlândia Ilustrada*²⁰ (1941, nº10), o desenvolvimento do ensino na região. Suas informações aqui se restringiram à zona urbana:

uma proposta racional de transformar a opressão que o indivíduo sofria, diante de um Estado Absoluto, e possibilitar a garantia de respeito à liberdade individual e, principalmente, à liberdade de consciência”. VIEIRA, Flávio César Freitas. *Profissionalização Docente e Legislação Educacional: Uberabinha (1892-1930)*, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Uberlândia, MG.

¹⁶ Como resposta ao entusiasmo pela educação.

¹⁷ Como resposta ao otimismo pedagógico.

¹⁸ ARANTES, Jerônimo. Coreografia do Município de Uberlândia. 1ª edição. Uberlândia: Pavan. 1938, p. 65.

¹⁹ Idem.

²⁰ Jerônimo Arantes elaborou e editou esta revista de 1936 à 1961.

A primeira escola pública, provincial, que funcionou no arraial do Distrito de São Pedro de Uberabinha, Freguezia da Nossa Senhora do Carmo, foi criada em 1860, sendo nomeado para essa cadeira, o professor Antonio Maximiano Ferreira Pinto e sua mulher, D. Honorata Cândida de Paiva Pinto²¹.

Quanto ao ensino secundário,

Em 1897 foi criado, então, o primeiro estabelecimento de instrução secundária, que foi o Colégio Uberabinhense sob a direção do professor Jerônimo Teotônio de Moraes²²

Ampliando o ensino secundário,

[...] destacam-se o Colégio Bandeira, fundado em 1907, pelo saudosíssimo educador, prof. José Felix Bandeira, em continuação deste, o Colégio Mineiro, pelo professor José Avelino e o Ginásio de Uberabinha, (hoje Ginásio Mineiro de Uberlândia) pelo antigo e dedicado professor Antonio Luiz da Silveira, em 1912.²³

Quanto ao ensino primário particular,

[...] funcionaram o Externato Carvalho (1902), fundado pelo antigo professor João Basílio de Carvalho; o externato Carvalho de Brito (1907), fundado pelo professor Leoncio do Carmo Chaves e Colégio São José (1913), fundado pela Irmã Maria Marcelina²⁴

Com a inauguração do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão consolida-se uma nova fase de desenvolvimento do ensino no município, principalmente o primário,

²¹ Idem, Ibidem, p. 6.

²² Idem, p. 7.

²³ Idem.

²⁴ Idem.

Em 1915, o ensino primário foi ampliado, com o aparecimento da Escola Rui Barbosa, fundada aquele ano pela professora Juvenília Ferreira dos Santos [...] Surgiram depois, em 1918, o Colégio Amor às Letras fundado pelo prof. Jerônimo Arantes, e que funcionou até 1933, e o externato Violeta, da professora Violeta Guimarães, funcionando até 1921; e nos anos seguintes, o Instituto Fundamental, (1919) da professora Margarida de Oliveira Guimarães; Colégio Senhora Conceição, (1920) da professora Alice Paes, funcionando até 1927, sendo nos 2 últimos anos sob a direção do prof. Nelson Cupertino; a Escola “São Vicente”, (1921) do prof. Odilon Ferreira; o Colégio “Santa Rita de Cássia”(1924), da professora Clélia Alvim, que funcionou até 1927; o externato “Spencer” (1924), da professora Iolanda Paes; o Colégio “São José”(1925), da professora Leodegária de Jesus, que funcionou até 1930 ²⁵.

No ensino secundário nesta fase houve também um significativo desenvolvimento,

[...]a Escola Normal(1924) anexa ao “Ginásio de Uberabinha”(1912), sob a direção do seu fundador professor Antonio Luiz da Silveira; o “Liceu”(1928, pelos professores Antonio Vieira Gonçalves e Dr. Mario Porto- criando-se nesse estabelecimento um curso comercial transformado na Academia de Comercio de Uberlândia(1931) e a “Escola Normal Nossa Senhora das Lágrimas (1932)²⁶

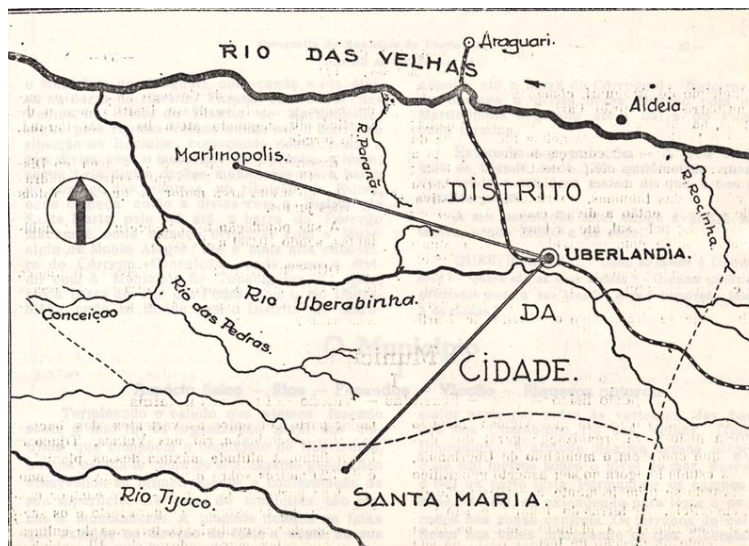
1.3- Ensino Rural em Uberabinha/ Uberlândia

No mesmo ano da publicação do artigo referente ao desenvolvimento do ensino no Município, ou seja, 1938, Jerônimo Arantes descreve sobre o meio rural, identificando as fazendas e mencionando suas escolas²⁷.

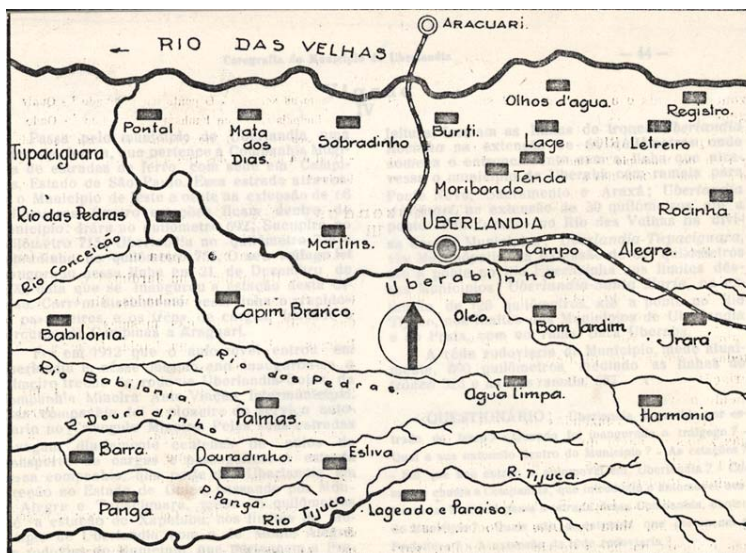
²⁵ Idem, p. 8.

²⁶ Idem, p. 9.

²⁷ ARANTES, Jerônimo. Op. Cit.



Mapa 01- Divisão Distrital do Município - 1860-1938: Distrito da Cidade; Distrito de Santa Maria e Distrito de Martinópolis - (AranTes, 1938, p.38).



Mapa 02- Fazendas do município. (Arantes, 1938, p.43)

A maioria das escolas rurais citadas (Escola Pública Rocinha; Escola Pública São Francisco; Escola Pública Mateiro; Escola Pública Paraíso; Escola Pública Pontal; Escola Pública Mata dos Dias) tiveram sua instalação na década de 1930²⁸.

Desse modo, conclui-se que até 1933, havia apenas 06 escolas rurais²⁹.

Numa primeira aproximação com o cotidiano das escolas rurais do Município, tivemos acesso a algumas Atas e Relatórios de inspeção referentes ao período final da Iª República, sendo que tais documentos se restringiam especificamente a exames para promoção dos alunos dessas escolas.

Nessa fonte histórica foi possível identificar algumas características das escolas rurais: possuíam uma única professora e eram multisseriadas; havia muitas faltas de alunos com e sem justificativas, além de muitos alunos não estarem aptos a ser promovidos para a série posterior. Identificamos também as questões do currículo no que se refere às disciplinas ministradas que eram: escrita, leitura, aritmética, geografia, história natural, história do Brasil. Além disso, havia as provas orais de todas as disciplinas.

Depois da chamada iniciou os exames, começando pelas provas escritas e leitura e depois destas deu começo as orais de todas matérias aprendidas. Conforme os pontos de L. Pátria Arithimetica e Geographia para o 1º e 2º semestre e argmentando mais duas materias do 2º anno, Historia Natural e Historia do Brasil, foram examinados todos os alumnos³⁰.

Pela inexistência de documentação anterior (início da Iª República), tais como atas e relatórios de inspetoria ou outros, verificamos a necessidade de pesquisa nas Atas do Legislativo para a investigação histórica cronológica e um possível desvendamento da realidade das escolas rurais.

Num estudo inicial das Atas do Legislativo do Município no início de sua instalação, observamos as discussões em torno das escolas rurais no que se refere a nomeações / pagamento de professores, criação e manutenção dessas escolas³¹. Essa preocupação é inerente a um Município material e ideologicamente rural.

²⁸ Idem.

²⁹ ARANTES, Jerônimo. Revista Uberlândia Ilustrada. nº 10, p.71, 31/07/41. APU.CPJA.

³⁰ Ata de exames da secção matinal da Escola Municipal do Paraíso- 01/12/1924.

³¹ A constituição de 1891 prevê que é de obrigação das Províncias a responsabilidade com o ensino primário, normal e profissional. Contudo, o município de Uberabinha assume as escolas rurais.

Após a instalação da Câmara Municipal em março 1892, é apresentado projeto de instrução pública municipal, seguindo propostas, indicações e requerimentos com suas discussões e referidas aprovações culminando na redação final do projeto.

E anunciou a terceira discussão engloba do projecto de instrução publica, não havendo quem pedisse a palavra foi o projecto votado e aprovado.³²

Sucessivo ao projeto de instrução pública, há a nomeação de uma comissão para elaborar o regulamento escolar, com sua redação final aprovada.

As primeiras referências às escolas rurais nas Atas do Legislativo dizem respeito à elevação dos ordenados dos professores rurais,

(...) O Snr. presidente offereceu uma emmenda audetiva ao orçamento desde o art. 3º até o 15º, e juntamente uma tabella anexa dos ordenados dos funcionarios e empregados municipaes. Em discussão o Snr. Vereador Manoel Alves, pedindo e obetendo a palavra, mandou a meza offereceu uma emmenda elevando os ordenados dos professores ruraes a um conto e quatro centos mil reis. Em discussão foi essa emmenda aprovada ³³.

Seguindo pedidos de moradores para abertura de escolas rurais,

(...) Foi apresentado e lido um requerimento do Cidadão Grasciano Rodrigues d' Arantes e diverços outros cidadãos rezidentes no bairro do Rio das Pedras deste município, pidindo a criação de uma escola municipal naquelle bairro e a nomiação do Cidadão Affonço José Camillo, para professor da mesma escola.³⁴

Aprovação, criação e nomeação de professor,

Aprovação criação de escola no Bairro Rio das Pedras e nomeação do professor.³⁵

³² Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 22 de abril de 1892. Uberabinha, 1892, livro I, p.61.

³³ Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 17 de junho de 1892. Uberabinha, 1892, livro I, p.75.

³⁴ Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 14 de Julho de 1892. Uberabinha, 1892, livro I, p.81.

³⁵ Câmara Municipal de Uberlândia. Sala de Reunião no Paço Municipal. 19 de julho de 1892.

Provimento das escolas rurais Tenda e Sobradinho,

Esta comissão nutre a esperança de que, em face da organização do orçamento actual, sendo feita a arrecadação regularmente, o município poderá fazer face as diversas despesas que são mister para seu progresso; por tanto afirma que: primeiro; sejam providas as escolas da zonas – Tenda e Sobradinho, autorizando ao agente executivo a pô-las em concurso para seu provimento e assim também, a conceder subvenção à cinco professores particulares, que provém os requeзитos e exigência do regulamento escolar, a juízo do referido agente.³⁶

Petição de aula primária para o Distrito de Santa Maria,

[...] Foi lido um ofício em que o cidadão Ernesto Rodrigues da Cunha representa pedindo a criação de uma aula primária na freguesia de Santa Maria.³⁷

À procura de professor idôneo para atuar na escola rural,

O vereador Peixoto propôz que esta Camara nomeasse um professor para a fazenda da Tenda ou que mandasse por em ata publica a fim de ser arrematado o predio que a mesma possui, ali destinado a instrução, sendo esta proposta deliberada pela Camara que o mesmo senhor Peixoto indicasse um professor idoneo para aquelle logar o qual receberá a subvensão que a Camara [ilegível] e acha-se em vigor.³⁸

1.4 Resultados Parciais

Resta a indagação inicial deste artigo, na busca da trajetória das escolas rurais no desenvolvimento do Município, uma vez que a pesquisa ainda não se concluiu.

Toda a movimentação referente às escolas rurais no início da instalação do Município diz respeito também ao próprio contexto de um município em estruturação. Nossa hipótese diz respeito ao fato de que mesmo consolidado

³⁶ Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 14 de Janeiro de 1893. Uberabinha, 1893, livro I, p.98.

³⁷ Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 24 de Junho de 1895. Uberabinha, 1895, livro 2, p. 27.

³⁸ Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 16 de Março de 1898. Uberabinha, 1898, livro 2, p.135

basicamente numa economia agrícola, as representações de progresso e modernidade vão construindo um imaginário da escola rural como algo atrasado, assim a busca pelo moderno se encontraria na perspectiva de desenvolvimento das escolas urbanas.

E isso pode ser comprovado também através de pesquisa realizada em alguns jornais de curta duração,³⁹ pertencentes ao acervo “Jerônimo Arantes”, nos quais observamos a existência de apenas duas reportagens que se referem às escolas rurais do Município.

Referências:

ARANTES, Jerônimo. Corografia do Município de Uberlândia. 1ª edição. Uberlândia: Pavan. 1938, p. 65.

ARANTES, Jerônimo. Revista Uberlândia Ilustrada. nº 10, p. 71, 31/07/41. APU.CPJA.

DAMASCENO, Mª Nobre & BESERRA, Bernadete. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI517-97022004000100005 & Ing = pt&nrm=isso: acesso em 24/06/2005.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.28.

MAGALHÃES, Justino. *Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, s.d. 18 p. (Mimeografado) p. 02.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU/ Rio de Janeiro: FNME, 1974.

³⁹ A Reforma- 1897, Gazeta de Uberabinha- 1900, Livraria Kosmos- 1909, Paranyhyba- 1914, A notícia- 1919, O Corisco-1920, A Esperança-1921, Reflexo- 1923, A Mariposa-1925, Triângulo Mineiro-1926, O Ideal- 1927, O Município- 1928, O Diário da Revolução- 1930.

Fontes:

Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 22 de abril de 1892. Uberabinha, 1892, livro I, p.61.

Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 17 de junho de 1892. Uberabinha, 1892, livro I, p.75.

Ata de exames da secção matinal da Escola Municipal do Paraíso- 01/12/1924.

Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 14 de Julho de 1892. Uberabinha, 1892, livro I, p.81.

Câmara Municipal de Uberlândia. Sala de Reunião no Paço Municipal. 19 de julho de 1892.

Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 14 de Janeiro de 1893. Uberabinha, 1893, livro I, p.98.

Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 24 de Junho de 1895. Uberabinha, 1895, livro 2, p. 27.

Câmara Municipal de Uberabinha. Sala de Reunião no Paço Municipal. 16 de Março de 1898. Uberabinha, 1898, livro 2, p.135

A Reforma- 1897, Gazeta de Uberabinha- 1900, Livraria Kosmos- 1909, Parahyba- 1914, A notícia- 1919, O Corisco-1920, A Esperança-1921, Reflexo- 1923, A Mariposa-1925, Triângulo Mineiro-1926, O Ideal- 1927, O Município- 1928, O Diário da Revolução- 1930.



IMPrensa E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: Uberabinha, 1888-1930

Sandra Ferreira de Oliveira *
*José Carlos de Souza Araújo***

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar e interpretar as principais questões relacionadas à educação que se encontram no discurso veiculado pela imprensa de Uberabinha, MG (atual Uberlândia), no período da Primeira República. E como resultado parcial dessa investigação, observou-se que a imprensa apresenta um potencial de análise das relações sociais, de suas representações.

Palavras-Chave: Imprensa. Educação. República.

Abstract: The objective of this article is to analyze and to interpret the main questions related to the education that was found in the speech propagated for the press of Uberabinha, MG (current Uberlândia), in the period of the First Republic. As Partial resulted of this inquiry, it was observed that the press presents a potential of analysis of the social relations, of its representations.

Keywords: Printing. Education. Republic.

O presente artigo é o resultado parcial de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – NEPHE, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia. Pretende expor algumas reflexões acerca da política republicana em torno da escolarização em Uberabinha (atual Uberlândia- MG), pois esse período foi marcado por uma efervescência cultural que se expressou através de transformações nos setores político, econômico e social, como também por movimentos educativos de caráter ideológico.

Na década de 1920, o acentuado processo de industrialização e urbanização, que se delineia nos principais centros urbanos, gera uma nova composição das classes sociais que se expressa no fortalecimento de um pequeno proletariado urbano e no alargamento da classe média. Essa mudança leva a um aumento na

* Acadêmica do Curso de Graduação em Pedagogia/UFU – Iniciação Científica-CNPq.

** Orientador Professor Doutor da FAGED/UFU, Coordenador Pós-Graduação UNITRI.

demanda pela escolarização, requerendo do indivíduo o preparo escolar como meio de ascensão social.

Entre as várias fontes utilizadas nesta pesquisa, queremos destacar os jornais que circularam em Uberabinha no período acima citado, considerando que os mesmos são fontes documentais importantes para o nosso estudo, nos permitindo captar as principais representações dessa época, centralizadas nas opiniões e intenções da elite local que modelavam a sociedade.

O Município de Uberabinha-MG tem sua localização geográfica no Triângulo Mineiro, região do Estado de Minas Gerais. Destacou-se de outras cidades circunvizinhas através de construções de estradas e escolas, o que veio favorecer o seu crescente desenvolvimento. Nas palavras de Capri (1916),

[...] surge a cidade em uma elevação entre o rio Uberabinha, córrego São Pedro e Itajubá pela parte do oeste, sul e norte, respectivamente, pela parte leste, chega a linha férrea. Quem vem de São Paulo pela Mogyanna, avista-a de uma légua de distancia, muito branca e sorridente, lá em baixo, sobressahindo pela sua altura, as torres da matriz. Dir-se-ia uma noiva esperando o seu promettido companheiro, que neste caso será o progresso¹.

Podemos então afirmar em relação à influência da imprensa que:

Ela é provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a pratica, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação [...] são as características próprias da imprensa (a proximidade em relação aos acontecimentos, o caráter fugaz e polemico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo historiográfico, sociológico da educação e da pedagogia ².

Nesse período, a atividade jornalística adquiriu grande importância, pois o Município, diante de uma crescente comercialização, alcançou um estágio de crescimento essencial ao seu progresso. Sobre o significado da imprensa nessa época, Jaime Gonzaga (1924) nos diz que:

¹ CAPRI, Roberto. *O Brasil e seus Estados – Minas Gerais e seus Municípios: O Triângulo Mineiro*. Capri Andrade & C. Editores, São Paulo, p.21-22.

² NÓVOA, Antônio. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: Catan, D. B. Bastos, M. H. C. (Org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo : Escrituras, 1997, p. 34.

[...] tão grandiosa e tão complexa a missão social da imprensa, que é preciso acompanhar a humanidade em todas as suas maravilhosas eclosões da vida, para se poder defini-la, [...] é o jornal o grande espelho, onde vamos refletir a vida da humanidade em todas as suas misérias, em seus triunfos e em suas fragilidades ³

A partir dessas observações, evidenciamos o quanto a imprensa apresenta um potencial de análise das relações sociais, podendo ser considerada como um agente social, pois está sempre participando e tomando partido na cotidiano das relações sociais.

[...] à imprensa cabe o dever altamente patriótico de zelar desveladamente no sentido de se evitarem attrictos funestos entre pessoas antagônicas, pregando uma política de princípios, combatendo a politicagem das intrigas pessoas, o achincalhamento que rebaixa o semelhante e a própria sociedade, arena das luctas partidárias ⁴.

O jornal torna-se, dessa forma, um elemento fundamental para se capturar as representações de uma época, mas reconhecemos que os mesmos possuem suas limitações, principalmente as derivadas do fato de que a leitura e a escrita sempre pertenceram a uma minoria privilegiada.

No desenvolvimento da pesquisa, que está sendo feita no Arquivo Público de Uberlândia, MG, optamos pelos jornais de curta duração e efetuamos os fichamentos dos mesmos: A Reforma(1897), Gazeta de Uberabinha (1900), Livraria Kosmos (1909), Paranahyba (1914), O Corisco (1920), A Esperança (1921), Triangulo Mineiro (1926). Além disso, foram acrescentadas leituras de bibliografias concernentes ao tema: Araújo (2002), Wirth (1982), Teixeira (1970), e Nagle (1974).

Ressaltamos que a imprensa constitui-se num importante espaço de observação das relações sociais e é através de detalhes ocorridos no espaço educacional e registrados nos jornais é que compreendemos como essas relações foram estabelecidas dentro da sociedade, nos possibilitando observar o desenvolvimento dos processos históricos. Assim, tomamos como objeto de estudo a investigação dos jornais, apontando a relevância deles como fontes para o trabalho historiográfico. Entretanto, conforme a observação a seguir que nenhum documento, por si só, pode nos dizer mais do que o autor

³ UBERABINHA, seu progresso e sua gente. Política. *Triangulo Mineiro*, n.2, 20 jun. 1926, p. 1.

⁴ O papel da imprensa. *Triangulo Mineiro*, n.4, p. 1, 4 jul. 1926, p. 1.

achou que aconteceu, ou ainda o que ele gostaria que outros pensassem que ele pensava.⁵

Nesse sentido, cabe ao pesquisador analisar o passado utilizando as ferramentas do presente e fazer avaliações ancorado numa base teórica, pois mesmo estando os fatos nos documentos, não quer dizer que os mesmos sucederam-se daquela forma. E dentro desta perspectiva, Fávero (2000) nos expõe que o passado não é um passado morto, mas um passado que, em algum sentido, está ainda vivo no presente, é filtrado pela visão do pesquisador e por ele inserido numa realidade concreta.⁶

No Triângulo Mineiro e conseqüentemente em Uberabinha- MG, constatamos um aumento de produção de jornais no período republicano. A propósito da imprensa no interior, a seguinte prova é esclarecedora.

A mudança do regime não alterou o desenvolvimento da imprensa. Os grandes jornais continuaram os mesmos, com mais prestígio e força, os republicanos com mais combatividade aos monarquistas. Não surgiram de imediato grandes jornais novos. Só em 1891 aparecia o Jornal do Brasil. Multiplicaram-se os pequenos, os órgãos de vida efêmera, mas isso sempre acontecera e continuaria a acontecer nas fases de agitação, desaparecendo em seguida⁷.

A leitura destes jornais foi nos fornecendo importantes dados para a nossa investigação. Notamos um grande número de artigos intencionados a pregar a generalização da instrução pública, afirmando que somente através da educação seria possível a preparação da classe trabalhadora no desenvolvimento da nação e conseqüentemente deste Município.

[...] o povo deste populoso e rico município, compenetrado como deve estar de que só derramamento de instrução entre nós poderá engrandecer-nos aos olhos do povo civilizado e fazer nossa felicidade, não descuidar-se de aproveitar o ensaio que se lhe apresenta de [...] proporcionar aos seus [...] tutelados com módicas despesas, e alcance de todos ricos e pobres – a

⁵ CARR, H, Eduard (1892). *Que é História?* Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na universidade deCambridge, janeiro- março 1961; tradução de Lúcia Maurício de Alverga, Revisão técnica de Maria Yeda Linhares. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 18.

⁶ FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Pesquisa, Memória e Documentação: Desafios de novas tecnologias. In: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. *Arquivos, Fontes e Novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas. SP:Universidade São Francisco, 2000, p. 104-105.

⁷ Sodré, 1966, p. 287.

*educação intellectual, de que todos carecem e que a ninguém deixa de ser útil*⁸.

*[...] mas a instrução (intellectual, moral e cívica) ao lado da instrução profissional é o que se pode dizer de um povo que almeja progredir*⁹.

*[...] conforta-nos o espírito esse ensejo vehemente de se elevar o nível da nossa intellectualidade, porquanto demonstra esse patriótico afan a nítida compreensão de que um povo quanto mais instruído, mais preparado para as vicissitudes da vida [...] a instrução é a base primordial da evolução de um povo, sem ella torna-se impossível a compreensão dos deveres de cada cidadão, assim com a necessidade de trabalho, de hygiene e até de fortuna*¹⁰.

No manuseio dos jornais, observamos que eles possuem características comuns quanto aos seus aspectos visuais. Seguem o mesmo padrão de letra, o tamanho e a distribuição espacial dos artigos e anúncios, no entanto alguns eram diferentes no formato.

Constatamos várias notícias locais, regionais, anúncios de remédios, homenagens através de artigos com fotos das personalidades do mundo político e econômico, anúncio de escolas particulares, etc. Em alguns jornais, vimos a ocorrência de matérias em capítulos, por exemplo, no Triângulo Mineiro, exigindo do leitor a obrigação de acompanhar os próximos números e dar seqüência nas suas leituras.

O período em análise foi de muita agitação, reflexo das transformações que passava a sociedade e da conseqüente luta pela recomposição do poder político ainda nas mãos das oligarquias rurais: era de se esperar que neste ambiente de conflitos, de constatação de idéias e práticas estabelecidas, também aquelas que caracterizam a organização escolar do período fossem combatidas. Por isso, falar em educação no Brasil é também remeter às grandes transformações políticas, sociais e econômicas e, principalmente, educacionais.

Segundo Nagle (1974), era preciso difundir a educação e a cultura, como também era necessário reestruturá-las. Ocorre como conseqüência, uma das mais significativas formas de padrão de pensamento educacional nessa década, a de considerar a escolarização como problema vital, pois da solução dele, dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da

⁸ UMA Bôa Idéa. São Pedro de Uberabinha, 1897, p.1.

⁹ PELA Instrução I, Uberabinha, 1926, p.1.

¹⁰ PELA Instrução I, Uberabinha, 1926, p.1.

nacionalidade. Assim sendo, acabam por acreditar ser a educação um fator determinante na mudança social. Enquanto o sistema oligárquico se fundamenta na ignorância popular, só a instrução pode superar este estado e, por conseqüência, destruir aquele tipo de formação social¹¹.

É notória a dominante perspectiva entusiástica na fase republicana de que a educação solucionaria os males da sociedade brasileira. E dentro desse contexto, Uberabinha-MG esteve inserida nessa mutação educacional. Nesse sentido, vimos que a educação popular foi imposta como uma necessidade, um instrumento importante no projeto de uma cidade que estava às portas do progresso.

*[...] Uberabinha cresce a olhos vistos e cada vez mais se afirma uma cidade merecedora de boa fama de que gosa olhares. As construções continuam surgindo por todos os cantos [...] em breves dias Uberabinha atingirá proeminência tal entre as suas coirmãs que se destacam de todas pelo seu progresso*¹².

*[...] em Minas Gerais, como em várias outras províncias brasileiras, as elites dirigentes tinham uma clara consciência da necessidade de afirmar a importância da instrução elementar como forma de dotar a província das condições de elevar-se à altura da nações civilizadas européias*¹³.

*[...] confirmando o epitheto glorioso, vemos desdobrar-se, dia a dia, a sua actividade comercial e industrial enquanto novas vias de comunicação e surpreendente melhoramento vão despertando a preferência dos que pensam em aplicar productivamente todas as energias do seu trabalho, [...] a instrução, bem orientada e segura, rapidamente nos mostrará o caminho por onde se deverão encaminhar as nossas mais caras aspirações*¹⁴.

Verifica-se através destes dados que Uberabinha já se movimentava em busca de uma melhor posição econômica e política. Nesse momento, as dificuldades econômicas e financeiras são frutos de falta de patriotismo, de um lado, e da falta de cultura prática ou de formação técnica de outro.

¹¹ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U, 1974, p. 109-110.

¹² *Uberabinha e Seu progresso*, Uberabinha, 1926, p. 2.

¹³ FARIA, Filho, Luciano Mendes de. Estado, Cultura e Escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana, Maria Cecília Cortez C. de Souza (1999), (orgs) *A Escola e a Sombra – a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autentica, p.119.

¹⁴ PELA Instrução I, Uberabinha, 1926, p. 1.

[...] os empecilhos à formação de uma sociedade aberta se encontram basicamente na grande massa analfabeta da população brasileira – em primeiro lugar – e no pequeno grau de disseminação da instrução secundária e superior, que impede o alargamento na composição das “elites” e o necessário processo de sua circulação ¹⁵.

É essencial salientar que o analfabetismo, nesse período, passa a ser considerado a causa de todos os males que aconteciam na sociedade e para sanar esse mal era necessário formar uma nova mentalidade na população. É nesta direção que emerge a política republicana em torno dos grupos escolares voltados para a escolarização primária.

[...] a educação, salurtamente ministrada às creanças, constituí o dever precípua e indeclinável de todo bom pae de família. Mas essa educação, para produzir os fructos della esperados, deve obedecer a uma norma mais ou menos recenjecia por todos. Começando carinhosamente no lar, a tarefa vae ser efficientemente concluída no recinto augusto da escola ¹⁶.

Percebe-se também, que o papel da família no processo educacional é de extrema importância, pois consideram que os pais também são responsáveis perante a sociedade pelo futuro de seus filhos e pela conseguinte manutenção da ordem social.

Apesar da grande ênfase dada à escolarização, observando-se a realidade do Brasil e de nosso Município, o quadro educacional não diferiu da época do Império, pois os estados eram desiguais educacionalmente. As crianças que realmente necessitavam de escolarização mal freqüentavam as escolas públicas, e as escolas particulares eram freqüentadas somente pelas elites. Compreende-se que havia uma preocupação de escolarização voltada para massas, no sentido de aprender somente as primeiras letras (ensino Primário).

Nesta direção, Garcia (2001) questiona: O que seria do voto de cabresto, se o povo pudesse ler além do que o “coronel” lhes permite saber?¹⁷

Diante deste questionamento, imaginamos que interessava somente ter muitos alunos matriculados, dando-nos uma falsa expectativa de pessoas alfabetizadas. Priorizava-se a quantidade e não a qualidade.

¹⁵ Nagle, Op. Cit. p. 109-110.

¹⁶ PELA Instrução II, Uberabinha, 1926, p. 1.

¹⁷ GARCIA, Regina Leite (org). *Novos Olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001, p.13.

[...] o semanário local nos informa que já se acham matriculados no Grupo Escolar 70 crianças. A população escolar de Uberabinha, pelo coeficiente da população total da cidade, é de pelo menos 800 crianças em idade escolar. Ainda há, pois, muito a fazer e o Grupo se deve habilitar a receber bem maior número de matriculandos ¹⁸.

[...] tal é o papel das escolas primárias destinadas muito especialmente aos filhos do povo [...] o estudo primário é de interesse, portanto para as classes menos favorecidas pelo bacejo da sorte. Não lhe sendo possível freqüentar, em seguida, cursos mais adeantados, é com os conhecimentos ahí colligidos, que os homens do trabalho poderão mais facilmente transacionar, no exercício da tarefa que lhe couber por sorte ¹⁹.

Concluimos então, que de acordo com estas observações:

A importância de se derramar a instrução para um conjunto cada vez maior da população era alardeada nos jornais [...] a necessidade, de uma ultra afirmação da importância de se expandir a instrução pública, as primeiras letras para as classes inferiores, como única forma de construir uma nação civilizadora, já nos indica que não era consensual, entre os grupos dominantes, a defesa da escolarização como estratégia de incorporação dos mais pobres à vida política e cultural ²⁰.

Espelhando-nos nesse contexto republicano, percebemos que o Município de Uberabinha assume e reflete princípios defendidos pela nova ordem imposta ao poder das elites dirigentes e concepções educacionais implantadas que transformaram-se em elemento propagador de idéias liberais. E dentro deste ideário o princípio da individualidade se torna responsável pela posição alcançada na estrutura social, visível na convivência do ensino público com o privado.

Então, no primeiro momento desta pesquisa, está sendo possível ter uma visão geral da imprensa em Uberabinha, envolvendo aspectos da educação. Em sua publicações, evidenciam-se o surgimento da escola pública e do ensino privado, como também a disciplinarização popular, evidenciando valores morais, tendo a educação como formadora da civilização. E para que o resultado fosse positivo, constatamos o aumento do número de escolas e, conseqüentemente, o aumento de matrículas.

¹⁸ Uberabinha, 1914, p.1.

¹⁹ Pela instrução II, Uberabinha, 1926, p.1.

²⁰ Faria Filho. Op. Cit. p. 119.

[...] *Instrução pública – Funciona na cidade o Grupo Escolar, além de 4 escolas municipais, e estaduais, com frequência satisfatória e o Ginásio Uberabinha, que vem prestando grandes serviços à cidade e aos municípios vizinhos* ²¹.

Nesta perspectiva, Uberlândia teve, como pressuposto básico de sua história, a ordem e o progresso, através da educação escolar. Não resta dúvida a respeito da contribuição desses textos jornalísticos: são de considerável importância, diante da afirmação de que a imprensa, apesar de não ser neutra, representa uma visão de mundo. Esses textos revelam formas de pensar e mentalidade dos personagens. Contribuíram para a reflexão da trajetória da educação, considerando não só grandes decisões, mas também pequenas iniciativas, pois os mesmos compartilham da cotidianidade da sociedade.

6. Referências:

Bibliografia:

ARAÚJO, José Carlos e GATTI JR., Décio (Org.). *Novos Temas em História da Educação Brasileira: Instituições Escolares e Educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados, Uberlândia, MG, Edufu, 2002.

CARR, H. Eduard (1892). *Que é História? Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na universidade de Cambridge, janeiro- março 1961; tradução de Lúcia Maurício de Alverga, Revisão técnica de Maria Yeda Linhares*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

CAPRI, Roberto. *O Brasil e seus Estados – Minas Gerais e seus Municípios: O Triângulo Mineiro*. Capri Andrade & C. Editores, São Paulo.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos Olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Pesquisa, Memória e Documentação: Desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes

²¹ Capri. Op. Cit. p.28.

de (Org.). *Arquivos, Fontes e Novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Universidade São Francisco, 2000.

FARIA Filho, Luciano Mendes de. Estado, Cultura e Escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (Orgs). *A Escola e a Sombra – a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MELO, José Marques de. *A Opinião do Jornalismo Brasileiro*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U, 1974.

Jornais:

O PAPEL DA IMPRENSA. *Triângulo Mineiro*. Uberabinha, n.4, p.1, 4 jul. 1926.

GONZAGA, Jaime. *Paranahyba*, Uberabinha, n. 1, p.1, 20 set. 1914.

PARANAHYBA. Uberabinha, n.4, p.1, 1 out. 1914.

PELA INSTRUÇÃO. *Triângulo Mineiro*. Uberabinha, n. 24, p.1, 21 nov. 1926.

PELA INSTRUÇÃO I. *Triângulo Mineiro*. Uberabinha, n.2, p.1, 20 jun. 1926.

PELA INSTRUÇÃO II. *Triângulo Mineiro*. N. 3, p.1, 27 jun. 1926.

SILVA, João Luiz da. Uma Boa Idéia. *A Reforma*. São Pedro de Uberabinha, n.22, p.1, 27 jun. 1897.

UBERABINHA, seu progresso e sua gente. Política. *Triangulo Mineiro*, n.2, p.2, 20 jun. 1926.

A FORMA(TA)ÇÃO DA CIDADANIA: os debates em torno da educação em Uberabinha, MG (1892-1920)

*Handel Carrera Ching**

Resumo: O objetivo deste estudo é refletir sobre o processo de forma(ta)ção da cidadania, através da educação, no Município de Uberabinha (hoje Uberlândia), entre os anos de 1892-1920, a partir do estudo e análise das Atas da Câmara Municipal e jornais que circularam nessa época.

Palavras-Chave: Educação. Primeira República. Cidadania. Uberabinha.

Abstract: This article objects to reflect about the process of the citizenship through the education in Uberabinha town (Uberlandia, now a days), in the period between 1892-1920, aiming documents as records and daily books from the common council, besides the analysis of the newspapers of this period.

Keywords: Education. First Republic. Citizenship. Uberabinha.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca ampliar o conhecimento acumulado até o momento sobre a História da Educação Regional, mais especificamente da cidade de Uberlândia, através de variadas fontes, mas com ênfase nas oficiais, analisando a legislação do Município de Uberabinha, por intermédio das Atas da Câmara Municipal¹. Com a utilização dessa documentação é possível recuperar as relações

* Graduando do 6º período do curso de História/UFU e bolsista de Iniciação Científica, CNPq/UFU

¹ A pesquisa que desenvolvemos sobre a identificação, catalogação e interpretação documental, tem como referência as atas da Câmara Municipal de Uberabinha (Uberlândia, a partir de 1929), outros atos do legislativo e do executivo, como também a imprensa periódica, no período de 1888 a 1930. Está integrada ao projeto de pesquisa denominado "Organização do ensino público e representações de educação e civilização em Minas Gerais: Uberabinha, 1888-1930 – Análise documental e interpretação", vincula-se, também, às atividades desenvolvidas no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação – NEPHE, órgão ligado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

e as disputas pelo poder, diversos conflitos políticos, as representações expressas pelas elites dominantes locais, bem como as perspectivas que vislumbravam para o Município. Perspectivas essas que ficavam no discurso da edilidade, na dependência do que a educação poderia fazer pela juventude uberabinhense.

Não nos esqueçamos que da educação, na Primeira República, período que inclui o nosso recorte temporal, esperava-se a preparação de cidadãos que atendessem aos princípios estabelecidos pelo pensamento liberal, assentados na Constituição Federal de 1891.

Esta pesquisa foi iniciada com a identificação dos documentos e a busca da compreensão dos mesmos, dadas as grafias e as linguagens utilizadas, além do desgaste promovido pela ação do tempo. Atas, livros de inspeção, conjuntos de leis, etc, foram transcritos e analisados, pelo menos em parte.

Passagem do império para república

O 15 de Novembro de 1889 inaugura, para uma elite ilustrada, uma nova etapa na história brasileira a qual trazia consigo um grande otimismo àqueles que sonhavam com um país espelhado na cultura, na sociedade e na política de países mais avançados, como os EUA e os países europeus. Aos mais idealistas, bastaria a simples mudança da forma de governo e todo o brasileiro, independentemente de sua classe social, estaria pronto para desfrutar da democracia, da liberdade e da igualdade. Contudo, a recém proclamada República muito herda do Império, inclusive seu débil desenvolvimento da consciência de cidadania. A grande parte da população brasileira, alijada de educação e de cidadania, não participava das mudanças práticas do novo governo.

Do ponto de vista do progresso da cidadania, a única alteração importante que houve nesse período foi a abolição da escravidão, em 1888. A abolição incorporou os ex-escravos aos direitos civis. Mesmo assim, a incorporação foi mais formal que real ².

A escravidão fora, no período imperial, um grande entrave na construção de cidadania no Brasil, assim como o latifúndio fora no período republicano.

Não se pode dizer que os senhores fossem cidadãos. Eram sem dúvida, livres, votavam e eram votados nas eleições municipais.[...]. Faltava-lhes,

² CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 17.

no entanto, o próprio sentido da cidadania, a noção da igualdade de todos perante a lei [...] O poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas³.

Como os braços do Estado não alcançavam os rincões do vasto território brasileiro, restava-lhe usar os poderes locais para garantir a ordem e sufocar resistências, sejam elas vindas de grupos conservadores que desejavam a volta da monarquia ou daqueles que queriam uma revolução popular. Essa ausência do Estado, porém, criou uma normatização de costumes e regras paralelas que favoreciam aos amigos dos oligarcas, que em sua grande maioria eram os próprios capitães-mores, os quais puniam aqueles que não se subjugavam às exigências daqueles. A lei que deveria igualar a todos servia apenas para punir os resistentes. Ou seja, a precariedade de controle por parte do Estado legitimizou o poder local a fazer a lei a seu bel-prazer, permitindo aos oligarcas o abuso do poder, o chamado coronelismo. Com a intenção de aproximar a população do governo e descentralizar o poder, o Estado determina que presidentes de estados (antigas províncias) seriam eleitos pelo voto, dessa forma, se tentava apresentar uma nova forma de governo democrática. No entanto, apenas 2,2% da população votou na primeira eleição popular para a presidência, ou seja, a grande massa da população ainda era proibida de votar e estava à margem do processo eleitoral⁴. A elite, percebendo a oportunidade de se manter no poder, forma partidos únicos e solidifica suas oligarquias.⁵ Logo se percebeu um forte desânimo pela República, os homens não tinham a igualdade que apregoavam os republicanos, a democracia representativa era uma falácia.

Os entusiastas da República, no entanto, viam um futuro promissor para a formação da consciência de cidadania através da educação, seu fim prático seria a inserção do povo no processo eleitoral, já que desde 1891 uma lei proibia o voto de analfabetos. Os ideais liberais de igualdade e cidadania deveriam ser alcançados por todas as camadas da população⁶. Assim, a educação toma um papel "profético", de fazer do Brasil um país respeitado e culto aos olhos das nações estrangeiras. Através da educação o Brasil caminharia nas sendas do progresso⁷ e deixaria para trás a figura de um brasileiro indolente, apático e degenerado, perdido na imensidão do território nacional. Ainda que o ambiente

³ Idem, *Ibidem*, p. 21.

⁴ O voto era condicionado à renda. Quem não tivesse uma boa renda não poderia votar.

⁵ CARVALHO, Op. Cit.

⁶ As mulheres ainda continuavam alijadas desse processo.

⁷ NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

fosse de “otimismo e entusiasmo pela educação”, a expansão do ensino primário será lenta, refletindo a omissão do Governo Federal, que remete aos estados a responsabilidade para com o ensino. Buscava-se criar um espírito de povo no Brasil, nacionalista e cívico. A educação, portanto, era entendida como processo necessário à constituição do povo brasileiro, logo, como consolidação da República.⁸

Outro fator que influenciou na decisão da República de depositar suas esperanças na instrução pública foi o fato de que para uma nação mestiça e formada no cruzamento de várias outras nacionalidades que para cá emigraram, a educação tinha o papel “de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos do meio ambiente ou da raça, tornariam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil...”⁹. Contudo, essa educação era, apenas, o ensino das primeiras letras. Ou seja, a campanha para o fim do analfabetismo brasileiro, que chegava à cifra de 85% de analfabetos no interior do país e de 50% no Distrito Federal, tinha um caráter político, já que os iletrados eram proibidos de votar.

O passado imperial, no imaginário da burguesia, atrasado e excludente, deveria ser apagado, era necessária a formação de um país com olhos para o futuro e, para isso, a educação deveria alcançar todas as camadas para a formação desse novo cidadão brasileiro. O passado era visto com pesar e o futuro com a esperança calcada na instrução pública.

A formatação da cidadania: Minas no Período Republicano

O embate travado entre ruralistas – agrário-exportadores – e a nascente burguesia industrial-urbana na concepção de cidadão, nada mais era que a luta pelo poder. Enquanto os conservadores ruralistas justificavam o *status quo* da sociedade, logo, a sua conservação no poder, os industriais buscavam uma educação urbana, na qual fosse possível a domesticação do cidadão e sua forma(ta)ção para o trabalho urbano-industrial.

*Em Minas, os coronéis eram poderosos, mas já necessitavam do poder do Estado para atender a seus interesses. Foi em São Paulo e Minas que o coronelismo, como sistema político, atingiu a perfeição e contribuiu para o domínio que os dois estados exerceram sobre a federação*¹⁰.

⁸ CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

⁹ Idem, *Ibidem*, p. 121.

¹⁰ CARVALHO, Op. Cit. 2002, p. 55.

José Murilo de Carvalho nos chama a atenção para a força dos oligarcas mineiros e sua inserção na política que levou para o plano nacional junto com São Paulo, os interesses conservadores através da política do café-com-leite. Segundo Wirth, a região do Triângulo Mineiro, por conseqüências do desgaste das terras da região sul e central de Minas, desenvolveu-se na agropecuária: “O Triângulo tomou forma como moderna economia agropecuária a partir da década de 1880. Cultural e economicamente era uma zona nova”.¹¹ Assim sendo, podemos entender que a representação de cidadão nessa região ainda estava ligada diretamente com os valores rurais. No entanto, não podemos simplificar essa questão apenas no campo econômico. Ainda escreveu Wirth que: “O Triângulo e grande parte do sul pareciam pertencer naturalmente ao mercado paulista, com o qual estavam ligados através de boa estrada e comunicação por via férrea”.¹²

Se por um lado Minas era vista como o Brasil rural, o Triângulo, por conseqüência Uberabinha – entreposto comercial do Triângulo – era uma região progressista e com pouca relação com a parte central da província e, mesmo para os moradores do oeste mineiro, a capital e a região central eram vistas como atrasadas, conservadoras e retrógradas¹³. Essa ligação com uma São Paulo em franco desenvolvimento urbano-industrial chocava-se com os valores e tradições ruralistas da então província mineira. As linhas férreas eram, na verdade, veias que se espalhavam e circulavam as últimas novidades para o interior (ainda que não fossem novidades para os pólos RJ e SP). Assim, essa tecnologia trouxe consigo não apenas produtos, mas também novas culturas, valores e ainda uma nova concepção de cidadão. O rural, principalmente na região do Triângulo, passa a ser concebido como arcaico, como conservador, ou seja, como os valores do regime antigo e por essa proximidade cultural e econômica com São Paulo, as pequenas cidades do Triângulo, entre elas Uberabinha, empenham-se em consolidar os valores urbanos, em detrimento dos rurais.

Educação em Uberabinha

Com a desilusão pela República e sua incapacidade de formar o cidadão, a educação toma, no imaginário das elites, um papel fundamental e ímpar no auxílio para a formação do povo brasileiro. Em Minas Gerais, essas discussões se

¹¹ WIRTH, John D. *O fiel da balança*: Minas Gerais na Federação brasileira, 1889-1937. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 43.

¹² Idem, *Ibidem*, p. 77.

¹³ Idem.

faziam presentes nos debates em torno de uma educação pública, laica e dirigida pelo Estado. Toda essa discussão sobre a organização e uniformização da educação também é encontrada no Legislativo de Uberabinha. As elites locais, informadas e preocupadas com o que ocorria nas principais cidades do Brasil, confiavam na educação institucionalizada, como um dos principais caminhos para se alcançar o progresso da cidade. Não por acaso, as primeiras leis do Município, em 1892, são relacionadas à educação. Esse esforço legislativo-educacional persiste até 1899, quando da última reforma do Regimento Escolar do Município. A Lei nº 1 de Uberabinha, de 1892, "Sobre a Instrução Pública":

Art. 1º. Ficão os districtos do município divididos em quatro zonas cada um, nas quaes se criarão escollas municipaes de instrucção primaria de ambos os sexos, mantida a custa do cofre municipal.

Art. 2º. Nas zonas a ondem não se reunirem numero legal de alunos, para cada escolla ficão estas convertidas em uma mista.

Art. 3º. (Aprovado por unanimidade, mas o texto do artigo não se encontra na ata) Em outro livro podemos vê-lo: "O agente executivo providenciará sobre a criação de prédios onde devem funcionar as aulas que forem sendo criadas, despendendo nas forças do orçamento, as quantias necessárias com esse serviço" (Livro 1 de "Leis, Decretos, Regulamentos" p. 1-B, referente à Lei n. 1 de Uberabinha).

Art. 4º. Nas zonas a ondem existirem aulas particulares mantidas a inspenças de qualquer cidadão passarão ellas a serem municipaes, mantidas e regidas segundo o regulamento municipal.

§ 1º. Estas disposições só se verificarão se assim convier aos cidadãos que mantiverem as aulas.

§ 2º. Nas escollas particulares em que os proprietários offerecerem prédios gratuitamente para nelles funcionar aulas municipaes, serão de preferênciam providos de professores.¹⁴

Através da leitura e interpretação das Atas da Câmara Municipal de Uberabinha, percebe-se um grande movimento pró-abertura de salas de aulas e de contratação de professores a partir do ano de 1892. Contudo, essa expansão tem um caráter municipal, e não federal ou estadual. Tanto as escolas rurais como as urbanas tiveram investimentos da Câmara Municipal, os salários dos professores, os prédios, as mobílias, etc, eram pagos com verbas da municipalidade. Esse período de expansão da educação em Uberabinha se alicerçou na criação de impostos específicos para a educação. No dia 09 de abril

¹⁴ Aprovado em 19/04/1892 – p. 56-B, 57 e 57-B

de 1892 se cria o imposto da taxa escolar - 3\$000 reis por individuo maior de 21 anos: “Art 3º Fica criado o imposto de taxa escolar a razão de 3:000 reis, por cada individuo maior de vinte e um annos, que constitua a economia domestica e independente. Exceptuão-se os mendigos e interdictos”.

No esforço de alfabetizar a população de Uberabinha, várias escolas primárias foram abertas e professores particulares subvencionados. Foram contabilizadas doze escolas públicas no Município e no Distrito de Santa Maria. Professores particulares, como a professora Perciliana Maria de Lacerda, Francisco de Paula Ferreira Pinto, Pedro Gonçalves de Souza, recebiam subvenções por parte da municipalidade. Outro professor, Joaquim Roberto, docente estadual, também recebia subvenção do Município. *Li um officio da Inspectoria geral da instrucção publica do estado communicando a remoção para esta cidade da cadeira de instrucções primaria regida pelo professor Alfredo Carlos dos Santos outra hora da Cidade do Prata...* Professores de outras cidades foram convidados a lecionarem em Uberabinha, expondo a carência de docentes capacitados, não apenas para a cidade, como também na região.

O Estado brasileiro tinha um papel diminuto na questão da educação primária da população, estando ausente em Uberabinha, e, provavelmente, em quase todo interior brasileiro, devido à inexistência de um plano nacional de educação e, muito menos, havia a preocupação de se estabelecer currículos unificados. Isso explica a razão do entusiasmo da elite pela educação, e o conseqüente aumento quantitativo de escolas, que trouxe consigo um otimismo pedagógico, consubstanciado na preocupação da melhoria na qualidade do ensino.

Nessa fase de expansão do ensino em Uberabinha, porém, não identificamos um crescimento sustentável, mas um inchaço de pequenas escolas que apresentavam um número reduzido de alunos, muitas vezes constituindo-se na principal razão do fechamento de muitas delas. Por outro lado, nota-se o problema de solicitações de aumento de salários, como também o pagamento dos salários em atraso. Reivindica-se que sejam supridas a falta de materiais e até mesmo de mobílias para as salas de aulas. Nesse período de crise várias escolas são fechadas, porém a educação no meio rural e as escolas dirigidas ao ensino feminino são as que primeiro sofrem os impactos dessa crise. Exemplo disso é a sugestão do vereador Sant’Anna no dia 13 de setembro de 1899:

...suprimir-se as aulas urbanas em numero, digo, as aulas ruraes em numero de 5 das Districto da cidade, e assim mais a do sexo feminino da séde do municipio, ficando conservadas 6 aulas municipaes, a saber: a do sexo masculino da sede do municipio e 4 ruraes no districto de Santa Maria e a rural que alli existe...

A falta de organização e verba por parte da Câmara fez com que se cancelasse o concurso para professores por não haver de onde retirar verba para o salário deles conforme demonstram as atas da Câmara do dia 28 de dezembro de 1893:

O sr. Borges de Araujo mandou a seguinte proposta. Proponho para caso não [tenha?] ainda sido affixado edital convocando o concurso para professor municipal do sexo masculino seja sustada esta resolução do D. A. [?] Presidente, attendo-se que não forão votados tributos que forneçam fundos para essa verba, e que nomie-se provisoriamente um professor para lecionar [até?] dezembro do corrente anno, ficando addiado o concurso para quando estiver satisfeita esta lacuna, sendo despendida a importância do ordenado pela verba "Obras Publicas"... Aprovada.

A "má vontade do povo para o pagamento do imposto escollar" expõe a dicotomia entre os discursos e a prática das elites de Uberabinha. O valor desse imposto era de 3\$000 reis, mas no ano de 1899, foi proposto pelo vereador Sant'Anna, que se aumentasse para 5\$000 o imposto escolar que atingiria a 3.000 pessoas do Município, aumentando em 15:000\$000 a verba para a educação. Como já havia uma resistência ao pagamento dessa taxa, preferiram fechar seis escolas rurais e a escola "do sexo feminino" do Município de Uberabinha mantidas com verbas municipais. Manteriam abertas a escola urbana para meninos, quatro escolas rurais do Distrito de Santa Maria e a escola sede do Distrito. Ainda assim, não conseguiram equilibrar as contas da educação. Na Ata do dia 15 de setembro de 1899 lemos:

Pelo Presidente e agente executivo foi dito que usando da atribuição que lhe confere a lei nº 2 de 14 de setembro de 1891, vinha solicitar desta Câmara medidas urgentes sobre o movimento das aulas, em face da verba para esse fim destinada, pois que o despendio com as aulas já esgotou a verba votada para instrucção publica municipal, e, não podendo lançar mão de outra verba para esse fim solicita qualquer medida referente ao caso. Discutida a matéria declarou o vereador Justino da Silva que achava conveniente a supressão das aulas ruraes até o fim do exercicio para equilibrar a receita com a desafega [desafogo?] dessa verba. (...) aproveitando ao ensejo requeria [quem? Justino?] tambem a supressão das aulas urbana e rural daquelle Districto [Santa Maria?], não por lhe faltar verba, mas sim, por faltarem elementos [alunos?] aos professores, o que provam os proprios documentos remettidos por elles a esta Camara e que essa suppressão seja do mesmo accordo com a do districto da cidade, até que em milhores condições sejam requeridas essas aulas. Pelo vereador Gonçalves de

Andrade, foi dito que a supressão devia ser geral em todas as aulas exceptuando a da sede do município e do sexo masculino. Posto em votação foi unanimemente votado e aprovado que se suprimissem todas as aulas rurais inclusive as urbanas do sexo feminino da sede do Districto da cidade e a do sexo masculino da sede do Districto de Santa Maria, a começar essa supressão do 1º de Outubro em diante, em consequencia do que, o Presidente e Agente executivo ordenou ao secretario para fazer as devidas communicações a todos os professores compreendidos na referida supressão dando-lhes os motivos do acto d'esta Camara.

No dia quinze de setembro de 1899, foi proposto o fechamento de todas as escolas rurais e a urbana feminina, até que fossem equilibradas as contas. Ainda que existissem algumas tentativas isoladas de abertura de escolas rurais e doações de terrenos para construção de casas de instrução, o final da década de 1890 representa uma forte crise para a educação pública do Município. Embora houvesse um relativo interesse à consolidação da instrução pública, por parte da Câmara Municipal, não foi suficiente o bastante para que houvesse um crescimento sólido e consistente, o qual se fazia necessário para a formação e consolidação dos ideais republicanos, principais valores constitutivos do cidadão da República e para a República.

Considerações finais

Portanto, todo esse movimento de expansão e crise da educação pública do Município de Uberabinha e os discursos voltados ao progresso e ao combate ao analfabetismo, não foram concretizados como sonharam os entusiastas da educação pública. Os intelectuais que participavam do poder local, embora se apoiassem em um discurso liberal e republicano, não foram capazes de concretizar aquilo que apregoavam. Os esforços da Câmara também malograram no que tange à manutenção da educação pública, e o afastamento do Estado brasileiro desta educação agravou ainda mais os problemas enfrentados pelo Município. Pode-se afirmar que a educação na cidade de Uberabinha teve, em um primeiro momento, a euforia e a efervescência encontradas também em outras cidades da recente República brasileira, mas seus desdobramentos foram frustrantes para aqueles que ansiavam uma cidade progressista, com cidadãos letrados e aptos a votarem.

Referências:

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

_____. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau e CARVALHO, Carlos Henrique de. O nascimento da educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In: GATTI JR., Décio & INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). *História da educação em perspectiva: Ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas (SP)/Uberlândia (MG): Autores Associados/EDUFU, 2005, p. 263-294.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Organização do ensino público no final do século XIX: o processo legislativo em Uberabinha, MG. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia (MG), Universidade Federal de Uberlândia, n. 2, 2004, p. 59-66.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SILVA, Antonio Pereira da. *As Histórias de Uberlândia*. Uberlândia (MG): Edição do Autor, vol. I [s.d.], vol. II-2002 e vol. III-2003.

TEIXEIRA, Tito. *Bandeirantes e pioneiros do Brasil Central*. Uberlândia (MG): Uberlândia Gráfica Editora, 1970.

VIEIRA, Flávio César Freitas. *Profissionalização Docente e Legislação Educacional: Uberabinha (1892 – 1930)*. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, 2004 (Dissertação de Mestrado).

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A Pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1995.

WIRTH, John D. *O fiel da balança: Minas Gerais na Federação brasileira, 1889-1937*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.



INTOLERÂNCIA À ALTERIDADE NA CONQUISTA DA AMÉRICA LATINA: enfoque da questão nos livros didáticos^{*}

Maria Gisele Peres
Juliana Lemes Inácio^{**}

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a questão da intolerância presente na Conquista da América. Levando-se em consideração que a questão da intolerância está presente em nossa sociedade e disseminada por todas as partes do mundo, colocando-se em nosso cotidiano, queremos que este seja um instrumento de reflexão acerca desta questão e de caminhos para o trabalho desta temática dentro da sala de aula.

Palavras-Chave: Intolerância. Alteridade. Ensino.

Abstract: This article has the objective to discuss about the question of the intolerance presents in the American Conquest, takes into consideration that the question of intolerance to be present in our society and disseminated for all parts of the world, put in our everyday live, and the others ways for the work this thematic inside the classroom.

Keywords: Intolerance. Alter. Teach.

O conceito de intolerância é tratado de forma diferente entre os vários autores que se propuseram a refletir sobre ele. No primeiro capítulo do livro "A intolerância"¹, a questão é analisada através do que seriam suas mais visíveis manifestações: a intolerância religiosa – o fundamentalismo religioso, a intolerância política, o fascismo e, a intolerância que consideramos fundamental discutir e que perpassa todos os tipos de intolerância: a intolerância ao outro.

Por estarmos arraigados a uma forma de pensar inerente à cultura da qual fazemos parte, possuímos dificuldade de aceitar as culturas, as crenças e os costumes que se apresentam diferentes do que para nós torna-se comum, assumidos como verdadeiros. Isto acaba por gerar uma certa rejeição daquilo

^{*} Texto apresentado na disciplina Oficina de Ensino do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação do Prof. Fábio Piva Pacheco.

^{**} Alunas do Curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia.

¹ BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). *A intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand – Brasil, 2000.

que nos é estranho. Quando, então, possuímos o poder de romper e até mesmo destruir tudo aquilo que vai contra os nossos princípios muitas vezes passamos, então, a eliminar as diferenças ou a ditar regras que possibilitem aos que não estão integrados à nossa forma de pensar o mundo a se tornarem “melhores”, a se tornarem como nós. É através da incapacidade do outro que nos tornamos capazes, do atraso do outro que nos constituímos em desenvolvidos e detentores do progresso; é sempre a partir do outro que nos impomos como superiores pois, para sermos superiores temos que identificar os inferiores. Assim, compartilhando com Duschatzky e Skliar, acreditamos que:

Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos.²

Vivemos, hoje, em uma sociedade marcada pela falsa tolerância do estado democrático liberal que tem como base a aceitação da diversidade cultural. No entanto, esta aceitação do que se apresenta como diferente não acontece dentro da igualdade, mas em uma relação entre o que seriam os superiores, por deterem, geralmente, o poderio econômico, e os inferiores que estão marginalizados, social e economicamente, dentro de um Estado que se apresenta como democrático. Poderíamos nos perguntar que tipo de democracia é esta que exclui a maioria da população, restringindo sua participação apenas ao momento do voto.

Desta forma, a intolerância se apresenta de diversas formas e, muitas vezes, torna-se quase invisível quando disfarça-se sob a máscara da aceitação “indiscriminada” da diversidade. No entanto, esta aceitação à diversidade na qual vive o mundo atual baseia-se em uma aceitação de tudo o que se apresenta como diferente em uma relação desigual de poder.

Para que seja possível a existência da tolerância necessitamos de uma nova forma de interpretar o sentido da palavra democracia. Uma nova democracia deveria significar o respeito inalienável da condição humana e não mais ter seu significado reduzido à forma de governo na qual vivemos, atualmente, que imaginamos ser democrático e que exclui grande parte da população mundial que não tem acesso ao que deveriam ser os direitos humanos inalienáveis: liberdade de idéias, de crenças e mesmo física; direito à alimentação adequada;

² DUSCHTZKY, Silva e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: *Habitante de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 124.

direito à escolarização em todos os níveis; direito à saúde e à diversidade cultural, dentre tantos outros. A tolerância significa, portanto, o respeito ao outro que possui idéias e valores diferentes; o respeito à diversidade cultural e religiosa; ou seja, tolerância significa o respeito mútuo às diferenças.

No entanto, tolerar não significa aceitação irrestrita. Os limites da tolerância devem estar na não-aceitação da intolerância. A sociedade em que vivemos tornou-se passiva ao tornar tudo relativo e a tolerar tudo o que lhe é apresentado. Dessa forma, a desigualdade, a exploração, os preconceitos raciais e de opção sexual passaram a ser aceitos por que todos devem ter o direito a possuir convicções próprias. Entretanto, não se trata apenas de convicções. É no momento em que tudo passa a ser tolerado que corremos o risco de aceitar a prática da intolerância, passando-se a afirmar as práticas da discriminação racial, da violência, da relação desigual de poder. Nesse sentido, tolerar deve significar o estabelecimento de limites pois, quem tolera não pode ser conivente com os governos autoritários, com as exclusões, com a marginalização e com a pobreza que hoje se faz presente em todas as partes do mundo³.

O objetivo deste texto é discutir a questão de como é tratada a intolerância à alteridade nos livros didáticos. Para isto, escolhemos especificamente o tema da Conquista da América em quatro livros didáticos de diferentes séries da educação básica: *História e documento. Imagem em texto* escrito pela autora Joelza Ester Rodrigues, produzido para a 6ª série do ensino fundamental; *História. Do Mundo Medieval ao período colonial brasileiro*, também para 6º série, escrito pelo autor Francisco de Assis Silva; *Nova história crítica* escrito para o ensino médio pelo autor Mario Schmidt e ainda o livro também intitulado *Nova história crítica* também escrito por Mario Schmidt, no entanto, com o conteúdo adaptado para a 6ª série do ensino fundamental. Buscamos analisar, através destes livros, como o outro – tanto o europeu quanto o indígena – é apresentado para os alunos da educação básica, assim como quais são as reflexões que estes livros didáticos possibilitam aos alunos.

O que nos foi possível perceber, com a realização da análise dos livros didáticos acima citados, é que o tema da Conquista da América aparece quase sem a participação dos povos indígenas, ocorrendo um certo silêncio sobre a reação destes povos frente à invasão européia. “Os europeus submeteram os índios e tomaram suas terras. Os espanhóis dominaram os incas (Peru) e os astecas (México), que possuíam minas de ouro e prata.”⁴ Assim, a resistência

³ Cf.: CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

⁴ SCHIMIDT, Mário. *Nova História Crítica*- 6ª série. São Paulo: Editora Nova Geração, 2005, p. 144.

indígena não é apresentada, o que pode levar a uma interpretação de que os índios foram passivos frente à usurpação de suas terras e à destruição de sua cultura.

A alteridade é *rasamente* apresentada quando os autores trabalham algumas diferenças de valores entre os invasores e os povos indígenas, no entanto, a questão da intolerância que marcou esse período é apenas retratada através da violência física empregada para que a Conquista pudesse acontecer. Desta forma, a questão da alteridade, mais precisamente da intolerância à alteridade, é simplificada pelos autores através da incorporação de uma história maniqueísta:

A destruição foi estúpida. As armas de ferro e de fogo, os cavalos, os cães treinados para esfaquear seres humanos e a ferocidade dos europeus, sedentos de ouro e de sangue, garantiram a vitória sobre os incas.(...) O dominador impôs à força sua língua, seus costumes, sua religião. Os índios foram obrigados a trabalhar como animais. Despojados de tudo, humilhados e ofendidos até o fundo da alma, eles nos deixaram como herdeiros do seu sofrimento e esperanças.⁵

O choque entre as civilizações é apenas evidenciado na questão do valor dado aos objetos trocados entre espanhóis e indígenas. Todos os livros dão ênfase nesta questão que acaba apresentando o ameríndio, mais uma vez, como o sujeito passivo da história da Conquista: “Os astecas convidaram os espanhóis para uma festa. No meio do banquete, os espanhóis sacaram as espadas e começaram o massacre. Os índios é que eram selvagens?”⁶ Assim, mesmo que o autor tenha questionado o fato dos índios serem considerados selvagens, o que denota a intolerância dos europeus frente a uma cultura que lhe é desconhecida, de outro lado acaba reforçando a visão de ameríndios inocentes e pacíficos, que até ofereceram festas a seus invasores, na medida em que não apresenta as resistências e a visão que o ameríndio tinha daqueles homens que também lhes eram estranhos.

Nesse sentido, não queremos aqui mais uma vez realizar uma crítica sobre o livro didático, já que acreditamos que é do conhecimento de todos os profissionais da educação as lacunas e incorreções presentes nesses livros, não apenas nos citados, mas em muitos outros existentes. O que buscamos, também, neste espaço de reflexão é, para além da análise de como a intolerância frente ao outro é tratada nos livros didáticos, apontar caminhos que possibilitem a discussão desta temática dentro sala de aula de uma forma mais abrangente e menos maniqueísta. Não se trata de apresentar uma receita pronta e acabada,

⁵ Idem, *Ibidem*, p.39-40.

⁶ SCHIMIDT, p. 147.

mas, apresentar sugestões que podem contribuir para novas possibilidades de trabalho com a temática, favorecendo experiências mais valiosas. Nessa direção, buscamos algumas fontes que podem contribuir para a indicação de outras formas de trabalho sobre o tema. São elas: os textos *El "outro" Descubrimiento (La imagen del español en el índio americano)*⁷; *Idolatrias e Milenarismos: a resistência indígena nas Américas*⁸, e ainda os livros *A conquista da América: a questão do outro*⁹ e *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*¹⁰.

Através destes textos podemos perceber a questão da intolerância, da não-aceitação de tudo aquilo que se apresenta como diferente uma vez que, no material didático, é muitas vezes apresentada apenas a intolerância dos europeus frente à cultura que lhes era desconhecida, silenciando a respeito dos ameríndios e suas interpretações sobre aquele processo. Não queremos aqui, ao tratar da intolerância que marcou a Conquista da América, apenas mostrar que os ameríndios não eram tão "bons". Mas, mostrar que há, também, duas visões desta conquista e não apenas a visão européia que marca os livros didáticos.

Acreditamos que o silêncio acerca da visão ameríndia sobre a conquista seja apenas uma forma de minimizar as atrocidades desse período, de construir uma história na qual os ameríndios são sujeitos passivos e que apenas se submeteram à invasão européia ao nosso continente, sem impor resistência, ou seja, uma história que silencia acerca dos horrores da intolerância do período. Desta forma, entendemos que a melhor maneira de trabalhar a questão da intolerância na história é mostrando as duas visões existentes sobre o mesmo processo histórico para que, ao tratarmos das diferentes formas de compreender o mesmo acontecimento, possamos também compreender a degradação da cultura ameríndia e a imposição de novas formas de viver.

No texto "*El 'outro' Descubrimiento (La imagen del español en el índio americano)*", Herrero trabalha as duas visões sobre a Conquista de forma simples e abrangente e que pode auxiliar o entendimento acerca da questão e contribuir para o enriquecimento de uma aula sobre o tema. Neste texto, a autora mostra a intolerância presente na Conquista como uma decorrência do total

⁷ HERRERO, Beatriz Fernández. "El 'Otro' Descubrimiento (La imagen del español en el índio americano)". In: *Cuadernos hispanoamericanos*. Sevilla, nº 520, octubre 1993.

⁸ VAINFAS, Ronaldo. *Idolatrias e milenarismos: a resistência indígena nas Américas*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 9, 1992.

⁹ TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

¹⁰ O' GORMAN, Edmundo. *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*. México: Fondo de Cultura Económico SEP, 1984.

desconhecimento que ambas as culturas possuíam uma da outra. Este desconhecimento e o sentimento de superioridade da cultura européia levou à intolerância de tudo aquilo que se apresentou como diferente. Assim, no caso europeu, os índios foram vistos como seres humanos racionais mas que, no entanto, eram primitivos e incapazes de se auto-ordenar, o que dava à Europa o dever de “cuidá-los”, de civilizá-los e de cristianizá-los.

A maior dificuldade presente naquele momento era a de compreensão do outro, uma vez que, a definição do outro para os espanhóis aconteceu sempre segundo suas próprias concepções. Assim, tudo o que faz parte daquele mundo novo e estranho é explicado pelos conceitos e esquemas europeus, o que levou à interpretação de que a cultura ameríndia era “inferior e selvagem”, tendo sempre como fonte de explicação sua própria maneira de interpretar o mundo. Desse modo, os europeus se escandalizaram com as tradições, religiões e culturas ameríndias e passaram a impor suas próprias formas de organização social para estes povos, que passaram a ser considerados bárbaros, no sentido eurocêntrico que identifica como bárbaro todo aquele que não é europeu.

Para os ameríndios, os europeus também foram vistos como estranhos. Segundo Herrero, os ameríndios também não conseguiram ver os europeus como totalmente humanos. No entanto, não os trataram como inferiores; inicialmente os compararam aos deuses. Assim, a autora nos faz refletir sobre a visão que os ameríndios possuíam sobre o europeu e as dificuldades em aceitar passivamente a cultura do “homem branco” que estava sendo imposta, tanto no que diz respeito aos costumes, às tradições e aos valores, quanto em relação à religião católica que, naquele momento, se apresentava como um dos motivos para a conquista de novos povos que, então, passariam a pertencer à fé católica, contrabalançando a expansão do protestantismo. O que podemos perceber nos livros didáticos analisados é a existência de uma lacuna a respeito da visão do ameríndio sobre a conquista da América. Como não há uma discussão acerca dos valores e tradições ameríndias, o homem americano é tomado a todo momento como ingênuo, capaz de oferecer presentes e ouro aos europeus em troca de “bugigangas”.

Depositaram no chão os presentes enviados por Montezuma: plumas coloridas de aves, mantas de algodão, colares de jade, alimentos e bebidas exclusivas dos nobres astecas. Os estrangeiros se aproximaram e, para grande espanto dos emissários, desprezaram as oferendas e, jogando fora toda a comida e bebida, passaram a admirar com cobiça as vasilhas de ouro. Aqueles aventureiros espanhóis começavam a sentir que valera a pena cruzar o oceano.¹¹

¹¹ RODRIGUES, Joelza Ester. *História em documento*. Imagem e texto. São Paulo: FTD S. A., 2002, p.133.

Este tipo de postura presente nos livros didáticos e que muitas vezes acaba por ser assumida pelo professor dentro de sala de aula, reforça ou uma história maniqueísta ou a aceitação da visão européia sobre a conquista. Porém, queremos deixar aqui uma indagação: será que já não está na hora de construirmos nós mesmos a nossa história? De interpretarmos nós mesmos nosso passado?

Ao analisarmos a intolerância à alteridade presente durante a conquista – e que se estendeu durante toda a colonização e marca as sociedades latino-americanas até nossos dias, podemos compreender, claramente, que esta aconteceu de diversas maneiras. Uma delas que mais marcou este momento foi a intolerância às práticas religiosas ameríndias. A não-aceitação dos deuses e dos cultos ameríndios significou a tentativa do rompimento de uma forma de organizar e pensar o mundo que estes povos possuíam. O que a Igreja Católica presente na América Latina buscou naquele momento foi extirpar de nosso solo todas as “idolatrias”, todos os “cultos diabólicos”. Para isto a Igreja valeu-se da catequese, da ação inquisitorial e de visitadores que tinham o objetivo de descobrir quem eram os feiticeiros. Entretanto, as chamadas idolatrias tinham um significado maior dentro da sociedade ameríndia. Elas significavam a prática de saberes cotidianos indissociáveis da vida material, social e religiosa, fornecendo sentido ao mundo. Desta forma, a tensão presente nessa busca por destruir as idolatrias, deixa de ser um conflito puramente religioso e transforma-se em um conflito cultural. Nas palavras de Vainfas:

Conflito que entrelaçava os domínios religioso, afetivo, político, ético, material, cotidiano, e no qual a idolatria tendeu forçosamente a recuar, alojando-se nos interstícios da sociedade colonial, despojada pelo colonialismo cristão do controle integral, outrora incontestável, do espaço e do tempo.¹²

O que temos, portanto, é a tentativa de rompimento da própria organização social desses povos. No entanto, frente à tentativa de destruição das chamadas idolatrias, Vainfas mostra, em seu texto, *Idolatrias e Milenarismo*, que estas se tornaram formas de resistências dos povos ameríndios frente à dominação européia. Concebendo as idolatrias enquanto resistências, Vainfas as classificou em dois tipos. As *idolatrias ajustadas*, aquelas nas quais as práticas ameríndias não desafiavam diretamente o cristianismo e que, portanto, não desafiavam diretamente os opressores, idolatrias que aconteciam longe dos olhos dos conquistadores, principalmente no refúgio das casas.

¹² VAINFAS, Ronaldo. *Idolatrias e Milenarismos: a resistencia indígena nas américas*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 9, 1992, p.30.

A idolatria afigurava-se, aqui, como resistência surda, a minar no cotidiano os esforços da catequese e da exploração colonialista. Mas era idolatria ajustada, que não desafiava(...) limitando-se a filtrar, conformada, os valores do processo aculturador.¹³

E as *idolatrias insurgentes*, marcadas pelos discursos e atitudes abertamente contra o colonizador e sua exploração que “caminharam no sentido de (re)instaurar uma nova ordem e um novo tempo em quase tudo opostos ao colonialismo europeu”.¹⁴ Estas formas de resistências deixam claro que o “empreendimento” europeu não se deu sem embates. Os povos ameríndios não se entregaram, facilmente. Pelo contrário, procuraram resistir nas suas práticas cotidianas, permanecendo, em muitos casos, fiéis a suas formas de conceber o mundo. No entanto, como foi dito anteriormente, estas resistências não são abordadas pelos livros didáticos. No geral, estes livros caracterizam o ameríndio como passivo frente ao processo de conquista. Pacífico e “bom”, próximo mesmo à ingenuidade, enquanto o europeu é classificado como astuto, é apresentado como o civilizador e que cometeu muitas atrocidades em nome de uma cultura e sociedade que acreditavam ser superiores. Estamos tão imersos em valores capitalistas e utilitários que se não realizarmos uma reflexão crítica acerca do que significa ser civilizado poderemos aceitar esta versão da história e continuá-la dentro de nossas salas de aula.

Não é comum encontrarmos uma análise sobre as diferentes visões existentes entre os diferentes povos nos livros didáticos. Desta forma, as atrocidades cometidas não são questionadas no sentido da falta de compreensão que estes povos possuíam frente ao que se lhes apresentava como diferente, o que impulsionava mais ainda as práticas intolerantes dos europeus que se enxergavam como o centro do mundo.

Dos livros analisados, a questão da intolerância é trabalhada apenas por Schmidt, no livro *Nova História Crítica – 6ª Série*, por meio de uma metáfora criada pelo autor que procura exemplificar como se deu a Conquista da América através da simulação de uma invasão de seres, semelhantes a nós, vindos do planeta *Kronk*. Porém, com uma capacidade militar superior e que, ao chegarem à Terra, iniciaram sua dominação dizendo que a haviam descoberto. Acreditamos que esta “historinha” inventada pelo autor seja positiva na medida em que chama a atenção sobre questões relativas à intolerância e à alteridade. Porém, cabe ao professor explicitar estas questões, refletindo, problematizando e levantando questões que possibilitem o debate em sala de aula para que fique claro para os alunos os significados dos conceitos de intolerância e alteridade.

¹³ VAINFAS, Op. Cit. p. 30.

¹⁴ Idem, p. 34.

A título de sugestão, indicamos algumas fontes que podem ser trabalhadas pelos professores no ensino fundamental e médio cabendo, é claro, ao professor fazer as adaptações necessárias a cada nível de escolaridade. Dentre os diversos materiais para a realização de trabalhos que estimulem os alunos a refletirem sobre a intolerância presente na Conquista da América estão as *Cartas de Relación* de Hernán Cortés¹⁵ e o *Diario de bordo* de Cristóvão Colombo¹⁶. Nestas obras fica clara a presença da intolerância dos conquistadores frente ao “outro” e às diferenças culturais entre ameríndios e europeus tornando-se, assim, fontes preciosas para a realização de um trabalho que busque romper com aquela visão de passividade dos ameríndios frente aos conquistadores.

De outro lado, temos também *A conquista da América Latina vista pelos índios. Relatos astecas, maias e incas*, organizado por Miguel León-Portilla¹⁷, obra que traz os relatos dos povos americanos e sua visão sobre a Conquista. Estas três obras deixam claro a questão da intolerância e de como cada lado interpretava a Conquista da América, possibilitando não apenas a discussão sobre a intolerância presente naquele momento da história latino-americana, mas também abrindo espaço para a discussão sobre o que é a *verdade* e também a discussão sobre valores o que, uma vez remetido à realidade de nossa sociedade, possibilita a realização de trabalhos sobre intolerância e alteridade presentes na atualidade. Talvez a pergunta que pode nortear esta discussão seja: quais são as verdades e os valores que se tornaram dominantes em nossa sociedade? A partir daí, torna-se possível um diálogo entre passado e presente, o que dará sentido à discussão sobre a intolerância.

Existem, também, outros materiais que podem ser utilizados em sala de aula, como o filme *1492 – A conquista do paraíso*, dirigido por Ridley Scott, e que tenta mostrar como se deu a viagem de Cristóvão Colombo, todas as suas dificuldades desde a partida até à chegada às Índias; sua busca pelo Grande Kan e sua morte na Europa, sem saber que havia chegado em terras desconhecidas pela Europa. É um filme interessante. No entanto, tem duração de 150 minutos, o que o torna, em muitos casos, inviável, visto que as aulas costumam ter duração de 50 minutos. No entanto, nada impede ao professor de editar o filme, adaptando-o às suas possibilidades.

Em relação ao trabalho com filme, cabe ressaltar a necessidade de se ter claro os objetivos do trabalho, para que o filme não se transforme em mera

¹⁵ CORTÉS, Hernán. *Cartas de Relación*. Madrid: Dastin, 2000.

¹⁶ COLÓN, Cristóban. *Diario de a bordo*. Madrid: Anaya, 1985.

¹⁷ LÉON-PORTILLA, Miguel. *A conquista da América Latina vista pelos índios. Relatos astecas, maias e incas*. Petrópolis: Vozes, 1991.

ilustração. Nesse sentido, torna-se importante também a análise cautelosa e crítica do filme como uma produção de uma determinada época e que é influenciado por ela. Assim, torna-se interessante que o filme não seja utilizado também como a fonte principal. Mas que o professor selecione, também, outros materiais que possam subsidiar a discussão da temática abordada.

Outra forma de trabalhar a Conquista em sala de aula pode ser através de poemas, forma que consideramos interessante, mas que requer sensibilidade. O trabalho com poemas abre espaço para a criação, pelos alunos, de outros poemas e estimula sua criatividade. Concordando com Fonseca:

A matéria do poeta, assim como a do historiador, é a história humana que se desenrola nos diversos espaços de nossa vida. A poesia, assim como a história, não pode ser uma traição à vida. Poetas e historiadores cantam e contam a experiência humana, especialmente daqueles que não têm voz. Assim acreditamos que história e poesia na sala de aula são manifestações da vida, da existência humana. Uma não pode ser alheia à outra.¹⁸

Dentre os diversos poemas existentes sobre este tema, sugerimos o livro *Canto Geral* de Pablo Neruda¹⁹, obra em que o autor reconstrói a história da América Latina, da Conquista até a atualidade, através da poesia, recriando nossa identidade. Ao trabalhar com suas poesias, sugerimos aos professores que também apresentem a biografia de Neruda para que todos possam conhecer o poeta latino-americano e sua importância para a literatura de nosso continente. Dentre tantas possibilidades que Neruda nos apresentou, optamos pelo poema que se segue.

Os carneiros desolaram as ilhas.
Guanahani foi a primeira
nesta história de martírios.
Os filhos da argila viram partido
seu sorriso, ferida
sua frágil estatura de gamos,
e nem mesmo na morte entendiam.
Foram amarrados e feridos,
foram queimados e abrasados,
foram mordidos e enterrados.

¹⁸ FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In: *Didática e prática de ensino de história*. Experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papyrus Editora, 2003, p. 174.

¹⁹ NERUDA, Pablo. "Chegam pelas ilhas". In: *Canto Geral*. São Paulo: DIFEL, 6ª ed, 1984.

E quando o tempo deu sua volta de valsa
dançando nas palmeiras,
o salão verde estava vazio.

Só ficavam ossos
rigidamente colocados
em forma de cruz, para maior
glória de Deus e dos homens.

Das gredas ancestrais
e da ramagem de Sotavento
até as agrupadas corallinas
foi cortando a faca de Narváez.
Aqui a cruz, ali o rosário,
aqui a Virgem do Garrote.
A jóia de Colombo, Cuba fosfórica,
recebeu o estandarte e os joelhos
em sua areia molhada.²⁰

Para finalizar, gostaríamos de deixar claro que estas são escolhas nossas para o trabalho com a questão da intolerância frente ao “outro”, presente na Conquista, e que consideramos interessante a utilização desse material indicado dentro da sala de aula. No entanto, existem muitos outros materiais sobre o tema, cabendo ao professor escolher aqueles que se apresentem como os mais interessantes para a realidade vivida por seus alunos.

Referências:

BARRET-DUCROCQ, Françoise (Org). *A intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand – Brasil, 2000.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

COLÓN, Cristóban. *Diario de a bordo*. Madrid: Anaya, 1985.

CORTÉS, Hernán. *Cartas de Relación*. Madrid: Dastin, 2000.

²⁰ NERUDA, p. 45.

DUSCHTZKY, Silva e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: *Habitante de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. In: *Didática e prática de ensino de história*. Experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papyrus Editora, 2003, p.163-242.

HERRERO, Beatriz Fernández. “El ‘Otro’ Descubrimiento (La imagen del español en el indio americano)”. In: *Cuadernos hispanoamericanos*. Sevilla, nº 520, octubre 1993.

LÉON-PORTILLA, Miguel. *A conquista da América Latina vista pelos índios*. Relatos astecas, maias e incas. Petrópolis: Vozes, 1991.

NERUDA, Pablo. *Canto Geral*. São Paulo: DIFEL, 6ª edição, 1984.

O’GORMAN, Edmundo. *La invención de América*. Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir”. México: Fondo de Cultura Económico SEP, 1984.

RODRIGUES, Joelza Ester. *História em documento*. Imagem e texto. São Paulo: FTD S. A., 2002.

SCHIMIDT, Mário. *Nova História Crítica*. São Paulo: Editora Nova Geração, 2002.

_____. *Nova História Crítica – 6ª Série*. São Paulo: Editora Nova Geração, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. Idolatrias e milenarismos: a resistência indígena nas Américas. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 9, 1992.

QUAL CIDADANIA? QUE DEMOCRACIA?*

Jeanne Silva**

Resumo: Este ensaio objetiva discutir alternativas para o papel do ensino de História na compreensão dos obstáculos que impedem a concretização de uma democracia no Brasil. Diante de tantos impasses políticos, de uma “corrosão” do caráter e deterioramento das relações humanas, nos questionamos quanto aos possíveis significados que palavras como: cidadania e democracia podem assumir, esvaziar-se e (re)significar. A cidadania se apresenta como possibilidade de consciência e (des)construção e (re)invenção do real, postas em questão pela modernidade, na capacidade mesmo de projeção de futuro.

Palavras-Chave: Ensino de História. Cidadania. Democracia.

Abstract: The objective of this essay is to argue alternative paths for the role of History teaching in the understanding of the obstacles that hinder the concretion of a democracy in Brazil. Ahead of as many political impasses, of a corrosion of the character and deterioration of the human relations, we ask ourselves about the possible meanings words like citizenship and democracy may assume, empty themselves and (re)signify. The citizenship presents itself as a possibility of consciousness and (re)invention of the real, put into question by modernity, even in the capacity for future projecting.

Key-words: History Teaching. Citizenship. Democracy.

“Educação é direito de todos e dever do Estado”.
(Constituição Federal de 1988)

-
- * Discussão apresentada no VII Encontro de Professores de História do Triângulo Mineiro e que dá segmento a um dos eixos de pesquisa temática desenvolvida pela autora. É um prosseguimento e ampliação do trabalho iniciado na Anpuh-MG de 2004, com o artigo e minicurso intitulado: *Nas trilhas das significações do Ensino de História: papel da história na construção da democracia, na formação do cidadão e na defesa dos direitos humanos* e que em 2005 assumiu o caráter de discussão avaliativa: “Cidadania e Práticas Avaliativas”.
- ** Graduada em Direito e História. Mestre em História Social e Professora da Universidade Federal de Uberlândia no Instituto de História, nas disciplinas de Oficina Pedagógica e Prática de Ensino de História.

Duas das expressões mencionadas discursivamente, tanto nas legislações educacionais modernas -Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais-, e mesmo nas discussões políticas gerais, são referentes aos termos “Cidadania” e “Democracia”, que embora sejam palavras com conceituações distintas, complexas e mutáveis, em alguns momentos se aproximam e em outros, se distanciam.

Conforme a LDB, inspirada na Carta Magna do país, a “*educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (artigo 2º da Lei Nº 9.394 de 20/12/1996). Resta-nos questionar dentro dos contextos plurais vivenciados no Brasil, qual (quais) cidadania e democracia?¹

Pensar em tais questões, implica articular inúmeros outros conceitos que vinculados à problemática central, formam inclusive o eixo central dos Temas Transversais dos PCNs, quais sejam: ética, solidariedade, diálogo, respeito, e fundamentalmente, justiça social. Assim, o problema da cidadania não é apenas um problema jurídico ou constitucional, é um problema político que afeta diretamente todo organismo social e nos remete ao imaginário social da comunidade que o forja, dentro do tempo e do espaço, e de inúmeras concepções do que seja o aceitável/intolerável, o certo/errado, o justo e o injusto.

No Brasil, a discussão política democrática ganha contornos ainda mais urgentes devido à nossa colonização histórica; às imensas desigualdades sociais; à forma como as pessoas resistem e se conformam a situações de opressão e (des)respeito aos direitos humanos fundamentais. Em outras palavras, a questão democrática se liga também à formação do povo brasileiro no que tange à constituição mesmo de nossa Identidade Nacional. Somente o “cidadão consciente” é capaz de se indagar de sua nacionalidade, de suas origens. Portanto, cidadania passa a ser uma condição construída historicamente. Compreensões diversas do conceito são encontradas, formuladas e alteradas em contextos e situações diferentes e particulares.

Dentro dessa experiência histórica de formação e construção de conceitos, como o de “Cidadania” e “Democracia”, temos a escola enquanto instituição. Não nos cabe aqui enveredarmos pela discussão daqueles que questionam sobre o papel e função da escola enquanto exclusivo aparelho ideológico de dominação² ou de libertação e formação da consciência. Nosso viés axiológico de entendimento

¹ CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991. Coleção Filosofar no presente.

² ALTHUSSER, Lous. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. Joaquim José de M. Ramos. Lisboa: Presença, 1974.

da escola, enquanto instituição e organização formal-estrutural, perpassa os conceitos de Michel Foucault, percebendo-a como espaço de vigilância e controle quanto à produção de conhecimentos, divisão dos saberes e presença de um poder circular³. É dentro dessa realidade do espaço escolar, enquanto organização estrutural de saberes, que se inclui no Currículum a disciplina específica do Ensino de História.

Em breve retrospecto, as propostas curriculares elaboradas para o ensino de História estão relacionadas aos debates surgidos no final de Ditadura Militar, que transformaram a História numa disciplina autônoma dentro dos currículos escolares e elegeram como meta para o ensino de História a questão da Cidadania⁴. Dentro das finalidades propostas pela disciplina, a História escolar passou a ter como finalidade constitutiva, a ênfase no papel formador da identidade nacional, que obviamente se liga a outras problemáticas, relacionadas diretamente com o modo de produção capitalista, condições de subdesenvolvimento de nosso país, política neoliberal e problemas pertinentes à globalização e situação do Brasil frente a todas essas condições.

Para a maioria das propostas curriculares, o Ensino de História visa contribuir para a formação de um “*cidadão crítico*”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. Ao estudar o passado, as sociedades e os costumes antigos, temos como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. Portanto, o pensamento crítico se encontra diretamente ligado à compreensão e transformação da realidade social, o “*sentir-se sujeito histórico*” se impõe na formação da cidadania ativa e “participativa”. Para o historiador André Segal⁵, é importante distinguirmos os objetivos da História ensinada nos níveis fundamental, médio e superior. Este último visa formar profissionais, no caso historiadores e professores de História (o que também se constitui numa outra problemática posta na dicotomia bacharelado/licenciatura na formação dos mesmos), enquanto nos outros dois primeiros níveis a História deva contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta, em seu cotidiano contraditório, problemas como a violência, desemprego, greve, falta de perspectivas salariais e, no que tange à nossa problemática central, falta de valoração existencial e pressupostos éticos.

Vivenciamos uma crise de sentidos para as ações humanas, uma crise de

³ FOUCAULT, Michel. “*A ordem do discurso*”. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02/12/1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

⁴ BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo : Contexto, 1997.

⁵ SEGAL, A. Por une didactique de la durée. In: MONIOT, II. (Org) *Enseigner l'histoire*. Des manuels à la mémoire. Berna: Peter Lang, 1984.

significações para tudo que nos rodeia. Não temos mais valores ou finalidades que norteiem e direcionem nossas ações práticas. “Quando se proclama abertamente que o lucro e o dinheiro são os únicos valores e o ideal de vida sublime de uma sociedade, podemos funcionar e nos reproduzir sobre esta base única?”. “Eis a interrogação de C. Castoriadis⁶. As pessoas estão perdidas, ninguém mais sabe ao certo como desempenhar seus papéis de homem, mulher, pai, aluno, professor. É diante desses sentimentos de desaparecimento do que parecia sólido, contínuo e estável, diante do “desengajamento” das sociedades individualistas contemporâneas⁷, do consumismo desenfreado, da aceleração e superficialidade dos vínculos do homem moderno e de seu isolamento frente às ações do mundo, que buscamos “compreender”, assim como postula Hanna Arendt⁸, quais os significados do Ensino de História. Buscamos percorrer de fato, as trilhas do ensino de História, para compreendermos o que significa, ou pode significar ensinar História; qual (quais) o papel (papéis) desta disciplina na construção da democracia, na formação do cidadão e na defesa dos direitos humanos⁹.

O individualismo exacerbado gerado pelo capitalismo sob o modelo econômico neoliberal, ao mesmo tempo que incentiva e cria mecanismos de consumo desenfreado, que garante a chamada “propriedade privada”, que elabora com requinte todo um discurso de “dignidade”, “liberdade”, “felicidade”, retira e destrói paradoxalmente do homem, a capacidade de pensamento, de crítica, de dignidade. Assim, Justiça Social é mais do que igualdade de direitos políticos para todos. Hodiernamente, no mundo em que vivemos, consubstancia-se no próprio direito à resistência, no direito à alteridade. Dessa forma, cidadania deixa de ser uma categoria definida e definível a priori, passa a ser entendida no agir e no fazer-se, enquanto luta e conquista historicamente determinadas. Cidadania não se constitui, portanto, apenas nos direitos concedidos de cima para baixo, mas como conquista mantida, alterada, (re)formulada através de lutas diárias e constantes.

Trabalhando com a categoria da ambivalência, posta por Zigman Bauman, elaboramos nossa noção dos “jogos dos lugares”, ao percebermos que, embora haja discursos de “participação” e “democracia”, o que mais se verifica é a apatia,

⁶ CASTORIADIS, Cornelius. A ascensão da insignificância. In: As encruzilhadas do Labirinto. Vol. IV, São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 95-118.

⁷ HAROCHE, C. Descontinuidade e intangibilidade da personalidade: a relação com o tempo no individualismo contemporâneo. Trad. Jacy Alves Seixas. *ArtCultura*. Uberlândia-MG, n. 09, julho/dezembro de 2004. p. 94-99.

⁸ ARENDT, Hannah. *O conceito de História – antigo e moderno e Verdade e História*, In: *Entre o passado e o futuro* [1961], São Paulo: Perspectiva, 1992, 3.^a ed., p. 69-126; 282-325.

⁹ SILVA, MARCOS. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero.1998.

a resignação, a indiferença, a acomodação ao não pensar¹⁰, a recusa da intervenção nos negócios públicos, o freqüente e desabusado trânsito e indistinção entre o público e o privado. Assim, pensamos compreender o ensino de História enquanto formulação de reflexividade humana, com a possibilidade de pensar o mundo das coisas, não somente como elas são, mas como elas podem ser compreendidas (e alteradas) pelos homens. A idéia de que a “ação do pensamento crítico pode, em algum momento, reconduzir a um mundo comum que, simultaneamente, nos ‘relacione’ e nos ‘separe’ quebrando tanto a excessiva e opressiva solidão como a compressão massificada”¹¹.

Portanto, se a escola, e mais particularmente o ensino de História na escola, deve ter como fim a formação da cidadania, esta ganha seu sentido pleno num contexto democrático e democratizador. É fundamental verificar que situação existe no Brasil hoje: as leis que regem as ações do povo brasileiro apontam efetivamente na direção da cidadania? Que atitudes têm os indivíduos diante destas leis? Como se situa o debate da democracia diante dos fatos políticos que temos presenciado ao longo destes últimos anos de abertura pós-ditadura? Presenciamos o impeachment de um Collor, oito anos de um FHC de privatizações, sucateamento e desmobilização dos organismos e instituições nacionais, e mais recentemente, uma “desesperança” e descrédito quanto às expectativas depositadas no governo petista de Luís Inácio Lula da Silva. Parodiando a frase emblemática da campanha petista, “será que o medo tem vencido a esperança”? Como as falcatuas, golpes, desvios de verbas, desmandos políticos têm afetado nossa auto-imagem de brasileiros e nossos conceitos de cidadania e democracia? A título de exemplo, nesses últimos anos, as chamadas CPIs (Comissões Parlamentares de Inquérito) investigaram muitas atrocidades políticas, mas chegaram a resultados nada práticos. Em 1988, as CPIs adquiriram força com a Constituição Federal, que permitiu o uso de instrumentos como a quebra de sigilo bancário e outras medidas judiciais. Vieram à tona problemas como a CPI no Caso Aníbal Teixeira (ministro do planejamento do governo Sarney), a CPI do caso Paulo César Faria (1992), a CPI do Orçamento (1993), a CPI dos Precatórios (1996), a CPI do Judiciário (caso do Juiz Nicolau dos Santos, em março de 1999), a CPI do Narcotráfico (em Abril de 1999), a CPI dos Combustíveis (em Abril de 2003), a CPI do Banestado (em Junho de 2003) e em 2005, os casos graves do Governo Lula, com a CPI dos Correios, e a CPI do chamado

¹⁰ Hana Harendt. Op. Cit.

¹¹ NAXARA, C.M. R. Pensar a História em “tempos sombrios”. In: DUARTE, André; LOPREATO, Christina; MAGALHÃES, Marion B. de (Orgs). *Hanna Arendt - A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 263-274. Campinas: Papirus, 2003.

“Esquema Mensalão”. Diante da gravidade do quadro político, que não é nada atual, nossa problematização não se restringe somente ao ensino de História, mas fundamentalmente a ele, no que diz respeito a: como “ensinar”, no modelo de sociedade que vivemos, valores como ética, respeito, solidariedade? Como (re)construir e (re)atualizar a auto-imagem do brasileiro? Como “ensinar” cidadania e democracia?

No recurso à letra da lei verifica-se que se encontram contempladas questões fundamentais que dizem respeito à perspectiva de realização da cidadania. Entretanto, a necessidade de ajustes do conjunto das leis aos princípios expressos na Constituição Federal brasileira é apenas um, dentre os vários exemplos de conflito de valores e regras que podem ser observados e que ressaltam que a democratização de uma sociedade é um processo, uma construção, na qual se colocam impasses, incoerências e possibilidades ambíguas de superação.

Que democracia é esta vivenciada e “ensinada” em nossas escolas, nas salas de aula, no ensino de História? Como se sentir cidadão e lutar pelos direitos sociais e políticos, se vivenciamos a exclusão no cotidiano, e, na sala de aula apresentamos a legitimação e justificação dessa história real vivida¹². Responder a estas questões implica pensar não somente o aluno, enquanto sujeito do ensino, mas também o professor; como se dá a formação do professor de História e quais papéis tem desempenhado a instituição escola. Cidadania, educação, história e participação política são, portanto, conceitos indissociáveis na construção de uma sociedade democrática¹³.

“Os tempos são outros”, as gerações se relacionam por um abismo temporal de (des)entendimento. O capitalismo modificou a relação do homem com o tempo de forma drástica. Existe uma estrutura burocrática que racionalizou o uso do tempo e, nesse processo de racionalização do tempo e do espaço, as leis, as regras e as instituições são espaços de poder/saber que agravam os conflitos, as disputas, os ressentimentos, uma vez que se tornaram obsoletas. O trabalho, as relações, os sentimentos... tudo foi alterado nessa ordem consumista. “*Não há longo prazo, tudo exige retorno rápido*”. Isso afeta muito mais do que os espaços e estruturas, afeta relações humanas. Afeta e corrói o caráter. Isso se traduz nos nossos relacionamentos superficiais, descomprometidos, sem sacrifícios, sem duração¹⁴. Isso se traduz na “flexibilização” do tempo de trabalho, no (des)emprego estrutural. Isso se traduz

¹² FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.

¹³ Idem, *Ibidem*.

¹⁴ SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 1999.

no isolamento entre seres humanos, fechados num mundo de medo, ressentimentos, angústias existenciais. Numa sociedade como esta, os alunos não vêem compromisso mútuo nas relações, no aprendizado. Não conseguem “ouvir histórias”, perdem sua capacidade de fantasiar e “sonhar”. Confiança, compromisso, ética, senso de justiça, são valores e virtudes que são alicerçados a longo prazo. Assim, as situações históricas vivenciadas nas atuais democracias corroem o caráter do homem, sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável. Essa situação se reflete no ensino/aprendizagem da História, pois marca um profundo descaso com o passado; não se busca preservar o passado, é como se a vida estivesse sempre começando, como se as experiências (nossas e dos outros) não merecessem nenhuma consideração. Assim, as histórias de vida dos agentes sociais são cada vez mais difíceis de serem preservadas. A nova ordem instalada parece ser a do “caos”. Mudança significa simplesmente “deriva”. O mundo caracterizado pela flexibilidade e o fluxo a curto prazo é, na verdade, o mundo da incerteza. De uma relatividade tão absurda quanto paradoxal. E os valores éticos e a formação de caráter são lições atemporais (os preceitos éticos se aplicam a qualquer um e a todos os casos). E *“o que é singular na incerteza hoje é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente, ao contrário, está entremeada nas práticas cotidianas de um vigoroso capitalismo. A instabilidade pretende se caracterizar como “normalidade”*¹⁵. O risco de caracterização é exatamente o conflito entre o caráter e a experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade das pessoas de transformar suas identidades e identificações em narrativas sustentadas. Diante desse quadro sócio-psicanalítico é que nos questionamos quanto às possibilidades e significados do ensino de História em nossas escolas (tanto no ensino fundamental e médio, quanto no próprio ensino superior). Quais os significados que o ensino de História vem assumindo? Acreditar no ensino de História como uma disciplina de transformação da realidade significa afirmar que todo ensino possui uma concepção política implícita, pois não existe educação neutra que transmita os fatos históricos e sua interpretação sem passá-los pela peneira de uma concepção da sociedade que se tem por “normal”. Portanto, queremos discutir sobre instrumentos que nos capacitem, enquanto profissionais do ensino, a trabalhar na chamada formação “crítica” dos alunos, percorrendo caminhos que nos apontem reflexões sobre o significado do que fazemos, do porquê fazemos e do como fazemos. Num depoimento pessoal, finalizando um

¹⁵ Idem, *Ibidem*.

capítulo intitulado “*Reflexões sobre a história, do além do fim da história*”, assim se pronuncia o historiador Joseph Fontana (1997) quanto ao significado de seu ofício:

O meu ofício preencheu-me todos esses anos e deu sentido à minha vida. Porque não é só um trabalho, ainda que também e antes de tudo seja um trabalho, como também o meu modo de estar neste mundo e de lutar com as armas do meu ofício contra todas as coisas que impedem que se realize uma sociedade onde haja, como disse um historiador hoje demasiado esquecido, “a maior igualdade possível dentro de maior liberdade possível”¹⁶.

Assim, recorto no trecho acima que a luta do historiador e/ou do professor de História (em nosso entendimento não se pode separar a atividade da pesquisa com a de ensinar) é a luta contra a Injustiça, a favor da Justiça Social, sem exageros, e sem querer transformar o professor num “justicheiro implacável”. O professor pode muito, mas não pode tudo. O jogo de lugares encontra-se demarcado pela ambigüidade das práticas educacionais do ensino que a disciplina de História assume. Entretanto, o ensino de História não pode se confundir com a letra da lei, nem com materiais didáticos, nem com a reprodução mecânica de clássicos da historiografia brasileira, nem mesmo com operações que passam exclusivamente pelo arbítrio burocrático docente¹⁷. A proposta do autor citado é a de que a história romperá com o processo de exclusão quando encarar que toda pessoa é potencialmente um ser crítico e criativo, capaz de pensar e não meramente reproduzir. Portanto, o que será que nos “falta” para sermos criativos, críticos, sonhadores? Ou o que será que já temos que pode nos dar indícios de projetos alternativos?

A possibilidade de qualquer um produzir conhecimento em qualquer lugar pode realmente desestabilizar a lógica desse projeto neoliberal. Pode inclusive desestabilizar a lógica educacional hierarquizada da produção dos saberes, na qual o professor se insere. Entretanto, é nessa lógica de enunciação, ou poderia também dizer, “denúncia de usurpação”, que a verdade e a realidade da mesma abre espaço para sua supressão. Conforme os dizeres de Blaise Pascal:

a arte de agredir e subverter dos Estados consiste em abalar os costumes estabelecidos, sondando-os até em sua fonte, para **apontar a sua carência de justiça**. É preciso, diz-se, recorrer às leis fundamentais e primitivas do Estado que um costume injusto aboliu: **é um jogo certo para tudo perder: nada será justo nessa balança**. No entanto, o povo presta facilmente ouvidos

¹⁶ FONTANA, J. “*História: análise do passado e projeto social*”. Florianópolis: EDUSC.1999. p. 267-281.

¹⁷ Marcos Antônio da Silva. Op. Cit.

a tais discursos. Sacodem o jugo logo que os reconhecem; e os grandes disso se aproveitam para sua ruína e para a desses curiosos examinadores dos costumes admitidos. Mas, por um defeito contrário, os homens acreditam, às vezes, que podem fazer com justiça tudo o que não é sem exemplo. **Eis por que o mais sábio dos legisladores dizia que, para o bem dos homens, é preciso, muitas vezes enganá-los**, e um outro, bom político: “como ignora a liberdade que liberta, é-lhe útil ser enganado”. Não é preciso que ele sinta a verdade da usurpação: esta foi introduzida, outrora, sem razão; tornou-se razoável; é preciso fazê-la observar como autêntica, eterna, e ocultar o seu começo, se quiser que não se acabe logo.¹⁸

A citação enfatiza que a carência da democracia e a presença constante da injustiça são notórios. A presença do povo na cena dos poderes é algo que desconcerta quaisquer governantes. A presença do outro (da alteridade) é algo que perverte os espaços de poderes estabelecidos. E aí surgem-nos perguntas que nos remetem às questões da ambigüidade e do jogo de lugares: como práticas escolares autoritárias, ou mesmo como discursos autoritários podem contribuir para a formação de educandos críticos, conscientes de seus direitos e deveres sociais, imbuídos de valores éticos e morais? Numa pergunta metafórica, como “colher morangos de espinheiros”?

Dentro das pré formatações legais e burocráticas (L.D.B e P.C.N.s) como libertar o indivíduo do tempo presente (presenteísmo) e da imobilidade diante dos acontecimentos? Como o ensino de História pode contribuir nesse processo uma vez que essa “apatia”, essa “indiferença”, essa “perda de significados valorativos”, essa “revolta emocional”, essa “indisciplina escolar” ou mesmo esse “ressentimento coletivo” já apontam ou já se configuram como respostas ao fracasso do modelo de educação vigente, ampliando a corrosão do caráter humano?

O ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente, sendo que “*cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões*”.¹⁹ Portanto, cidadania é luta por direitos: e mais do que os direitos clássicos erigidos (liberdade, igualdade, fraternidade), Claudine Haroche elenca direitos pouco listados: direito à dignidade humana contra a humilhação, direito moral de consideração e respeito, direito de reconhecimento. Assim, os valores sociais, éticos e políticos que estão postos pela modernidade e pela própria alteridade giram em torno da honra, respeito, estima, prestígio, dignidade, reputação, consideração,

¹⁸ LOPREATO, Christina da S. R. Sobre o pensamento libertário de Kropotkin: indivíduo, liberdade, solidariedade. *História e Perspectivas*, 2003.

PASCAL, B. *Pensamentos*. Trad. Sérgio Millet. São Paulo : 1957. p. 70-71.

¹⁹ (Bittencourt, C. 2001)

reconhecimento. Portanto, o que está em jogo nas práticas educacionais e sociais são os procedimentos próprios às reivindicações identitárias, de grupos minoritários ou não, que mobilizam de forma, às vezes extrema, e não raras vezes ambígua, a proteção do indivíduo, legislações que buscam dar conta da afirmação – às vezes paradoxal e instável- da expressão dos sentimentos morais. Geneviève Koubi, por exemplo, em estudo sobre a consideração, mostra-nos da maneira que vamos sintetizar, que os procedimentos paradoxais subjacentes às reivindicações do direito ao respeito, por exemplo, comportam elementos do direito jurídico-político e dos direitos morais. O termo respeito supõe o conhecimento do outro e demanda, em certa conseqüência, um tempo decorrido junto, um certo partilhar de valores. O respeito não existe na indulgência, na indiferença, nem na ignorância. Portanto, buscamos qualificar, com um mínimo de precisão, os tipos de comportamento que provêm de fatos freqüentemente indissociáveis de impressões, de sensações, de sentimentos talvez difusos, mas experimentados com ímpeto profundo nos agentes sociais que ensinam (professores) e que aprendem (alunos) História. São precisamente destas questões que nenhuma legislação consegue tratar. Tais problemáticas são permeadas de dificuldades inextrincáveis, em virtude da existência de fronteiras móveis e incertas entre comportamentos, fatos e sentimentos, situados muitas vezes no limite do intangível – é preciso pois, que questionemos o caráter passivo ou ativo de um indivíduo, a neutralidade, a indiferença, a apatia dos eventuais agentes ou testemunhas da “História vivida”, e da “História ensinada”, prescrutando-lhe sentidos e significados para suas práticas e conceitos de cidadania e democracia.

Negar a tantos o reconhecimento, a dignidade pessoal, o direito ao respeito, provocar exclusões, incitar o desprezo, provoca seguramente cruéis infelicidades. Assim é que a democracia, que se funda no legítimo desejo de instalar a igualdade, responde à necessidade de reconhecimento e de justiça e respeita a dignidade de cada um, promete também aquilo que, evidentemente nenhum regime poderia cumprir, provocando paixões e afetos que fragilizam: desilusão e ressentimentos, medo, violência, revolta, resignação. Políticos e democratas podem, assim, esquecidos da história e embalados pela sedução da retórica das demagogias, prometer uma ambigüidade: arriscam fazer crer aos “sem poder, aos que não são respeitados, aos que não têm fortuna, aos que não têm emprego que “um dia” virão a “ter” ou “ser alguém”. Também assim, quando em nossos espaços escolares tomamos atitudes que negligenciam a dignidade, o respeito, o reconhecimento devido a cada um de nossos educandos, estamos desconsiderando concepções democráticas em matéria de justiça. O não respeito a estes desejos de consideração e estima inflige aos sujeitos (docentes e discentes) humilhações, provoca ressentimentos, induz ao ódio, descaracterizando quaisquer possibilidades de existência cidadã.

O que temos hoje é quase que uma preconização e confirmação dos prognósticos catastróficos (se o que tem de acontecer vai acontecer, então o que resta a fazer senão confirmarmos as previsões fatalistas?) e as angústias que afetam os homens no tempo e no espaço, deixam de se constituir em meras palavras ou símbolos e assumem o comando de suas vidas. Noções de representação, de história oral, se nos impõem aqui de forma bastante interessante. Os homens, ao estabelecerem seus dizeres, criam significados às suas histórias de vida. Assim, com base numa análise discursiva (fundamentada na linha francesa) é possível percebermos que todo discurso é ideológico, produzido em determinadas épocas e espaços, resultando em processos que podem ser analisados discursiva e também subjetivamente, dentro de uma interdisciplinaridade própria da análise do discurso que envolve a lingüística, a história e a psicanálise. É com base nesse instrumental que pensamos algumas frases que temos freqüentemente ouvido de professores de História ou mesmo de alunos, em sala ou em conversas particulares. Como nos exemplos que se seguem:

Professora “– Gente, agora é silêncio! Vamos ler o texto sobre revolução francesa. Assim que um terminar de ler o outro continua a leitura, prestem atenção, larguem tudo e virem pra frente, porque quando um parar o outro tem que continuar. Isso vale nota”

Aluno de 5.^a série: “– acho história uma matéria muito chata mesmo. É tanto nome e data pra decorar!! Não sou computador pra isso não!”

Professora do ensino médio: “– tudo que quero é me aposentar. Não vejo a hora de acabar com tudo isso. Ainda faltam dois anos. Não agüento mais, estou doente e desiludida. Não creio que as coisas tenham conserto”.

Aluno: “– professora, com tanto político safado, como é que a senhora espera que façamos alguma coisa. Não vai mudar nada não. Não tem mais jeito não, professora!”

Adolescente de 17 anos: “– eu tirei meu título ano passado professora, mas me arrependi. Sempre defendi que era preciso votar e não anular o voto, agora vem o Lula e faz isso tudo... o que você me diz? Parece que não temos mais escolhas... os políticos são todos iguais...”

Aluno: “– Não adianta estudar não professora. Estudar pra quê? A gente não vai ter emprego mesmo!”²⁰

²⁰ Transcrições literais de alguns poucos discursos que tenho acompanhado nesses últimos

A grande contribuição da análise do discurso se encontra em responder o que caracteriza a existência desses depoimentos hoje e não em outro momento histórico. Essa resposta reside nos elementos sociais, histórico-ideológicos presentes nas narrativas de cada sujeito. E onde cada sujeito discursivo não é o centro de seu dizer, pois, *“em sua voz está presente um conjunto de outras vozes, heterogêneas, que se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos”*²¹.

Finalizando, existe uma urgência social de entendimento dos obstáculos que impedem a concretização de uma democracia no Brasil. Existem saídas para a situação de apatia e imobilidade que vivemos? O ensino de História nos impõe, mais do que a outros, a inserção na luta contra mecanismos autoritários, contra a falácia demagógica e não democrática. Se os educadores não tiverem clareza das implicações dessas questões em seu cotidiano escolar, como intervir e colaborar na elaboração de regras participativas mais justas? A exposição dos temas transversais traz um parágrafo que mereceria páginas inteiras de comentários críticos pelo teor nele contido, ao afirmar que, viver em sociedade significa orientar seu comportamento por leis e regras, criadas por seus sujeitos, com o objetivo de tornar a convivência adequada a necessidades, naturais e “inventadas”. As regras e as leis sustentam-se em princípios e são modificadas em virtude de novas necessidades e interesses que surgem no processo histórico. Portanto, conviver democraticamente significa ter consciência de que o papel das pessoas não é apenas obedecer e repetir as leis, mas contribuir para sua reformulação, adequação e elaboração de novas leis. É muito importante que os alunos aprendam sobre o processo histórico e político em que as leis foram elaboradas, sobre as lutas e os movimentos que as produziram, para que compreendam que são muitas vezes contraditórias, podem e devem ser modificadas, consubstanciando uma antiga, mas não menos atual, frase bíblica: *a de que as leis foram feitas para servir aos homens, e não os homens às leis*. Embora encontremos discursos de exaltação à ordem, não encontramos especificado, ao certo, que tipo de “ordem”, daí os processos se tornam insignificantes, obsoletos, inoperantes. Daí também a redundância, e mesmo um vazio semântico da nova expressão intitulada “*democracia participativa*”. A

anos enquanto professora de História e de Prática de Ensino de História, acompanhando alunos e convivendo com um maior número de professores de História. São apenas trechos exemplificativos. Essas entrevistas nos fazem pensar um pouco como o momento atual traz um esvaziamento do espaço público e um oráculo de conformidade e imutabilidade da contingência do cenário político brasileiro. Diante de tal cenário como pensar, mencionar e conferir significados a palavras como Cidadania, Democracia ou mesmo Inclusão Social?

²¹ FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

participação já não deveria estar incluída no conceito? A participação já não deveria estar posta nos atos da vida cotidiana? Será que vamos confirmar o oráculo social de que “a vida é assim mesmo? Não há saída não? Temos de nos conformar? A vida é apenas uma batalha pela sobrevivência diária? O desemprego é um fato natural? As mortes e as guerras são mesmo necessárias?. “Ou será que, conforme Milan Kundera interroga-nos em sua obra *A Insustentável Leveza do Ser. PODERIA SER DIFERENTE ????*” Será que somos capazes de responder coletivamente a essa questão?? Será que existem outras possibilidades para o significado de CIDADANIA e DEMOCRACIA que ainda, nem sequer de leve, ousamos inventar?

Referências:

ARENDDT, Hannah. O conceito de História – antigo e moderno e Verdade e História, In: *Entre o passado e o futuro* [1961], 3.^a ed., São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 69-126; 282-325.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e Ambivalência. In: Mike Featherstone. *Cultura Global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991. Coleção Filosofar no presente.

CASTORIADIS, Cornelius. A ascensão da insignificância. In: *As encruzilhadas do Labirinto*. Vol. IV, São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 95-118.

FERNANDES, C.A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

FONTANA, J. *História: análise do passado e projeto social*. Florianópolis: EDUSC.1999. p. 267-281.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02/12/1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.^a ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____*Vigiar e Punir*- Nascimento da prisão. Trad. Ligia M. Ponde Vassalo 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura).

HAROCHE, C. Political Correctness ou de como garantir o Respeito e alcançar felicidade. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. Vol. 15, nº30. 1995. p. 23-44.

_____*Descontinuidade e intangibilidade da personalidade: a relação com o tempo no individualismo contemporâneo*. Trad. Jacy Alves Seixas. *ArtCultura*. Uberlândia-MG, nº09, julho/dezembro de 2004. p. 94-99.

KOUBI, G. O direito à in-diferença: sentimento de injustiça e aspiração à igualdade (fronteiras entre história e direito). In: *História e perspectivas*. Universidade Federal de Uberlândia. Jul/Dez. 2002- Jan/Jun. 2003, EDUFU, p. 11-38.

NAXARA, C.M. R. Pensar a História em “tempos sombrios”. In: DUARTE, André; LOPREATO, Christina; MAGALHÃES, Marion B. de (Orgs) . *Hanna Arendt - A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 263-274.

LOPREATO, Christina da S. R. Sobre o pensamento libertário de Kropotkin: indivíduo, liberdade, solidariedade. *História e Perspectivas*, 2003.

PASCAL, B. *Pensamentos*. Trad. Sérgio Millet. 1957.

PELEGRINI, Rosa Maria ; SILVA, Jeanne. Nas trilhas da significação do ensino de História. Papel da História na construção da democracia, na formação do cidadão e na defesa dos direitos humanos. In: *Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUH – MG*. Juiz de Fora, Julho de 2004.

PELEGRINI, R. M. O aluno adolescente: entre a frustração e a indiferença. In: *Anais do VII Encontro de Pesquisa e Educação da Região Centro Oeste - EPECO*, Goiânia. 2004.

SEGAL, A. Por une didactique de la durée . In: MONIOT, H (Org.). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berna: Peter Lang, 1984.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 1999.

SILVA, MARCOS. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero. 1998.

_____. Contra o horror pedagógico. Ensino de História, exclusão social e cidadania cultural. *História e Perspectivas*, Uberlândia-MG, v. 1, n. 23, p. 85-98, jul./dez. 2000.

Legislação Educacional:

- o Lei: 9.394 de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- o Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs / História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC. 1998.
- o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Guia do Livro didático- 2005/ vol. 5. Coordenação: Nabiha Gebrim. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004. ISBN 85-98171-11-5.
- o Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais aos PCNs. Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998.
- o Projeto Institucional de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia.
- o Projeto de Alteração da Grade Curricular do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia – (Em *andamento*).



EDUCAÇÃO DO CAMPO: novas abordagens pedagógicas

Riciele Majorí Reis Pombo*

Resumo: A Educação do Campo, primordialmente pautada na realidade do aluno, promove práticas pedagógicas a partir da diversidade das várias comunidades, atentando aos seus aspectos culturais, sociais, políticos. É nesse contexto que a Escola Família Rural 25 de Julho se concretiza como um espaço de troca, no seio de um Pré-Assentamento na Fazenda Tangará, ligada ao movimento de luta pela terra, Movimento Terra Trabalho e Liberdade (MTL).

Palavras-Chave: Educação do Campo. Luta pela Terra. Escola Família Rural.

Abstract: Field Education ruled by the student's reality promotes pedagogic practices from several community diversities, concerning cultural, social and political aspects. It is in this context that the '*Escola Família Rural 25 de Julho*' is known as a space of change, in a pre-seatlement of Fazenda Tangará, which is linked to the movement of fighting for land, '*Movimento Terra Trabalho e Liberdade*' (MTL).

Keywords: Field Education. Fight for Land. Escola Família Rural.

No Brasil dos últimos tempos temos acompanhado pronunciamentos do governo a respeito da melhoria no campo das "políticas sociais", com programas de cunho social, que são apenas medidas paliativas e assistencialistas, como Bolsa-Escola, Bolsa-Família, além da ilusória aplicação da política de Reforma Agrária que assenta os trabalhadores rurais sem terra advindos de ocupações de grandes fazendas improdutivas, que na realidade, assim como todos os outros programas sociais implantados, são ineficientes, apenas mascarando o real problema da distribuição de renda no país.

O campo atualmente configura-se em um espaço de luta social, de reivindicação da melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores rurais, partindo principalmente da luta pela terra a partir do processo de reforma agrária. A

* Mestranda em História da Universidade Federal de Uberlândia; participou do corpo docente da Escola Família Rural 25 de Julho, de 2003 a 2005.

possibilidade de construção estratégica de ocupação do campo como espaço produtivo, tanto na questão da produção e escoamento de vários produtos de forma sustentável, que promove o equilíbrio tanto do mercado consumidor interno, que hoje passa pelo processo de especulação, quanto à relação de equilíbrio entre homem e meio ambiente, assim como a vivência de trabalhadores e o resgate de técnicas tradicionais de agricultura e a reorganização do espaço rural, resgatando o campo como espaço produtivo e sustentável tanto do ponto de vista econômico, mas principalmente como espaço cultural, onde existe identidade de vários grupos.

Os movimentos sociais de luta pela terra no Brasil reivindicam a distribuição de terras e partem da perspectiva de que apenas a conquista da terra não supera as necessidades dos trabalhadores, uma vez que estes trabalhadores têm uma infinidade de outras demandas para seu desenvolvimento como acesso à saúde, educação, cultura, lazer. Mas principalmente necessita de assistência com uma séria e real política de créditos, assistência técnica e um projeto diferenciado de educação.

Os movimentos sociais ligados à luta pela terra promovem a discussão sobre a exclusão do trabalhador no sistema capitalista, que é intensificado por políticas neoliberais, promovendo o espaço rural como grande produtor de vários produtos de exportação, privando o pequeno agricultor de sua ligação com a terra, prática milenar que está sendo perdida em prol de interesses de megacorporações vinculadas ao agronegócio.

O que observamos hoje na “implantação” de políticas de Reforma Agrária é a grande morosidade no processo, em que os trabalhadores organizados acampam no entorno de rodovias e lá permanecem durante quatro, cinco anos, esperando que o governo realize vistorias, desapropriações, em situações extremas de miséria e descaso, sem o mínimo de infra-estrutura, em verdadeiras favelas rurais, recebendo do governo, no máximo, uma cesta básica que, na maioria das vezes, também atrasa meses.

A partir deste quadro, percebemos que o governo não tem a mínima disposição de diálogo, assim como não apresenta um projeto de Reforma Agrária que promova a distribuição de renda no campo, estando mais preocupado e ligado aos interesses do grande latifúndio e do agronegócio, negociando os melhores preços com os fazendeiros e criando cada dia mais vantagens à venda de terra, inclusive o superfaturamento, gerando uma Reforma Agrária de mercado.

Desta forma, a Reforma Agrária se torna, na realidade, um processo perverso, na medida em que o trabalhador, o acampado se miserabilizam cada vez mais, na espera pela liberação da terra reivindicada, ficando ainda mais pobre e com necessidades ainda maiores quando vai para sua gleba, seu pedaço de terra. E além de tudo, cria-se armadilhas para este trabalhador e os movimentos sociais,

na medida em que são liberadas apenas pequenas áreas - que atendem no máximo trinta, quarenta famílias, depois de um longo período de espera em acampamentos – medida que não soluciona o problema de distribuição de terra no país, além de colocar os movimentos sociais na situação de corretor de imóveis.

Esta prática do governo tem como objetivo apaziguar o conflito e as situações mais tensionadas no campo, espaço historicamente marcado pela violência em defesa da propriedade privada, assim como é fonte de estimativas e resultados para índices da Reforma Agrária de fachada do governo, muito úteis em época de eleições, além de levar os movimentos sociais a uma situação de imobilidade frente a esta prática, inclusive deslegitimando sua luta, sua combatividade e sua organização.

E quando, finalmente, realiza o processo de assentamento das famílias em uma área, não se tem assistência técnica e distribuição de créditos, a infraestrutura necessária para a organização inicial da comunidade, o que gera vários problemas. Os créditos, na maioria das vezes, vêm fora do tempo de plantio e preparação da terra, sendo gastos para a manutenção da vida da família.

Além disso, a assistência técnica, que em pouquíssimos casos é capacitada para atender a demanda de pequenas e médias propriedades, aplica, muitas vezes, nessas áreas, técnicas desenvolvidas para grandes áreas de monocultura, com alto grau de insumos, o que leva ao grande impacto ambiental, além da improdutividade da propriedade.

O assentado não possui orientação adequada para trabalhar em suas terras, não conseguindo produzir seu sustento, gerando problemas de produção, de grande endividamento e, em muitos casos, se rende ao arrendamento de suas terras ou mesmo ao abandono da gleba. A partir dessa discussão devemos nos atentar à proposta de construção de novos modelos de desenvolvimento do campo que primem principalmente pela sustentabilidade:

A construção de novos modelos tecnológicos e de assessoramento técnico: fundamentado num processo de democratização, de construção coletiva do conhecimento, do equilíbrio entre o aumento da produtividade e a relação com o ambiente.¹

Portanto, os movimentos sociais constatam que este modelo de Reforma Agrária está falido, levando o trabalhador a um desgaste e desencantamento

¹ *Educação do Campo. Diretrizes Operacionais.* Confederação Nacional dos trabalhadores na Agricultura. CONTAG. Brasília. p.10.

muito grande, havendo necessidade de pensar um projeto de desenvolvimento do campo que atenda às necessidades da agricultura familiar, com sustentabilidade em todos os aspectos: econômico, social, cultural, educacional.

E desta forma, a Reforma Agrária só conseguirá se concretizar realmente quando atender aos interesses dos trabalhadores e estes tomarem para si esse projeto, não esperando que o governo realize pequenas desapropriações de forma esporádica. A concretização do novo processo de Reforma Agrária perpassa por estágios complexos que serão alcançados se nos preocuparmos com a construção de uma nova concepção referente ao campo, como espaço de auto-gestão, sendo primordial a implantação de uma estrutura que atenda às necessidades de acampamentos e assentamentos, tendo como pilares escolas, cooperativas, agrovilas, produção e difusão de cultura ligada aos grupos e aos trabalhadores desses setores. Nesse quadro de precariedade absoluta em que os trabalhadores do campo se encontram, a educação é fator chave para pensarmos a organização, sustentabilidade e formação de seus cidadãos, na medida em que a proposta de mudança no campo deve partir de sua estrutura de organização e nesse aspecto o trabalhador tem papel fundamental.

O papel do trabalhador social se desenvolve num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos. O trabalhador social atua, com outros, na estrutura social.²

Partindo desse pressuposto, quando buscamos apreender como foi organizada a educação no espaço do campo, constatamos que a educação oferecida no meio rural nunca teve um programa claro e específico para a necessidade das comunidades que atendia, muitas vezes sendo implantada nos moldes da escola da cidade, trazendo as suas deficiências. Além disso, promovia a nucleação, na medida em que uma grande área rural, muitas vezes, possui apenas uma escola que atende a um grande número de crianças e adolescentes de várias fazendas, sendo geralmente filhos de trabalhadores rurais, que são levados à sala de aula pelo transporte escolar oferecido pelo município. Na grande maioria dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária não é diferente. A oferta de escolas é muito pequena, nos mesmos moldes da escola da cidade, no sistema de nucleação e os estudantes são levados pelo transporte escolar oferecido pela prefeitura, passando de duas a quatro horas por dia viajando para chegar à sala de aula.

² FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.38.

Educação do Campo

A Educação do Campo, em seus princípios, propõe-se a partir da realidade do aluno, sendo implantada na comunidade, e tem em seu projeto a valorização do campo como espaço sustentável e produtor de cultura. Ela parte do enfrentamento do povo do campo, da miséria e da exploração, das lutas por uma sociedade justa, com igualdade de direitos, da conscientização do povo e da concretização de projetos populares, fazendo com que iniciativas no campo da educação comecem a ser pensadas a partir da análise crítica da realidade e contemplem a formação do trabalhador rural tanto no campo profissional quanto na análise e compreensão crítica da sociedade. Desta forma, podemos notar que:

Para implementarmos a Reforma Agrária no seu papel estratégico na construção do desenvolvimento sustentável, precisamos colocar o papel da Educação do Campo como requisito fundamental tanto na formação da consciência quanto nas oportunidades que ela cria na reorganização dos espaços onde se desenvolvem.³

E, nesse contexto, os movimentos sociais têm papel fundamental, na medida em que são essas forças políticas que reivindicam outro projeto de desenvolvimento do campo, para que o povo organizado defina qual é o projeto de educação, que atenda às suas especificidades, sendo o grande expoente do movimento “Por uma Educação do Campo”, na medida em que, mesmo com o grande acúmulo teórico e as diversas experiências de Educação Popular, desde os anos setenta, a questão da educação voltada às comunidades do campo não teve uma elaboração específica que contemplasse suas necessidades e particularidades.

O movimento de Educação do Campo se forja no seio dos movimentos sociais a partir da necessidade da formação de seus militantes e educadores, com um projeto de educação que contemple os trabalhadores do campo e que os forme para o trabalho no campo, mas principalmente para a compreensão de sua realidade, de sua exploração. Parte da experiência concreta nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos cursos de formação política, da necessidade de formação profissional para atender à agricultura familiar e várias outras experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais. Desta forma, foi

³ ANDRADE, Márcia Regina, DI PIERRO, Maria Clara, MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Org). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação* PRONERA. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 74.

se delineando a partir de seus sujeitos, de sua cultura, de seu trabalho, emergindo nas lutas e embates promovidos por estes grupos, criando novas formas de conceber e aplicar seu projeto educativo.

*A primeira idéia com a qual trabalhamos é a de que os seres humanos não nascem prontos. O desenvolvimento humano decorre da trajetória de nossas vidas. Nas relações sociais que temos na família, na escola, no trabalho, nas organizações vamos nos humanizando ou desumanizando, ou seja, a educação está presente em todos os processos formativos ocorridos ao longo da vida de cada um de nós dentro e fora da escola.*⁴

A Educação do Campo concebe seu projeto político pedagógico a partir de alguns preceitos, sendo pensada como Educação **no** e **do** Campo⁵. No campo: na medida em que vai ser concebido no ambiente no qual o educando está inserido, em sua comunidade, seu grupo social, e assim, a partir das particularidades e especificidades de sua comunidade, que está no campo e é ligada a um movimento social, tendo com isso uma infinidade de princípios, terá seus princípios elaborados a partir dessa pedagogia por educadores que emergem do movimento social e que dialogam e pontuam vários pontos-chave dos projetos educativos a partir do diálogo com seus educandos, com a comunidade. Do campo: na medida em que deve ser concebido pelos trabalhadores e para os trabalhadores e desta forma, vai realmente atender suas necessidades e respeitar sua cultura, valorizar seus costumes e práticas.

O modelo pedagógico proposto pela Educação do Campo tem como matriz, lugar de origem, o campo, pensado a partir da ótica dos movimentos sociais como espaço de luta e resistência, fértil em possibilidades e alternativas de desenvolvimento, sendo um dos principais espaços hoje no país de tomada de consciência dos trabalhadores que reivindicam seus direitos e quando, no cotidiano do acampamento e assentamento, vêem concretamente a ineficiência e ingerência do Estado que coloca cada dia mais claro para quais interesses trabalha, confirmam a necessidade de organização e criação de alternativas que atendam aos interesses dos trabalhadores. É a partir destes pressupostos que o estudante parte de sua realidade de explorado para compreensão da realidade.

⁴ SILVA, Maria do Socorro. *Educação do Campo: semeando sonhos...cultivando direitos*. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. CONTAG. Brasília, 2002. p.19.

⁵ Cf. CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

*A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que realmente são. E a experiência de quem conquista algo com a luta não precisa ficar a vida toda agradecendo o favor. Que, em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão como ordem estabelecida e educar para a domesticação é possível subverter a desordem e reinventar a ordem a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida com um bem muito mais importante do que qualquer outra propriedade.*⁶

Sendo assim, a Educação do Campo forja sua identidade a partir do campo e com a proposta de um projeto político pedagógico voltado às necessidades dos trabalhadores do campo, definindo-se claramente como um projeto com um recorte específico de classe, tendo compromisso com a educação das comunidades que vivem no campo e com a emancipação desse espaço a partir de sua reconfiguração e dos sujeitos que participam do processo de luta e conquista da terra de forma organizada. Desta forma, o movimento de Educação do Campo se forja a partir da necessidade de pressupostos teóricos e na organização de seus educadores.

*Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, e a educação que seja do campo.*⁷

Neste viés, a Educação do Campo dialoga com a teoria pedagógica e se pauta principalmente em princípios da pedagogia do trabalho, da pedagogia do oprimido e da pedagogia do movimento. Na pedagogia do trabalho, principalmente a partir dos fundamentos do trabalho realizado de forma coletiva, assim como o entendimento e a reflexão da dimensão da produção da cultura, da positividade do trabalho que, quando realizado de forma ampla e com a compreensão de todas as etapas de produção, produz sentido ao trabalhador e transforma-o nesse processo. A pedagogia do oprimido, que é a pedagogia do trabalhador expropriado de seus meios de produção, propõe a educação que conscientize o trabalhador e dê elementos de análise para que ele tome consciência de sua exploração e lute contra isso, passando por uma tomada de consciência. A pedagogia do movimento emerge nas lutas e embates dos movimentos sociais, formando, nesse processo, lutadores conscientes de sua exploração, que reivindicam outro modelo de sociedade, na qual estejam inseridos.

⁶ Idem.p.99

⁷ Idem.p.26.

Essas três matrizes pedagógicas são o alicerce da Educação do Campo, junto a outros princípios que defendem a emancipação dos sujeitos na sociedade como detentores de direitos que devem ser respeitados. Partem, dessa forma, da experiência concreta e se vinculam, ao mesmo tempo, à discussão teórica sobre a educação, a partir de teorias pedagógicas libertárias, tendo claro em seu projeto determinada concepção do campo, com sujeitos conscientes, em um ambiente cheio de potencialidades para seu desenvolvimento de forma sustentável em todos os sentidos e, desta forma, incompatível ao modelo do agronegócio.

Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância é um viés da Educação do Campo, fundada nos princípios de respeito aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Parte da realidade do educando e compreende a educação realizada em espaços múltiplos de formação e aprendizagem: a escola, a família, a comunidade e todas as ações políticas promovidas pelos movimentos sociais.

A Alternância nesta pedagogia decorre da necessidade do aluno estar presente em sua área, em sua gleba, já que, na maioria das vezes, contribui no processo de produção junto à família ou em alguns casos, é ele mesmo o responsável por essa atividade. Assim uma escola no formato tradicional levaria à grande evasão escolar, devido aos períodos em que o aluno tem que se ausentar do ambiente escolar para trabalhar.

Os períodos de Alternância se constituem em espaços de formação e aplicação prática, na medida em que o conteúdo, a teoria apreendidos na escola são aplicados no processo de produção de sua área, promovendo a interação entre teoria e prática, estudo e trabalho, valorizando o meio no qual está inserido.

Os espaços educativos dessas escolas estão pautados na ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE, caracterizando-se a Alternância pelo movimento evolutivo dos períodos, havendo a continuidade da formação em situações e tempos diferenciados, dinamizando o processo pedagógico através de um conjunto variado de espaços, todos eles entendidos como formativos.

A Pedagogia da Alternância, que se aplica em Escolas Técnicas juntamente com o Ensino Médio, concilia o ensino com o trabalho, atentando para ações de formação profissional do educando, que atendam às necessidades de pequenas e médias propriedades, com o desenvolvimento da agricultura familiar a partir de técnicas sustentáveis de produção, suprimindo a necessidade das comunidades, que, muitas vezes, não recebem assistência técnica adequada às suas necessidades.

O Ensino Médio concomitante ao Ensino Técnico promove o desenvolvimento integral do educando, ampliando sua capacidade crítica frente à realidade, para

que a aplicação de seu conhecimento não seja meramente técnico, na medida em que a Escola, inserida na realidade de uma área conquistada por meio da luta dos trabalhadores organizados em um movimento social, é um ambiente formativo primordial para a formação política do educando.

As escolas que trabalham o regime de Alternância, implantadas pelos movimentos sociais, partem diretamente da defesa de um modelo de desenvolvimento do campo que prima pela sustentabilidade e este é um de seus princípios fundamentais, na medida em que são formados técnicos que serão multiplicadores desse modelo de desenvolvimento em suas comunidades. Portanto, é fundamental que a escola tenha, a partir de seu projeto político pedagógico, uma definição clara dos objetivos e de sua proposta política.

Dentre as várias escolas nesse formato, iremos atentar para a experiência realizada pela Escola Família Rural 25 de Julho, implantada pelo Movimento Terra Trabalho e Liberdade – MTL, movimento social que possui várias áreas de acampamentos e assentamentos na região do Triângulo Mineiro. Essa escola está estruturada no modelo de alternância e foi concretizada, assim como a área na qual se localiza, a partir de um processo de muita luta, sendo implantada em 2003 ainda em uma área de Pré-Assentamento, chamada Tangará, próximo à cidade de Uberlândia, região de grande concentração de terras, berço de grandes latifúndios. A luta pela conquista da área foi emblemática, repercutindo em toda a região, pelo embate e pela conquista dos trabalhadores.

Escola Família Rural 25 de Julho

O Movimento Terra, Trabalho e Liberdade (MTL), movimento social de luta pela terra, promove o debate e a organização de trabalhadores, lutando contra a desigualdade e promovendo a reinserção de vários agricultores que foram expulsos da terra com o processo de modernização do campo, fenômeno ocorrido principalmente a partir dos anos 60. Dessa forma, o MTL traz, dentre seus princípios, a luta pela distribuição de riqueza, assim como a promoção de uma vida digna à classe trabalhadora e a todos os explorados. A partir daí podemos notar que:

O MTL reivindica o socialismo, objetivo este que não é apenas dos partidos. Mas ele tem sua autonomia, a sua independência, é um movimento de massas, de luta e democrático. Que tem como desafio organizar o povo pobre. E também trabalhar a construção de alternativas de sobrevivência.⁸

⁸ FUENTES, Pedro e SCOTTE, Hugo. Terra, Trabalho e Liberdade. A experiência do MTL. In: *Revista Movimento*. Janeiro/Fevereiro de 2005, nº 2, p10.

Uma das ferramentas primordiais para o movimento é a educação, entendida como um direito inalienável de todo cidadão, compreendendo muito mais do que apenas os bancos escolares. Supõe que a pessoa deve ter possibilidade de desenvolver suas potencialidades e sua capacidade crítica e de indignação frente às arbitrariedades promovidas por nossas sociedades ditas “democráticas”.

A concretização da Escola Família Rural 25 de Julho é fruto da luta de trabalhadores e pessoas que muitas vezes foram excluídas do processo educativo, ou mesmo atendidas por escolas públicas sucateadas, onde o ensino apresenta várias deficiências, principalmente pelo descaso do governo, que não assume a educação como projeto fundamental para a formação de indivíduos conscientes. A escola é um dos símbolos da conquista dos trabalhadores:

Esta escola é um sonho antigo do movimento. E acolhe as famílias aqui do assentamento e também de vários lugares, temos alunos até de Goiás. Então é uma escola que vai ensinar tudo, para que eles possam trabalhar em suas próprias terras. Para nós é muito gratificante a experiência de se ter uma escola aqui, porque educação é fundamental.⁹

A Escola Família Rural 25 de Julho apresenta em seu projeto político pedagógico um diferencial, uma vez que busca pautar-se na realidade do aluno, assim como definir suas diretrizes e funcionamento a partir dos princípios da Educação do Campo, que defendem a identidade de comunidades, a importância da preservação de culturas múltiplas e o direito à diversidade.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade.¹⁰

A Escola Família Rural 25 de Julho pauta-se em princípios da Educação do Campo, adota a Pedagogia da Alternância e oferece Ensino Profissional em Agropecuária, concomitante ao Ensino Médio, recebendo jovens de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária.

Mantém em sua estrutura forte ligação com a luta social, já que ela se concretiza por um projeto do Movimento Terra Trabalho e Liberdade. Seus educandos, que são militantes de movimentos sociais, já demonstram, em intervenções e ações, a compreensão e a criticidade em que se pauta o projeto

⁹ Idem, p.20.

¹⁰ CALDART, Roseli Salete. op.cit. p. 141.

de uma formação que incentiva o espírito crítico e dá elementos para que os jovens intervenham em sua realidade de forma crítica.

A Escola trabalha a interdisciplinaridade, buscando descompartmentalizar o conhecimento e promover o diálogo das várias disciplinas, trazendo para a realidade do educando assuntos ministrados em sala de aula, promovendo a melhor apreensão do conteúdo. A adequação do conteúdo à realidade do educando é primordial para sua compreensão e aplicação prática em sua comunidade.

Considerando a educação em seus vários espaços formativos, a Escola Família Rural 25 de Julho acompanha as várias atividades políticas promovidas pelo movimento, promovendo o crescimento político dos educandos, assim como a reflexão crítica da realidade, sendo inclusive responsável pela organização de oficinas e atividades técnicas em ações realizadas pelo movimento.

A Escola Família Rural 25 de Julho (EFRU 25 de Julho) é ferramenta fundamental na constituição e discussão de questões importantes inerentes a realidade dos trabalhadores rurais sem terra, já que seus princípios são pautados principalmente no processo de formação crítica e conscientização dos alunos, munindo-os de elementos políticos, sociais, culturais, para que possam apreender as grandes diferenças existentes na sociedade e a exploração da maior parte da população.

A escola, partindo desses princípios, tem como projeto a educação como possibilidade de libertação e tomada de consciência, preparando os alunos para atividades ligadas à sua vida diária, já que são filhos e militantes de movimentos sociais, aprendendo a trabalhar a terra, respeitando o meio ambiente e compreendendo sua realidade de forma a promover a mudança em seu próprio meio.

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.¹¹

Assim como o Assentamento no qual se localiza, a escola foi resultado de um processo de luta da comunidade. Sendo assim, supera a educação formal, na medida em que traz em seu bojo o processo político de luta e reivindicação dos trabalhadores e de suas famílias como ponto de partida para a concepção de educação.

¹¹ FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3 ed. 1977. p.27,28.

O projeto de implantação da escola é independente das instituições tradicionais de ensino público, sendo subsidiada pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), órgão vinculado ao INCRA, assim como estabelece parceria com a Universidade Federal de Uberlândia.

A proposta da EFRU 25 de Julho pauta-se no Ensino Técnico Agrícola concomitante ao Ensino Médio, formando técnicos especialistas em técnicas agro-ecológicas direcionadas a pequenas propriedades, principalmente em áreas de assentamento de reforma agrária, havendo práticas interdisciplinares nas várias disciplinas ministradas, juntamente a atividades políticas, seminários técnicos e políticos promovidos pelo Movimento Terra Trabalho e Liberdade.

A proposta de promover a Educação Técnica juntamente com o Ensino Médio possibilita ao aluno o domínio de práticas agrícolas que têm aplicação imediata em sua área de assentamento, desenvolvendo técnicas sustentáveis da sua comunidade, assim como promove o amadurecimento intelectual necessário para o crescimento do educando de forma ampliada, evitando o direcionamento e esvaziamento de conteúdo promovido pela maioria das escolas técnicas.

O Ensino Técnico parte da necessidade dos assentados de reforma agrária, assim como de pequenos agricultores, que se defrontam com profissionais (veterinários, agrônomos) que muitas vezes prestam assistência técnica e insistem em implantar procedimentos direcionados à grande propriedade, prática que muitas vezes não consegue obter produtividade, além de causar um grande desequilíbrio no meio ambiente.

A grade curricular do Ensino Médio pauta-se nos PCNs (Plano Curricular Nacional), entretanto deve-se ressaltar que o projeto político pedagógico assinala a importância da adequação de conteúdos à realidade do aluno, atentando-se as características da região e também à reflexão sobre como se dá a organização do campo, buscando desmistificá-lo como espaço de atraso se comparado à cidade.

A proposta busca desenvolver práticas pedagógicas que primam principalmente pela formação completa do aluno, privilegiando a formação do indivíduo como um todo, desenvolvendo tanto sua capacidade intelectual, ligada à criticidade frente a questões pertinentes à sua realidade, quanto a formação de técnicos em práticas da agricultura familiar, voltadas principalmente ao atendimento de assentados e acampados da reforma agrária. Desta forma, podemos notar em seu regimento quais os principais objetivos da escola:

A Escola Família Rural busca a promoção e o desenvolvimento do meio rural através da formação de agricultores que se sintam capazes de encontrar,

*em si e no meio onde vivem, motivações e forças que proporcionem o seu engajamento em mudanças.*¹²

Esta escola se estrutura no campo, lugar de moradia de seus alunos, indo, desta forma, contra a nucleação que promove o afastamento do aluno da sua realidade, assim como, contra as escolas que tradicionalmente atendem a zona rural, que não apresentam programas de adequação de conteúdo, sendo cópias das escolas da cidade, trazendo consigo todos os problemas que ela enfrenta.

Sendo localizada no campo, permite ao aluno aplicar os conhecimentos apreendidos no dia a dia escolar, no cotidiano, inserido desta forma, em vários espaços pedagógicos simultâneos, promovendo com essas práticas a descompartmentalização do ensino, que rege nossa educação tradicional.

Muitos alunos são militantes ou filhos de militantes do movimento social, possibilitando a discussão e articulação política. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que apresentam dificuldades de apreensão de conteúdo, (herança da escola pública, que encontra-se em estado de sucateamento absoluto) possuem capacidade crítica e grande desenvolvimento da oralidade.

Quanto ao desempenho dos alunos, notamos que passaram toda a sua vida escolar na escola pública, que apresenta vários problemas estruturais, além do baixo rendimento do aluno não ser salientado e contornado com outras práticas pedagógicas que visem seu rendimento e apreensão do conteúdo.

No que se refere à disciplina História, todo este quadro é profícuo e abre possibilidades para a implantação de várias discussões ligadas a temáticas presentes no cotidiano do aluno. Desta forma, na estruturação da grade curricular, várias são as possibilidades de discussão de temáticas que afetam diretamente ao aluno, sendo algumas delas primordiais para o desenvolvimento do espírito crítico e da reflexão, como a questão da terra nas várias sociedades, desde a antiguidade, assim como sempre atentar à problemática da exclusão e das formas de dominação da população por elites dominantes.

A questão da organização social e da distribuição do poder nas várias sociedades permite ao aluno, a partir da temática estudada, entender a relação passado/presente, assim como associar à sua realidade a organização do poder vigente.

Este exercício foi desenvolvido principalmente no início dos estudos da classe do primeiro ano, quando estudadas as sociedades da Antiguidade Oriental. Por meio do exercício de definir e delimitar quais eram as forças que compunham determinadas sociedades, o aluno apontava ao longo do estudo quais eram os

¹² REGIMENTO. Escola Família Rural 25 de Julho. Uberlândia. Outubro de 2002.

mecanismos utilizados para a manutenção do poder, podendo ser religioso, carismático, militar, ou mesmo a força bruta.

Depois do entendimento neste primeiro momento das forças que se definiam em determinada sociedade, trazíamos para a realidade do aluno a mesma discussão de quais forças podemos definir como ligadas ao controle do poder, sendo apontados pelos próprios alunos vários exemplos de como o governo não se preocupa com a maioria da população, defendendo apenas o grande capital, assim como a mídia, o fanatismo religioso, as drogas, o grande produtor rural que mantém em suas mãos grande concentração de terras, enquanto a maior parte da população está em situação de penúria absoluta, sujeita ao processo lento de reforma agrária, que cria cada dia mais o favelamento rural, realidade vivida diariamente pelos vários estudantes que, a partir de exercícios em sala de aula, elaboram sua compreensão e entendimento de realidade de forma crítica.

Outra temática referente ao programa do Ensino Médio que pode ser trabalhada refere-se a Idade Média, principalmente o tema de organização e estruturação do feudo. Um recurso importante para a sala de aula pode ser a utilização do audiovisual, principalmente com vídeos que apresentam de forma plástica a estrutura feudal.

Neste caso, também foram apontados pelos alunos semelhanças e diferenças da organização espacial, mais semelhante a um acampamento ou assentamento do que à cidade, já que nas áreas de assentamento encontramos áreas para cultivo em grupo, criação de animais. Outra vez é levantada a questão da organização do poder e a figura do senhor feudal na estrutura feudal, dominando os servos e promovendo o regime de exploração de sua força de trabalho.

No caso de acampamentos e assentamentos as resoluções e tomadas de decisão importantes se dão de forma coletiva, a partir de assembléias com os moradores, onde sempre a maioria decide qual a melhor opção para a comunidade.

Estas atividades apresentadas têm por objetivo levar o aluno a refletir sobre sua própria realidade, não desprezando o conhecimento que o educando traz consigo, pelo contrário, aliando-o às disciplinas ministradas em sala de aula, promovendo a discussão e ampliação do referencial do educando.

O trabalho é possível a partir da experiência coletiva, desde a luta por recursos para implantação deste projeto, que são escassos, até a concretização de salas de aula, que tem a ajuda de grande parte da comunidade que, a partir do momento que se organiza para realizar e concretizar os projetos, participa e compartilha as experiências com os companheiros, escrevendo a história da resistência desse povo que acredita que é possível promover mudanças se nos organizarmos e trabalharmos em prol de um projeto coletivo de sociedade.

Referências:

ANDRADE, Márcia Regina, DI PIERRO, Maria Clara, MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Org). *A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação o PRONERA*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

Educação do Campo. Diretrizes Operacionais. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. CONTAG. Brasília.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Extensão ou comunicação?* 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUENTES, Pedro e SCOTTE, Hugo. Terra, Trabalho e Liberdade. A experiência do MTL. In: *Revista Movimento*. Janeiro/Fevereiro de 2005, nº 2.

Diretrizes Operacionais para uma Educação do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

MANIFESTO. Movimento Terra, Trabalho e Liberdade. Agosto de 2002.

Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. *Cadernos de subsídios*. Brasília, 2004.

REGIMENTO. Escola Família Rural 25 de Julho. Uberlândia. Outubro de 2002.

SILVA, Maria do Socorro. *Educação do Campo: semeando sonhoscultivando dirietos*. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. CONTAG. Brasília, 2002.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: entre teorias e práticas

*William Vaz de Oliveira**

Resumo: Este trabalho discute a questão da educação especial e da inclusão escolar no Brasil, associado ao processo de construção das políticas educacionais públicas. Mostra o papel da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases na promoção e assegurar da educação aos indivíduos com necessidades especiais, considerando o abismo existente entre a teoria e a prática. Além disso, evidencia as dificuldades para incluir os “portadores” de necessidades especiais na escola e na sociedade.

Palavras-Chave: Educação Especial. Inclusão. Política. LDB. Cidadania.

Abstract: This article discuss both ‘Special Education’ and the ‘School Inclusion’ in Brazil, inside the process of construction and promotion of the public education politics. In this purpose, it shows the part of the ‘1988 Federal Constitution’ and the ‘1996 Directives and Bases Law’ in the process of the regency and assurance of education to people with special needs, considering the extant contradiction between theory and practice. More over this, it shows the present difficulties in the art of including special need holders into the school and society.

Keywords: Special Education. Inclusion. Politics. LDB. Citizenship.

Introdução

*Na natureza não há mácula, fora a mente.
Ninguém poderá ser chamado de deformado, fora o maldoso.*

Shakespeare

Pensar a questão do “diferente” não é uma problemática apenas da sociedade moderna, pelo contrário, ela existe há séculos. O que podemos perceber é a mudança de tratamento atribuído a essa temática em cada civilização.

* Graduando em História e Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Os gregos, por exemplo, eliminavam seus deficientes físicos logo após o parto ou permitiam que morressem sozinhos, abandonados. É o caso, também, de algumas tribos brasileiras, as quais matavam por inanição todos os recém-nascidos com qualquer tipo de deficiência física, certos da sua impossibilidade de caçar, se locomover e fugir, tornando-se um fardo para o grupo. Entretanto, essas mesmas tribos respeitam crianças com algum tipo de deficiência mental, pois seriam representantes de algo divino.¹

Neste sentido, é possível perceber que durante toda a História da humanidade, os deficientes foram extremamente excluídos, inclusive no que diz respeito à educação. Em Esparta, na antiga Grécia, essas crianças eram abandonadas nas montanhas, em Roma elas foram atiradas nos rios. Registros históricos comprovam que vem de longo tempo à resistência a aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas.

Na Idade Média, os deficientes eram associados à imagem do Diabo e aos atos de feitiçaria: eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria, a dos excluídos. Então, deveriam ser afastados do convívio social, ou mesmo, sacrificados.

No século XIX, a questão da diferença deixa de ser assunto de interesse da Igreja e passa a ser objeto de estudo da medicina. Fonseca² aponta estudos de Jean Itard (1775-1838), na França, que foi considerado o pai da educação especial, o qual investiu grande parte de sua vida na recuperação de Vitor, um menino portador de uma doença mental profunda. Com os estudos de Vitor, nasce a primeira tentativa de educar e modificar o potencial cognitivo, devendo-se a Itard o primeiro esforço de estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente.

No final do século XIX, houve a criação de várias instituições específicas para o tratamento de indivíduos com deficiência mental. Porém, esses estabelecimentos estavam preocupados somente com o aspecto médico e sanitário ao invés de proporcionar um atendimento psicológico e pedagógico adequado. A assistência era proporcionada em centros nos quais as pessoas com deficiências eram atendidas e assim a sociedade era protegida do contato com os anormais. Muitas crianças eram internadas tão logo nasciam, sendo praticamente abandonadas pelos pais. O afastamento da família agravava muito a situação, uma vez que, nesses locais “especializados”, elas não encontravam um atendimento sensorio-motor-afetivo-cognitivo individualizado que lhes facilitaria uma maior integração à comunidade.

¹ Sobre o assunto: WERNECK, C. *Muito prazer, eu existo: um estudo sobre as pessoas com síndrome de Down*. 4 ed., Rio de Janeiro: Wva, 1995.

² FONSECA, V. *Educação Especial*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

No Brasil nos anos 50 a 70, o modelo adotado na promoção do conhecimento respeitava os parâmetros das escalas de inteligência e cognição, regidos pelos testes de quociente de inteligência (QI) desenvolvidos por Binet e Simon. Nos anos 80, surge a integração educativa como opção, difundindo-se que o ensino das crianças e jovens com dificuldades especiais deveria ser feito, pelo menos, tanto quanto possível, no âmbito da escola regular. No entanto, embora do ponto de vista legal e teórico, o discurso seja da igualdade de oportunidades, parece ocorrer uma falta de acesso aos meios regulares de ensino. O sistema de Ensino Especial paralelo, criado para educar os diferentes, contribui também para que eles sejam segregados e excluídos da sociedade, que os nega. Como lembra Tomasini³

Essa atitude acaba por reforçar a criação de escolas especiais, o que faz com que as escolas regulares de ensino consigam se livrar com mais eficácia daqueles que consideram inaptos para usufruir seus serviços. O discurso de que, ao serem educados devem ser separados dos normais, em virtude de certas especificidades, na prática não contribui numa mudança de postura por parte da sociedade no que diz respeito aos seus direitos de cidadania.

Essa forma de assistir os sujeitos com necessidades educacionais especiais contribuiu para uma maior segregação no setor escolar, sendo que a assistência às crianças ocorria no interior de escolas ditas especiais. Esse fracasso repercutiu ainda hoje na nossa sociedade, com preconceitos baseados no senso comum. Mesmo com todo o aparato desenvolvido pelo governo, as informações da mídia e de outros órgãos ligados à causa continuam criando resistência em aceitar com naturalidade quem possa nos parecer *diferente*. Por isso, a necessidade de se discutir a Educação Inclusiva, para que essa visão de uma “pessoa incapaz” seja desmistificada.

Desse ponto de vista, buscar-se-á compreender, em diversos âmbitos, como foi/é discutida a Educação Especial, confrontando os dispositivos presentes na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, bem como os Programas de efetivação dessas leis, com a realidade escolar, tanto pela ótica dos professores como dos alunos com deficiências físicas e/ou mentais.

Neste sentido, percebe-se que, até pouco tempo (aproximadamente a partir da década de 1960), temáticas como esta eram renegadas pela historiografia tradicional, a qual aceitava somente fontes oficiais, com assuntos

³ TOMASINI, M. E. A. *Educação especial e deficiência mental: da extração do saber ao exercício do poder*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998, p.124.

necessariamente políticos e/ou econômicos, muitas vezes generalizantes. Por isso, o suporte teórico metodológico deste trabalho situa-se na vertente da História Cultural que, tributária dos esforços de intelectuais engajados em uma história social, ampliaram as possibilidades de investigação, resgatando as particularidades – materializadas, neste caso, pela questão do deficiente – bem como a atuação dos sujeitos na construção da sociedade.⁴

Nestes termos, com o intuito de analisar a História como um processo, este artigo debruça-se sobre as leis atualmente vigentes, para compreender como estas foram frutos de embates travados pela sociedade. Da mesma forma, busca sites oficiais do governo a fim de perceber quais as respostas dadas aos anseios da população, por meio de gráficos que especulam os “avanços” na efetivação do seu conteúdo. Confrontando essa “realidade” teórica (oficial), utiliza idéias de estudiosos, tanto da educação como da psicologia, para entender o que é realmente Educação Inclusiva, refletindo sobre suas dificuldades e vantagens na prática.

Tem como gênese o contexto de redemocratização brasileira, período este que foi palco de diversos movimentos sociais que culminaram na elaboração de leis regulamentadoras do Ensino Especial. Estas, em um segundo momento, se tornarão o centro das atenções, para que seja possível compreender os limites de seu alcance. Os programas governamentais também serão vislumbrados, a fim de que se possa destacar os seus principais pontos e objetivos. Continuando essa linha de raciocínio e passando para uma abordagem mais prática, discute autores que pensam a questão da inclusão de uma forma abrangente, perpassando aspectos psicológicos e educacionais.

Todo esse trabalho reflexivo servirá para concluirmos que há uma grande distinção entre “integrar” e “incluir”, de maneira efetiva. Esses dois termos, antes de poderem ser considerados sinônimos, representam posturas diferentes dos sujeitos, e por isso a necessidade de conceituá-los. Antes de prestar um serviço assistencial, a política de inclusão é um DIREITO, muitas vezes confundido.

1 - Educação Especial: Entre Teorias e Práticas

Conceituar o que é diferente sem parecer preconceituoso se torna, cada vez mais, uma tarefa difícil, pois esbarramos em tabus que a sociedade criou ao

⁴ Podemos destacar, entre os diversos intelectuais da História Cultural, as obras: GINZBURG, C. *A Micro-História e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989; LE GOFF, J. & NORA, P. *História: Novas Abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976; LE GOFF, J. *História: Novos Problemas*. 2 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

longo dos anos. Por isso, pensar em Educação Especial extrapola a simples análise de leis e emendas e configura-se uma prática vivenciada no dia-a-dia de profissionais e alunos, assim como da comunidade, já que o ensino deve ser encarado como um problema de todos. Nessa perspectiva, discutir abertamente uma Educação Inclusiva se mostra uma necessidade latente, uma contribuição para reformularmos o que chamamos de unidade social.

1.1 – Em cena, os movimentos sociais: 1980/1990.

Para compreender as razões dos movimentos sociais das décadas de 1980 e início de 1990, é preciso entender o contexto histórico. Houve uma transição política muito importante que levou a sociedade a repensar seus valores. Trata-se do período final da Ditadura Militar, rumo à redemocratização nacional. Todas as atenções estavam voltadas à construção de uma “gestão democrática” – como Adrião e Camargo apontaram ser o desenvolvimento das expectativas que pudessem mudar as relações hierárquicas e estabelecer melhores formas de participação social.⁵ Porém, segundo Fonseca, é necessário perceber que, nos anos de 1980 ocorriam

[...] De um lado, um amplo debate, troca de experiências, em movimento de repensar as problemáticas das várias áreas. Por outro lado a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura. Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil continuaram obrigadas para o ensino de primeiro grau.⁶

Sem dúvida, era preciso encaminhar modificações na legislação vigente. Isso só seria realizado por meio de determinadas lutas sociais, que tiveram influências de movimentos internacionais, tais como: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (de 1989); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (de 1990) e, finalmente, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, que resulta na Declaração de Salamanca, na Espanha (em 1994). Esta se tornando referência nas políticas educacionais, principalmente para a educação especial.

Em decorrência, foram desenvolvidos no Brasil vários movimentos responsáveis por especificar a luta pelo ensino inclusivo, tais como: o I Encontro

⁵ Sobre o assunto consultar: ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na constituição federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

⁶ FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. 3 ed. Campinas : Papirus, 1995. p. 47-48.

Nacional de Pessoas Deficientes, em 1980; a fundação da Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC, de 1984) – culminando na União Mundial de Cegos (UMC); a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF, também de 1984) – reunindo-se à *Disabled People's International* a partir de um Conselho Latino Americano; e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS, do mesmo ano) – ligando-se à *World Federation of Deaf*. Todos esses movimentos foram, aos poucos, amadurecendo suas lideranças.

1.2 - Regular ou não, eis a questão.

Existiram preocupações em determinar, de maneira mais “esclarecedora”, as oportunidades educacionais a todos a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem (de 1948) alegando que se todos são cidadãos, todos têm direito à educação. Porém, analisando esta mesma Declaração, seria mesmo necessário construir uma regulamentação específica que priorizasse um ensino especial para alunos com deficiências mentais ou físicas?

No que diz respeito à legislação, todas as determinações a respeito da inclusão educacional já deveriam estar prioritariamente implícitas, sem a necessidade de emendas particulares que abarcassem o assunto. É indispensável que a sociedade parta do ponto de que as diferenças são partes integrantes do todo e, por isso mesmo, fazem jus aos “direitos do homem” abordados desde 1948.

1.3 - Enquanto isso, no Congresso...

1.3.1 Constituição Federal de 1988

Em decorrência das várias mobilizações oriundas de pais, alunos, profissionais da área, dentre outros, fez-se necessário implementar dispositivos específicos para assegurar o direito de crianças e adolescentes à educação especial. Uma das conquistas desses grupos foi a explicitação, em um texto constitucional, do direito ao “*atendimento educacional especializado dos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino*”. (Art. 208, inciso III). A Constituição Federal de 1988 é a primeira, dentre as brasileiras, a assegurar essa prerrogativa em lei.

Outras CFs, como por exemplo a de 1946, apenas estabeleciam a obrigação de cada sistema de ensino disponibilizar “*serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar*”. (grifo nosso) (Art. 172). Este texto, não muito esclarecedor, deixa à margem diversas

interpretações do que possa vir a ser “necessidade”, não contemplando de modo explícito e preciso o direito à educação especial.

Além da preocupação com o ensino, a CF de 1988 procurou assegurar outros direitos dos deficientes, tais como: igualdade no trabalho, assistência social especial, adaptações materiais, físicas e sociais, tudo isso com o objetivo de garantir as condições necessárias para que independam, obrigatoriamente, do auxílio de terceiros. Sobre a questão da educação foi reiterado, em outubro de 1989, pela lei n. 7.853, o dever do

Estado de ofertar a educação especial, nos diversos níveis de escolarização, e de “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.⁷

Vale ressaltar que a terminologia “portador” teve que ser revista, pois, segundo o Dicionário Aurélio, “**Portador** – [é] *aquele que porta ou conduz, ou traz consigo*”.⁸ Neste sentido, falar em “portadores de deficiência” torna-se errôneo, visto que ninguém “porta” uma necessidade, esta é sentida e/ou apresentada. É preferível, nestes casos, utilizar a expressão “necessidade educacional especial”, que, segundo as produções de Mazzotta⁹, especificam melhor sua natureza.

1.3.2 – O que dispõe a LDB

Com a finalidade de detalhar os dispositivos contidos na CF de 1988, bem como prever meios para viabilizar a sua efetivação, foi reformulada, em 1996, a LDB brasileira; com artigos específicos sobre a educação especial, centrados no Capítulo V da Lei n. 9.394. Ao nos debruçarmos sobre essa legislação, o primeiro ponto que nos salta aos olhos é o esforço do Governo em integrar a educação especial ao sistema regular de ensino, sempre, é claro, que for possível.¹⁰ Em casos adversos, “*haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado*” (Art. 58, inciso I), os quais, porém, a LDB não explicita.

Assim, esse tipo de ensino situa-se como parte integrante do sistema educacional, e não paralelo a este. Fica estipulado ao Estado, o dever constitucional de ofertar a educação especial com “*início na faixa etária de zero*

⁷ SOUZA, S. Z. L. & PRIETO, R. G. *A Educação Especial na Constituição Federal de 1988*, p. 128.

⁸ Dicionário Aurélio. 1 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 1118.

⁹ MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

¹⁰ Vide Anexo 1 – Gráfico “Evolução de Estabelecimento com Educação Especial”.

a seis anos, durante a educação infantil” (Art. 58, inciso III), a fim de garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. O poder público poderá, inclusive, destinar parte dos recursos financeiros para instituições filantrópicas, e/ou comunitárias, quando a demanda assim necessitar (conforme o Art. 60).

Para garantir que tudo isso fosse efetivado, fez-se necessário apontar, no Art. 59, algumas condições básicas para a organização escolar, a fim de que seja caracterizado o atendimento aos alunos especiais. Dentre essas especificações, pode-se destacar a flexibilidade de prazos – estender ou reduzir, conforme o caso específico – (inciso II), bem como a educação especial direcionada ao trabalho, “*visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...]*” (Art. 59, inciso IV). Quanto à capacitação de professores voltados para a educação especial, não é necessariamente preciso o ensino superior. Estranhamente, é requisitado somente o ensino médio, desde que os professores mostrem-se competentes para identificar, definir, implementar, liderar e apoiar possíveis modificações/flexibilizações curriculares.

De maneira geral, podemos perceber que, apesar dos avanços em relação às edições anteriores, a LDB de 1996 ainda contém várias falhas. Uma delas é a omissão do texto em relação ao ingresso no ensino superior por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que pode ser entendido como um descrédito na capacidade de seguir adiante nos estudos.

1.4 - O Apoio Governamental ao deficiente.

Com o intuito de dar vazão à legislação criada, o Estado desenvolveu a SEESP – Secretaria de Educação Especial, responsável por todo o atendimento do ensino de inclusão. Para isso, sua atribuição é prestar atenção às individualidades de cada criança – e assim se estaria realmente incluindo aqueles encarados como *diferentes* no seio educacional – além de promover uma maior participação da família e da comunidade nas funcionalidades escolares. Para estabelecer o que denominou ser uma “rede de apoio à inclusão”, foi determinada a criação de um projeto intitulado “Educar na Diversidade”, cujos objetivos são:

- Proporcionar escolas para todos, por meio do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas [...];
- Formar e acompanhar os docentes pertencentes aos 144 municípios-pólo para uso de metodologias de ensino inclusivas nas salas de aula das escolas de ensino regular;
- Preparar gestores, equipes de apoio e a comunidade em geral [...];
- Transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos [...];

- Formar redes de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas [...] no processo de transformação do sistema educacional brasileiro.¹¹

2- Programas de Inclusão.

Não obstante, os projetos de integração não solucionaram os problemas da exclusão escolar, muito ao contrário, serviram mais para acentuar a diferenciação entre “deficientes” e “normais”, do que para eliminar tal diferença. Fazia-se necessária a elaboração de projetos mais eficientes na inclusão de alunos especiais no campo educacional. Assim, foi desenvolvido um programa que atendesse as necessidades apontadas, o “Programa de educação inclusiva: direito à diversidade”, com a justificativa de se acabar com as “desigualdades educacionais”. Desde 2003, houve a criação de Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores do Programa que fossem capacitados para realização da educação inclusiva. Em 2004, os municípios-pólo (que, em 2005 atingiram a marca de 707) assinaram um “Termo de Adesão” ao Programa, para receber apoio financeiro e se disponibilizarem a multiplicar a formação de professores para cada rede de ensino.

Para cada seminário havia um curso de formação de educadores, em que o eixo temático se baseava em termos como: “Diversidade, como encará-la?”; “Inclusão, uma realidade a ser analisada”; “Valores de atenção às pessoas com deficiência”; entre outros. Contudo, para que o Programa funcionasse, o governo criou uma sistemática de acompanhamento e monitoramento dos municípios-pólo participantes, uma vez que seriam estes os responsáveis pela divulgação e implementação do Programa. Existe, na realidade, uma forma do governo se esquivar do encargo de ministrar a funcionalidade do Programa, impondo esta incumbência às administrações locais.

Outros programas também foram criados. O Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); o Apoio à Educação de Aluno com Deficiência Visual, por meio dos Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAPs) e os Núcleos de Apoio e Produção Braille (NAPPB); o Apoio à Educação de alunos com Surdez, através dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento a Pessoas com Surdez (CAS); além do Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP).

Na realidade, esses projetos deveriam ser desenvolvidos no decorrer da formação acadêmica dos educadores. A capacitação regular dos professores

¹¹ Objetivos do projeto Educar na Diversidade. In: *Projeto Educar na Diversidade*. Disponível no site: www.mec.gov.br. Acesso no dia: 07/03/2006.

deveria contemplar os desafios de lidar com alunos de necessidades educacionais especiais.

2.1 – O Discurso da Inclusão Social.

Nos últimos anos, sempre que se fala em educação, considerando o processo relacional entre ensino e aprendizagem, surge na ordem do dia o discurso pertinente ao processo da educação inclusiva. Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus.¹²

Neste sentido, considerando as diversidades sócio-culturais bem como as condições físicas e mentais dos alunos há que se pensar que cada aluno apresenta um tempo peculiar em sua aprendizagem, e não respeitar tais condições pode ser no mínimo desastroso para a apreensão e produção do conhecimento. Dessa forma, a educação inclusiva não consiste na introdução impensada de professores não capacitados dentro das salas de aulas, e muito menos de alunos especiais em escolas desestruturadas, sem as mínimas condições para recebê-los. Esses alunos necessitam de um espaço físico adequado.

Portanto, o conceito de educação inclusiva implica mudanças consideráveis na educação vigente, principalmente no que diz respeito à estrutura física e à capacitação profissional dos professores. Dessa maneira, educação inclusiva é: atender aos estudantes dotados de necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência, propiciar a ampliação do acesso desses alunos às classes comuns, propiciar aos professores das classes comuns suporte técnico, perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes, levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças deficientes, bem como propiciar atendimento integrado ao professor de classe comum. Como mostra a Declaração de Salamanca¹³:

A escola inclusiva é lugar onde todas as crianças devem aprender, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que lhes possam ter, conhecendo e respondendo as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo

¹² Para aprofundar esse assunto, ver: CORRÊA, R. S. Um olhar sobre a eficácia da educação escolar. In: *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

¹³ DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. 2 ed. Brasília: CORDE, 1994, p. 11.

apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceira com as comunidades.

Esse tipo de educação consiste em uma forma de diminuir os preconceitos e garantir ao indivíduo com necessidades especiais os seus direitos de cidadania. Neste sentido, a Declaração de Salamanca acrescenta que:

As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos¹⁴.

Dessa forma, o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática, onde a multiplicidade leva a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão. A escola inclusiva transcende os limites da integração, além de integrar, fazer as mudanças necessárias para que o aluno com necessidades especiais possa melhor se adaptar. Como mostra a pedagoga Marilene da Silva Cardoso¹⁵:

A escola inclusiva é o espaço ao qual todos pertencem, são aceitos, apoiados pelos membros da comunidade escolar. A inclusão resulta de um complexo processo de integração, de mudanças qualitativas e quantitativas, necessárias para definir e aplicar soluções adequadas. Falar de Inclusão no Brasil é falar de inclusão social, do direito de cidadania de todas as crianças [...]. O papel fundamental da escola no processo de integração/inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais não se resume apenas em poder desenvolver com eles habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia, mas também na possibilidade de poder contribuir com sua evolução como pessoas.

No entanto, o projeto de educação inclusiva no Brasil ainda é implementado através de políticas assistencialistas, perdendo o princípio de que a preocupação maior deve ser a relação saudável e indubitável entre ensino e aprendizagem, de todos os alunos. Além disso, o preconceito social ainda é muito grande. Em muitos casos, os pais preferem colocar seus filhos em escolas especiais, temendo

¹⁴ Idem, *Ibidem*, p. 9.

¹⁵ CARDOSO, M. S. Aspectos Históricos da Educação especial: Da Exclusão à Inclusão – Um Longa Caminhada. In: *Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva*. EDIPUCRS, 2004, p. 36.

que não acompanhem os outros colegas da escola comum e sejam discriminados e estigmatizados. Na verdade, a convivência entre alunos “comuns” e alunos com deficiência física ou mental só traz resultados positivos para toda a escola. De acordo com os defensores da inclusão:

Reunir no mesmo espaço crianças comuns e as com deficiência beneficia todo o sistema escolar [...] “Quando uma criança com deficiência entra numa escola, ela é apenas mais um motivo de estímulo para que essa classe aprimore seu trabalho com todas as crianças. O trabalho não é feito com ela à parte [...]”.¹⁶

Segundo os defensores da inclusão, o sucesso da educação inclusiva depende principalmente da dedicação e empenho dos professores. Eles precisam acreditar que são capazes e que a educação inclusiva não é um assunto clínico ou de responsabilidade médica. Devem acreditar na possibilidade de desenvolver formas alternativas em que o deficiente possa, juntamente com os colegas, participar do processo de apreensão e produção de seu próprio conhecimento. O professor não precisa ser um doutor em psicologia para lidar com uma classe inclusiva, mas, ao contrário, precisa ter *disposição, boa vontade e determinação para romper conceitos antigos*,¹⁷ requisitos necessários para o bom exercício da profissão.

A dedicação do professor, aliada à sua disponibilidade afetiva, pode criar condições para que o ensino-aprendizagem se dê de forma adequada e eficiente. Os mitos e preconceitos devem ser desconstruídos, ao passo que o professor considere que cada aluno tem o seu tempo de aprender e que esse tempo deve ser respeitado e trabalhado através de métodos alternativos de ensino. O papel do professor é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, bem como possibilita que o aluno fale de seus desejos, suas fantasias, suas paixões e sonhos. O ser humano, independentemente de suas faculdades físicas e mentais, não se resume em razão ou emoção. Mas, ao contrário, são seres dotados de ambas as coisas e seu sucesso depende justamente da relação saudável que estabelece com os outros e consigo mesmo.

Para que ocorra realmente uma inclusão por meio da educação, é necessário encarar este processo como uma meta e um desafio, com dedicação e trabalho árduo para que sejam feitas as mudanças adequadas. É necessário, dentre outras coisas, criar um currículo apropriado, promover modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a

¹⁶ MARTINO, L. M. Sem Distinção. *Educação*. São Paulo, ano 26, n.224, dez. 1999, p.35.

¹⁷ *Ibid.*, p.36.

comunidade. Neste sentido, há muitos aspectos a serem considerados para a implementação de uma escola inclusiva. O Psicólogo e professor de Educação Física, AGUIAR¹⁸, aponta alguns:

[...] oferecimento de cursos de reciclagem para capacitação de docentes; a importância da existência de um corpo técnico especializado (composto por psicólogos, fonoaudiólogo e psicopedagogo); o apoio da família do aluno portador de necessidades especiais; o número de alunos na classe; a eliminação de barreiras arquitetônicas; a revisão pela sociedade civil; o apoio da sociedade política; a destinação de verbas; a adequação de currículos, metodologias de ensino; recursos didáticos e materiais e sistemas de avaliação.

Sendo assim, o processo de inclusão escolar do aluno com necessidades especiais não é uma tarefa fácil, muito ao contrário, considerando a natureza de um Estado mínimo, que pouco intervém no setor educacional, a tarefa se torna um grande desafio. No entanto, a inclusão não deve ser encarada como uma utopia impossível de ser concretizada. Algumas experiências de inclusão têm sido realizadas com sucesso em diversos países desde 1980, entre eles Itália, Canadá e Estados Unidos. No Brasil, o movimento é mais recente. Alguns projetos inclusivos têm sido desenvolvidos por diversas iniciativas e vêm crescendo ano após ano, mostrando que a idéia da inclusão é viável.

Considerações Finais

A maior limitação para que se tornem adultos integrados, produtivos, felizes e independentes não é imposta pela genética, mas sim pela sociedade. O que falta a todos nós é informação e uma visão menos egocêntrica das pessoas à nossa volta...
Muito Prazer, eu existo – Claudia Werneck

A educação especial no Brasil é um assunto que não dispensa considerações mais aprofundadas. Muito pelo contrário, há que pensá-la em suas dimensões política e cultural, não se satisfazendo com discursos assistencialistas de inclusão e democratização das questões públicas de saúde

¹⁸ AGUIAR, J. S. *Educação Inclusiva: Jogos para o Ensino de Conceitos*. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 18.

e educação. Os desejos constantes de condições mais adequadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ainda encontram seus limites nas condições precárias dos espaços físicos, bem como na desvalorização dos professores e de todos os profissionais da educação. Isso nos leva a questionar, freqüentemente, até que ponto a difícil arte de incluir constitui uma realidade, uma vez que, em muitos casos, esta se mostra apenas como um sonho aprisionado por um discurso político, sem maiores ressonâncias na prática social.

É necessário compreender que integração e inclusão são termos diferentes. No Estádio do Morumbi, por exemplo, existem cadeiras especiais para os deficientes, isto é integração. Inclusão seria criar condições para que eles pudessem ocupar qualquer lugar no estádio, indiscriminadamente. Hoje, várias empresas reservam uma cota de vagas para deficientes na composição de seus quadros de funcionários, mas os admitem apenas para cargos pré-determinados, prevendo possíveis "limitações" físicas ou intelectuais. Isto não é inclusão, ao contrário; seria se fossem contratados por preencher os requisitos profissionais do cargo em disputa, como qualquer outra pessoa que se candidatasse. Segundo SASSAKI¹⁹

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade sim, mas desde que esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes [...]

Para a educadora SAAD²⁰

A integração foi uma transição entre o modelo de segregação social e de inclusão, pois pelo fato de se admitir escolas e classes especiais, setores separados em empresas, horários exclusivos em clubes comuns, a situação apresentou-se um tanto segregativa.

Sendo assim, por inclusão entende-se a adaptação das sociedades para poderem inserir pessoas com necessidades especiais em seus sistemas gerais de educação que as preparam para assumir seus papéis. A inclusão impescinde da integração, mas vai mais além, considerando que as estruturas devem ser modificadas com o objetivo de melhor receber o sujeito com necessidades especiais. No entanto, não deve-se partir do principio de normalização desse

¹⁹ SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 34.

²⁰ SAAD, S. N. *Preparando o Caminho da Inclusão: Dissolvendo Mitos e Preconceitos em Relação à Pessoa com Síndrome de Dow*. Vetor, 2003, p. 60.

sujeito, mas criar condições para que ele se desenvolva de acordo com suas capacidades e tempo de aprendizagem que são peculiares. Como mostra WERNECK²¹,

Integração e inclusão estão calcados no princípio de normalização que não significa tornar normais pessoas com deficiência, mas criar condições para que a criança tenha as mesmas oportunidades e direitos, aproveitando-os segundo seus próprios recursos. Significa, portanto, reconhecer e atender às suas necessidades respeitando seus direitos de pessoas e cidadã.

A escola inclusiva, portanto, tem um lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer diferenças que possam ter. Há que se quebrar o paradigma da segregação e da diferenciação, olhando o aluno como um todo, como um ser completo, que aprende em sua relação com o outro, independentemente de como ele seja. Nesse sentido, MANTOAN²² explica que:

[...] A educação especial adquirirá uma nova significação, designando uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas uma educação especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Ao se falar do “direito de educação para todos”, fica implícito que esse “todos” engloba pessoas com diferentes necessidades, tanto os alunos denominados “especiais”, quanto aqueles considerados “normais”. Assim, ao se planejar a construção de uma escola, já se deveria pensar nessas possibilidades e incluí-las no projeto, para que essas mudanças não fossem feitas somente quando a necessidade surgisse.

No entanto, as políticas públicas criadas para os deficientes perdem-se nos próprios discursos. Suas práticas costumam manifestar-se mais como forma de assistencialismo do que de apoio e melhorias efetivas. Ao invés de criar políticas diferenciadas para assistir aos deficientes, os esforços deveriam ser voltados para a viabilização de melhores condições dentro das políticas já

²¹ WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 50.

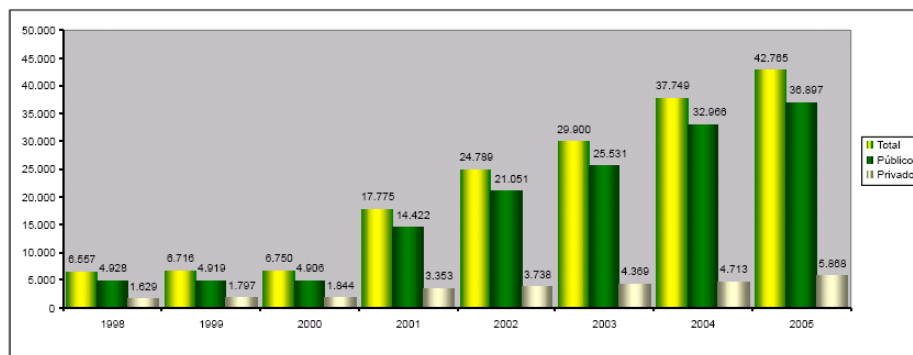
²² MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989, p. 7.

existentes. Não mudando a maneira de lidar com a questão, o que se faz é reforçar o pré-conceito de que ser *diferente* é o mesmo que doente e incapaz.

ANEXOS

Anexo 01: Gráfico “Evolução de Estabelecimento com Educação Especial”

Evolução de Estabelecimentos com Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Crescimento de 72,5% no total de Estabelecimentos com Educação Especial entre 2002 e 2005

Crescimento de 75,3% de Estabelecimentos Públicos com Educação Especial entre 2002 e 2005

Visualiza-se a política governamental de integrar a educação especial ao sistema regular de ensino. As escolas privadas serão utilizadas somente nos casos onde essa integração seja inviável.

Referências:

Dicionário *Aurélio*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

Brasil. *Constituição Federal*. São Paulo: Lex, [1988].

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD. São Paulo: Cortez; ANDE, 1996.

Objetivos do projeto Educar na Diversidade. In: *Projeto Educar na Diversidade*. Disponível: www.mec.gov.br

AGUIAR, J. S. *Educação Inclusiva: Jogos para o Ensino de Conceitos*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CAMACHO, O. T. Atenção à Diversidade e Educação Especial. In: *Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva*. EDIPUCRS, 2004.

CARDOSO, M. S. Aspectos Históricos da Educação especial: Da Exclusão à Inclusão – Um Longa Caminhada. In: *Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva*. EDIPUCRS, 2004.

CORRÊA, R. S. *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. 2 ed. Brasília: CORDE, 1994.

FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

FONSECA, V. *Educação Especial*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GINZBURG, C. *A Micro-História e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

LE GOFF, J. & NORA, P. *História: Novas Abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. *História: novos problemas*. 2 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

MARTINO, L. M. Sem Distinção. *Educação*. São Paulo, ano 26, n.224, dez. 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MRECH, L. M. *Inclusão: De quem é esse desafio?* CICLO DE DEBATES APAE-SP, 01 set. 2000, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

SAAD, S. N. *Preparando o Caminho da Inclusão: Dissolvendo Mitos e Preconceitos em Relação à Pessoa com Síndrome de Down*. Vetor, 2003.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STOBAUS, C. D. & MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). *Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva*. EDIPUCRS, 2004.

TOMASINI, M. E. A. *Educação especial e deficiência mental: da extração do saber ao exercício do poder*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, C., *Muito prazer, eu existo: um estudo sobre as pessoas com síndrome de Down*. 4 ed. Rio de Janeiro: Wva, 1995.

Sites:

www.inep.gov.br

www.mec.gov.br

ENSINO DE HISTÓRIA E A INFORMÁTICA EDUCACIONAL: algumas possibilidades

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

Resumo: Esse artigo, resultado da pesquisa de mestrado 'Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de História acerca da Informática Educacional (IE) no processo ensino-aprendizagem', evidencia algumas possibilidades do uso da IE no ensino de História, procurando salientar as contribuições metodológicas, decorrentes da Informática Educacional, para o fazer histórico.

Palavras-Chave: Ensino de História. Informática Educacional.

Abstrat: That article, result of the master's degree research 'Appropriation of the new technologies: teachers' of History conceptions concerning the Education Computer science (IE) in the process teaching-learning', it evidences some possibilities of the use of IE in the teaching of History. Trying to point out the methodological contributions, current of the Education Computer science, for doing historical.

Key-Words: Historical Education. Technological Education.

INTRODUÇÃO

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.¹

A disciplina História, tal como a conhecemos atualmente, passou por modificações e sofreu diversas influências ao longo do tempo. O próprio termo

* Mestre em Tecnologia com ênfase em Educação Tecnológica. Professora da RME de Belo Horizonte.

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

¹ MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papyrus, 2000, p. 63.

'disciplina escolar' muitas vezes foi relacionado ao ensino de determinados conjuntos de saberes que ainda não estavam estabelecidos com esse estatuto.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil - com objetivos definidos e caracterizados como conjunto de saberes originados da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios - ocorreu após a Independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. De acordo com Fonseca², somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. Sua afirmação científica se fez no momento em que as ciências, de forma geral, alçavam posições mais sólidas e reconhecidas, chegando, ao final do século XIX, a fundamentar-se no positivismo e no marxismo.

O positivismo determina a construção de um conhecimento reducionista, pautado pela concepção científicista do século XIX, defendida, principalmente, por Augusto Comte. Um currículo para o ensino de História fundamentado nessa concepção traz, segundo Nunes³:

uma História narrativa, factual, acrítica e cronológica. Enfatiza os "grandes vultos" e "heróis", datas que iniciam e encerram períodos históricos ou apenas determinam épocas de fatos e acontecimentos que são narrados dentro de uma lógica simplista, encadeada por causas e conseqüências. Trata-se de uma visão de História pretensamente neutra. Ideologicamente, porém, nela perpassam os interesses da classe dominante, na qual só é contada a História do vencedor. Este é sempre visto como o único responsável pelos acontecimentos políticos, pela construção do progresso, da paz, da "ordem", do desenrolar da História de um povo, de uma nação.

A História permanece, na maioria dos casos, desvinculada do contexto histórico e sociocultural dos alunos, dos professores e de todos que compõem o universo social no qual todos esses sujeitos históricos encontram-se inseridos. Por isso, ela tem sido incapaz de cumprir com a função que lhe tem sido anunciada, ou seja, de auxiliar na reflexão e na formação de cidadãos. Mais que isso: formar cidadãos críticos, conforme tem sido defendido nas propostas curriculares dos últimos anos⁴.

² FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 21.

³ NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. Campinas, Papirus, 1996, p. 87.

⁴ NUNES. Op. Cit., p. 26.

A implementação efetiva das propostas curriculares para o ensino de História, como para o ensino de outras disciplinas, teria muito a ganhar com a utilização da tecnologia e, mais especificamente, com a IE (Informática Educacional). Como Ferreira⁵, também percebemos que a escola e o ensino de História, em especial, precisam acompanhar o ritmo intenso de modificações pelo qual vem passando nossa sociedade, sob pena de transmitir informações e conteúdos já ultrapassados. Isso significa que as aulas de História devem incorporar os temas e as inovações tecnológicas com os quais os alunos já lidam no seu cotidiano.

A utilização direta dos diversos tipos de documentos históricos nos processos de ensino-aprendizagem, proporcionados pelas facilidades da informática e das novas tecnologias de comunicação, pode auxiliar na necessária transformação da estrutura do ensino de História, incorporando a idéia de que essa é uma disciplina viva e construída a partir do presente. Ou seja, uma “visita virtual” ao Museu do Louvre ou uma busca de documentos antigos na Internet são atividades muito mais dinâmicas, produtivas e vivas que muitas propostas mais tradicionais.

Estas atividades abrem ao aluno a porta da pesquisa, da autonomia face ao conhecimento, tornando-o agente da própria formação, ao mesmo tempo em que relativizam o papel de único detentor do conhecimento atribuído ao professor. Dessa forma, a IE oferece a possibilidade de se utilizar o computador não apenas como instrumento de representação que auxilie na aprendizagem de conteúdos programáticos, mas também como estimulador da pesquisa e da criação de hipertextos. Ela torna-se, assim, uma aliada à prática profissional do professor e ao processo de aprendizagem e formação do aluno.

As contribuições metodológicas, decorrentes das tecnologias da informação e comunicação, são importantes elementos para o fazer histórico. Nesse sentido, a utilização do computador, aliado a metodologias de ensino nas quais o aluno passa a ter um papel distinto do tradicional “ouvinte atento”, mostra-se como um recurso didático para o fazer cotidiano da sala de aula. A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é potencializada, eles são estimulados a desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao ensino de História, e o papel do professor passa a ser o de orientador/mediador do processo de ensino-aprendizagem, e não mais o proprietário do conhecimento⁶.

⁵ FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *O Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador da Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997. 120 p. (Dissertação, Mestrado em Pedagogia Aplicada).

⁶ Idem, *Ibidem*.

Nesse novo contexto, mudam os papéis e tarefas de alunos e professores. Os mais simples recursos, como os editores de texto e internet, passam a constituir a “porta de entrada do historiador no universo da informática”⁷. Através desses recursos, tarefas tão freqüentes no ofício do educador - como a preparação de textos - são transformadas.

Conforme salientado por Figueiredo⁸:

A reunião de texto, imagem e som parece representar uma das últimas fronteiras alcançadas pela capacidade e desenvolvimento tecnológico. Falar de uma realidade histórica virtual, ou seja, a confecção de uma realidade virtual em História, é uma conquista extremamente rica e fascinante. Através da tecnologia da Multimídia, ou hipertexto, instalados hoje em CD-ROM, pode-se captar diferentes sentidos e formas de um determinado recorte histórico - temático ou temporal - e concentrar todas as informações textuais, visuais e sonoras relevantes em um mesmo núcleo. O produto final é uma mensagem interativa na qual a recuperação da informação não é linear, como um livro ou filme.

Na sociedade atual, repleta de tecnologias de comunicação e informação a serviço dos cidadãos, entendemos, como Figueiredo,⁹ que as redes de informação aparecem cada vez mais como importantes canais para acesso e distribuição de informações para os historiadores. Elas oferecem o acesso direto a centenas de catálogos de bibliotecas, com milhares de livros e artigos, revistas científicas eletrônicas, discussão de grupos a respeito de inúmeros temas históricos, arquivos informatizados de instruções governamentais, catálogos e coleções de arquivos de dados de pesquisas em ciências sociais e históricos, arquivos informatizados de instruções governamentais, catálogo e coleções de arquivos de dados de pesquisas em Ciências Sociais e História, exibição de informações gráficas em hipertexto ou multimídia como os Manuscritos do Mar Morto.

Contudo, como afirma Silva,¹⁰

Ainda não é possível prever as novas tendências na área de História e Informática em longo prazo. Entretanto, a simples constatação da velocidade

⁷ FIGUEIREDO, Luciano. História e Informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 422.

⁸ Idem, p. 430

⁹ Idem, p. 434.

¹⁰ SILVA, Edson Armando. Banco de dados e pesquisa qualitativa em História: reflexões acerca de uma experiência. In: *Revista de História Regional* 3(2) 167-176, Inverno 1998, p.175.

das transformações nos permite afirmar, sem medo de errar, que estamos no limiar de um mundo no qual nosso ofício deverá se modificar profundamente e a informatização de nossa cultura deverá influir profundamente em nossa maneira de pensar e produzir História.

Nesse processo de transformação, o professor de História ocupa um papel chave. É ele quem, efetivamente, implementa as propostas de ensino em suas salas de aula e influencia a visão que os alunos construirão acerca dessa disciplina. Dessa forma, não se pode falar em reformulação da escola sem se levar em conta o professor, suas concepções sobre a Educação, o ensino de História e a sua prática. É justamente por meio de sua ação que a inovação se faz presente.

A prática docente é fortemente influenciada pela experiência de vida e, principalmente, acadêmica, de cada professor. Além disso, ao longo da vida, o professor vai construindo concepções acerca da Educação, do processo de ensino-aprendizagem de História, dos papéis do professor e do aluno, dentre outras. Muitas vezes, o professor ensina como lhe foi ensinado, ou seja, reproduz posturas e formas de trabalhar de seus professores anteriores. Dessa forma, sua identidade profissional¹¹ vai sendo construída através de modelos docentes que foram mais ou menos significativos.

A IE não fazia parte do instrumental dos professores das décadas passadas e, ainda hoje, é incipiente sua utilização nos cursos de licenciatura em História bem como na vida profissional do professor de História. Em síntese, o professor de História, a despeito de alguns casos isolados, não conseguiu acompanhar a rápida evolução da tecnologia, quer por medo do novo e por insegurança, quer por não ter tido a oportunidade de entrar em contato com esta nova linguagem, de aplicá-la, quando oportuno, em lugar do giz e do apagador¹².

Podemos, também, levar em consideração a seguinte opinião:¹³

¹¹ Uma identidade profissional se constrói, segundo Pimenta, a partir da significação da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições; do confronto entre as teorias e as práticas; da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes; da construção de novas teorias; pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores; de seu modo de situar-se no mundo; de sua História de vida; de suas representações; de suas angústias e de suas crenças. (PIMENTA, Selva Garrido. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. Revista da FAE. São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996).

¹² PERROTTI, Edna Maria Barian. Uma educação pela tecnologia. *Revista Educação e Linguagem*, São Paulo, v.1, n. 1, p.73 - 86, 1998.

¹³ GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; OLIVEIRA, Jorge; BORGES, Leandro da Silva. *Túnel do tempo: Ferramenta de Auxílio ao Ensino de História*. Porto Alegre, 1993, p. 5.

O impacto das novas tecnologias trazidas pelo desenvolvimento da Informática acaba causando espanto nos adultos de hoje, que cresceram e foram educados num mundo sem estes recursos, (...) e estudar era assistir ao professor falar e ler os livros que caíam nas suas mãos. Esses mesmos adultos de hoje são professores de jovens que crescem num mundo informatizado, têm a difícil tarefa de educar os jovens para o mundo do próximo século, sem mesmo ter a noção da dimensão que terá esse novo mundo.

É importante, portanto, que os professores desenvolvam uma postura crítica diante da IE, repensando sua prática docente, buscando descobrir novas possibilidades de uso para este recurso. Nesse sentido, não basta ser um usuário da Internet e/ou saber utilizar o editor de texto, bem como dominar o computador a partir da participação em treinamentos estritamente técnicos para o seu uso. O professor precisa ser preparado pedagogicamente para inserir a tecnologia em suas práticas educacionais, seja na graduação ou em outras oportunidades.

Mesmo assim, as concepções existentes só serão abaladas e, talvez, transformadas, se o professor conseguir perceber o potencial de novas alternativas. Para isso, ele precisa identificar limitações em sua prática atual e desejar mudar.

Os professores entram na profissão com noções profundamente arraigadas sobre como conduzir a escola - eles ensinam como lhes foi ensinado. Se estas crenças são comuns e ajudam os professores a negociar a incerteza do trabalho nas escolas, não é de se admirar que fiquem reticentes em adotar práticas que não foram submetidas ao teste do tempo. Se as crenças regem o comportamento, o processo de substituir as crenças antigas por novas torna-se fundamentalmente importante na mudança da prática educacional nas escolas¹⁴.

O aprendizado de um novo referencial educacional envolve mudança de mentalidade. E isto ocorre de forma lenta, não linear. Não se alteram conhecimentos construídos ao longo de uma vida em pouco tempo. É preciso que existam motivos e vontade por parte do professor, mas também são necessários recursos e uma orientação adequada. No caso da IE, essa mudança de mentalidade envolve a aprendizagem de novas habilidades. Se o professor não sabe como utilizar os recursos do computador, não poderá refletir sobre seus pontos positivos e negativos, pesquisar sua utilidade para sua disciplina, buscar informações que tornarão seu trabalho mais completo e atrativo. O primeiro passo é, então, aproximá-lo do computador e levá-lo a se perceber capaz de utilizá-lo adequadamente.

¹⁴ SANDHOLTZ, Judith Haymore et all. *Ensinando com Tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 48-49.

Segundo Chaves¹⁵, para aproximar o professor dos recursos oferecidos pela IE, é preciso criar situações que lhe permitam ganhar intimidade com o computador. O professor precisa usá-lo nas mais variadas atividades, mesmo que elas não sejam de especial significado pedagógico nem voltadas para a sala de aula. Como afirma esse autor:

Quando os professores tiverem com o computador a intimidade que hoje têm com o livro didático, descobrirão ou inventarão maneiras de inseri-lo em suas rotinas de sala de aula, encontrarão formas de criar, em torno do computador, ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem que propiciarão aos alunos uma educação que os motivará tanto quanto hoje o fazem os jogos computadorizados, os desenhos animados, os filmes de ação, e a música estridente do rock .

A partir daí, novas idéias podem ser introduzidas - atividades interessantes envolvendo a informática e o ensino de História, leitura e estudo de experiências bem sucedidas e de experiências mal sucedidas etc.

Assim, o professor é a peça chave para mudar o ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo os que têm as maiores dificuldades com as novas tecnologias. O professor de História que decide utilizar ferramentas tecnológicas, em especial o computador, para criar novos ambientes de aprendizagem deve estar consciente das três opções que necessariamente deverá fazer:

- num primeiro momento, deverá definir o paradigma pedagógico de ensino-aprendizagem a ser adotado;
- num segundo momento, a linha historiográfica que pretende seguir;
- essas duas opções, por sua vez, estarão refletidas na forma de utilização do computador no ensino de História.

É preciso enfatizar, mais uma vez, que utilizar as novas tecnologias no ensino de História não significa obrigatoriamente melhorar a qualidade da aprendizagem nessa disciplina. De nada adianta dar uma aparência de modernidade ao ensino de História, se os conteúdos e os métodos continuarem os mesmos e se os professores não estiverem preparados para lidar com as novas tecnologias. Segundo Cysneiros,¹⁶ o ambiente de aprendizagem como um todo, com ou sem computadores, é o fator mais importante. Com o intuito de

¹⁵ CHAVES, Eduardo. *Tecnologia* Disponível em: <<http://www.edutec.net/Textos/Self/EDTECH/tecned2.htm#I>>. *Tecnologia*. Acesso em: 3 set. 2003, p. 14.

¹⁶ CYSNEIROS, Paulo Gileno. *Professores e máquinas: Uma concepção de informática na educação*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, NIE/NPD (mimeo).1999.

esclarecer essa idéia, o autor compara, de maneira interessante, a prática de um professor com a de um médico afirmando que “um bisturi a laser não transforma o médico em um bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia médica em contextos apropriados”.

Complementando, a simples utilização de computadores nas aulas de História não será suficiente para solucionar todas as defasagens no ensino da disciplina. Os computadores só poderão contribuir para o processo ensino-aprendizagem se professores e alunos estiverem comprometidos em repensar os seus modos de ensinar e aprender.

O computador como ferramenta para o ensino de História: possibilidades

Aulas reprodutivas estão com os dias contados, porque não só surrumpiam a possibilidade reconstrutiva da aprendizagem, como, sobretudo, imbecilizam os alunos. Parte importante da aprendizagem se refere “a saber lidar”, procurar e produzir informação, para que não sejamos dela apenas objetos manipulados. A aula interessante será aquela que a isto leva, não que isto obstaculiza¹⁷.

Nos tópicos anteriores abordamos teoricamente as vantagens e a importância da IE no ensino de História. Percebemos, pela realidade delineada da RME/BH¹⁸, que seria interessante destacarmos algumas sugestões concretas de utilização das ferramentas do computador no ensino de História.

O tema “computadores no ensino-aprendizagem de História” é pouco explorado. No Brasil, destacamos pesquisadores como Ferreira¹⁹ que pesquisou as contribuições do computador no ensino de História e a incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia; Matta²⁰, que pesquisou a informática e os Recursos de Multimídia como Mediadores da Construção do Conhecimento em História; Silva²¹ que publicou reflexões sobre

¹⁷ DEMO, Pedro. *A Tecnologia na Educação e na Aprendizagem*. Palestra ministrada no dia 27/5/2000 no Educador 2000 - Congresso Internacional de Educação.

¹⁸ FERREIRA, op. Cit.

¹⁹ FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *O Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador da Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1997. 120 p. (Dissertação, Mestrado em Pedagogia Aplicada). *Conhecimento em História por Alunos da Escola Fundamental e Média*. Projeto de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, mai. 1996.

²⁰ MATTA, Alfredo Eurico R. *A Informática e os Recursos de Multimídia como Mediadores da Construção do Conhecimento em História por Alunos da Escola Fundamental e Média*. Projeto de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, mai. 1996.

²¹ SILVA, Edson Armando. Banco de dados e pesquisa qualitativa em História: reflexões acerca de uma experiência. In: *Revista de História Regional* 3(2) 167-176, Inverno 1998.

sua experiência com o “banco de dados” e a “pesquisa qualitativa em História”; e Ferreira²² que investigou as concepções dos professores de História da RME/BH acerca da Informática Educacional no processo ensino-aprendizagem de História. Em Portugal, destacam-se Gonçalves²³, que investigou o uso da Internet como ferramenta em um curso de graduação de História, e Barca²⁴, que publicou artigos sobre a “Educação Histórica na sociedade de informação”.

Como professora de História, acredito que a IE propicia a participação do educando na construção do conhecimento, torna o professor um mediador do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma nova relação professor-aluno-conhecimento.

Um exemplo claro é a relação internet-professor-aluno. As possibilidades de uso da internet como ferramenta educacional estão crescendo e os limites dessa expansão são desconhecidos. A cada dia, surgem novas maneiras de usar a internet como recurso para enriquecer e favorecer os processos de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, ela não deve ser simplesmente uma versão ampliada dos atuais métodos de pesquisa e busca de informação, mas sim uma ferramenta de complementação que possa enriquecer e contribuir para uma melhoria na sua qualidade, valorizando o papel do professor como mediador e orientador do processo de busca, seleção e utilização da informação relevante, bem como no processo de comunicação das comunidades escolares entre si.

Apesar de haver uma diferença considerável da internet em relação às bibliotecas tradicionais - enquanto estas eram depositárias inertes de saberes individuais que não se intercomunicavam, a não ser na consciência do leitor, aquela produz determinados saberes na intercomunicação das informações - essa relação não substitui, entretanto, a pesquisa nas bibliotecas.

O computador é mais uma ferramenta que facilita o acesso à memória social na sociedade moderna. Esse acesso à memória social não se dá com a mesma familiaridade como nas culturas orais, mas o passado ganhou distância e só se dá por meio da investigação racional. Por isso, hoje, precisamos da biblioteca, seja dos manuscritos antes de Gutemberg, seja dos livros impressos, e da Web para podermos reconstituir nossos vínculos sociais com o passado. Todos esses mecanismos de acumulação de informações permitem,

²² 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).

²³ GONÇALVES, Roque da Costa. *Aprender História com recurso à Internet: Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2002.

²⁴ 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.

evidentemente, uma percepção mais ampla, na medida em que qualquer armazenamento de dados possibilita estabelecer vínculos com culturas que fizeram parte diretamente de nossa experiência imediata de vida, principalmente numa época em que o mundo ainda não era um só - "globalizado".

Entretanto, é ilusão acreditar que o acesso à informação digital resolverá, magicamente, os problemas da educação e, em particular, do ensino-aprendizagem de História.

Enumeramos, no quadro a seguir, algumas aplicações da IE, e apresentamos²⁵ alguns softwares educacionais e propostas de utilização das ferramentas aplicadas à educação.

Tabela 1: Algumas aplicações das TIC e respectivas atividades a desenvolver com os alunos

Ferramentas	Aplicações
Processador de texto (Word, Publisher, etc.).	Produção e edição de informação
Programas gráficos / de desenho	Produção de informação em forma gráfica / Atividades artísticas
Folha de cálculo (Excel, SPSS, etc.).	Organização e gestão de informação
Multimídia / CD-ROM	Consulta e pesquisa de informação
E-mail	Comunicação e intercâmbio em rede
Internet (www)	Consulta e pesquisa de informação
Software pedagógico	Simulações / Jogos
Software de aquisição de dados	Adquirir e tratar dados

Linkway live! (IBM, 1992) é um programa educativo de autoria, desenvolvido pela IBM dentro da proposta do Projeto Horizonte, que possibilita ao aluno ser o agente do próprio construto através do desenvolvimento de um "livro eletrônico". Tem a vantagem de ser elaborado, organizado e lido de forma não seqüencial, o que multiplica as possibilidades de construção e apresentação. A possibilidade de fazer construtos não seqüenciais permite que a abordagem da História seja conhecida de uma forma não linear, aos saltos, e visualiza as relações que existem ou não entre estes "saltos"²⁶.

²⁵ Ressaltamos que os *softwares* e trabalhos foram citados a título de exemplificação e que não houve uma intenção avaliativa por parte da autora.

²⁶ Para maiores informações veja o site <www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/221.html>

Uma outra proposta de ferramenta computacional para o ensino de História e Geografia foi apresentada, como tema de monografia de Especialização, por Araújo/ Guimarães/ Roque em 2002²⁷. Nesse trabalho, são apresentados diversos sites educacionais voltados para História e Geografia, observando as diversas metodologias empregadas e apontando algumas deficiências em relação ao ensino, tal como a falta de interatividade para prover um aprendizado mais divertido e eficaz. O trabalho propõe o desenvolvimento de um site em forma de jogo, focalizando o estudo de biografias. Esses autores argumentam que o site proposto, por prender a atenção do aluno e possibilitar que ele mesmo avalie o conhecimento adquirido, constitui uma boa ferramenta para o aprendizado nesses dois ramos da educação.

Além de propostas de ambientes não formais de aprendizagem para o ensino-aprendizagem de História, encontramos também, em dissertações e/ou teses, levantamento de sites, projetos e análise de softwares educativos voltados para o ensino de História.

Dentre eles, podemos destacar a dissertação de Nova,²⁸ “Novas lentes para a História: uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos audio-imagéticos”. Esta pesquisa apresenta e analisa diversos softwares educacionais voltados para a disciplina História. Citamos a seguir, alguns deles:

*A Era Vargas: 1º Tempo - dos anos 20 a 1945*²⁹. Esse software, do Centro de Pesquisa e Documentação Oral Contemporânea - CPDOC - da Fundação Getúlio Vargas, faz parte de um projeto de resgate da memória e da história brasileira no período de governo de Getúlio Vargas, assim como da biografia do dirigente.

*As origens do homem*³⁰. Esse software contém hiperlinks que conduzem o usuário a uma seção do programa. Como por exemplo, as seções: Ancestrais e primos; Descobertas paleontológicas; Caminhos da evolução; Transformações

²⁷ ARAÚJO, A.C., GUIMARÃES, C.A.S., ROQUE, J.E.N. *Uma ferramenta computacional para o ensino de História e Geografia*. Guaratinguetá, 2002. 69 p. Monografia (Especialização em Informática Empresarial) – Faculdade de Engenharia, Campus de Guaratinguetá, Universidade Estadual Paulista.

²⁸ NOVA, Cristiane Carvalho da. *Novas lentes para a História: uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos audio-imagéticos*. Salvador, 1999. (Dissertação, Mestrado em educação – Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia). CD-rom, 608 MB.

²⁹ (multimídia/cd-rom). Coordenação geral de Lúcia Lippi Oliveira. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC), 1996. Cd-rom, 608 MB.

³⁰ (multimídia/cd-rom). Direção científica de Yves Coppens. Roteiro e direção de Lois-Michel Desert. S. I/: Magellan Multimídia, s. d. Cd-rom, 574 MB. (Original francês produzido por Microfolie's)

morfológicas; Bibliografia; Uma expedição arqueológica; Teorias da evolução; Teste. Além disso, tem-se a faixa de números que, na verdade, é uma linha do tempo, e a ampulheta que conduz o usuário ao que o programa chama de “Espiral do tempo”.

*Ernesto Che Guevara*³¹. Ernesto Che Guevara: 30 años despues - é uma multimídia biográfica do argentino revolucionário Ernesto Che Guevara, produzida por acadêmicos cubanos, lançada no momento das comemorações dos trinta anos de sua morte.

*TIME: almanac of 20th century*³². O software foi organizado pela produção da revista Time, em 1994, e comercializado no Brasil em bancas pela revista Home PC. Contém, segundo o fabricante, mais de dois mil artigos, quinhentas fotos e quarenta minutos de vídeo com cenas históricas, abordando diversos aspectos da história do século XX.

Encontramos também, diversas redes de ensino que oferecem, às suas escolas parceiras, softwares educativos que acompanham o material didático, contendo animações, testes de múltipla escolha etc. Geralmente, o slogan é a interatividade. No entanto, como afirma Silva³³, “*muitas vezes os softwares ditos interativos não passam de estruturas arborescentes, fechadas e seqüenciais que reproduzem a mesma estrutura do livro*”.

O software educativo pode constituir-se uma ferramenta interessante para o processo ensino-aprendizagem, não apenas pela mediação da aprendizagem de conteúdos, como também pelas habilidades desenvolvidas no aluno, especialmente no que se refere ao exercício de sua autonomia no processo de construção do conhecimento.

Embora seja indiscutível o potencial dos softwares no ensino-aprendizagem, é indispensável que sua utilização aconteça dentro de um planejamento e de uma metodologia coerentes com a concepção de ensino-aprendizagem e de História da instituição e que professores e alunos participem desse processo.

Em síntese, percebendo o ensino de História como algo dinâmico, ativo, a Informática Educacional surge como uma ferramenta importante, facilitando a

³¹ (multimídia/cd-rom). Direção de Edgar Romero Fernández. Santa Clara: Universidade Central “Marta Abreu”, 1997. Cd-rom, 280 MB.

³² NOVA, Cristiane Carvalho da. *Novas lentes para a História: uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos audio-imagéticos*. Salvador, 1999. (Dissertação, Mestrado em educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia). (multimídia/cd-rom). Londres: Time, 1994. Cd-rom, 612 MB, v. o. inglês. (Distribuído no Brasil pela revista Home PC).

³³ SILVA, Maria da Conceição Passos. *Contribuições ao estudo de recursos humanos para informática educativa*. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2000. (Dissertação, Mestrado em Tecnologia), p. 13.

busca de novas abordagens, metodologias, proporcionando um ambiente de pesquisa, comunicação e produção de saber.

Referências:

ARAÚJO, A.C., GUIMARÃES, C.A.S., ROQUE, J.E.N. *Uma ferramenta computacional para o ensino de História e Geografia*. Guaratinguetá, 2002. 69 p. Monografia (Especialização em Informática Empresarial) – Faculdade de Engenharia, Campus de Guaratinguetá, Universidade Estadual Paulista.

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.

CHAVES, Eduardo. *Tecnologia*. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Textos/Self/EDTECH/tecned2.htm#I>. Tecnologia>. Acesso em: 3 set. 2003.

CYSNEIROS, Paulo Gileno . *Professores e máquinas: Uma concepção de informática na educação*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, NIE/NPD (mimeo). 1999 .

DEMO, Pedro. *A Tecnologia na Educação e na Aprendizagem*. Palestra ministrada no dia 27/5/2000 no Educador 2000 - Congresso Internacional de Educação.

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).

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).

FIGUEIREDO, Luciano. História e Informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; OLIVEIRA, Jorge; BORGES, Leandro da Silva. *Túnel do tempo: Ferramenta de Auxílio ao Ensino de História*. Porto Alegre. Disponível em: <<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200352152732T%C3%9ANEL%20DO%20TEMPO.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2004.

GONÇALVES, Roque da Costa. *Aprender História com recurso à Internet: Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2002.

MATTA, Alfredo Eurico R. *A Informática e os Recursos de Multimídia como Mediadores da Construção do Conhecimento em História por Alunos da Escola Fundamental e Média*. Projeto de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, mai. 1996.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 11- 66.

NOVA, Cristiane Carvalho da. *Novas lentes para a História: uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos audio-imagéticos*. Salvador, 1999. (Dissertação, Mestrado em educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia).

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História*. Campinas: Papyrus, 1996.

PERROTTI, Edna Maria Barian. Uma educação pela tecnologia. *Revista Educação e Linguagem*, São Paulo, v.1, n. 1 , p.73 - 86.1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, USP, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

SANDHOLTZ, Judith Haymore et all. *Ensinando com Tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Edson Armando. Banco de dados e pesquisa qualitativa em História: reflexões acerca de uma experiência. In: *Revista de História Regional* 3(2) 167-176, Inverno 1998.

SILVA, Maria da Conceição Passos. *Contribuições ao estudo de recursos humanos para informática educativa*. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2000. (Dissertação, Mestrado em Tecnologia)

A escola do amanhã: desafio do presente. *Tecnologia Educacional*. São Paulo, v. 22. p.113-114, jul./out. 1993.

Aspectos Sociológicos da Informática Educativa. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 102 / 103, p. 45-48, set. /dez. 1991.



PROFISSÃO DOCENTE: representações e práticas educativas nas primeiras séries do ensino fundamental

*Nilza Aparecida da Silva Oliveira**

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre as práticas educativas escolares de professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental, apontando a cultura e as representações como elementos imprescindíveis para a compreensão das práticas pedagógicas neste nível de ensino.

Palavras-chaves: Professoras. Representações. Práticas Educativas.

Abstract: This article presents a reflection on practical the educative pertaining to school of teachers of the first series of Basic Teaching, pointing the essential culture and representations as element with respect to the understanding of practical pedagogical in this teaching level.

Keywords: Teacher. Representations. Practical Educative.

Este artigo discorre sobre uma pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em História da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como tema um estudo sobre as professoras¹ das primeiras séries do Ensino Fundamental, abordando as experiências e as representações sociais destes sujeitos como elementos importantes na constituição das práticas adotadas para o ensino. O recorte temporal para a pesquisa é a década 1980 a 2000, sendo que o espaço é a rede municipal de ensino de Uberlândia.

Este recorte se justifica por ser a partir da década de 1980 que se acirraram os debates em torno da educação e da função docente, resultando no questionamento das práticas pedagógicas, dos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino, possibilitando a construção do ideal de um ensino emancipador, baseado em relações democráticas, o qual na década de 1990 foi incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e posteriormente sintetizado em inúmeras propostas curriculares espalhadas por todo país. A

* Mestranda em História pela UFU e professora de 1^a a 4^a séries na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

¹ Utilizo a linguagem de gênero toda vez que me referir aos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, uma vez que esta categoria em sua maioria é constituída por mulheres.

escolha pelas professoras da rede municipal se deu pela possibilidade de acesso a elas e às fontes documentais.

O tema aqui em discussão surgiu das minhas reflexões acerca do trabalho da professora das séries iniciais, reflexões estas que provocaram inquietações e questionamentos os quais tornaram-se problemática nesta pesquisa. Convivendo na sala de aula, percebo o quanto é árduo e estressante executar tal atividade; e na sociedade observo as discussões travadas e as imagens elaboradas em torno deste sujeito e de seu exercício profissional, bem como as políticas públicas implementadas no setor educacional.

A profissão docente, em todos os níveis, é uma atividade complexa, pois envolve dimensões da vida difíceis de lidar, como, por exemplo, a diferença cultural e a diversidade de personalidades humanas, com as quais os/as professores/as estão em permanente contato. A complexidade aumenta e torna-se dificuldade no contexto da escola pública brasileira, onde as salas de aula são superlotadas, tendo até mais de quarenta alunos, deficiência no espaço físico, escassos recursos didáticos, professores com ínfimos salários, sendo necessário dobrar turno para sua sobrevivência.

Esta situação é agravada quando migramos para as primeiras séries do Ensino Fundamental, pois é aí que estão as crianças menores e que necessitam de um tratamento especial por parte do professor, tanto na linguagem como na percepção dos elementos que contribuem ou desfavorecem a construção do conhecimento. É neste nível de ensino que a criança se mostra mais espontânea deixando transparecer os seus questionamentos acerca do mundo, das regras sociais e até mesmo os problemas vivenciados na família ou no meio social.

Por outro lado, é nesta etapa que acontece o primeiro contato com o conhecimento letrado, sendo que a receptividade a este conhecimento pode assumir reações diversificadas dependendo não só da forma como a professora conduz o processo, mas também da experiência social da criança e de elementos subjetivos que esta traz consigo. Ou seja, o encontro entre o sujeito e o conhecimento escolar é permeado de influências sociais, culturais e psicológicas, sob as quais o alfabetizando cria um significado para o mundo da escrita e este significado é expresso nas suas reações, seja de aceitação ou recusa.

Neste sentido, a atividade docente nas primeiras séries escolares, com crianças, torna-se melindrosa e especial. A professora, além de ingressar os pequenos num mundo novo para eles, deve ser competente para fazer com que aprendam, não só os conteúdos disciplinares, mas também ler e escrever com destreza para lidar com as situações que caracterizam esta etapa da vida numa sociedade em crise.

Digo sociedade em crise pois creio que estamos vivendo uma convulsão social, fruto do capitalismo neoliberal que alterou os valores humanos, criou concepções antagônicas acerca do mundo e aprofundou os conflitos no social.

Isto aparece também na escola e na sala de aula, complicando ainda mais o trabalho da professora que lida com as crianças - seres em formação não só física, mas também psíquica - desenvolvendo noções de caráter ético e moral.

Como podemos perceber, a profissão docente nas primeiras séries iniciais não é uma atividade simplista. Entretanto, o trabalho das professoras, sobretudo as que atuam neste nível de ensino, é desvalorizado e o prestígio social da profissão é cada vez mais decadente. José M. Esteve, estudioso da profissão docente, salienta que

paralelamente à desvalorização salarial, produziu-se uma desvalorização social.(...) Há vinte anos, o professor do ensino primário era uma figura relevante, sobretudo no meio rural. Os professores do ensino secundário eram, amiúde, figuras literárias e científicas pelas quais se pautava a vida cultural de muitas cidades. Em qualquer dos casos eram unanimemente respeitados e socialmente considerados².

A convivência na escola com os alunos, as conversas com os pais desses alunos e com as professoras, as discussões travadas com os colegas na academia e as leituras sobre a profissão docente me levaram a refletir sobre o lugar social que a professora das séries iniciais ocupa hoje, suas interpretações sobre o mundo e sobre si, as representações existentes no imaginário da sociedade acerca desses sujeitos e as implicações destas representações para o ensino nas salas de aula das escolas públicas.

Nos relatos obtidos por meio das entrevistas com as professoras, tem sido comum a reclamação do tipo: “na hora que ia embora, eles queriam saltar as janelas, não queriam passar pela porta, alunos que afrontavam, me afrontam, por exemplo, agressivos”.³

(...) quando dá uma aula diferenciada, também eles não têm um pingão de respeito, de educação, cê acaba estressando e no outro dia cê não tem coragem de repetir a aula. (...)os pais hoje em dia estão terríveis, meu Deus, eles não querem filhos não. Eu tenho vinte e cinco alunos, nas minhas reuniões são cinco, seis pais. Eles vão lá é pra brigar né, pra xingar, sumiu a borracha do menino, o lápis...⁴

² ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto ed., 1991, p. 105.

³ Ilzete Maria de Souza Caetano. Professora de 1ª a 4ª série na Escola Municipal Mário A. Silva, bairro Luizote de Freitas. Entrevista realizada em sua residência em 08/08/2005.

⁴ Maria de Fátima Lima Pereira. Professora de 1ª a 4ª séries na Escola Municipal Mário Alves A. Silva, bairro Luizote de Freitas. Entrevista realizada em sua residência em 20/10/2005

Estes relatos demonstram que se a professora “primária” desfrutava de prestígio e respeito profissional na sociedade, como salientou Esteves, hoje, pelo menos em parte, isso mudou, pois muitos alunos não sentem mais receio em “afrontar” a pessoa da professora. Por outro lado, a naturalidade com que a professora Maria de Fátima L. Pereira narrou o fato do pai “brigar e xingar”, revela que, para ela, isso é uma situação comum, o que significa que os pais dos alunos não se intimidam com a presença dos docentes.

Por outro lado, percebe-se no meio acadêmico uma imagem da professora que atua nas séries iniciais como sendo alienada das questões sociais e políticas e o seu trabalho, muitas vezes, considerado apenas técnico e de má qualidade. Isso ficou evidente quando eu falava sobre o meu tema de pesquisa num dos encontros da disciplina Historiografia e uma colega que trabalha numa instituição particular de ensino superior, ministrando aulas no curso de Magistério, fez a seguinte interferência: “você vai pesquisar sobre essas professoras! Elas não querem saber de nada não, não querem ler, discutir. Só o que querem e sabem fazer é cortar papezinhos. É isso o quê elas fazem na minha aula.”⁵

Tanto os relatos das professoras das escolas municipais, assim como a fala da professora universitária são reveladores de representações sociais em torno da professora das primeiras séries do Ensino Fundamental, que colocam estes sujeitos e este trabalho num lugar inferiorizado na hierarquia das profissões. Neste sentido, torna-se pertinente aprofundar as reflexões em torno das representações que os sujeitos constroem sobre as professoras e suas práticas de ensino e, ao mesmo tempo, indagar acerca das representações que as docentes elaboram sobre sua profissão, suas práticas em sala de aula e sobre o mundo sócio-cultural no qual estão inseridas, para depois refletir sobre as práticas adotadas para o ensino, pois, como foi percebido por Pierre Bourdieu e Roger Chartier, o mundo das representações comanda ações, assim como as ações modificam ou criam novas representações.

Assim, o termo representação neste estudo tem como suposto teórico a compreensão de Chartier e Bourdieu. Ambos autores atribuíram a noção de representação não como mera abstração ou falso reflexo da realidade, mas como construções mentais e por isso reais, elaboradas a partir das vivências dos sujeitos no social, produtoras de realidades e que não são neutras, mas servem como instrumento na luta pela imposição de visões de mundo e/ou manutenção de práticas ou organizações sociais.

Conforme Chartier, há que se “considerar essas representações coletivas como matrizes de práticas que constroem o próprio mundo

⁵ Informação verbal.

social”⁶, e MAUSS apud CHARTIER salienta que “mesmo as representações coletivas mais elevadas não têm existência, não são realmente tais senão na medida em que comandam atos”⁷.

Bourdieu, buscando a compreensão da realidade social, considera o mundo mental como elemento motor de ações humanas individuais e coletivas. Assim, as formas de perceber o social, os sentidos que os sujeitos imprimem às dimensões da vida (crença, religião, sentimentos, afetividade), em outras palavras, as representações acerca do social são significativas para se pensar as práticas quotidianas dos sujeitos, os acontecimentos e os processos historicamente constituídos.

Bourdieu assim se refere às representações: “as representações que os agentes sociais têm das divisões da realidade contribuem para a realidade das divisões”⁸, ou seja, as representações dos atores sociais são colaboradoras na transformação ou na manutenção de uma dada prática social, e ao mesmo tempo, essa prática social pode afirmar ou contestar determinadas formas de pensamento.

Neste sentido, os autores acima sugerem, para uma compreensão coerente da realidade, a desconstrução da noção dicotômica que separa o mundo mental das práticas sociais e que relaciona o campo prático das estruturas materiais e econômicas com o espaço possível para a construção de uma história mais próxima do real, e localizam a mentalidade, as representações, em um campo movediço. Por serem sensíveis, sem existência material, estas estariam imersas na fragilidade das limitações existenciais. Conforme os autores,

[...] a ciência deve primeiro [...] romper com as pré-noções da sociologia espontânea, entre a representação e a realidade, e com a condição de se incluir no real a representação do real ou, mais exactamente, a luta das representações, no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais (e até mesmo no sentido de delegações encarregadas de organizar as representações como manifestações capazes de modificar as representações mentais).⁹

[...]espera eliminar os falsos debates engajados em torno da divisão, dada como universal, entre a objetividade das estruturas (que seria o território da história mais segura, aquela que, manipulando documentos maciços, seriais,

⁶ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p.72.

⁷ Ibidem, p.72.

⁸ BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p.120.

⁹ Ibidem, p. 113.

quantificáveis, reconstrói as sociedades tal como eram verdadeiramente) e a subjetividade das representações (à qual se ligaria uma outra história, destinada aos discursos e situada à distância do real).¹⁰

Dessa forma, ambos autores propõem a superação da representação que divide e separa os elementos humanos simbólicos, psíquicos, culturais da estrutura material e das práticas sociais e suscitam a importância de considerarmos a indissociabilidade entre o campo material e o campo mental para a compreensão da realidade.

Assim sendo, busco compreender as práticas docentes para o ensino das primeiras séries escolares considerando as representações, as idiossincrasias e, enfim, nas palavras de Bourdieu, o “mundo simbólico” das professoras. Tratar as práticas pedagógicas neste enfoque é levar em conta as experiências sociais de professoras e alunos como fator constitutivo das peculiaridades do processo ensino-aprendizagem e considerar a escola como algo inseparável da sociedade e, por isso, um ambiente que encerra os problemas e as contradições vividos pelos diversos grupos no campo social.

Para esta perspectiva de compreensão das práticas escolares é também importante o diálogo com J. Gimeno Sacristán¹¹, já que este atribuiu um sentido para as ações educativas que trata de entender as práticas docentes como algo que está inter-relacionado com a cultura, com os costumes, com a subjetividade humana e com o mundo simbólico. De fato, esta é uma abordagem ainda pouco estudada no campo de pesquisa educacional, sendo mais comum a compreensão racionalista de que a formação acadêmica e as teorias podem transformar ou até mesmo superar as práticas educativas consideradas inadequadas.

Percebe-se que a forma racionalista de análise das práticas pedagógicas está solidificada na crença iluminista de que o conhecimento científico poderia trazer “luzes” à realidade e resolver os problemas da humanidade. Esta perspectiva de análise da educação escolar atribuiu o problema das práticas pedagógicas à dissociação entre teoria e prática, sugerindo que os problemas relacionados às ações dos/as professores/as nas escolas seriam superados quando estes tivessem o conhecimento teórico necessário e o aplicassem à sala de aula.

As reflexões em torno das ações escolares educativas foram aprofundadas

¹⁰ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p.72.

¹¹ SACRISTÁN, J. Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. *Poderes Instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

no Brasil com a redemocratização do país e propiciaram, na década de 1990, a construção da Lei de Diretrizes e Bases da educação, e posteriormente foram elaboradas diversas propostas curriculares no Estado que modificaram o perfil ideal das professoras e traçaram uma nova postura teórico-metodológica que implicaria alterações no procedimento da aula e isso significa a transformação na prática docente de hábitos, atitudes, comportamentos.

Na rede municipal de ensino, algumas teorias foram estudadas - entre estas se destacaram o Construtivismo¹² e a Pedagogia da diferença¹³ - nas escolas, em congressos realizados em nível municipal e estadual, em cursos de formação que foram oferecidos para as/os professores/as, na intenção de transformar as práticas educativas que foram consideradas pelos intelectuais, pelos gestores da educação e pelos novos currículos, extremamente autoritárias e conservadoras.

Se até meados de 1980 as práticas docentes estavam pautadas por uma relação de poder dos/as docentes sobre os seus alunos, sendo que os/as professores/as deveriam fazer-se obedecer, impor sua autoridade e conseqüentemente o conhecimento, essa estrutura do ensino começa a ser criticada e questionada pelos intelectuais da educação que apresentam uma nova possibilidade para o processo ensino-aprendizagem a partir de relações democráticas, baseadas na idéia de que o aluno é sujeito ativo na construção do seu conhecimento e as ações autoritárias inibiriam o seu potencial cognitivo.

Entretanto, apesar dos esforços em qualificar a formação dos professores visando à transformação das ações educativas, pesquisas¹⁴ revelam que as

¹² Teoria da prática escolar que considera que é o próprio aluno que constrói o seu conhecimento a partir de elementos que este traz consigo ao chegar à escola. Nesta perspectiva, o papel do/da professor/a é ser mediador, facilitador nesse processo. Nas escolas municipais de Uberlândia essa teoria foi estudada tendo em vista as pesquisas e os escritos de Emilia Ferreiro.

¹³ Teoria da prática escolar que leva em conta as limitações individuais e as diferenças singulares que cada um possui no desenvolvimento das capacidades cognitivas. Ver mais em: PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Shittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

¹⁴ FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História e Geografia nas séries iniciais: a temática regional. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v.1 n.1. Jan./Dez. 1992, p.43-48; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A História que se conhece, a História que se ensina*. Uberlândia, 1997. Dissertação. Faculdade de Educação, UFU; OLIVEIRA, Nilza A. Silva. *A história local ensinada nas 3ª séries do ensino fundamental em Uberlândia: (re)pensando o material didático*. Uberlândia, 2004. Monografia. Instituto de História, UFU; PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. *A (in)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula*. Uberlândia, 2005. Dissertação. Faculdade de Educação, UFU; PELEGRINI, Rosa Maria. *Indisciplina de alunos: jogos e resistências na Escola Municipal Professor Eurico Silva*. Uberlândia, 2005. Dissertação. Instituto de História, UFU.

práticas adotadas para o ensino não sofreram uma modificação significativa. Neste sentido, cabe indagar quais são os elementos constituídos no social, as representações que as professoras levam consigo para a sala de aula e que também definem a sua prática profissional e aqui incluo os valores, a cultura, as interpretações que elas elaboram acerca das suas vivências e do mundo.

Nesta perspectiva, a idéia de Sacristán muito contribui para esta pesquisa, pois este autor traz para o debate a necessidade de desconfiarmos do idealismo que acredita que as teorias possuem o poder de guiar a realidade. Ao discutir a relação teoria-prática o autor salienta que

não podemos instalar-nos em um mundo no qual caiba a esperança de que, uma vez que dispomos de um sistema teórico, poderemos configurar a realidade globalmente de outra forma, que poderemos governá-la de acordo com as determinações que possamos deduzir desse sistema. A razão não pode tanto [...]. O sistema educativo, como complexo de pessoas que trabalham nele, que vivem nele, que esperam dele, como um emaranhado de relações pessoais, de relações com o mundo externo, com a realidade econômica, social e cultural, como aparelho institucional regido por uma cultura própria e por normas externas, não pode ser entendido, nem dirigir-se apoiado na crença de que as teorias determinam e dirigem a realidade.¹⁵

Pensar as práticas de ensino nas escolas nesta perspectiva é admitir que estas são historicamente constituídas e assim sendo, a formação docente não acontece somente nos bancos universitários, mas também nas relações travadas no cotidiano social e profissional em que se inserem. Esse suposto nos permite um olhar capaz de perceber a fragilidade das teorias educativas enquanto instrumento capaz de transformar as práticas no trabalho docente.

Entendo que a profissão docente, sobretudo das séries iniciais, está intrínseca às dimensões da vida que não se restringem à racionalidade, mas ao campo humano emotivo e subjetivo, e é óbvio que as emoções não são construções abstratas, mas influenciadas pelos valores, sentimentos e noções acerca da vida que cada um constrói ao longo da sua existência.

Assim, torna-se imperioso uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, pelas professoras das séries iniciais, que leve em conta a história de vida dessas profissionais inseridas numa cultura, as suas

¹⁵ SACRISTÁN, J. Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. *Poderes Instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 28.

representações acerca da sua profissão e dos valores humanos e não somente a trajetória da formação acadêmica. Optar por esse caminho de pesquisa e análise das práticas educativas é considerar que

Atrás da ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o mundo, etc. [...]. A ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o ponto de vista instrumental, sem ver os envolvimento do sujeito – professor – e as conseqüências que tem para sua subjetividade que intervira e se expressará em ações seguintes. [...] A ação se dá em interação com outros. É social porque se dá em uma conjunção de atividades correspondentes a vários sujeitos que são ao mesmo tempo agentes e pacientes que se influenciam mutuamente. Isso significa que a ação de um agente sobre o outro ser humano não é independente daquele sobre quem se atue. Os envolvimento psicossociais das ações nos sinalizam que existe todo um ambiente de cultura intersubjetiva que é fruto e contexto das iniciativas dos sujeitos¹⁶.

Nesta mesma linha de reflexão sobre as ações dos sujeitos, Cornelius Castoriadis contribui para a percepção de que as práticas pedagógicas são também práticas sociais e por isso modificá-las radicalmente implicaria uma reorganização social – incluindo as estruturas materiais e mentais, já que,

somos todos, em primeiro lugar, fragmentos ambulantes da instituição de nossa sociedade [...]. A instituição produz indivíduos conforme suas normas, e estes indivíduos, dada sua construção, não apenas são capazes de, mas obrigados a, reproduzir a instituição.¹⁷

Este autor utiliza o conceito de instituição para designar “aquilo que mantém uma sociedade coesa” e que, para ele, são as “normas, valores, linguagem, instrumentos, procedimentos e métodos de fazer frente às coisas e de fazer coisas”¹⁸. Assim, as ações dos sujeitos são pautadas por um complexo sistema de referências simbólicas partilhadas pela sociedade e que, mesmo sem perceber, são internalizadas em menor ou maior grau por todos os que nela se inserem. Neste sentido, o autor indaga:

¹⁶ Idem, *Ibidem*, p.31.

¹⁷ CASTORIADIS, Cornelius. *O imaginário: a criação no domínio social-histórico. As encruzilhadas do labirinto II: Os domínios do homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 230.

¹⁸ *Ibidem*, p.229.

Qual é a parcela de todo o meu pensamento e de todas as minhas maneiras de ver as coisas e de fazer coisas que não está condicionada e co-determinadas em um grau decisivo, pela estrutura e pelas significações de minha língua materna, pela organização do mundo que essa língua carrega consigo, pelo meu primeiro ambiente familiar, pela escola, por todos os “faça” e não “faça” com que freqüentemente fui assediado, pelos meus amigos, pelas opiniões correntes a meu redor, pelos modos de fazer que me são impostos pelos inumeráveis artefatos que me cercam, e assim por diante. Se você puder verdadeiramente responder, com toda a sinceridade, mais ou menos um por cento, você será com certeza o pensador mais original que já existiu.¹⁹

Assim, esta pesquisa, ainda em andamento, busca compreender as ações educativas escolares adotadas pelas professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental, durante o processo ensino-aprendizagem, considerando outros aspectos determinantes na condução do processo educativo como, por exemplo, a experiência sócio-cultural dos sujeitos envolvidos, a simbologia que as professoras elaboram acerca do mundo, dos valores, da sua profissão, da sua crença.

Conduzir a pesquisa neste caminho é tentar compreender de que forma e até que ponto a “instituição” social permite e abre brechas para uma mudança nas práticas de ensino. É também aprofundar nas discussões sobre o “mal-estar” docente, expressão utilizada por Esteves para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência²⁰. Os “efeitos permanentes de caráter negativo” que o autor se refere são os sentimentos de desencanto, impotência, desânimo e descrença, os quais têm crescido entre os/as professores/as.

A escolha por este caminho de pesquisa não se deu por desconsiderar a formação acadêmica e as teorias como elementos imprescindíveis para se pensar as práticas de ensino, mas por entender que esta prática, por si só, não consegue dar conta de explicar a complexidade dos fenômenos que ocorrem no processo ensino-aprendizagem. É óbvio que a formação acadêmica, além de ser necessária para a formação profissional, possibilita a construção de reflexões coerentes sobre a atividade docente e ainda nos permite, enquanto professoras, extrapolar o reduto da prática docente. Entretanto, buscar a compreensão das práticas

¹⁹ Ibidem, p.230.

²⁰ ESTEVES, José M.. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto ed., 1991, p. 98.

educativas, por outro viés de investigação, é alargar as possibilidades de entendimento sobre os eventos que ocorrem nas classes escolares.

Outra questão pertinente neste estudo e que merece ser discutida diz respeito ao papel que as representações cumprem no social. Isso significa introduzir a escola, as professoras e as representações numa dinâmica de organização social, econômica e cultural ampla, considerando que a sociedade é dividida por classes sociais que disputam o poder, visando um controle hegemônico nas formas de conceber o mundo e de impor uma concepção de mundo de acordo com interesses de grupos específicos.

Um “olhar político”²¹ é capaz de perceber que as representações não são neutras e nem tão pouco ingênuas e inertes, mas ao contrário, são construções mentais elaboradas a partir de práticas sociais e que, muitas vezes, carregam um “poder simbólico” capaz de mover, alterar e impulsionar ações individuais ou coletivas.

Neste sentido, o conceito de representação para Chartier e Bourdieu não é vazio de sentido político, mas colocado em movimento na sociedade. A noção de representação, nesta abordagem, é situada no contexto das lutas travadas entre os grupos sociais visando determinados interesses. Conforme Chartier,

As representações do mundo social [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade [...], a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.²²

Bourdieu salienta a importância de “incluir no real [...], a luta das representações, no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais [...]”²³. Assim, as representações se situam num campo de

lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e,

²¹ Ver sobre olhar político em: SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. *Paisagens Imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997.

²² CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Gallardo. Lisboa: DIFEL, 1990, p.17.

²³ BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p.113.

por este meio, de fazer e de desfazer os grupos. Com efeito, o que nelas está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de di-visão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo.²⁴

Neste sentido, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.” Assim, cabe refletir sobre o papel político das representações acerca das professoras das séries iniciais, ou seja, indagar sobre a função que estas representações cumprem na sociedade e quais as implicações destas para a educação escolar pública.

É fato concreto e empiricamente percebido que, nas escolas públicas, as professoras, aqui referenciadas, executam seu trabalho em condições desumanas. Os materiais pedagógicos, na maioria das vezes, se restringem ao livro didático, ao quadro-negro e ao giz. As salas de aulas estão superlotadas dificultando para a professora trabalhar e respeitar a tão enfatizada, nas teses acadêmicas, nos currículos e nos discursos do poder hegemônico, “diferença individual de aprendizagem”²⁵.

²⁴ Idem, *Ibidem*.

²⁵ A idéia da Pedagogia da Diferença foi aprofundada na rede municipal de ensino a partir do livro do sociólogo Philippe Perrenoud intitulado *Dez novas competências para ensinar*. Essa é uma proposta de educação escolar que considera importante a particularidade de cada criança na construção do conhecimento. A partir desse suposto algumas escolas municipais elaboraram o projeto EPD (Ensino Pelas Diferenças), aplicado de 1ª a 4ª séries, tendo como proposta o respeito ao ritmo que cada criança tem para desenvolver o conhecimento. Nas escolas que adotaram este projeto o ensino não é seriado, sendo permitido avançar o aluno para a etapa seguinte ou retê-lo dependendo de seu nível de aprendizagem. As crianças com maiores dificuldades para assimilarem os conteúdos têm atendimento em uma sala especial com no máximo cinco alunos e uma professora específica. Esse processo denominado PEAI (Plano Específico de Ação Individual) objetiva detectar e amenizar os obstáculos que a criança enfrenta na aprendizagem. Paralelamente a essa atividade acontece o Ensino Alternativo para as crianças portadoras de necessidades especiais. Estes alunos não permanecem na sala de aula por todo tempo, pois são encaminhadas para um atendimento individual com uma professora capacitada para executar tal função. Este é um trabalho que sem dúvida contribuiria para avançar a qualidade do ensino, se não fosse a falta de investimento do poder público no projeto. O projeto que contava no início, em 1993, com a participação de onze escolas, hoje foi reduzido para oito escolas, sendo que estas estão constantemente sendo ameaçadas de perder essa experiência de ensino sob o argumento da prefeitura de redução com gastos públicos.

Para completar a grave situação no ensino fundamental, a lei de inclusão, recentemente elaborada, tem empurrado para dentro destas salas de aulas as crianças com deficiências físicas ou mentais, tendo a escola, por força da lei, que fazer suas matrículas e permitir a sua presença nas aulas. Entretanto, não há uma política de inclusão, ou seja, o ensino continua com a mesma estrutura pedagógica: ineficiência nos recursos didáticos, superlotação e, o mais preocupante, as professoras que recebem esses alunos não foram e não estão sendo preparadas para ensinar e lidar com as crianças especiais.

É inegável que a presença de alunos portadores de necessidades especiais nas salas de aula com a manutenção da mesma estrutura pedagógica dificultou o trabalho das professoras e tornou ainda mais complexa a atividade docente. No entanto, os salários das mesmas não se alteraram em função do aumento de suas tarefas. Não há dúvida de que a forma como está sendo implementada esta determinação do poder educacional tem impelido o ensino escolar para um fosso que produzirá um quadro ainda mais calamitoso na educação das classes populares.

Em vista disso e de outros fatores, o conhecimento que os alunos das escolas públicas tem recebido é massificado e aplicado pelas professoras de forma homogênea, sendo que aí impera a lei da natureza - "salvem-se os mais aptos". Em outras palavras, aqueles com maior capacidade intelectual, seja por melhor condição sócio-econômico-cultural ou por apoio familiar, nesse processo de iniciação dos estudos, se sobressairá. Já aqueles alunos com maiores dificuldades, seja por problema congênito ou por falta de condições materiais e/ou psicológicos, se perderá ao longo da trajetória escolar por meio do ciclo da repetência de série, seguido, com o tempo, do abandono da escola.

Percebe-se, assim, que a educação escolar, sobretudo nas séries iniciais, tem sido negligenciada pelo poder político. Por outro lado, não há por parte das classes populares, principal agente prejudicado com esta situação, um movimento significativo de contestação à ordem imposta, ou reivindicações por uma educação de qualidade. Assim, torna-se relevante refletir e indagar sobre os elementos históricos, culturais e mentais que sustentam essa trama e o que está subentendido na atitude de descaso do poder hegemônico para com a educação e no modo aparente de aceitação das classes populares a esta realidade.

Para aprofundar as discussões neste assunto torna-se importante o diálogo com Raimond Williams e Beatriz Sarlo, pois estes lidam com conceitos importantes para se pensar a sociedade, quais sejam, cultura, hegemonia e estética. Na concepção destes autores, os conceitos não são meras construções abstratas, retóricas eruditas, mas são elaborados a partir de análises, reflexões e observações acerca de um social que se reveste de materialidade e intenções.

Sarlo chama a atenção para a necessidade do "olhar político" sobre o

“estético-ideológico” e isto significa “atentar no menos visível, menos audível, em discursos e práticas que escapam pelas fissuras”²⁶. Conforme a autora o “olhar político sabe descobrir as tendências que questionam ou subvertem a ordem estético-ideológica”²⁷. Neste sentido, é o olhar político que possibilita “questionar a legitimidade das grandes linhas culturais”²⁸ e imprimir outro sentido para as ações docentes no ambiente escolar.

Williams parte do suposto de que a sociedade está dividida por classes sociais, grupos que estão em permanente disputa pelo poder e pela imposição de visões de mundo e, neste jogo de disputas, a cultura se torna um campo de luta onde elementos materiais e simbólicos são articulados, visando a conquista e adesão dos sujeitos sociais a um determinado projeto social.

O conceito gramsciano de hegemonia é apropriado por Williams por superar a noção ortodoxa de ideologia. Os sujeitos não internalizam passivamente idéias, valores e práticas de uma dada classe social, mas ao contrário interpretam-nas e reelaboram-nas, modificando o seu significado ou até mesmo rejeitando-as. Williams assim define a hegemonia:

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como “manipulação” ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. [...] Em outras palavras, é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes.²⁹

Os sujeitos sociais, nesta perspectiva, deixam de ser concebidos como a “massa” inconsciente e totalmente manipulada pelo poder hegemônico para assumir uma posição de agente que também constrói, elabora, interpreta, altera e resiste a imposições de novos modos culturais, sociais e/ou econômicos. Reconhecer isto é admitir que o social é um campo de tensão onde diferentes lutas são travadas entre os grupos sociais, objetivando conquistas de hegemonias, seja para manutenção da ordem estabelecida ou para contestação da mesma.

²⁶ SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. *Paisagens Imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997, p. 60.

²⁷ Ibidem, p.61.

²⁸ Ibidem, p.60.

²⁹ WILLIAMS, Raymond. Hegemonia. In: *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979, p. 113.

Esta abordagem, assim como os conceitos que o autor discute, é importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois considero a escola um espaço que ocupa um lugar especial no campo da cultura, onde diferentes projetos e visões de mundo convivem numa relação tensa, podemos dizer, disputando hegemonia para uma dada concepção de mundo e valores. Dessa forma, a escola não está dissociada dos problemas sociais, mas inserida na dinâmica das relações de classes que aparecem na sociedade, e sendo assim, é uma instituição apropriada por diferentes grupos na luta para impor projetos sociais, seja da classe hegemônica, seja de classes populares.

Afirmar que a escola e o ensino são instrumentos utilizados por vários grupos sociais para divulgação, propagação e adesão a projetos sociais significa questionar a idéia de que a escola é aparelho unicamente reprodutor da cultura e de valores da classe hegemônica e assim considerar o que Williams sugere para compreensão das relações sociais: a “dominação” e a “subordinação” dos sujeitos frente às demandas culturais impostas.

A idéia de dominação e subordinação que Williams desenvolveu contribui para o entendimento sobre o funcionamento do cotidiano escolar, bem como das práticas das professoras nas salas de aula das séries iniciais. Neste sentido, a desvalorização das professoras e o descaso com as escolas públicas passam a ser vistas não como uma ação natural que se justifica pela falta de verbas no país, mas como uma prática intencional de um poder que pretende continuar hegemônico, da mesma forma que as práticas de ensino não são ingênuas, mas são ações que, para além de uma prática cultural, respondem às demandas impostas, tanto pelo poder político como pelos sujeitos envolvidos no processo, quais sejam, alunos, diretores, supervisores e funcionários da escola.

Para seguir em frente com tal proposta de pesquisa - compreender as práticas de ensino das professoras das séries iniciais, considerando as representações destas e as condições, historicamente estabelecidas, em que ocorre o processo ensino-aprendizagem, buscando perceber o que está subtendido nesta realidade - tornou-se importante o diálogo com as professoras por meio de entrevistas individuais, com alunos e com seus pais. Outra fonte utilizada é o jornal *Correio*³⁰.

No jornal *Correio* busco a representação que a imprensa e a sociedade elitista elaboram sobre as professoras das séries iniciais e sua prática de ensino, atentando para o fato de que essa representação possui um sentido político e, assim sendo, não é desprovida de intencionalidade.

³⁰ Correio, Jornal Diário da Cidade de Uberlândia, que vem sendo publicado desde o início do séc. XX.

O jornal *Correio*, empregado como fonte desta pesquisa, é utilizado de forma a evidenciar os “discursos” que “reclamam ser escutados de maneira diferente”³¹, e isto significa para o historiador ver além daquilo que a fonte gostaria que enxergássemos. A partir deste exercício e atentos às questões da realidade social, podemos descobrir os interstícios ou o que pode estar subtendido numa dada “estética” seja ideológica, ou concretizada na materialidade.

Para análise dos discursos jornalísticos busco subsídios no texto de Laura Antunes Maciel, que muito contribui para o olhar sobre esta fonte. Ao discutir a imprensa, a autora adota um procedimento atento “às disputas e lutas que marcam a produção social da memória, considerando a imprensa um dos lugares privilegiados para a construção de sentidos para o presente”³². Dessa forma a autora adverte:

como um espelho ou expressão de realidades passadas e presentes, mas como uma prática social constituinte da realidade social, que modela formas de pensar e agir, define papéis sociais, generaliza posições e interpretações que se pretendem compartilhadas e universais. Como expressão de relações sociais, a imprensa assimila interesses e projetos de diferentes forças sociais que se opõem em uma dada sociedade e conjuntura, mas os articula segundo a ótica e a lógica dos interesses de seus proprietários, financiadores, leitores e grupos sociais que representa.³³

Portanto, a leitura que o historiador faz de jornais não deve ser a mesma de um leitor comum. O historiador, no exercício de sua função, tem que ser capaz de, utilizando a expressão de Sarlo, “pôr as dissidências no centro do foco”³⁴, em outras palavras, perceber os “traços oposicionistas” da realidade “frente aos discursos estabelecidos”³⁵ e isto significa politizar as representações que o jornal traz em torno das professoras das séries iniciais e de seu ofício.

Os relatos orais, recurso antigo usado por Heródoto de Halicarnasso, “pai” da história, para a compreensão da realidade e posteriormente rejeitados pelos positivistas em função da pretensão da objetividade e da “verdade” histórica,

³¹ SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. *Paisagens Imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997, p. 61.

³² MACIEL, Laura Antunes. Produzindo Notícias e Histórias: algumas questões em torno da relação telégrafo e imprensa -1880/1920. In.. FENELON, D. R.; MACIEL, L. A.; ALMEIDA, P. A.; KHOURY, Y. A. (ORG.) *Muitas Memórias, outras histórias*. São Paulo, Olho d'Água, 2004, p. 15.

³³ Ibidem.

³⁴ SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. *Paisagens Imaginárias*. Edusp, 1997, p.60.

³⁵ Idem, Ibidem.

voltaram à cena nos campos da história a partir da crítica à escola metódica, e assumiram diferentes usos e abordagens, sendo que todas acordaram entre si que os relatos orais constituem em recurso metodológico importante e válido na busca pela compreensão da sociedade.

Assim sendo, a história oral ocupa hoje um lugar de destaque na historiografia, sendo considerada como um método que possibilita a reconstrução de histórias silenciadas, “permite que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato”³⁶ e ainda “contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez [...] contam-nos bastante sobre os seus custos psicológicos”³⁷.

Dessa forma, a entrevista será o método que fará emergir as representações, as inquietações, as interpretações sobre o contexto social vivido pelas professoras, as suas visões de mundo, as idiossincrasias, além de uma cultura de hábitos e labutas do cotidiano social e profissional, bem como as questões que implicam na forma de ser e ensinar das professoras.

Os relatos orais se constituem em memórias elaboradas individualmente, mas que são portadoras de significados e interpretações sobre o vivido socialmente e para conhecer campos obscuros, como por exemplo, a experiência de vida das professoras de 1ª a 4ª série, sua opção pela profissão e também as representações que constroem sobre a sua prática docente. Torna-se, pois, imprescindível ouvi-las, e a partir de seus relatos, num procedimento crítico, analítico e rigoroso, buscar descobrir e entender o universo cultural que influencia suas práticas pedagógicas.

No entanto, assim como outras fontes, os registros orais exigem do historiador um rigor e um procedimento coerente com o buscar do conhecimento histórico. Para conduzir a pesquisa neste caminho metodológico, são importantes as contribuições de Alessandro Portelli e Verena Alberti. Ambos autores oferecem pistas para a construção e análise desta fonte, chamando atenção para a preparação da entrevista, o momento inicial, ou seja, o primeiro encontro com o entrevistado, a postura do pesquisador no momento da entrevista e da transcrição da fita, os elementos significativos que não podem ser imperceptíveis para o pesquisador, além da atitude ética que o historiador deve ter ao lidar com esta fonte.

³⁶ ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p.9.

³⁷ PORTELLI, Portelli. O que faz a História oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*. São Paulo, n.14, fev. 1997, p. 31.

Referências:

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p.107-132.

CASTORIADIS, Cornelius. O imaginário: a criação no domínio social-histórico. *As encruzilhadas do labirinto II: Os domínios do homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.225-243.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Gallardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. O mundo como representação. *À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p.61-79.

ESTEVES, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto ed., 1991, p.93-125.

FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História e Geografia nas séries iniciais: a temática regional. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v.1 n.1. Jan./Dez. 1992, p.43-48.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A História que se conhece, a História que se ensina*. Uberlândia, 1997. Dissertação. Faculdade de Educação, UFU.

MACIEL, Laura Antunes. Produzindo Notícias e Histórias: algumas questões em torno da relação telégrafo e imprensa -1880/1920. In.. FENELON, D. R.; MACIEL, L. A.; ALMEIDA, P. A.; KHOURY, Y. A. (ORGs). *Muitas Memórias, outras histórias*. São Paulo, Olho d'Água, 2004, p. 14-40.

OLIVEIRA, Nilza A. Silva. *A história local ensinada nas 3ª séries do ensino fundamental em Uberlândia: (re)pensando o material didático*. Uberlândia, 2004. Monografia. Instituto de História, UFU.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*. São Paulo, Educ, n.14, fev. 1997, p.25-39.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. *A (in)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula*. Uberlândia, 2005. Dissertação. Faculdade de Educação, UFU.

PELEGRINI, Rosa Maria. *Indisciplina de alunos: jogos e resistências na Escola Municipal Professor Eurico Silva*. Uberlândia, 2005. Dissertação. Instituto de História, UFU.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. *Poderes Instáveis em Educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999 p.17-69.

SARLO, Beatriz. Um Olhar Político: em defesa do partidarismo na arte. In. *Paisagens Imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997, p.55-63.

WILLIAMS, Raymond. Hegemonia. In: *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979, p. 111-117.

Fontes Orais

Ilzete Maria de Souza Caetano. Professora de 1ª a 4ª série na Escola Municipal Mário A. Silva, bairro Luizote de Freitas. Entrevista realizada em sua residência em 08/08/2005.

Maria de Fátima Lima Pereira. Professora de 1ª a 4ª séries na Escola Municipal Mário Alves A. Silva, bairro Luizote de Freitas. Entrevista realizada em sua residência em 20/10/2005



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE PESQUISA: as narrativas escolares sobre o conhecimento histórico

Marlene Rosa Cainelli

Resumo: Pretende-se neste artigo discutir os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de História e do estágio supervisionado. O trabalho desenvolvido teve como suporte de pesquisa uma investigação dos conhecimentos sobre a História que possuem alunos do ensino fundamental. A intenção da pesquisa era perceber qual o conhecimento acumulado dos alunos sobre a disciplina de História, quais os conceitos adquiridos sobre a disciplina e como interpretam textos históricos. Os resultados da pesquisa realizada serviram de subsídios para os graduandos do curso de História ministrarem aulas no estágio supervisionado.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Ensino de História. Metodologia de Pesquisa.

Abstract: In this article we intend to discuss the results of a research accomplished in the scope of the subject "Methodology of the Teaching of History and of the Supervised Apprenticeship". The developed work had as research support an investigation of the knowledge on the History that students of the fundamental level have. The intention of the research was to notice the students' accumulated knowledge on the subject of History, the acquired concepts on the discipline and how they interpret historical texts. The results of the accomplished research helped us as subsidies for the students of the course of History to give classes in the supervised apprenticeship.

Keywords: Supervised Apprenticeship. Teaching of History. Research Methodology.

* Doutora em História. Docente de Metodologia do Ensino de História e do Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Laboratório de Ensino de História. www.uel.br/laboratorios/labhis/ email: cainelli@uel.br. Esta pesquisa faz parte das atividades do grupo de pesquisa : História e Ensino de História.

O presente estudo apresenta uma tentativa de mudança no modelo tradicional de funcionamento do estágio supervisionado do curso de história, que ainda é pensado pelo paradigma da aula conferência, onde o professor/estagiário prepara suas aulas com o objetivo de medir os conteúdos aprendidos durante o curso. O momento do estágio seria então, o lugar onde estes conhecimentos deveriam ser utilizados. A prática de ensino, nesse sentido, daria ao estagiário condições instrumentais para demonstrar todo o “conteúdo histórico” aprendido.

Na perspectiva de mudar o conceito dos alunos sobre a função da prática de ensino e também fazê-los pensar o estágio a partir da realidade da escola e do aluno, foi proposto aos alunos desenvolver o estágio a partir de uma pesquisa com os conhecimentos sobre a história que teriam os alunos do ensino fundamental.

O estudo em questão foi realizado no colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina com alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. A escola onde desenvolvemos este estudo é composta por nove turmas no período vespertino, sendo divididos em duas turmas de quinta série, três turmas de sexta série, duas turmas de sétima série e duas turmas de oitava série. Os alunos que freqüentam o Colégio de aplicação são oriundos de diversas regiões da cidade e compõem um núcleo muito heterogêneo econômica e socialmente.

Tendo como pressuposto que o espaço escolar é um local de diversidades optou-se neste trabalho pela análise do conteúdo que se trabalha em sala de aula, pensando aqui os conteúdos como parte importante do cotidiano escolar, não como estanques no livro didático, mas em permanente mutação no dia-a-dia da sala de aula. Os conteúdos curriculares não são fim em si mesmos, como vem sendo constantemente lembrado, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações. São considerados meios para a aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir.

Nesse sentido, buscou-se neste trabalho, tentar desvendar quais conhecimentos em história os alunos julgam significativos, tentando perceber como este exterioriza o conhecimento, ao ser questionado distante das cobranças institucionalizadas de avaliação, como por exemplo: a prova, os questionamentos e as tarefas valendo nota.

Do ponto de vista da metodologia optamos por trabalhar o que os alunos entendem como história através de questionários com perguntas objetivas e subjetivas. O principal objetivo deste estudo foi tentar identificar a partir das respostas dos alunos os conhecimentos que os adolescentes constroem a partir das aulas de história. Também a partir da análise do conteúdo exposto em uma narrativa construída pelos alunos, identificar diversos conceitos formados ao longo da vida escolar.

Além disto, também tínhamos o pressuposto levantado por Lee¹ e Cooper² acerca da importância dos conhecimentos prévios dos alunos para aprendizagem em História. Partindo das conclusões destes autores que afirmam serem os conhecimentos prévios indicadores de como os alunos formulam o aprendizado, tentamos perceber como estes poderiam interferir na aprendizagem do aluno e na metodologia a ser adotada pelos estagiários. Para iniciar o estágio supervisionado privilegiamos, antes de qualquer coisa, tentar conhecer os conhecimentos dos alunos, partindo da idéia de que é impossível mudar, corrigir ou concordar com aquilo que não se conhece.

Para realização deste trabalho algumas questões foram importantes na formulação dos pressupostos que sustentaram a elaboração dos instrumentos de análise da compreensão histórica dos alunos do colégio de aplicação. A diferença das séries e da idade do público alvo foi nosso primeiro questionamento quanto à formulação de um único instrumento de coleta de dados. Seria possível elaborarmos um único instrumento para todas as turmas? Quais questões seriam relevantes para o estudo? A partir de quais conteúdos? Haveria conceitos básicos que norteariam a aprendizagem em história? E os conceitos de espaço e de tempo?

Diante de todas as questões que foram levantadas, procurou-se construir um instrumento para obter as respostas que queríamos a partir de alguns pressupostos: que as perguntas levariam em consideração a série de cada aluno e os conteúdos já estudados. Diante disso foram elaborados instrumentos por série. Como cada grupo de estagiários optou por fazer instrumentos próprios, foram elaborados 11 instrumentos.

Como apoio para elaboração dos instrumentos de análise foram lidos e discutidos artigos de autores que realizaram pesquisa com alunos em escolas, como Peter Lee, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt. Também foi discutida a avaliação realizada pelo Simave³ em Minas Gerais na área de ciências humanas.

Ao pesquisar a sala de aula temos que levar em consideração que este espaço envolve diversos atores: professores, alunos, supervisores, coordenadores, diretores, família. Segundo Isabel Barca, os jovens constroem o conhecimento

¹ Lee, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado. In. Barca, Isabel (Org). Educação Histórica e Museus, *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

² Cooper, Hilary. O Pensamento histórico das crianças. In. Barca, Isabel. (Org.) Para uma educação Histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004

³ MIRANDA, Sônia Regina (Org). Boletim Pedagógico Proeb, *Ciências Humanas*. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de fora, 2001.

sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola.⁴

Os diversos atores presentes nesse processo, mesmo que não pesquisados diretamente, interferem nos resultados obtidos, pois entendemos que o conhecimento escolar não é produto individual e sim coletivo, sendo desta forma gestado pelo grupo que compõe a escola e que, de uma forma ou de outra, estão em sala de aula, fazendo parte das dimensões que compõem a aula, no nosso caso, a aula de História. Dessa forma, seria correto afirmar que a aprendizagem é, primeiramente, uma atividade de grupo compartilhada por uma determinada cultura.

Ao elaborar as questões os estagiários do curso de história priorizaram o conhecimento acumulado pelos alunos nos anos de escolaridade, tendo como pressuposto a existência de um saber escolar produzido em sala de aula, como afirma Ana Maria Monteiro:

a perspectiva de constituição de um saber escolar tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática, que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar sui generis, com marcas que transcendem os limites da escola.⁵

Neste sentido, as questões abordaram os possíveis conhecimentos históricos que os alunos do ensino fundamental teriam adquirido até aquele presente momento. O questionário, de forma geral, foi composto por 10 perguntas. O principal interesse da pesquisa era descobrir a capacidade do aluno de compreender conceitos importantes para a aprendizagem dos conteúdos históricos, para tanto foi proposto que as perguntas não tentassem medir apenas a quantidade de conteúdos acumulados, mas principalmente as capacidades do aluno em situar épocas e espaços diferenciados, estabelecer seqüência entre datas e períodos, relacionar eventos, comparar situações históricas. As perguntas também tentaram perceber quais capacidades têm esses alunos de identificar as opiniões, atitudes e culturas diversas das pessoas, de acordo com as épocas passadas, em comparação com seu presente; ler criticamente um texto, interpretar

⁴ Barca. Op. Cit. p. 397

⁵ Monteiro, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História*, v.9, Londrina: Editora Humanidades, 2003. p. 13.

e refletir sobre o conhecimento histórico.⁶ Além das questões de conteúdo, também foram elaboradas questões sobre as famílias, escolaridade do pai e da mãe, os locais de trabalho de ambos e o local de moradia.

Entendemos que a aquisição de determinados conceitos e habilidades influenciaria como os alunos aprendem História. A compreensão dos alunos sobre os conhecimentos históricos estaria relacionada com a forma como confrontam esta aprendizagem com seus próprios conhecimentos, com os filmes que assistem, as histórias da família e com as experiências escolares anteriores⁷, mesmo quando afirmam que não se lembram da matéria que foi dada no ano passado. As relações que estabelecem entre estes conhecimentos e os conteúdos apreendidos nas aulas de história dependem da forma como desenvolveram os conceitos e habilidades que tentamos descobrir em nosso estudo.

A investigação que nos propusemos teve como ponto de partida a observação dos alunos e das aulas de História pelos estagiários, desse modo os estagiários tiveram acesso ao conteúdo de História presente na escola e puderam observar o cotidiano vivenciado pelos alunos e professores no processo de ensino aprendizagem de História. A observação das aulas teve como pressuposto dar aos estagiários um parâmetro do que é a escola do ensino fundamental, como professores e alunos relacionam-se com o conhecimento escolar e quais os signos e normas que regem este espaço. Assim como Edwards⁸, entendemos que é no dia a dia da escola que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões. Também considero o procedimento de observação das aulas importante pela possibilidade de permitir ao estagiário confrontar suas memórias de estudante do ensino fundamental com a realidade que agora observa.

Foram ao todo 11 questionários e 110 perguntas aplicados em um universo de 300 alunos. Na aplicação do questionário foi possível perceber um certo descaso por grande parte dos alunos ao perceberem que não valia nota, mesmo com a exigência de colocar o nome. No entendimento dos estagiários o fato do questionário não representar uma possível nota acabou prejudicando o interesse em responder as questões. Apesar disto não recebemos nenhum questionário em branco, no entanto, alguns estagiários puderam observar que alguns alunos colaram de outros colegas as questões que achavam mais complicadas. O quê, no meu entendimento, demonstra que mesmo sem valer nota, houve a necessidade ou interesse em responder corretamente e não apenas deixar em branco a questão.

⁶ Para elaborar as questões os alunos leram e discutiram o Boletim Pedagógico Proeb, 2001, principalmente os artigos referentes a História e Geografia.

⁷ Seixas, Peter. Mapping the terrain of Historical Significance, Social Education. *Teaching History in a Changing World*. Vancouver: Faculty of Education, University of British Columbia, 1997.

⁸ Edwards, V. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.

Algumas perguntas chamaram a atenção pela ausência de resposta em todas as séries. Foi perguntado aos alunos sobre a escolarização dos pais. Grande parte dos alunos não soube informar o grau de escolaridade do pai e da mãe, demonstrando não conhecer como está estruturado o sistema de ensino do qual faz parte. Várias vezes durante a aplicação do teste os estagiários ouviram perguntas como: estudou até o 3º ano; é ensino médio? Faculdade é ensino superior? Nesse sentido, ficou claro uma ausência de discussões que envolvam a escola como um espaço educativo dentro de um sistema de ensino.

Nas questões que envolviam conhecimento histórico, optamos por perguntas que pudessem perceber a noção de tempo histórico e cronológico dos alunos, entendendo que se situar temporalmente é importante para que o aluno construa conhecimento histórico sobre determinadas categorias. Algumas categorias são imprescindíveis para a construção do conhecimento histórico como, por exemplo: simultaneidade, presente, passado, futuro. Entre as questões formuladas, uma questão para a sexta série do ensino fundamental tentou perceber categorias simples de noção temporal como a possibilidade do aluno identificar imagens históricas e relacioná-las aos séculos em que foram produzidas. Para isto foi utilizada a divisão da linha de tempo, muito trabalhada nessa faixa etária. Foram então selecionadas imagens como castelos medievais, pirâmides do Egito e uma cidade atual. Aos alunos foi solicitado que, através da linha do tempo linear, relacionassem as imagens e os períodos antigo, medieval e contemporâneo. Chamou a atenção dos estagiários a quantidade de erros entre a identificação das imagens com as épocas: 87% das crianças da 5ª série⁹ não conseguiram acertar a questão. Ao solicitar aos alunos que relacionassem as imagens aos séculos, foi proposto a eles que cruzassem dois itens de informação: as imagens e os signos de identificação da linha do tempo.

A linha do tempo é uma tradição no ensino fundamental, praticamente todos os livros didáticos a trazem como temática de conteúdo e alguns professores chegam a pendurá-la diante dos alunos no quadro para que decorem. Como os alunos não conseguiram relacionar a seqüência temporal, as imagens e a linha do tempo, pensamos que a aquisição de determinadas habilidades de reconhecimento da temporalidade histórica ainda não teriam sido adquiridos pelos alunos, e que as noções temporais sobre idade antiga, medieval e contemporânea não estariam contribuindo para a aprendizagem de conhecimentos históricos.

A composição da linha de tempo, como ensinada pela escola e pelos livros didáticos, indicaria certos acontecimentos como pontos fixos, de mudanças lentas com duração de séculos, o que dificultaria posteriormente que o aluno

⁹ O total de crianças é 38 alunos.

reconhecesse outros fatos na linha de tempo, pois esta estaria cristalizada com seus próprios acontecimentos. Outra dificuldade para o aluno dizia respeito à percepção da contagem e da passagem do tempo como dinâmico, plural e passível de interpretações, pois a noção de temporalidade acabaria por situar-se dentro de marcos delimitados nos espaços da linha de tempo. A noção de tempo histórico ficaria baseada apenas na sucessão de datas, desta forma o tempo seria sempre o mesmo entre as épocas históricas antiga, medieval, moderna e contemporânea. As épocas perderiam assim suas identidades submetidas aos cercos da linha do tempo. Não há, nesse sentido, compreensão de diferenças, alternâncias, rapidez, lentidão e perenidade desse tempo.

Além da noção de linha do tempo, outro item de grande porte domina o ensino fundamental de 5ª a 8ª série: a forma como os conteúdos estão dispostos pelas séries, aprisionando os conteúdos entre as paredes dos livros didáticos e das séries em que são ensinados. Entre as questões sugeridas para a 5ª série estava a seguinte: Como são chamadas as primeiras pessoas que vieram colonizar Londrina?¹⁰ Dos 38 alunos que responderam a questão, 70% assinalaram na resposta *bandeirantes*. A relação estabelecida pelas crianças com o conteúdo ensinado na História do Brasil é óbvia. É perceptível que, para as crianças, o começo de Londrina se confundiria com o começo do Brasil, e que o desbravamento das terras londrinenses dever-se-ia também aos bandeirantes. Poderíamos sugerir algumas análises para esta resposta. Londrina é cidade com inúmeros migrantes paulistas e a ideologia da paulistanidade citada por Luis Fernando Cerri¹¹, que aponta o bandeirante como ancestral, civilizador, patriarca do paulista, teria ganho força entre essa população que agora estaria sendo referendada pelas crianças na escola, ao indicar com o colonizador do norte do Paraná em 1934, o bandeirante ancestral do paulista¹². Nesse sentido, a edificação da tradição bandeirante e a generalização para o caso londrinense, dar-se-ia dentro da idéia de projeção da figura bandeirante para o conjunto de representações e valores e da memória coletiva dessa sociedade. Em última análise, estaria aí sendo referendada a idéia do bandeirante como desbravador, sendo que aqueles que chegaram a Londrina e desbravaram a terra, seriam para as crianças então bandeirantes. Estaríamos aqui diante de uma representação canônica para o ensino de História, ou seja, a figura do Bandeirantes paulista.

¹⁰ A cidade de Londrina data de 1934. O discurso hegemônico considera os primeiros colonizadores que vieram para a cidade com a Companhia de Terras Norte do Paraná como pioneiros e assim ficaram conhecidos nos livros de história da cidade, e assim é ensinado no ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

¹¹ Cerri, Luis Fernando. Non ducor duco: A ideologia da Paulistanidade e a escola. *Revista Brasileira de História*, v.18, nº 36, p. 115-136: São Paulo. Humanitas, 1998. p. 117.

¹² Idem.

Outra questão seria o engessamento dos conteúdos históricos pelas séries escolares. Como as crianças estão estudando a colonização brasileira, e entre os conteúdos estão os ligados à figura do Bandeirante, a associação com colonização brasileira é automática. Diríamos que a criança sente-se presa aos conteúdos daquela série, não conseguindo estabelecer relações com as séries anteriores, buscando auxílio nos conhecimentos já aprendidos. Desta forma, os conhecimentos escolares não estariam funcionando como conhecimentos prévios e criando uma possibilidade de construção de conhecimentos significativos a partir dos conceitos anteriormente formados.

Como entendemos que a perspectiva da aprendizagem em história tem na significação daquilo que se está aprendendo a sustentação do pensamento histórico, só seria possível que os alunos refizessem o caminho e relacionassem a pergunta com conhecimentos anteriormente aprendidos, a partir da significação do conhecimento aprendido e não dos conteúdos ensinados, visto que, como afirma Ferreira e outros, os alunos não absorvem tudo o que os manuais e professores lhes dizem que é historicamente significante. Pelo contrário, filtram informação, lembram ou esquecem, adicionam ou modificam, reconstruindo as suas estruturas de compreensão através dos seus valores, idéias e disposições¹³. A dificuldade encontrada pelos alunos em lembrar-se do que estudaram no ano anterior teria como fundamento o distanciamento provocado pelos conteúdos históricos abordados de forma isolada, sem que o aluno tenha compartilhado sua construção. É um conhecimento alheio à sua existência e sem possibilidade de encontro entre este conhecimento histórico legitimado pelas fontes e narrativas historiográficas e seu conhecimento experiencial, cotidiano, mediado pelas histórias de vida, experiências pessoais e tradições familiares.

Várias perguntas elaboradas pelos estagiários envolviam a necessidade de leitura e interpretação de recortes de textos e exigiam que interpretassem as questões e depois escrevessem sobre elas. Foram questões que demonstraram nas respostas dificuldade de interpretação dos enunciados, contextualização das informações contidas nos textos, respostas evasivas e sem consistência. A característica mais recorrente diz respeito à capacidade dos alunos de opinarem sobre a disciplina de História. Em uma pergunta realizada para a 5ª série foi solicitado que os alunos dissertassem sobre a seguinte frase: O passado nos ajuda a compreender o presente, entender o que mudou e o que se manteve na sociedade. A grande maioria optou por apenas concordar com o texto. Alguns

¹³ Ferreira, Arminda e outros. A vida cotidiana em Roma na época imperial : narrativas de alunos. In. Mello, Maria do Céu e outros (Orgs). *Actas do 1º Encontro sobre narrativas históricas e ficcionais: Recepção e Produção para professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 157.

alunos demonstraram, apesar de responderem de forma desconexa e inconsistente, uma certa noção de história progresso, respondendo a questão afirmando: a cidade cresce com tecnologia e economia, antes não tinha roda, agora tem carro de guerra. Das 37 crianças que responderam a questão, apenas 1 elaborou uma resposta com coerência e argumentação: “A história serve para conhecermos o passado e se não conhecermos o passado não entenderemos o presente, muito menos o futuro e também não saberemos de onde se originaram as coisas”.

A produção textual é um dos itens fundamentais na aprendizagem da História, a sistematização dos conhecimentos dar-se-ia no momento de reflexão da escrita. O trabalho com a produção de textos de autoria são necessários para o desenvolvimento das noções de comparação, generalização, apontamentos sobre diversidade, alteridade. A habilidade da escrita e interpretação auxiliaria o aluno a pensar historicamente no momento em que sistematiza o pensamento. O que vemos na escola é uma grande incapacidade dos alunos com relação à escrita e interpretação de textos, escritos ou imagéticos.

As questões apresentadas neste texto são indícios que nortearam a prática dos estagiários durante as aulas no colégio de aplicação. No planejamento das aulas levamos em consideração a tabulação dos dados e as principais conclusões apontadas pelas análises que fizemos, a necessidade urgente de discussões em sala de aula sobre questões históricas que não tenham como objetivo levar o aluno a decorar conteúdos dos livros didáticos, mas pensar historicamente sobre a história do mundo onde vivem. É tarefa do professor indicar os caminhos de interpretação histórica da sociedade e não levar o aluno a entender a história como livresca e aprisionada no livro didático.

Referências:

BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação Histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

CERRI, Luis Fernando. Non ducor duco: A ideologia da Paulistanidade e a escola. *Revista Brasileira de História*, v.18, nº36, p.115-136: São Paulo: Humanitas, 1998.

COOPER, Hilary. O Pensamento histórico das crianças. In. Barca, Isabel(Org.). Para uma educação Histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica*: Braga: Universidade do Minho, 2004.

EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRA, Arminda e outros. A vida cotidiana em Roma na época imperial: Narrativas de alunos. In. Mello, Maria do Céu e outros (Org.). *Actas do 1º Encontro sobre narrativas históricas e ficcionais: Recepção e Produção para professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Compreensão da vida no passado. In. Barca, Isabel (Org.). *Educação Histórica e Museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001.

MIRANDA, Sônia Regina (Org). Boletim Pedagógico Proeb, *Ciências Humanas*. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de fora, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História e Ensino*. Revista do Laboratório de Ensino de História, v.9, Londrina: Humanidades, 2003.

SEIXAS, Peter. Mapping the terrain of Historical Significance, Social Education. *Teaching History in a Changing World*. Vancouver: Faculty of Education, University of British Columbia, 1997.

OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (PNLD/2004) E AS REPRESENTAÇÕES DE PLURALIDADE CULTURAL*

Aléxia Pádua Franco**

Resumo: Este artigo, após contextualizar a questão da pluralidade cultural no mundo contemporâneo, nas reflexões historiográficas e educacionais da atualidade e nos documentos oficiais que pretendem regular a educação básica no Brasil como os PCNs e o PNLD, analisa as representações de pluralidade cultural veiculadas em dois livros didáticos de História distribuídos pelo PNLD 2004 para serem adotados nas séries iniciais do ensino fundamental, destacando as incoerências existentes em sua avaliação e observando seus limites e possibilidades para contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática, justa e plural – mas não desigual.

Palavras-Chave: Pluralidade Cultural. Ensino de História. Livro Didático.

Abstract: This article analyzes representations of cultural plurality transmitted by two textbooks of History, which are distributed by PNLD 2004 to be adopted in the first grades of the elementary level. The investigation reveals incoherence in evaluation and highlights limitations as well as possibilities to contribute to the construction of a more democratic society which should be fair and plural but not unequal. The work was done after a contextualization regarding cultural plurality in the contemporary world, historiographical and educational reflections in the present time and the study of official documents such as PCNs and PNLD that are intended to regulate education in Brazil.

Keywords: Cultural Plurality. History. Textbook.

* Uma versão sintetizada deste artigo foi publicada na revista *Nossa História*, Rio de Janeiro: Vera Cruz, ano 3, n. 29, p. 80-1, mar. 2006.

** Doutoranda da Faculdade de Educação da UNICAMP sob orientação da Profa. Ernesta Zamboni e professora de História da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Contato: alexapadua@centershop.com.br

No mundo contemporâneo globalizado, cenário de interação e conflito entre diferentes grupos culturais, de multiplicação dos movimentos de “minorias”, a questão da pluralidade cultural tem se tornado cada vez mais presente nos debates historiográficos e educacionais. Tem sido foco de pesquisas de teóricos da pedagogia crítica, de pesquisadores do ensino de História, além de permear os princípios presentes em documentos oficiais que pretendem regular a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A partir deste contexto, analisaremos aqui as representações de pluralidade cultural veiculadas pelos livros didáticos de História distribuídos pelo PNLD 2004 para serem adotados nas séries iniciais do ensino fundamental, destacando as incoerências existentes em sua avaliação e observando seus limites e possibilidades para contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa e plural – mas não desigual.

1. A questão da pluralidade cultural no mundo contemporâneo

Diferenças étnicas, raciais, regionais, religiosas, etárias, sexuais, de gênero, de condições sócio-econômicas entre indivíduos e grupos de distintos períodos da história: quais delas considerar? Como estabelecer a relação entre elas para se compreender a constituição das múltiplas práticas culturais e sociais que marcaram e marcam a nossa história, a nossa identidade?

Estas preocupações estão presentes nas reflexões historiográficas e educacionais, principalmente, a partir do final do século XX, quando, como observa Santos¹, paradoxalmente ao processo de globalização da economia e das redes de comunicação, ocorreu um desabrochar do multiculturalismo. Ou seja, o projeto de construção de uma cultura e identidade nacionais a partir da supressão ou atenuação das diferenças étnicas, religiosas, entre outras, está em crise. Nos Estados Nacionais de várias regiões do mundo, há a (re)emergência e (re)estruturação das identidades étnicas e religiosas; a cultura nacional tem sido questionada por culturas locais e regionais, e também por comunidades culturais particulares não presas a um lugar específico, mas espalhadas por diversas partes do globo terrestre, ligadas, muitas vezes, pelas redes de comunicação².

¹ Boaventura de Sousa Santos. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 135-157; 316-322.

² Cf. MIRA, Maria Celeste. O global e o local: mídia, identidades e usos da cultura. *Margem*, São Paulo: EDUC/FCS-PUC, n.3, p. 131-149, dez. 1994. p 146-149.

Também, multiplicam-se os movimentos sociais que ultrapassam os conflitos classistas e lutam pelo respeito à diversidade de opções sexuais, de pertencas raciais, étnicas, religiosas, etc. Todo esse processo vem ocasionando desde sectarismos, xenofobias, etnocídios até diálogo, tolerância entre diferentes e constituição de novas subjetividades. Para Canclini³, a própria globalização tem levado a um “multiculturalismo desigual”, pois “a circulação cada vez mais livre e freqüente de pessoas, capitais e mensagens nos relaciona cotidianamente com muitas culturas, nossa identidade já não pode ser definida pela associação exclusiva a uma comunidade nacional. [...] As nações se convertem em cenários multideterminados, onde diversos sistemas culturais se interpenetram e se cruzam”. No contato entre migrantes de várias regiões, entre diferentes grupos étnicos, etários ocorre uma hibridização conflitante entre múltiplas tradições culturais, tempos históricos e estilos de vida, quando alguns são marginalizados e outros tornam-se hegemônicos, redefinindo e não homogeneizando as várias identidades sociais e culturais.

Nesse cenário de interação de diferentes culturas, a historiografia, tanto nacional quanto estrangeira, tem realizado pesquisas que se preocupam com a pluralidade cultural e social, a multiplicidade dos sujeitos históricos, investigando grupos sociais até então silenciados, esquecidos - não só os operários, mas também as mulheres, os negros, os índios, os imigrantes de várias etnias, diferentes grupos religiosos, entre outros. Esses estudos têm sido feitos mais no campo da História Cultural e da Nova História Social, em diferentes perspectivas - às vezes, análises que se restringem ao microuniverso desses grupos; outras que os relacionam ao contexto social mais geral⁴.

Pesquisadores do campo educacional, por sua vez, têm feito diversificadas reflexões sobre como trabalhar a pluralidade cultural presente na escola⁵ (em uma mesma sala de aula interagem diferentes sexos, idades, raças, etnias,

³ CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 3 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. p. 142.

⁴ Ver ensaios que mapeiam campos de investigação e linhas de pesquisa nessa tendência em CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. Ver também artigos sobre a questão da pluralidade no ensino de História em ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.

⁵ Ver artigos que discutem esse problema da pluralidade cultural na escola em MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Territórios Contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995; GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de. (Org.). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.

grupos religiosos, classes sociais, migrantes de diversas regiões) após o processo de massificação do ensino básico que ocorreu no mundo e, especificamente, no Brasil, a partir da década de 40, intensificando-se nos anos 70 do século passado. Conforme Esteve⁶

no momento actual, [...] a aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue obriga-nos a modificar os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino. [...] A expansão escolar tornou impossível a vantagem da uniformidade que pressupunha o acesso ao ensino de uma elite social, tanto mais restrita quanto mais se avançava na hierarquia do sistema escolar. Hoje em dia, muitos professores são obrigados a repensar a sua atitude em relação à presença nas aulas de alunos que sofreram processos de socialização díspares e claramente divergentes.

Teóricos da pedagogia crítica⁷ discutem muito essa questão, pois percebem que o processo de massificação das vagas escolares não foi acompanhado de políticas eficazes para garantir a permanência das classes populares na escola - alunos delas oriundos representam a maioria dos que resistem à educação escolar ou sofrem o problema do fracasso escolar. No entanto, acreditam que a escola, apesar de normalmente basear-se no etnocentrismo cultural, reproduzindo o racismo, o sexismo e as desigualdades sociais, cumprindo sua tradicional tarefa de homogeneização social e cultural, pode desenvolver um processo educativo diferente voltado para as necessidades, interesses e sensibilidades dos grupos subordinados e marginalizados. Por ser um espaço de interação de homens e mulheres, de migrantes de diversas regiões, de diferentes faixas etárias, grupos sociais, raciais, étnicos, religiosos, a escola pode resgatar e estudar criticamente suas formas heterogêneas de vida, em múltiplos contextos históricos e culturais, mostrando as relações, sejam de aproximação ou conflito, existentes entre eles. Acreditam que, assim, os estudantes conseguirão apropriar-se ativamente do conhecimento escolar, descobrindo os sujeitos e vozes sociais que ele destaca ou silencia, desmitificando a sua neutralidade, questionando a

⁶ José M. Esteve. Mudanças sociais e mudanças na educação: da educação de elite à educação de massas. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Ed., 1991. p. 101-102.

⁷ Um panorama geral da pedagogia crítica, seus pressupostos e preocupações básicos, seus principais autores, pode ser encontrado em MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.189-230; p.324-335. Análises da inserção de suas idéias na tendência curricular crítica do Brasil são feitas por MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Curriculos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990 (Cap.IV).

hegemonia da cultura da classe social que controla os bens materiais e simbólicos da sociedade, explicitando a desigualdade social e a diversidade cultural presente na escola e na sociedade, formando-se como cidadãos críticos.

Outros estudiosos da educação e da cultura como Forquin⁸, Canivez⁹, De Certeau¹⁰, Sacristán¹¹, McLaren¹², Fleuri¹³ também preocuparam-se em refletir sobre se e como a escola pode contribuir para a formação de cidadãos preparados para viver em uma sociedade multicultural, evitando preconceitos e sectarismos.

Também os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental (PCNs), tanto os mais genéricos (Apresentação dos Temas Transversais) quanto os voltados especificamente para o ensino de História, têm sugerido a discussão da pluralidade cultural. Os documentos sobre os temas transversais priorizam as diferenças etnoculturais: “o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade”¹⁴. Já os documentos sobre o ensino de História referem-se a um leque mais amplo de diferenças culturais e sociais no tempo e no espaço.

...É importante a compreensão do “eu” e a percepção do outro, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão de “outro”, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, [...]aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do “nós”, é importante[...]a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferentes ¹⁵.

⁸ Jean Claude Forquin. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

⁹ Patrice Canivez. *Educar o Cidadão?*. Campinas: Papirus, 1991.

¹⁰ Michel De Certeau. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995.

¹¹ J. Gimeno Sacristán. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

¹² Peter McLaren. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

¹³ Reinaldo Matias Fleuri. *Educação Popular e Complexidade*. Trabalho sobre educação intercultural apresentado no Encontro de Intercâmbio de Pesquisadores/as em Educação Popular, João Pessoa, 16-18 jun. 1997.

¹⁴ Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.8. p. 32.

¹⁵ Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.5. p. 32-33.

O destaque da questão da pluralidade cultural nos documentos que regulam, ultimamente, a educação no Brasil também aparece no Plano Nacional do Livro Didático, como será discutido a seguir.

1. A questão da pluralidade cultural no Plano Nacional do Livro Didático

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa através do qual o MEC avalia livros didáticos do ensino fundamental e os distribui gratuitamente para os estudantes matriculados nas escolas públicas, após escolha dos professores de cada escola, conforme um guia previamente divulgado. Este guia apresenta os resultados da avaliação dos livros inscritos, a qual é realizada por equipes de especialistas de cada área de conhecimento que nem sempre têm contato direto com o seu ensino na educação básica. Este processo de inscrição, escolha e distribuição dos livros acontece desde 1996 e, a cada três anos, é renovado, com uma alternância entre os livros de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries.

Em 2004, foi concluído o mais recente processo de seleção dos livros de 1ª a 4ª séries. De forma inédita, foram distribuídos livros específicos para o ensino de História. Até 2003, eles eram de Estudos Sociais, englobando História e Geografia. Esta mudança faz parte do movimento de valorização destes saberes escolares, intensificado, nos anos 90, pelas organizações de historiadores e geógrafos envolvidos com o ensino fundamental. Eles reclamavam que a disciplina Estudos Sociais, ao misturar História e Geografia, reduzia a carga horária de estudo destes conteúdos e os descaracterizava, dificultando a percepção de suas especificidades – enquanto a História enfoca as ações humanas no tempo, a Geografia preocupa-se mais com a relação entre homem e espaço.

O PNLD tem três critérios de avaliação eliminatórios que se referem a “correção de conceitos e informações básicas”, “correção e pertinência metodológica”, “contribuição para a construção da cidadania”¹⁶. Neste último, a questão da pluralidade cultural faz-se presente quando se determina que será excluído do programa qualquer livro que apresente, em seus textos ou ilustrações, algum tipo de doutrinação religiosa, preconceito de origem, cor, condição sócio-econômica, etnia, gênero ou qualquer outra forma de discriminação. Esta exigência vale para a avaliação dos livros de todos os conteúdos escolares, mas em História, ela aparece em destaque nos itens: “construção de noções de diversidade/unicidade; ausência de identificação exclusiva da História a alguns

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª série)*. v.3. Brasília : MEC, 2003. p. 25-27.

heróis; estímulo ao convívio social, à tolerância e à liberdade; abordagem da diversidade das experiências humanas com respeito e interesse; não privilégio a membros de uma camada social ou aos habitantes de uma região do País”¹⁷.

As expressões convívio social, tolerância, respeito, interesse pela diferença demonstram que o PNLD procura romper com o que Forquin denomina de “universalismo etnocêntrico e dominador”¹⁸ e incentiva o que Giroux chama de “pluralismo liberal brando”¹⁹.

O “universalismo etnocêntrico e dominador” dá-se quando se procura impor a todos, os elementos culturais do grupo social que controla os bens materiais e simbólicos da sociedade, como se fossem verdades únicas e absolutas, forjando a existência de uma cultura homogênea ou superior, silenciando ou desqualificando, tratando como indignas e inferiores as práticas culturais e sociais de outros sujeitos. Nesse sentido, concebe-se a história como obra exclusiva dos grandes homens, dos heróis (geralmente homens, brancos, ricos e heterossexuais). Estes são tidos como os verdadeiros agentes históricos. A maioria sente-se inoperante historicamente, excluída, sem cidadania. As diferenças étnicas, raciais, de gênero, de classe, entre outras são omitidas ou vistas como sinal de inferioridade. As desigualdades sociais, injustiças, explorações, opressões são dissimuladas ou são naturalizadas, justificadas como se fossem consequência da passividade e incapacidade inata dos indivíduos que não conseguem, por variados motivos, atingir a cultura superior.

O “pluralismo liberal brando” é construído quando as diferenças sociais, religiosas, raciais, étnicas, regionais, de opções sexuais, políticas, de gostos e costumes são revitalizadas e expostas pública e cotidianamente, como se tivessem o mesmo espaço na sociedade, sem se mostrar suas origens, suas relações de poder, de opressão e resistência. Isso cria uma sensação coletiva de familiaridade, abolindo o sentimento de adversidade e desenvolvendo o de solidariedade, reciprocidade entre todos, que se imaginam fazendo parte de um mesmo grupo, apesar das suas diferenças. Dessa forma, neutraliza-se o outro, tornando-o inofensivo para o modelo cultural hegemônico, buscando-se uma convivência pacífica entre as diferenças, nivelando-as como se todas tivessem o mesmo valor social, ignorando os conflitos e tensões, gerando uma tolerância perversa e até legitimando as desigualdades sociais. Para isso, às vezes o “outro”

¹⁷ Ibidem, p. 48-50.

¹⁸ Jean Claude Forquin. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143.

¹⁹ Henry A. Giroux. O Pós-Modernismo e a Discussão da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu A. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.56-7.

é tratado como exótico, folclórico, pitoresco, curioso, tão interessante e ao mesmo tempo tão distante que não entra em choque com o “nós”. Outras vezes, ele é simplificado, ou seja, busca-se nele apenas o que é semelhante ao “nós”, enfraquecendo os traços conflitantes entre ambos.

O predomínio do “pluralismo liberal brando” no PNLD pode ser percebido em seus materiais de divulgação. A campanha do Ministério da Educação veiculada na TV, rádios e em cartazes pelas escolas de todo o país, no ano de 2004, para incentivar a conservação dos livros didáticos entregues aos alunos, tinham como protagonistas os atores negros Douglas e Darlan, mais conhecidos como Acerola e Laranjinha no seriado de televisão “Cidade dos Homens”. Na TV, eles chegam sorrindo à escola e comentam sobre a importância de se cuidar bem dos livros didáticos entregues pela professora no início do ano letivo. Nos cartazes com os *slogans* “a gente cuida, a gente aprende”, “passe para frente esta lição”, eles também aparecem sorridentes e abaixo do rosto deles em destaque, aparecem imagens de crianças do sexo feminino e masculino, brancas, negras, orientais, lendo felizes e concentradas os livros didáticos. Na capa do “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª séries, do PNLD/2004, meninas e meninos negros, brancos, orientais, gordos e magros, de cabelos castanhos, pretos, ruivos ou louros, com e sem óculos, emolduram a capa, todos esbanjando alegria. Enfim, o forte preconceito ao negro ainda existente no Brasil é ignorado – eles protagonizam felizes a campanha. Os conflitos e desigualdades são dissimulados pelos rostos felizes e saudáveis de todas as crianças. Destaca-se a diferença, a tolerância, a igualdade.

Especificamente nos livros didáticos de História de 1ª a 4ª séries distribuídos pelo PNLD em 2004, observa-se que as representações de pluralidade cultural aí veiculadas às vezes aproximam-se e outras distanciam-se do “pluralismo liberal brando”. Discutiremos isto a seguir.

1. A questão da pluralidade cultural nos livros de História do PNLD 2004

Ao se comparar a avaliação do livro de História melhor pontuado²⁰ pelo PNLD 2004 e a do pior pontuado²¹, percebe-se alguma incoerência na aplicação dos critérios relativos à questão da pluralidade cultural. Às vezes, elogia-se uma

²⁰ MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Julio e ORDOÑEZ, Marlene. *História com Reflexão*. São Paulo: IBEP, 2001. Esta coleção, além de ser a melhor pontuada na avaliação do PNLD 2004, foi a mais escolhida em todo o Brasil pelos professores da rede pública.

²¹ LUCCI, Elian Alabi e BRANCO, Anselmo Lázaro. *Viver e Aprender História*. São Paulo: Saraiva, 2001. Esta coleção, apesar de ter sido a pior pontuada na avaliação do PNLD 2004, foi a segunda mais escolhida em todo o Brasil pelos professores da rede pública.

coleção por ela cumprir exatamente o que é sugerido pelo PNLD. Outras vezes, exige-se que ela vá além do que é proposto, não se considerando as passagens em que a obra consegue fazê-lo.

No *Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries, História e Geografia*, a coleção *História com Reflexão* é elogiada justamente por concretizar o “pluralismo liberal brando” indicado pelos critérios de avaliação do PNLD. Isto é, por demonstrar como “ao longo da História do Brasil, diversas etnias se conjugaram para viver e trabalhar” e por abordar “a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, manifestando-se nos estudos sobre os componentes étnicos da sociedade brasileira (índios, portugueses, negros, imigrantes e migrantes), de modo a fazer com que os alunos percebam que a nossa sociedade é fruto de uma autêntica miscigenação” (grifo nosso)²².

Ao se folhear o livro da 4ª série, principalmente as unidades 2 (“O Brasil Português”), 3 (“Sociedade e Cultura”) e 4 (“O Brasil Brasileiro”), encontra-se vários exemplos desta tentativa de se construir a história do Brasil como um todo harmônico. Narra-se os contatos entre índios e portugueses na ocupação do território brasileiro, o trabalho escravo de africanos e nativos nos diferentes ciclos econômicos desenvolvidos pelos colonizadores, as diferenças de hábitos, concepções de mundo e condições de vida destes diferentes grupos étnicos, mas encaminha-se as reflexões para ressaltar o encontro de elementos indígenas, portugueses, africanos e de demais imigrantes que construíram nosso território e nossos costumes. Neutraliza-se, assim, as desigualdades, relações de poder, exploração e resistência.

A unidade 4 sobre a sociedade e cultura do Brasil Colônia descreve a composição desigual da sociedade colonial, porém incentiva mais a discussão sobre como nossos costumes alimentares, artesanais formaram-se a partir do aprendizado recíproco entre indígenas, negros escravos e colonos. Ela inicia-se com a seguinte idéia:

...Os colonos que vieram morar no Brasil, procuraram manter viva a memória, as tradições, os valores e os costumes portugueses. A distância e o desconhecimento da nova terra levaram-nos a aprender com os indígenas como se proteger dos animais; a preparar os alimentos disponíveis [...]; a fabricar seus utensílios [...]. O trabalho do escravo africano completou esse novo conhecimento. Dessa forma, surgiram novos hábitos e costumes, comuns e específicos do mundo colonial... (grifo nosso)²³

²² BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª série)*. v.3. Brasília: MEC, 2003. p. 57.

²³ MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Julio e ORDOÑEZ, Marlene. *História com Reflexão*. São Paulo: IBEP, 2001. p. 98.

Um pouco mais a frente, propõe-se a seguinte atividade em grupo:

Troque idéias com os colegas sobre a conjugação dos elementos indígenas, portugueses e africanos na utilização da mandioca, a partir do relato de Gabriel Soares Sousa [cronista que viveu na Bahia, no século XVI]...(grifo nosso)²⁴

Logo no início do livro²⁵, quando se discute a presença da História em nossas vidas, aparece o desenho de uma sala de aula com alunos e alunas de diferentes etnias, convivendo harmonicamente entre si, precedido das frases “através da História, você pode conhecer o dia-a-dia dos antepassados, compreendendo e utilizando o legado que eles deixaram para o presente”, “para viver em grupo, o homem teve que criar regras sociais, a fim de facilitar a convivência. Essas regras são os valores de cooperação, justiça, amizade, solidariedade, responsabilidade, respeito”. Tudo isto, reforça a idéia de que nossa história desencadeou a integração entre diferentes indivíduos e culturas, através de miscigenações, relações de confiança, sem destacar os confrontos envolvidos nesse processo.

Apesar da avaliação do *Guia de Livros Didáticos* não considerar, em certas partes da coleção *História com Reflexão* ainda se encontram resquícios daquilo que o PNLd pretende superar - “universalismo etnocêntrico”. Pode-se perceber isto, examinando a organização geral do livro da 4ª série. As suas três últimas unidades já mencionadas anteriormente organizam-se tendo como eixo os empreendimentos portugueses na extração do pau-brasil, na produção de cana, na pecuária e exploração das drogas, na mineração, na produção de café e, finalmente, dos empreendimentos industriais da elite brasileira. São estes que direcionam o conteúdo a ser exposto, entremeando discussões sobre a organização territorial, cultural e social do Brasil Colônia. Descreve-se o que era produzido e para que, a mão-de-obra utilizada, raramente trabalhando os problemas sociais aí envolvidos (estes recebem mais destaque somente no final do livro, quando discute-se as condições de trabalho dos operários nas indústrias e seus movimentos de reivindicação ontem e hoje)²⁶. Enfim, o processo histórico é construído, na maior parte do livro, através do destaque das ações das elites, subordinando-se a elas a participação histórica dos outros grupos sociais.

Paradoxalmente, enquanto a coleção *História com Reflexão* foi elogiada por abordar a interação entre os diferentes grupos étnicos que participaram da história

²⁴ Ibidem, p. 111.

²⁵ Ibidem, p. 12-13.

²⁶ Ibidem, p. 153-158.

do Brasil, o *Guia de Livros Didáticos*, na avaliação do livro *Viver e Aprender História*, cobrou um tratamento mais radical da relação entre os diferentes grupos culturais e sociais que constituem a nossa História, exigindo que se enfocasse não apenas o convívio social, tolerância, respeito mencionados nos critérios de avaliação, mas também os conflitos: “os diferentes grupos sociais ou étnicos são enfocados pela diversidade cultural, mas está ausente a luta por direitos e igualdades ao se tratar dos índios e dos negros, das crianças que trabalham, do êxodo rural, do trabalhador industrial.”²⁷

Esta avaliação baseou-se mais nos PCNs de História de 5ª a 8ª séries que ressaltam a importância de se estudar os diferentes grupos sociais e culturais em suas lutas, sem deixar que o reconhecimento das diferentes relações de dominação, preconceito ou desigualdade²⁸, do que nos critérios do PNLD que enfocam apenas a tolerância, o convívio social e o respeito. Este cruzamento de dois documentos produzidos pelo MEC para regular o ensino fundamental dos diferentes conteúdos curriculares (os PCNs e o PNLD) tem sua lógica, mas também apresenta algumas incoerências: avaliou-se livros de 1ª a 4ª série, baseando-se em objetivos expostos apenas nos PCNs de 5ª a 8ª séries²⁹; exigiu-se a discussão de temas (lutas, conflitos entre diferentes grupos em busca de igualdade e justiça social) que só foram ressaltados nos PCNs de História do 3º e 4º ciclos – nos PCNs dos temas transversais, de 1º e 2º ciclos e no PNLD só se abordou a tolerância e o convívio social; não cobrou-se de todas as coleções didáticas analisadas este tratamento mais radical da pluralidade cultural; não se considerou partes do livro que discutiram aquilo que se colocou como deficiência dele.

Ao se analisar o livro da 4ª série da coleção *Viver e Aprender História*, ao contrário do que a avaliação do PNLD constata, encontra-se, mesmo que discutidas de forma fragmentada e superficial, passagens que ressaltam, além das aproximações entre os diversos grupos sócio-culturais do Brasil, suas

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª série)*. v.3. Brasília: MEC, 2003. p. 112.

²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, História*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.35.

²⁹ A versão definitiva dos PCNs de 5ª a 8ª séries (3º e 4º ciclos) foi divulgada em 1998, um ano depois dos PCNs de 1ª a 4ª séries (1º e 2º ciclos). Nesta última, propõe-se uma discussão da pluralidade cultural no mesmo sentido que o PNLD propôs posteriormente – destacando o respeito a diferença, a tolerância, o convívio social, sem discutir desigualdades e conflitos (p. 41). Já na versão de 5ª a 8ª séries, acrescenta-se aos objetivos que tratam do respeito ao modo de vida de diferentes grupos, as expressões “reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles [...], conflitos e contradições culturais”, “mantendo-se o respeito as diferenças e a luta contra as desigualdades.” (p. 43)

divergências, suas relações de exploração e resistência no passado e no presente.

A unidade que discute os primeiros contatos entre portugueses e índios no Brasil, inicia-se com uma notícia de jornal do ano 2000, relatando os confrontos ocorridos nas comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil, em que ao lado de governantes do Brasil e Portugal que festejavam a data, havia índios, sem-terras, ativistas do movimento negro que denunciavam o massacre, exclusão, preconceito, exploração por eles vividos ao longo de nossa história. Adiante, narra-se os encontros e desencontros entre índios e europeus e reproduz-se um desenho feito pelo índio Opãrãxowi que mostra indígenas lutando contra os invasores portugueses.

A organização geral do livro tem como eixo não os empreendimentos da elite portuguesa ou nacional, mas as relações sociais entre os diferentes grupos, suas aproximações e divergências. Nas diferentes unidades, a narrativa é construída a partir das relações de trabalho e das condições de vida de índios, escravos negros, imigrantes, operários na produção do pau-brasil, cana, ouro, café, produtos industrializados, enfocando-se além dos interesses econômicos dos portugueses, as explorações sofridas e as resistências ontem e hoje. Isto pode ser percebido na introdução de cada unidade que é ilustrada com imagens e trechos literários que representam a participação de índios, negros, imigrantes, operários na história do Brasil.

Enfim, no PNLD, em um mesmo processo de avaliação dos livros didáticos, lançam-se olhares contraditórios sobre as várias coleções analisadas, cobrando-se tratamentos diferenciados para as diferenças culturais e sociais existentes no Brasil. Quando as cobranças limitam-se às definições dos critérios de avaliação do Plano, reforça-se a idéia de convivência pacífica e perpetua-se, assim, as desigualdades sociais. Quando elas extrapolam ao que os critérios recomendam, reivindicando que se aborde não só as aproximações, mas também as divergências entre os vários grupos que participam de nossa História, possibilita-se pensar em como o processo histórico é permeado por relações de dominação e resistência que apontam para a necessidade e possibilidade de se transformar a sociedade em busca de relações menos desiguais e mais democráticas.

Este último olhar aproxima-se do “multiculturalismo crítico” – representação de pluralidade cultural defendida pela pedagogia crítica. MCLAREN³⁰, GIROUX³¹,

³⁰ Peter McLaren. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 97.

³¹ Henry A. Giroux. O Pós-Modernismo e a Discussão da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu A. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.53, 57.

CANIVEZ³², SILVA³³ argumentam em favor da expressão das diferenças religiosas, étnicas, raciais, de gênero, de classe social, de idade existentes na sociedade, desde que se busque compreender seus conflitos e negociações, suas relações de poder, de dominação e resistência, para não legitimar, em nome do respeito às diferenças, as desigualdades existentes na sociedade e evitar relativismos ou sectarismos, procurando promover um mínimo de integração social. Defendem, assim, a construção de um diálogo intra e intercultural, envolvendo diferentes grupos sociais, suas tradições culturais, valores, práticas sociais, pontos de vista e memórias, explicitando suas raízes históricas e sociais, examinando, dentro de um contexto social, político e cultural mais amplo, onde se entrelaçam, se entrecruzam, se inter-relacionam através de oposições e convergências, diferenças e semelhanças, apoios e exclusões. Acreditam que essa comunicação recíproca entre diferentes, esse contato com o “outro” melhora a compreensão do “nós”, motivando a auto-crítica de toda cultura e grupo social, alargando o entendimento de “si” e do mundo, propiciando o reconhecimento de que todos, através de conflitos e contradições, influenciam no processo histórico, na conservação ou na transformação da sociedade e de que nada é natural e único, criando-se, assim, perspectivas para se pensar e construir um futuro diferente, novas identidades culturais.

Universalismo etnocêntrico, pluralismo liberal brando, multiculturalismo crítico... múltiplas representações de pluralidade cultural que encaminham de diferentes maneiras a reflexão sobre as relações entre os vários grupos sociais e culturais que compõem nossa sociedade e a formação do cidadão. Todas elas circulam, com maior ou menor preponderância, pelos documentos oficiais que regulam a educação e pelos materiais didáticos que invadem as salas de aula. Cabe a nós apropriarmos-nos criticamente destas representações, incentivando nossos alunos a também fazê-lo, procurando alternativas para construir uma sociedade plural, mas não desigual.

Referências:

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.

³² Patrice Canivez. *Educar o Cidadão?* Campinas: Papirus, 1991. p. 125, 162-163.

³³ Tomaz Tadeu da Silva. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 196.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.8.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.5.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático 2004 - Guia do Livro Didático (1ª a 4ª série)*. v.3. Brasília : MEC, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 3 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?*. Campinas: Papirus, 1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DE CERTEAU, Michel. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e mudanças na educação: da educação de elite à educação de massas. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Ed., 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Popular e Complexidade*. Trabalho sobre educação intercultural apresentado no Encontro de Intercâmbio de Pesquisadores/as em Educação Popular, João Pessoa, 16-18 jun. 1997.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural: (re)pensando relações*. Uberlândia, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLO, Sívio; SOUZA, Regina Maria de. (Org.). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.

GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e a Discussão da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu A. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MIRA, Maria Celeste. O global e o local: mídia, identidades e usos da cultura. *Margem*, São Paulo: EDUC/FCS-PUC, n.3, p. 131-149, dez. 1994. p 146-149.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Territórios Contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 82-113.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995b.



MÚSICA E RADIOFONIA: uma experiência interdisciplinar de prática de ensino

*Noadia Munhoz Pereira**
*Rodrigo de Paula Moraes***

Resumo: O presente estudo é fruto de pesquisas da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dos cursos de Pedagogia e História da Universidade Federal de Uberlândia, sendo assim, faz parte de um estudo no âmbito das ações extensionistas no ensino, pesquisa e exercício profissional, cujo objetivo geral é apresentar um projeto interdisciplinar, que privilegia o uso do rádio e da música associados aos conteúdos das disciplinas curriculares no ensino fundamental. Em específico o objetivo se concentra na análise teórica e no relato de experiência do processo de instalação de uma rádio no interior da escola e sua pertinência enquanto instrumento político, social e cultural. Esta proposta de trabalho se justifica pela necessidade de metodologias alternativas que acrescentem novas visões de mundo no interior de práticas institucionalizadas.

Palavras-chave: Prática de Ensino. Música. Radiofonia.

Abstract: The present study is fruit of research of Practical of Education and the Supervised Period of training of the courses of Pedagogia and History of the Federal University of Uberlândia, being thus, it is part of a study in the scope of actions in education, searches and professional exercise, in which, the general objective is to present a project to interdisciplinar, in which it privileges the use of the radio and of music associates to the contents of teach basic's disciplines. In specific the objective it concentrates in the theoretical analysis and the story of experience of the process of installation of a radio in the interior of the school and its relevancy while instrument politician, social and cultural. This proposal of work justifies for the necessity of alternative methodologies that add new visions of world in the interior of practical institutionalized.

Keywords: Practical of Education. Music. Radiotelephony.

* Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
** Mestrando em História Universidade Federal de Uberlândia.

Interdisciplinaridade nos projetos de pesquisa

A análise da epistemologia do termo interdisciplinaridade indica que ele se compõe de um prefixo latino: *inter* que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas, mostra-se na relação sujeito-objeto); um sufixo latino: *dade* que atribui o sentido de ação ou resultado de ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser; e a palavra *disciplina*, núcleo do termo interdisciplinaridade, caracteriza-se como ordem que convém ao funcionamento de uma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou consentida.

Portanto, a interdisciplinaridade “... nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres (*inter*) num certo fazer (*dade*) a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se”¹. Neste sentido, o fenômeno da interdisciplinaridade pressupõe algo dinâmico, ultrapassa a idéia de segmentação, de fragmentação do conhecimento e até mesmo de uma concepção de homem-mundo estática.

Do ponto de vista conceitual temos a interdisciplinaridade em destaque segundo algumas autoras.

A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano².

A questão da intersubjetividade quer enfatizar a importância de se resgatar no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva interdisciplinar, o ser humano em sua totalidade, ou seja, significa dizer, uma intersubjetividade como atributo humano de perceber-se e pressentir-se, ficar-se com o outro. Remete-nos à capacidade de um educar sensível às necessidades do próximo.

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, é errado concluir que ela é só isso. A interdisciplinaridade está marcada por um momento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão. Já na idéia de integração, apesar do seu valor, trabalha-se sempre com os mesmos pontos,

¹ ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

² FAZENDA, Ivani. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 1979, p. 40.

sem a possibilidade de serem reinventados. Buscam-se novas combinações e aprofundamento sempre dentro de um mesmo grupo de informações³.

A riqueza do trabalho nessa proposta se justifica pela necessidade de se levar para o debate nas práticas escolares a situação da sociedade em processo de mudança, de globalização, desregulação da economia e do mercado, mundialização dos meios de comunicação, transformação no mundo do trabalho, enfim, as mudanças precisam ser pensadas de maneira articulada. Segundo Hernández⁴, a proposta educativa a que se vinculam os projetos de trabalho é uma via para dialogar e dar resposta a essa situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia.

A EXPERIÊNCIA DA RÁDIO NA ESCOLA

Nesse espaço, pretendemos relatar a experiência docente na Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues, situada no bairro Dom Almir, área periférica da cidade de Uberlândia. Uma escola que atende também a bairros vizinhos, como Prosperidade, São Francisco e Joana Darc. Alguns desses bairros são frutos de ocupações e trazem na sua constituição uma história de luta e resistência por parte dos moradores. O público alvo do projeto foi, inicialmente, alunos das sétimas séries do turno matutino. Entretanto, depois da notícia de que a rádio seria implantada na escola, alguns alunos das quintas e oitavas séries passaram a fazer parte do grupo.

Houve grande entusiasmo e a partir de conversas pudemos ter uma base do que desenvolveríamos nas programações. Entre as sugestões surgiram os seguintes temas a serem abordados na rádio: poesia, contos, horóscopo, televisão, esportes, curiosidades, recadinhos do cotidiano escolar e claro, música. Foi a partir dessa base, ou seja, dos anseios dos próprios alunos que começamos a elaborar o projeto.

De imediato visualizamos ser possível a realização de um projeto de rádio no qual a utilização de recursos de áudio dentro do ambiente escolar proporcionasse, tanto um veículo de comunicação e informação sobre os quatro

³ FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 54.

⁴ HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e as mudanças na educação e na função da Escola. In: *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Art Med, 1998. p.61-89.

bairros que a escola atende, como converter-se num aparato pedagógico que envolvesse o ensino num projeto interdisciplinar.

A trajetória de implementação

O projeto foi desenvolvido em reuniões abertas que ocorriam duas vezes por semana no período da tarde, num período extraclasse. A duração de cada reunião era de quatro a cinco horas. Procuramos aproveitar espaços pouco usuais para atividades pedagógicas, como o pátio e a extensa área verde no fundo da escola. Num trabalho prévio, pensado coletivamente, o projeto iniciaria com a produção da programação musical e jornalística.

Entendemos que essa etapa do projeto, ou seja, pensar e construir coletivamente a programação é o ponto chave do trabalho, porque através dela é que se torna possível desencadear um sentido sobre as temáticas e desenvolver o gosto pela pesquisa. Numa perspectiva interdisciplinar, extrapolar os conteúdos das aulas expositivas, rediscutindo-os e ligando-os a outras fontes que a pesquisa fora da sala de aula proporciona, num jogo no qual a trama em questão torna-se o centro, e não uma determinada disciplina.

Arriscamo-nos a dizer que houve mesmo a criação de certa identidade entre os integrantes do grupo que a certa altura, por iniciativa dos alunos, tomou a decisão de se auto intitular “Equipe de Comunicação”. Houve sempre o cuidado nosso, como estagiários e coordenadores do projeto, em lembrá-los do compromisso de democratizar o acesso à rádio e integrar à Equipe todo aluno ou professor que se compromettesse com os objetivos do projeto e que mesmo esses objetivos não deveriam engessar as ações. Pelo contrário, deveriam ser um norte sempre questionador das ações e das funções a que nos propusemos, enquanto alternativa ao que está posto e que se apresenta como acabado no mundo.

Nas reuniões debatíamos temas propostos por toda a Equipe. A dinâmica consistia, primeiramente, na socialização do material levado por cada membro de forma livre. Todos tínhamos a liberdade de propor temas para discussão, independentemente do que se tratava. Assim surgiram temas como violência, tecnologia, cotidiano do bairro e da escola, entre outros. Também as músicas selecionadas por cada um, a partir de acervo próprio, eram ouvidas e comentadas por todos, no que se refere ao gênero musical, compositor, intérprete, gravadora, teor e mensagem das letras, sujeitos aos quais se destinam a mensagem e uma pequena discussão sobre os elementos que compõem a música (como recursos eletrônicos, instrumentos detectáveis durante a audição entre outros) e o estudo mesmo da estrutura musical. Após as leituras, audições e discussões sobre os mais variados temas propostos, passávamos à produção de um texto. Essa etapa da escrita era feita individualmente baseada num tema comum que poderia

ser exposto sob a forma de desenho, texto descritivo, poesia ou conto. O que estava em jogo era a interpretação dos temas, expor as próprias expectativas, ser também produtor do conhecimento.

Essa etapa do projeto, da qual consta pesquisa, estudo coletivo e orientado e produção de um novo material, é o ponto central do trabalho. Foi nessa etapa que pudemos compreender e interferir, de forma mais incisiva, no campo simbólico dos alunos e, dessa forma, contribuir com as intervenções que julgamos pertinentes ao seu crescimento intelectual e humano, respeitando sempre a autonomia de pensamento e os conhecimentos que os mesmos trazem de uma formação e experiências que são próprias e inerentes aos sujeitos.

Uma discussão recorrente em nossas reuniões foi com relação à questão do sujeito historicamente constituído e construtor de sua realidade. Tivemos sempre a preocupação de enfatizar que as coisas no mundo não são, estão. Ou seja, que os seres não são determinados, e sim condicionados por experiências e processos históricos na maior parte das vezes verificáveis. Dessa forma podemos pensar, por exemplo, que o ensino público não é ruim, ele está ruim. Que pela ação de sujeitos concretos com interesses determinados são tomadas as decisões que destinam verbas públicas para um determinado fim e não para outro. É a partir da pressão de certos setores da sociedade que são elencadas as prioridades de investimento, o que relega a maioria da população a um plano secundário no que concerne a planos de desenvolvimento que visem a transformação social, fazendo da miséria a manutenção da dominação.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença se vá tornando convivência*, que seu estar no *contexto vá virando estar com ele*, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas o sujeito da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*⁵.

Com essa radicalidade, partimos do princípio de que pela ação de sujeitos concretos as coisas estão como estão e que cabe a nós, sujeitos históricos,

⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 76-77, grifos do autor.

agir de uma outra forma se não estamos satisfeitos e se procuramos transformar nossa realidade. Encontrar meios de estabelecer outros tipos de sociabilidade que vão além do imediatismo e do utilitarismo, tipos de sociabilidade que coloquem em primeiro plano as pessoas. Escapando dos paradigmas e estratégias ainda hegemônicos do capitalismo neoliberal no qual, segundo Chomsky “[...] a primeira grande experiência de desenvolvimento econômico foi uma “*má idéia*” para os governados, mas não para seus criadores e para as elites locais a eles associadas. Esse padrão se mantém até hoje: coloca-se o lucro acima das pessoas”⁶.

Assim, quando líamos um texto ou artigo de jornal ou revista, o fazíamos em voz alta para que todos participassem da discussão. Dessa forma, ao mesmo tempo treinávamos nossa dicção e adquiríamos maior fluidez na leitura. Tivemos a preocupação de lembrá-los sempre que aquelas palavras e imagens impressas não estavam ali por acaso, que ao escrever algo o autor tem uma intenção. Para compreendermos um texto ou uma dada situação, procurar saber quais são as intenções dos sujeitos facilita a leitura e o posicionamento que assumiremos. Entretanto, não basta saber quais são as intenções do outro se não temos claro quais são nossas próprias intenções.

Aplicações teórico-metodológicas

Utilizamos um material alternativo produzido no decorrer das aulas de Prática de Ensino. Trata-se de uma História em Quadrinhos (HQ) que tem como tema central a globalização no Brasil. O mote da história é a reunião de alguns alunos e dois professores que juntos pensam os desafios de elaborar uma programação de rádio que não se renda às tentativas de condicionamento por parte de uma mídia aliada ao mercado fonográfico e ao consumo, sendo esse último sintonizado com a noção de cidadania (cidadão consciente = consumidor consciente). Nesse sentido, Gentili escreve-nos o seguinte:

A sociedade dualizada, característica do pós-fordismo, é uma sociedade sem cidadãos ou, se vale aqui a ironia, com alguns membros mais “cidadanizados” que outros. O que, definitivamente, nega o sentido mesmo que a cidadania deveria possuir em uma sociedade democrática. Daí que, em seus discursos neoconservadores e neoliberais, tenham maior predileção pelas referências aos “consumidores” que aos “cidadãos”. Simplesmente

⁶ CHOMSKY, Noam. *O Lucro ou as Pessoas? Neoliberalismo e Ordem Global*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

porque “consumidor” remete, sem tanta retórica a um universo naturalmente dualizado e segmentado: o mercado⁷.

A partir da HQ pudemos trabalhar conceitos como: cidadania, consumo, hegemonia, mídia, indústria cultural, indústria fonográfica, mercado fonográfico independente, competição, exclusão. O resultado foi surpreendente, pois os alunos estavam “atenados” em tudo o que dizíamos. Na verdade, eles já sabiam de tudo isso. O que fizemos foi dar maior rigor metodológico àquela carga de conceitos que, percebíamos, eram expressos das mais variadas formas. Percebemos que “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”⁸.

Uma outra fonte que utilizávamos semanalmente era o caderno “Revistinha” do Jornal Correio, de Uberlândia. Nesse caderno há várias matérias, de temas diversificados, direcionadas ao público jovem. Numa das páginas desse periódico, no “Correio Educação”, foram publicados artigos de alunos da cidade e suas impressões sobre a mesma. Num dos artigos, intitulado “Mansões Aeroporto se torna a atração dos ladrões”, um aluno de 4ª série, morador do bairro Mansões Aeroporto, denuncia a violência existente em seu bairro, o que obriga os moradores locais a construir muros altos com cercas eletrificadas, além de contar com seguranças contratados. O que causou revolta e indignação, não só por parte dos alunos da Equipe, mas de toda a comunidade escolar, foram as causas apontadas pelo aluno para a violência existente em seu bairro. Segundo o mesmo, o bairro Mansões Aeroporto já foi um local tranquilo, apesar de situar-se numa área periférica da cidade. Entretanto, nos últimos anos tem sido vítima de assaltos porque “*Também é situado em local de ladrões, por ficar perto do bairro Dom Almir, e também do São Francisco*”. O artigo é assinado por uma professora de escola pública.

Fizemos então uma reunião para debater o teor desse artigo que trazia uma visão preconceituosa sobre os moradores dos bairros citados. Foram levantados argumentos que evidenciavam a história de luta dos moradores que se mescla à própria história do bairro, resultado de ocupações que ocorreram há cerca de dez anos. Houve, a partir de então, uma discussão sobre a construção de identidades locais. Quais são os sujeitos que têm legitimidade de identificar e classificar o outro, fazendo da sua construção uma representação hegemônica?

⁷ GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública A Desordem Neoliberal, A Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 234 – 235.

⁸ FREIRE, P. Op. Cit.

Até que ponto compartilhamos dessas categorias de análises sem ao menos nos questionarmos sobre os sujeitos envolvidos nesses critérios de identificação? A(s) minha(s) identidade(s) quem constrói?

Partindo dessas reflexões, foi produzido um artigo resposta, assinado pela coordenação da escola e endereçada ao Jornal Correio, expondo as opiniões dos alunos moradores dos bairros citados e exigindo uma retratação pública.

Uma fonte importante inserida nos trabalhos da Equipe foi o livro didático. Muitos alunos relutaram em incorporá-lo às atividades de pesquisa. Entretanto, ao menos inicialmente, aceitaram devido ao acordo mútuo de liberdade de escolha dos temas. Percebemos que o preconceito inicial em usar o livro didático decorria da não leitura do mesmo. Os alunos não eram estimulados a olhar para o livro didático como mais uma fonte de pesquisa, que deve também ser lido sob um olhar questionador.

A partir de então percebemos que a relação dos alunos com o material didático mudou. Já não procuravam nele verdades prontas sobre o presente ou o passado. Descobrimos que mais importante que as respostas são as perguntas que fazemos, as questões que dirigimos ao tema em pesquisa. São elas que orientam nosso trabalho e nos situam no presente. São essas perguntas que revelam a relação que estabelecemos com o mundo e quais os anseios que trazemos para o futuro. A partir dessa percepção houve mesmo um esforço dos alunos para encontrar contradições e inconsistências no livro didático.

A música foi também uma das fontes trabalhadas e talvez a que trouxe mais prazer a todos os integrantes do grupo. Nesse momento pudemos inserir nas reuniões gêneros musicais e compositores aos quais os alunos não tinham acesso. Desde Noel Rosa, passando por Chico Buarque e a produção dos Tropicalistas, até Elomar e Mundo Livre S.A., buscando fazer relações entre as músicas e o contexto em que a mesma é produzida. A análise das músicas procurava reconhecer os sujeitos envolvidos nas letras e a quem se destinava o discurso. Quais as relações que a música e a letra estabelecem com os acontecimentos da época, de que forma são também representações de um tempo passado. Representações que são construídas por sujeitos dotados de projetos e perspectivas para o presente e o futuro e que também estabelecem relações com o mundo, construindo um discurso a partir de anseios e experiências particulares.

Também foram selecionadas músicas que fazem parte da trilha sonora de novelas e da “Malhação”. Essas foram fontes trazidas pelos alunos e, na verdade, mais do que exemplo de músicas às quais têm possibilidade de acesso são as opções que fazem parte do universo sonoro deles. A preocupação da Indústria Cultural é produzir mercadorias que sejam de fácil assimilação, que não necessitem de reflexão e que não causem estranhamento.

O RAP nos pareceu ser o gênero musical ideal para ser trabalhado devido à sua penetração entre os alunos da escola como um todo. Eles conhecem e cantam as músicas no intervalo do recreio. Mais que isso, há uma relação de identidade entre os alunos e as temáticas das letras que falam da vida difícil na periferia, da exclusão social, do tráfico de drogas e da marginalidade. Muitos dos alunos vivenciam experiências muito parecidas no cotidiano. Isso pudemos saber através do relato deles próprios. Nossa convivência trouxe uma certa liberdade e confiança que eram expressas através de relatos comoventes sobre as dificuldades que muitos enfrentavam. Três alunos rotulados pela própria direção da escola como “casos perdidos”, participaram de algumas reuniões do grupo. Entretanto, não conseguimos fazer com que realmente se incorporassem à Equipe. Para os estagiários do projeto foi uma frustração, já que nosso compromisso como educador é ainda maior para com esses excluídos entre os que já foram, de alguma forma, excluídos. Para alguns alunos integrantes do projeto, um alívio, já que esses três eram usuários de drogas e sob efeito delas era realmente difícil estabelecer algum tipo de diálogo.

Implementação do projeto

Então, a partir dessas reuniões produzimos as programações da rádio, nas quais incorporamos os materiais selecionados e reelaborados pela Equipe com um caráter jornalístico/informativo, além das músicas, é claro!

Passamos então a uma outra etapa, a instrumentalização, ou seja, o manejo com o equipamento de transmissão e os treinos práticos de locução. Talvez a parte mais fácil, contudo, não nos deteremos aqui na descrição técnica do manejo com o equipamento.

Houve muitas trocas de informações quando apresentamos aos alunos um universo sonoro alternativo ao que geralmente se veicula em rádios comerciais, telenovelas, e no programa *Malhação*, da Rede Globo de Televisão (preferência quase unânime). Isso sem nos esquecermos do valor da cultura massiva na construção de nossas identidades e que mesmo esse universo sonoro de menor acesso, “alternativo”, é também produzido para ser consumido em massa. Martín-Barbero⁹ nos demonstra com muita clareza essa nova forma de funcionamento da hegemonia:

⁹ MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução Ronald Polito; Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

O massivo, nesta sociedade, não é um mecanismo isolável, ou um aspecto, mas uma nova forma de sociabilidade. São de massa o sistema educativo, as formas de representação, e participação política, a organização das práticas religiosas, os modelos de consumo e uso do espaço. Assim, pensar o popular a partir do massivo, não significa, ao menos não automaticamente, alienação e manipulação e sim novas condições de existência e luta um novo modo de funcionamento da hegemonia¹⁰.

Promovemos, então, uma pesquisa de opinião na escola. Já que iríamos executar também uma programação musical, fizemos a seguinte pergunta: qual o gênero musical preferido entre os alunos de quinta a oitava série do turno matutino? O resultado da pesquisa foi: em primeiro lugar o RAP (muitas vezes escrito “rep”), em segundo lugar o Rock, seguido do Sertanejo, Pop, Romântico e o Evangélico. De posse dessas informações e bastante ansiedade, estreamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ser possível construir uma sociedade mais igualitária mesmo a partir da escola formal, que no geral se orienta por práticas que destacam os interesses do Estado inserido no contexto globalizado da economia mundial e reproduz diariamente, apesar dos discursos de inclusão, uma prática finalista excludente, de competição e individualismo, criadora de necessidades que nem sequer temos tempo de pensá-las. Essa tem sido a prática hegemônica. Estamos, porém, “sintonizados” em diferentes possibilidades práticas, como a interdisciplinaridade trabalhada no projeto descrito, no qual privilegiamos uma dinâmica de liberdade na escolha dos temas e utilizamos espaços alternativos nos moldes “sala e giz”. Mas acima de tudo procuramos estabelecer relações pessoais, de afetividade, que possibilitam compartilhar o saber, aprendendo juntos.

Que essas relações envolveram nossa influência e as expectativas que trazemos, não temos dúvida. A intenção é essa! Pedimos, desde já, desculpas ao leitor por não termos explicitado aqui, tanto quanto queríamos, todas as posições em que nos encontramos e intenções contidas em nossas práticas.

E nós educadores que, mais por nossa formação intelectual que por nossa prática, temos mais rigorosamente claro alguns caminhos que podem ser seguidos no desmonte da lógica perversa do capital, escolhemos, na maior parte das vezes, percorrer caminhos menos tortuosos. A adequação ao sistema capitalista

¹⁰ Idem, *Ibidem*, p. 322.

de ensino tem sido para muitos mais que uma escolha, uma prática. Não por falta de opções, e sim por opção. Cabe a nós multiplicarmos soluções e perspectivas de atuação que apontem para a construção de um outro mundo possível. É por isso que lutamos!

Referências:

ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

CHOMSKY, Noam. *O Lucro ou as Pessoas? Neoliberalismo e Ordem Global*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública A Desordem Neoliberal, A Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e as mudanças na educação e na função da Escola. In: *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Art Med, 1998. p.61-89.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução Ronald Polito; Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.



REMEMORAÇÕES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE ENSINO DESENVOLVIDAS NA GRADUAÇÃO

Elison Antonio Paim*

Resumo: Este artigo é parte de um conjunto maior de reflexões desenvolvidas na tese de doutorado “Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História” na qual através depoimentos orais de professores de História busco memórias e experiências vividas do fazer-se professores. Nesse momento trago as lembranças dos professores de História quanto a realização da Prática de Ensino na forma de estágio de docência.

Palavras-Chave: Lembranças. Experiências. Prática de Ensino.

Abstract: This article is a part of a bigger whole of developed reflections in the doctor's thesis “Memory and Experiences of Became a History Teacher” in which one, with History teacher's oral statements I try to find lived memories and experiences of became teachers. In this moment I brought the History teacher's remembrances about the Teaching Practice as docents trainees.

Key-words: Rememorations. Experiences. Teaching Practice.

Tanto fazer a pesquisa de campo, quanto aplicar na Prática de Ensino, uma completa a outra. Eu acho que pesquisando, fazendo essa pesquisa de campo, depois pondo em prática, a gente consegue perceber aonde que tem falhas. (...) Eu acho que elas têm que caminhar sempre juntas a pesquisa de campo e a prática.

Profª. Ângela Sulzbach

O curso de Licenciatura Plena em História da UNOESC - Campus Chapecó, criado em 1989¹, em sua concepção, buscou romper com a situação caótica de

* Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria-RS; Especialista em Educação Popular e Compreensão da realidade pela Fundeste-Chapecó-SC; Especialista em História e Historiografia do Brasil República pela Fundeste em Convênio com a PUC-SP; Mestre em História Social pela PUC-SP; Doutor em Educação pela UNICAMP; Professor do Curso de História na UNOCHAPECÓ; Coordenador do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina – CEOM.

¹ As informações veiculadas neste artigo e na tese foram obtidas a partir de 20 entrevistas

formação de professores criada pelos Estudos Sociais; para tanto foi estruturado, procurando conciliar as disciplinas de conteúdo, a pesquisa e o ensino, objetivando formar o professor-pesquisador. Em tese, procuramos² fazer com que os professores egressos não fossem apenas repassadores de conteúdos, já previamente estabelecidos pelos programas oficiais e pelos manuais didáticos.

Para “formar” os profissionais visualizados pelo projeto, desenvolvemos atividades com o objetivo de integrar ensino e pesquisa, entendemos que os professores necessários para os tempos atuais deveriam ser muito mais que transmissores de conteúdos. Procurávamos romper, ao máximo, com a perspectiva positivista e conservadora na qual a produção de conhecimento e o ensino, concebidos como transmissão são dissociados e estanques. Aqui quero reforçar que não penso pesquisa apenas como a historiográfica e sim de forma mais ampliada considerando as atividades de ensino como também de pesquisa. Portanto, ensino e pesquisa são partes de um mesmo todo e não são opositores ou a pesquisa pensada como superior ao ensino.

Procurávamos, ainda modos de “formar” profissionais autônomos, que analisassem suas práticas pedagógicas e procurassem fazer muito mais do que reproduzir conteúdos prontos. Enfim, era necessário um profissional que, em conjunto com seus colegas na Escola, aprendessem – aprendam - analisar suas práticas. Nessa perspectiva, os profissionais que tentávamos “formar” também deveriam ser bons pesquisadores e sabendo integrar ensino e pesquisa.

Enquanto docentes do Curso orientávamos os estudantes para que trabalhassem numa perspectiva de História, que buscasse respostas para os “agoras”, como escreveu Walter Benjamin,

A História não é uma busca de um tempo homogêneo e vazio, preenchido pelo historiador com sua visão dos acontecimentos, mas é muito mais uma busca de respostas para os agoras. A História é um imenso campo de possibilidades onde inúmeros agoras irão questionar momentos, trabalhar perspectivas, investigar pressupostos³

realizadas com professores graduados em História na Unoesc campus de Chapecó – atualmente Unochapecó – nos anos de 1998 e 1999; no momento das entrevistas estes professores já estavam atuando nas escolas de um a três anos. Além das entrevistas foram utilizados documentos relativos ao Curso de História.

² Quando utilizo plural para designar ações penso no grupo de professores que trabalhamos nas duas turmas pesquisadas e nas anteriores na criação do curso de História da UNOESC-Chapecó, hoje UNOCHAPECÓ.

³ BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas vol. 1), p. 229.

A experiência de ter coordenado a disciplina Prática de Ensino de História (voltada para o estágio) possibilitou-me desenvolver experiências, procurando relacionar a produção de conhecimento histórico com o ensino de História, no Ensino Fundamental e Médio. Orientava os acadêmicos para que todas as atividades do estágio fossem elaboradas tendo como ponto de partida, temáticas relacionadas diretamente com as pesquisas – historiográficas e educacionais – por eles produzidas.

Entre os muitos desafios suscitados para o desenvolvimento destas experiências, destaco o de fazer com que os acadêmicos percebessem que era possível ensinar história através de temáticas, tendo como ponto de partida os problemas locais e regionais. Procurava-se, assim, quebrar com a estrutura estabelecida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e direções das escolas particulares, quando tentassem impor um currículo fechado em conteúdos distantes das experiências vividas pelos alunos e professores.

Como professor de Prática de Ensino de História de 1996 a 2001, buscava romper com a formação dicotômica entre bacharéis (pesquisadores) e licenciados (ensinadores), realizando, na medida do possível, o que está expresso no manual de estágios. Procurava construir uma relação de confiança e tranquilidade ao desenvolver as atividades preparatórias e de realização das práticas. Porém, percebia o tempo todo a angústia dos discentes em relação ao momento do estágio em que seriam avaliados. O trabalho era desenvolvido ao longo de três disciplinas.

Na Prática de Ensino de História I, procurava conceituar Prática de Ensino, enfatizando que esta não era uma atividade isolada no Curso, e que os acadêmicos precisavam colocar-se como sujeitos do processo, deveriam agir de forma autônoma, negando a racionalidade técnica.

Naquele momento, as atividades eram desenvolvidas a partir de uma série de textos e relatos de experiências de práticas de ensino, desenvolvidas por professores dessa disciplina em várias Universidades Brasileiras e de acadêmicos das turmas anteriores de nosso Curso.

Posteriormente, fazíamos debates sobre o que é ensinar História, quais as discussões que vinham sendo travadas sobre o tema, em fóruns como: Simpósios Nacionais e Estaduais da Associação Nacional de Professores de História – ANPUH; Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História; Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE.

Num terceiro momento, os alunos realizavam um Estágio de Observação numa dada Escola, dialogando com professores de História, acompanhando suas aulas. Nesse momento eram orientados para pesquisarem os seguintes aspectos: práticas pedagógicas, organização administrativa e pedagógica das escolas,

dos alunos, dos demais professores. Esta atividade tinha por objetivo um primeiro contato com o cotidiano escolar. Iniciava-se a atividade com uma breve entrevista com um professor habilitado em História, procurando conhecê-lo no que se refere: à formação, às práticas pedagógicas, ao planejamento, à concepção de História. Posteriormente, davam início às pesquisas propriamente ditas, nas quais os estagiários deveriam atentar para todos os aspectos das práticas desenvolvidas em sala de aula, quer pelo professor, quer pelos alunos.

Realizada a “coleta” de informações, os acadêmicos produziam um relatório daquilo que observaram e apresentavam-no em classe. Procurávamos, então, em conjunto traçar perfis do ensino de História que estava sendo realizado nas escolas por eles visitadas.

Expostas as observações, realizados os comentários sobre o que haviam percebido nas escolas, lançava um questionamento: o que e como pode ser “diferente” do ensino de História observado nas escolas? Aos alunos ficava o desafio para que procurassem realizar, no momento do estágio, um ensino “diferente”, que buscasse considerar os alunos como produtores de conhecimento.

Na Prática de Ensino de História II, procurando pensar e produzir algo “diferente” do observado nas Escolas, os alunos desenvolviam seus projetos de estágio, trabalhando uma temática preferencialmente vinculada ao seu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

As aulas eram desenvolvidas de maneira a focalizar possibilidades teórico-metodológicas e subsidiar a construção de trabalhos diferenciados. Dentre as atividades propostas, estavam a leitura de artigos que abordassem o tema livro didático, e o próprio contato analítico com manuais. Realizávamos diversas leituras teóricas intercaladas com atividades práticas, usando recursos didáticos tais como: fotografia, cinema, charges, gravuras, desenhos, depoimentos orais... Colocava-os em contato com vários relatos escritos, sobre experiências de ensino já realizadas.

Além da parte de teoria e metodologia de ensino, os acadêmicos produziam textos didáticos sobre a sua temática de pesquisa. Neste período, pensavam todos os detalhes de como, onde, quando e com quem iriam realizar o estágio.

Na Prática de Ensino de História III, os alunos realizavam a execução de seu projeto de estágio, quer na forma de extensão ou ensino. As atividades de docência diferenciavam-se, um pouco, do que está estabelecido nas escolas quanto aos tempos e espaços. Quanto aos tempos, eram realizadas em horários contínuos, como: um turno todo, ou três dias seguidos, ou, ainda, em três semanas, no mesmo dia da semana; nestes casos conseguíamos que todos os professores da Escola disponibilizassem a turma para os estagiários. Quanto aos espaços, eram utilizados aqueles para além da sala de aula, como ginásios de esportes, salões, museus, centros de memória, salões comunitários, dentre outros.

Quando o estágio se realizava na forma de curso de extensão, era preferencialmente com grupos relacionados às pesquisas de TCC (grupos de mulheres agricultoras, sindicalistas, motoristas e cobreadores de ônibus, operários, assentados e acampados do MST...), para professores de História ou de educação Infantil e Séries Iniciais de redes de ensino municipais, estaduais ou escolas privadas.

Após a realização os discentes apresentavam um relatório, detalhando como foram realizadas as atividades. Procuravam explicitar o que se desenvolveu ou não conforme o planejado, a dificuldade que sentiram em executar o plano, como foi a receptividade dos participantes, o envolvimento dos alunos ou cursistas e como, particularmente, cada estagiário avaliou a experiência.

Para avaliar e acompanhar a experiência, eu, como orientador visitava os estagiários, no mínimo, uma vez durante o desenvolvimento das atividades. Em alguns casos após o início das suas atividades, já como docentes, os estagiários vieram até a Universidade ou telefonaram-me para trocar idéias, para resolver algum problema surgido no decorrer das mesmas.

Durante os momentos de visitas aos estagiários, realizava anotações sobre o que estava acontecendo nos locais de realização das atividades. Trago, agora, algumas das anotações que realizei durante estes momentos. Inicialmente situei como cada depoente ou grupo planejou suas atividades. É importante lembrar que naquele momento eram anotações pontuais e que hoje estas são (re)construídas a partir de minhas memórias, e, portanto, não correspondem à verdade absoluta daqueles momentos de visitas. Não tenho a pretensão de resgatar aqueles momentos de estágios em 1998 e 1999 e, sim, realizar uma (re) construção a partir de meu presente - 2005.

A seguir, apresento diferentes vozes ou perspectivas de olhar, a partir de ângulos diferentes para o mesmo acontecimento, o estágio. Primeiramente, trago as minhas considerações, a partir das anotações e memórias do vivido, ao acompanhar cada um desses professores-estagiários; num segundo momento, trago as lembranças dos professores-depoentes, no momento da entrevista, buscando explicitar como olham para o estágio, decorridos dois ou três anos.

As memórias, em relação à realização do estágio apontam críticas, dão pistas de como pensam hoje a experiência naquele momento. Em suas falas, tais atos são marcados como “experiências vividas” e não como mais “vivências” como diria Walter Benjamin (1995).

Em sua experiência de estágio as professoras Ângela Sulsbach, Luzia e Elisabete Moreira organizaram o projeto de estágio a partir da temática “Cultura Cabocla”, lembrando que desenvolveram sua pesquisa historiográfica sobre esta temática. A proposta estava estruturada para a realização de atividades como: interpretação de textos didáticos dentre eles o denominado “Presença Cabocla”,

elaborado pelas estagiárias a partir da citada pesquisa; trabalho com o documentário em vídeo “O Velho Chapecó”⁴ o qual aborda, dentre outras questões, a atividade dos balseiros – Caboclos, ao transportar madeiras pelas cheias do Rio Uruguai até a Argentina; leitura de trechos dos depoimentos de caboclos, que foram trabalhados pelas professoras na primeira pesquisa; atividade de pesquisa, onde os participantes deveriam buscar em suas comunidades, junto aos avós ou pessoas mais velhas, as histórias locais e sobrenomes de origem cabocla; produção de textos pelos participantes.

O estágio das três professoras foi realizado na Escola Básica Leonor Lopez Gonzaga, da rede estadual, situada no município de Guatambu - SC, onde as professoras residiam. A professora Luzia já trabalhava na escola com séries iniciais do ensino fundamental. As atividades foram realizadas durante alguns dias nas aulas de História, nas turmas de quinta (Luzia), sexta (Ângela) e Oitava (Elisabete) séries. Embora o planejamento tenha sido conjunto, cada estagiária trabalhou com uma turma. As turmas eram de alunos residentes na cidade e boa parte deles em comunidades do interior, sendo transportados diariamente para a escola. Muitos alunos eram filhos de agricultores e desenvolviam atividades agrícolas durante a manhã. Ao longo de minha estadia nas salas, percebi bom envolvimento com o trabalho, pela maior parte dos alunos; estes participaram, perguntaram, trouxeram contribuições, fizeram comparações entre o modo de vida dos caboclos em outro tempo e no momento da aula; também as compararam com a forma de emprego nas granjas de criação de aves da Sadia, onde trabalham muitos descendentes de caboclos, talvez seus próprios pais.

A experiência do estágio tornou-se significativa para essas professoras, pela proximidade com suas vidas, pelo vínculo tecido entre produção de conhecimento historiográfico e produção de conhecimento educacional, por não cumprir apenas uma formalidade, por estar próximo ou ser diretamente relacionada com as suas vidas.

Neste sentido, assim expressou a professora Luzia quanto à forma de realizar o estágio na relação com a temática desenvolvida relativa à sua própria história familiar como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

Para mim, contribuiu. Até hoje, eu nunca tive um obstáculo que pudesse dizer isso aqui me faltou. Eu até agora, todos os momentos que eu passei, todos eu consegui superar tudo através daquilo que eu adquiri na faculdade. (...) Muito gratificante, meu Deus! O curso marcou a minha vida, em função

⁴ O documentário “O Velho Chapecó”, foi produzido em 1956 pela Prefeitura Municipal de Chapecó.

de que eu fiquei conhecendo a minha história. Então, foi uma coisa gratificante para mim, porque eu poderia ter feito qualquer outro tema, sobre Santa Catarina, sobre o Brasil, mas nunca seria tão importante para mim, como foi conhecer a minha origem, a minha história, a minha família. Assim, a minha formação abriu um monte de visões para eu adquirir outros conhecimentos agora.

A professora Ângela Sulsbach destacou o aspecto de complementaridade entre a pesquisa historiográfica e o estágio como contribuição significativa para o fazer-se professora. Enfatizou também a necessidade de continuidade da aproximação entre Escola e Universidade. Vejamos:

Tanto fazer a pesquisa de campo, quanto aplicar na Prática de Ensino, uma completa a outra. Eu acho que pesquisando, fazendo essa pesquisa de campo, depois pondo em prática, a gente consegue perceber aonde que tem falhas. Se, teve falhas. O que poderia ter sido melhor na pesquisa de campo, o que faltou na pesquisa de campo que poderia melhorar. Eu acho que elas têm que caminhar sempre juntas a pesquisa de campo e prática (...) Não, eu acho que até não faltou, porque na Metodologia do Ensino, bastou, contribuiu. (...) O que falta mesmo é ligar o trabalho da Universidade com a Escola. Por exemplo, eu fiquei bem desatualizada, depois que eu me formei. Eu fiquei bem desatualizada das outras questões que estavam acontecendo na região que poderiam me ajudar. Se eu tivesse lido. Se eu tivesse sabido dessas pesquisas poderia me ajudar a, por exemplo, formar um outro desfile de sete de setembro, diferente do que aconteceu o ano passado. De levantar outros pontos, outras temáticas. Então, eu acho que faz falta essa parceria entre escola e pesquisas de campo da Universidade. É falha minha? Claro que é. Eu deveria ter ido atrás deveria ter ido pesquisar mais, procurar mais, ler mais, e conversar com vocês lá. Mas também a Universidade poderia pensar numa forma de deixar ao par dessas pesquisas os professores de História. Eu acho que é por aí.

A professora Elisabete Moreira, por sua vez, referindo-se ao estágio manifestou-se da seguinte forma:

Eu acho que a gente tem medo, eu já falei isso antes, de se expor. O estágio em si, a tua matéria era uma coisa meio traumatizante. A organização, a aula e a organização do estágio foi o que me deu a base para o trabalho que eu vim fazer depois. Foi através daquela montagem daquele estágio. Da busca das formas que iria trabalhar o estágio, que foi com isso que eu me baseei no futuro, quando eu fui trabalhar depois, nesses anos que eu tive após a faculdade. A gente buscou maneiras diferentes de

trabalhar aquele conteúdo, buscou formas de passar um conteúdo que não tinha em livros. Que nós tivemos que pesquisar mesmo, e através daquilo que eu fiz o meu futuro dentro da história, como professora. Naquilo que fizemos durante o período de estágio, durante o tempo da disciplina. Não do estágio em si, que o estágio a gente só aplicou, mas durante o período da disciplina. A montagem, o preparo da aula em si, as aulas.

O professor Narcisio e a professora Gentília prepararam seu estágio a partir da temática “Terra e Agricultura”. A organização foi pensada a partir de textos gerais sobre as condições vividas pelos agricultores no Brasil e em Santa Catarina, no contexto da implementação do Mercosul: como atividades foram propostas as seguintes: a construção de conceitos-chave tais como: meeiros, parceiros, arrendatários, dentre outros; a leitura e a discussão de textos sobre o tema da pesquisa “Experiências de Trabalhadores Rurais em Parceria”; a organização de uma pesquisa com os alunos, fazendo levantamentos das condições de trabalho e renda dos agricultores em geral e daqueles que produzem no sistema integrado às cooperativas agrícolas; ouvir a música “Cidadão” de Zé Geraldo, para discutir a situação daqueles que migram da roça para a cidade; a apresentação dos resultados das pesquisas para a produção de textos e cartazes pelos participantes.

O estágio foi realizado com uma turma de oitava série do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de São Lourenço D’Oeste, onde os estagiários residiam. A professora Gentília já trabalhava na escola com Educação Religiosa. A escola cedeu a turma para os estagiários durante três tardes, uma por semana, no mês de setembro de 1998. No momento de minha visita, no segundo dia de trabalho, os alunos estavam apresentando suas pesquisas sobre as condições de vida dos agricultores. Durante as apresentações, a participação dos alunos foi muito expressiva, embora, em sua maioria, residissem na cidade e, portanto, não fossem vinculados diretamente às atividades agrícolas. Foram discutidas pelos estagiários e alunos questões como: a situação dos parceiros, que não conseguem financiamentos para custeio da safra, por não possuir títulos de propriedade para apresentar como garantia do financiamento; análises da situação dos agricultores cooperados; a situação favorável aos grandes proprietários, que, além de conseguir financiamento da produção, têm acesso ao seguro agrícola, enquanto que os pequenos proprietários e parceiros nada conseguem. Após a apresentação e os debates, os alunos em grupos produziram cartazes, expondo suas conclusões sobre o tema trabalhado. Foi lido e debatido o texto “Globalização, Desemprego e Miséria”. Entre outras atividades, na próxima semana aconteceria mais um encontro dos estagiários com o grupo.

Sobre a Prática de Ensino, o professor Narcisio nos falou que:

Eu acho que são disciplinas bem interessantes para nós, na formação dos professores, na universidade. Através de algumas técnicas que a gente aprende lá, que poderiam ser mais... A gente desenvolve e muda algumas coisas para adaptar às turmas. Cada turma é diferente, cada local é diferente, às vezes, uma técnica de estudo de um assunto numa turma não dá certo na outra. Às vezes, até pela empolgação do professor também, as primeiras vezes que faz. Depois vai se repetindo, parece que teria que mudar, mas eu acho que é interessante, sim. Poderia ter mais. Mais essas disciplinas práticas na Universidade.

A professora Gentília referiu-se ao estágio como:

O estágio foi uma das coisas muito boas que aconteceram, porque, nós praticamos algum... Fomos para a prática mesmo. Apesar de ter sido bastante curto, que eu acho que deveria ser mais longo. Eu acho que sim, porque daí você vai criando um hábito maior em fazer a coisa, entendeu? Porque é só aquele momento, você fez e acabou. Não. Quer dizer, você tem que ter continuado, talvez entre eu, o Narcisio e a Terezinha. A Têre já foi embora. Mas nós termos sentado mais entre os três e discutido, buscado mais elementos para tentar caminhar por aí mesmo. E, talvez com os colegas mesmo, depois puxando um colega ou outro. Às vezes os colegas, eles não... É uma idéia diferente, entendeu? Eles acham que não é por aí, e eu acho que deveria ser por aí. Acho não! Tem que ser por aí. E talvez teria que se ter discutido mais essa questão porque, o estágio foi um momento que você preparou o objetivo, a pesquisa, o conteúdo para chegar lá e expor. Depois, a gente buscou, mas muito isoladamente, entendeu? Acabou ficando talvez até na mesmice de um colega, do outro. O ano retrasado eu trabalhei. Eu e o Inácio trabalhávamos aqui com História, e procurávamos trabalhar junto. E funcionava, entendeu? Só que nós trabalhávamos, e as outras duas trabalhavam diferente. Então, tinha momentos que fazíamos uma exposição de cartazes sobre a questão da fome, por exemplo. E colocava lá fora. Questão política, partidos políticos. Fazia, botava no pátio da Escola isso. E, agora, eu fiquei sozinha, Então, de repente, eu também vou acabar deixando um pouco a desejar nisso.

Solicitei, então, que a professora explicitasse melhor o que: "Poderia ter sido mais bem trabalhado, melhor aprofundado ou que não foi trabalhado, nas Práticas de Ensino?" A professora ponderou que:

A pesquisa, como é na História, tinha que ser trabalhada mais. Na minha opinião. Foi trabalhada. Mas eu acredito que até mais. Que depois, quando vem para a Escola para trabalhar se tiver mais claro, talvez, mais campo.

Mais trabalho. Mais aprofundamento, isso, iria ajudar mais. Eu tenho muita dificuldade. Na hora de fazer, talvez, uma pesquisa eu tenho que pensar muito, buscar muito para chegar nos alunos e fazer isso. Mas é uma dificuldade minha. Infelizmente, cada um trabalha como pode. Eu tenho essa dificuldade. E, às vezes, até pergunto para um professor ou outro, será que é por aqui? E tal. Sempre tem um ou outro, que já sei para quem perguntar também. Não vai perguntar para qualquer um. – “Não, mas quem sabe se você fizer assim?” Eu me afino muito com uma professora de português que, infelizmente eu não fecho o horário com ela. De manhã, a professora de português, é triste. Mas, infelizmente... Fazer o quê? Ela é parada no tempo. E é justamente nas turmas que eu trabalho. Então é complicado isso, sabe? Por isso que, quando, eu fiz aquele negócio do índio e expus, ela se admirou. Esse trabalho, fulana vamos lá aproveita isso aqui e vê se faz alguma coisa, já que tem duas aulas tuas. Daí ela disse: “- Ah professora, mas eu vou aproveitar”. Só que eu não sei, eu não fui atrás para ver o que ela fez com isso, entendeu? Se é que fez. Mas aí tem a Lurdinha que é uma professora da tarde, que eu me afino muito com ela. A gente trabalhava uma coisa, e a Lurdinha: “-vamos fazer por aqui?” Vamos! Só que esse ano não fechou as minhas turmas, com ela, entendeu? Mas a questão da pesquisa eu acho que tinha que ser, talvez mais...

A professora ficou pensativa sobre o que iria dizer, então, perguntei: “Como você fala, a pesquisa, dessa discussão, de fazer mais com o aluno, de dar mais metodologia para você chegar no aluno?”

Com o aluno, com o aluno mesmo. Que a gente fez com o aluno lá. Só que daí agora aqui, por exemplo, trabalhar com o aluno, uma experiência assim, ó, professor, que seja um trabalho dentro da faculdade. Ó vocês vão fazer tal pesquisa usando alunos, para fazer. Para você já ter aquela relação do aluno e professor, e buscando isso. Olha, daí vem a questão depois. Fez o trabalho, e tal, onde é que se falhou? Aí que está, às vezes, eu tenho dificuldades. Então, pode ser que eu estou falhando, mas eu não percebo. E, o aluno se desmotiva, às vezes, que é uma aulinha bem simples. A questão da pesquisa é muito interessante. Ontem eu estava trabalhando, um aluno questionou sobre o período colonial, na 5ª série lá no interior, e comecei a questionar, eles disseram: - professora, mas então Portugal, ele queria buscar só os produtos brasileiros e levar embora. Fui explicando. Eu disse: - bom, mas a exploração se deu naquela época, e ela não acontece mais hoje? O aluno disse: - “não, professora, pára aí, o meu pai está com um monte de milho para vender lá, e está seis reais o saco. Custava doze. Isso também é exploração”. É. Eu comecei a questionar eles, como é que se deu o processo de povoamento daqui, da comunidade de vocês? Que

tipo de produtos produzia para vender para a cidade, que é uma coisa mais próxima. Já saíram, alguns alunos: - “professora, meu avô vendia 90 porcos por cada seis meses. Pô era um produtor”. Começou a contar. Então quer dizer, eles percebiam a realidade. Aí entraria o que professor? Uma pesquisa a partir da 5ª série. Tem que começar perguntando isso? Quer dizer, campo tem um monte. Você vai descobrindo no momento que você está falando, por que eu não vou trabalhar isso agora, então? Que é uma proposta minha, que já falei com o diretor. Já conversei, ele é professor de Literatura, mora na comunidade, gosta muito de História então ele tem interesse no assunto. Ele disse: - “ó, eu te ajudo”. Inclusive lá tem muito vestígio indígena. Vestígios, materiais. Assim, aquelas pedras, várias peças foram encontradas e existem na Escola. Bem interessante. Então, por isso que lá me facilitou, por isso a curiosidade deles, por isso da relação índio, entendeu? Eu acho que a pesquisa, com o pessoal dentro... Do aluno da UNOESC, mas com o aluno da Escola também. Fazer essa relação. Dá para entender? Que daí eu acho que a gente vai, que a gente fez algumas pesquisas, mas foram assim... Talvez, poderia ter sido mais.

A professora Juscemara, em conjunto com sua colega de pesquisa, Isabete, elaborou o projeto de estágio procurando enfatizar a colonização de Coronel Freitas e as relações estabelecidas entre as etnias italiana e cabocla. As atividades propostas foram: leitura e discussão de texto a partir da pesquisa; assistir e discutir o filme “O Quatrilho”; organizar uma exposição de fotos e objetos antigos trazidos pelos alunos; entrevistas realizadas pelos alunos com moradores antigos do município; produção de um texto pelos alunos.

O estágio foi realizado em setembro de 1998 na Escola Délia Regis, no centro de Coronel Freitas-SC, durante três manhãs, com uma sétima série do Ensino Fundamental. A professora Juscemara já trabalhava na escola. No momento em que eu estive presente os alunos expuseram as entrevistas que realizaram com alguns colonizadores, trouxeram algumas fotos para a exposição, assistiram e debateram o filme, comparando-o com o que eles haviam trazido das entrevistas. Era uma turma bastante agitada, porém produziram os textos e procuraram participar do debate. Pelo relato das estagiárias, o envolvimento na exposição de objetos foi muito grande.

A professora, em sua lembrança, destacou o que para ela deveria ser mudado na Prática de Ensino, principalmente, quanto à preocupação dos professores formadores, que deveria ser maior, pois estão formando educadores. Vejamos:

Na Prática de Ensino, eu vejo que tem que ser mudado muito. Tem muita coisa para mudar. Na orientação, esses professores que se formam, que

fazem Pedagogia, desses professores que fazem qualquer área, História, Geografia. Quem sai, por exemplo, para ser professor, ele tem que ter uma metodologia, sair já com um método de trabalho mais ou menos definido, dele, certo? Então, eu acho que é uma prática a gente vai cada vez mais adiando, adiando o seu método, vendo de que forma se trabalha, adquirindo um outro método, mas você tem que ter um entrosamento dessa Prática de Ensino. (...) Tem muitas falhas que teriam que ser sugeridas, digamos, durante o percurso do curso, por exemplo, você estar cursando e, os professores estarem mais preocupados. Se eu estou ali formando educadores eu tenho que estar preocupada um pouco nesse sentido.

A professora em sua narrativa destacou a necessidade de o professor sair da Universidade com um “método definido”. Seria a definição de um modelo de trabalho? Assim com em outros depoimentos que se referiram a “aplicação”, percebemos como a perspectiva da racionalidade técnica instrumental está impregnada em determinadas formas de conceber o professor como alguém idealizado com um método definido, estruturado, organizado, o qual deverá ser aplicado para um modelo também idealizado de alunos.

A professora Jussara desenvolveu seu estágio com a professora Zuleika, pensando “A Mulher Italiana na Colonização de Caxambú do Sul”. Como atividades propuseram: discussão de textos, organizados pelas estagiárias a partir de sua pesquisa historiográfica; assistir e dialogar sobre o filme “O Quatrilho”; trabalhar com músicas e poesias; oficina de contação de histórias pelas entrevistadas da pesquisa; organização de uma exposição com roupas, fotos e objetos emprestados pelas entrevistadas e produção de texto pelos alunos.

O estágio foi realizado com alunos da terceira série noturna do Ensino Médio, da Escola Cândido Ramos de Caxambú do Sul, no mês de setembro de 1999, durante três noites seguidas. O local de realização do estágio foi a Câmara de Vereadores. Acompanhei as atividades da terceira noite. As estagiárias haviam organizado uma conversa das senhoras depoentes da pesquisa com os alunos. As senhoras estavam à vontade, falaram, comentaram para além do que os alunos perguntavam. A sala estava toda ornamentada com objetos, fotos, roupas pessoais e de casa confeccionadas pelas senhoras presentes. Houve grande participação dos alunos, perguntaram muito. A estagiária Jussara declamou, em homenagem às depoentes, a poesia de sua autoria “Mãe da roça”. As estagiárias entregaram para cada uma das depoentes uma cópia encadernada de seus depoimentos. Houve comoção neste momento, pois duas depoentes já haviam falecido. Durante algum tempo todos observamos a exposição. Nessa atividade os alunos fizeram muitos comentários sobre os objetos, demonstrando muita atenção e interesse pelo trabalho das estagiárias. Houve uma identificação com o tema trabalhado, pois muitos tinham suas avós colonizadoras como as

depoentes e possuíam em suas casas objetos e roupas iguais aos expostos. Logo a seguir as estagiárias solicitaram que os alunos produzissem textos, expressando sua compreensão sobre o trabalho realizado.

A professora Jussara, três anos após rememorou aquele momento do estágio. Em tom avaliativo, assim ela expressou-se:

Foi muito bom, nós tivemos oportunidade de ver diferentes metodologias. Diferentes formas de trabalho, a serem realizados com os alunos, não só na sala de aula, mas também saindo da sala. E, isso ajuda muito, para quando a gente vai preparar aula. Você ter outras idéias de trabalhos, que possam ser realizados com os alunos. E o estágio também foi muito importante, nós trabalhamos o mesmo tema que foi pesquisado. Os textos que foram construídos, os trabalhos que a gente pôde fazer com eles foram bem ligados com a vida deles. Foi interessante, percebemos que os alunos gostaram, a questão de ter trazido as nossas entrevistadas para conversar. Eles puderam confrontar os textos com os depoimentos delas, e também ver elas falando ao vivo ali para eles. (...) Uma dificuldade que eu percebo que eu tenho, Elison, o uso do vídeo. Eu sempre procuro, quando uso, muito pouco o vídeo. Só tem uma sala na Escola e tem que dividir o espaço com todos. Mas um pouco da elaboração do roteiro e tal. Exige bastante da gente. Eu tenho consciência disso, eu sei que se não conheço o vídeo jamais vou passar para os meus alunos, mas eu tenho uma certa dificuldade, que precisa assistir até duas vezes, para poder ver o que é. Qual é a mensagem que está sendo trabalhada, os pontos a serem observados, um pouco isso que eu tenho dificuldade. Mas no mais, as questões que foram trabalhadas foram bem trabalhadas e nos ajudam para trabalhar em sala de aula.

A professora Ângela, com a colega Marli desenvolveram o projeto de estágio “Luta Pela Terra no Brasil”, a partir da pesquisa “Trabalhos, Lutas e Sonhos: experiências e solidariedade de homens e mulheres no processo de (re) assentamento da Fazenda Burro Branco (1980-1998)”.

O estágio aconteceu na escola do Assentamento 12 de Novembro, no município de Campo Erê – SC, no mês de setembro de 1999, com alunos da oitava série do Ensino Fundamental matutina. As aulas aconteceram em três manhãs. A escola é em uma vila rural, com pouquíssimos recursos didáticos, distante da cidade. Os alunos são moradores do assentamento. A professora Ângela já trabalhava na escola e a professora Marli era filha de um dos líderes do movimento e morava ao lado da escola. Os pais dos alunos são os entrevistados das estagiárias para o desenvolvimento da pesquisa. Na manhã em que acompanhei as atividades, inicialmente trabalharam com a colonização do Oeste

de Santa Catarina, enfocando a questão das disputas de terras, fazendo um paralelo com as situações vividas na colonização local. Num segundo momento da aula, trabalharam com o texto “Sangue e Morte no Contestado” de Antonio Lorenzato. Os alunos participaram bastante fazendo perguntas e colocações. As estagiárias realizaram alguns comentários sobre as diferentes visões de história que são escritas a partir do compromisso político dos historiadores. Foram comparando situações descritas no texto com o preconceito vivido pelos alunos como filhos de pessoas ligadas ao Movimento dos Sem Terras, também enfocaram o papel da escola na difusão ou não de preconceitos contra os sem terras. A seguir projetaram o filme “A Guerra dos Pelados”, sobre a guerra do Contestado. Após o filme, fizeram a discussão, amarrando com os demais temas já trabalhados. As atividades teriam seqüência na próxima aula, onde iriam trabalhar com as especificidades da luta e conquista da terra, pelo grupo de pais dos alunos.

Ângela, ao comentar as atividades desenvolvidas como Prática de Ensino, destacou que as práticas da Universidade são diferentes das práticas de Escola, pois:

É aquela coisa, você sai da Universidade, você tem práticas de ensino. Mas, quando, você se depara na sala de aula é diferente. É extremamente diferente, porque lá você está lidando com pessoas também diferentes. É um grupo de pessoas que estão buscando informações, se profissionalizando, e já com uma determinada maturidade. Você chega na sala de aula e se depara com uma outra realidade. E, é diferente você está lidando com pessoas de verdade, que são de carne e osso, e não pessoas imaginárias. Que pensam, que sentem, que têm sentimentos, que agem, que são diferentes, que vivenciam coisas diferentes. Então, todas elas com uma história diferente. Então, eu acho que é extremamente importante a disciplina no caso, toda a informação que ela traz, mas isso não nega o impacto que tu vai ter depois, de trazer isso para a prática, para a realidade. (...) Eu acho que o estágio é super importante. Porque eu já estava em sala de aula quando estava fazendo o estágio. Então, já tinha contato com os alunos, já tinha criado práticas de trabalho com os alunos. E o estágio, eu posso até ser questionada por isso, e gostaria até de ser questionada, mas parece ser muito mais uma formalidade, uma necessidade de formalizar uma imposição da instituição, ou do curso. É lógico que ele não fica solto no espaço que você está trabalhando, que você trabalha um assunto que é importante. Você utiliza metodologias que às vezes, depois, você acaba nem utilizando, ou acaba achando que ela não tem mais uma importância. Mas, no meu caso, eu acho que já estava fazendo isso. Então, quem sabe se eu fosse fazer um estágio da forma como eu estava trabalhando teria sido um pouco mais produtivo. Da forma que eu fiz, no caso, parecia que

era muito assim... Eram meus alunos, eu estava fazendo uma coisa, avaliada. E, que passava muito a ser assim uma imposição. Uma coisa que tinha que fazer. Muito curto. Uma coisa pequena, não é uma coisa que você... Que realmente é um estágio que você vai ter um espaço maior para esperar para ver esse resultado. Então, você colhe o resultado, mas depois colhe de forma extra. Então, fica bastante limitado.

Perguntei, então, o que ela pensava da proposta de vincular o estágio com a pesquisa? Ela respondeu que:

Isso é fantástico. Isso eu acho que é superinteressante, porque que a gente fez isso. Então, a pesquisa que nós estávamos desenvolvendo, era sobre a realidade das pessoas, que nós fomos fazer o estágio. Era, sobre o processo de vida deles, era sobre o cotidiano deles, a forma deles pensarem a vida eles. Então, isso foi interessante, porque as pessoas acabam tendo consciência do seu mundo, daquilo que elas acham que passa despercebido. Não dá a devida atenção para as coisas pequenas. Para as minúsculas coisas que estão acontecendo no cotidiano, na realidade das pessoas. E isso também eles vão ter consciência, conseguem, como é que eu vou dizer se entender melhor, ver que aquela história deles, que a vida deles, que passa sem muita reflexão... Sem muito... Passa batido. Que é importante e, é fruto de pesquisa. Que, é fruto de análise, que várias pessoas estão discutindo essa experiência de vida dessas pessoas. Então, é, superinteressante.

A professora Nanci preparou seu estágio a partir da temática “Colonização Alemã no Município de Cunha Porã”, vinculando todas as atividades ao Trabalho de Conclusão de Curso por ela desenvolvido. Foram programadas atividades, tais como: leitura e interpretação de textos produzidos pela estagiária; assistir e debater um vídeo; visita ao museu da cidade; exposição de fotos, documentos e objetos do período da colonização do Município. As atividades foram desenvolvidas na forma de curso de extensão para um grupo de professoras das séries iniciais da rede municipal de Cunha Porã – SC. A duração foi de 20 horas, durante o mês de setembro de 1999, tendo como local o Colégio Estadual Tiradentes.

A professora Nanci, em seu depoimento apontou para algumas necessidades que sentiu após a realização do estágio:

O que eu senti um pouco mais de dificuldade, só que eu não poderia apontar nenhuma sugestão, é para trabalhar questões, por exemplo, quando eu coloquei a questão da História Contemporânea quando se trabalha com a 1ª e 2ª Guerra Mundial, como ligar isso um pouquinho com o cotidiano hoje.

Eu senti um pouco de relacionar tudo isso, porque você tem que estar trabalhando a realidade, os problemas que você enfrenta hoje na sociedade a partir da História, construindo os momentos da História. E alguns momentos da História, muitas vezes, você não consegue relacionar. Não consegue construir toda essa relação. E alguns temas são fundamentais, eu vejo que o aluno tem que sair da 8ª série para o 2º Grau, tendo o mínimo de construção sobre isso. Só que trabalhar aquilo, só por trabalhar também não dá. O aluno tem que manter uma relação, com o cotidiano. E, alguns temas eu tinha um pouco de dificuldade de relacionar tudo isso. Mas, eu acho que até questões como, a música, como arte... Mas, eu acho que isso é uma coisa que vai se construindo, até a própria medida que a Universidade vai melhorando a pesquisa, eu acho que algumas opções, elas vão surgindo com o tempo. Acho que tudo é fruto da experiência e do tempo. Por exemplo, você pegar uma obra de arte do século XVII, XVIII e discutir tudo isso com o aluno, eu acho que um pouco nesse sentido você pegar Mozart, ou Van Gogh, um Da Vinci e a partir daí conseguir produzir alguma coisa em História. Eu acho que esse podia ser um dos mapas da História que podíamos trabalhar hoje, mas, às vezes, está faltando alguma coisa para saber como construir isso. Até para estar trabalhando a arte dentro da sala de aula, música. Porque, às vezes, a aula de História, ela se torna um pouco cansativa.

A professora Joana realizou seu estágio com alunas da segunda série do Ensino Médio – Habilitação Magistério – da Escola Cenecista de São Lourenço D'Oeste, durante três noites seguidas no mês de outubro de 1999. Como em sua pesquisa de Conclusão de Curso havia trabalhado com "Parteiras", durante o estágio trabalhou várias questões referentes à Colonização do Oeste de Santa Catarina e do Município de São Lourenço D' Oeste, destacando o trabalho das mulheres, especialmente, parteiras. Na noite em que acompanhei o trabalho, participaram, dando seus depoimentos, duas parteiras e sete mulheres que haviam sido atendidas em seus partos por estas parteiras. Nos depoimentos e a partir das perguntas das alunas, foram narrando suas atividades, em uma região agrícola distante de hospitais e médicos, durante os anos 1950 e 1960.

A professora Joana destacou que, muitas vezes, o estudante faz toda a preparação para o estágio, apenas para cumprir uma formalidade, mas com isto...

Bom, o estágio como você falou mesmo, é um momento especial, eu acho que ele é importante, só que, muitas vezes, o aluno universitário faz toda aquela preparação porque está visando também à conclusão do Curso, uma nota. Mas, com isso vem também o conhecimento, a experiência.

Então, é óbvio que sempre você tira proveito. E, foi importante, porque é a partir dele que você pode parar para reconstruir as suas aulas. Você pode ter dele um exemplo. A seguir, para mudar tuas aulas. Porque sabemos que nem todos os dias, toda a aula você trabalha de maneira diferenciada. No dia-a-dia dentro de sala, no teu trabalho como profissional, ele é bastante atribulado. Então, você não tem, digamos assim, condições, de todos os dias estar com aulas diferentes, atrativas. Às vezes, e isso acontece comigo, e acredito que com quase todos os professores, um ou outro dia você vai ao nível daquela mesmice. Então, não é um trabalho continuado de renovação todos os dias. Mas, o estágio ajudou realmente a ver esse novo lado, para que você construa aulas diferentes, que haja um novo resultado do teu trabalho. Algumas falhas que a gente fez no estágio, depois que eu realizei o estágio eu parei, analisei. Algumas coisas que eu fiz, que eu não faria, que eu acho que, por exemplo, na minha prática quando eu levei as parteiras, as mulheres na sala de aula, acho que foi uma coisa assim muito formal. Eu devia ter deixado mais à vontade, talvez trabalhado mais em equipes. Então, eu não sei, eu acho que essa parte é que depois, na sala de aula, observei. Talvez mais espontaneidade. Que eu percebi que no dia que eu levei essas pessoas, essas mulheres, teve uma formalidade muito grande. Então, isso também dificultou o desenvolver das aulas. Acho que basicamente é isso.

Procurarei, agora sintetizar algumas das idéias expressas nas lembranças sobre as experiências do estágio. Inicialmente, destaco as falas que enfatizaram a idéia do estágio como algo que serve para amedrontar, reprovar... Chegando até mesmo a ser “uma coisa meio traumatizante”. Evidenciaram nas falas o medo da crítica, da avaliação, da visita do professor orientador.

Várias depoentes questionaram a validade da realização de estágio pelos alunos que já trabalhavam como professores durante o Curso para eles seria apenas uma formalidade, cumprir uma norma institucional. Ou, em outros casos, o estágio acabou sendo apenas uma forma de conseguir uma boa nota. Como evidencia-se, a cultura da nota ainda está muito presente entre os estagiários, o medo da reprovação, de não conseguirem ou, até mesmo, fazerem aquilo que irá agradar o professor.

Percebe-se, em várias falas, que apesar de todos os argumentos usados durante o curso a questão das culturas das Escolas vividas em outros momentos, está presente, pois, como escreveu Tardif⁵: “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que

⁵ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 15.

o possuem e incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo". Aquilo que as professoras trouxeram dos saberes de sua experiência, quer como alunas ou já como professoras, expressa como esses saberes perpassam as suas falas e, acredito também, as suas práticas.

Mas, ao mesmo tempo, podemos perceber, na experiência, que vivenciaram significados outros, quando afirmaram que o estágio contribuiu, que dá pistas, sugestões, indica caminhos. Destacaram os aspectos práticos da realização das atividades de estágio, que contribuíram para mostrar caminhos diferentes, outras possibilidades, especialmente, para aquelas que já trabalhavam como professoras.

Várias falas reforçaram as diferenças entre o momento do estágio e depois, quando chegam para trabalhar nas escolas.

Um aspecto que foi destacado por quase todas as depoentes é quanto ao tempo de duração do estágio, afirmaram ser necessário maior tempo, para poder acompanhar os participantes mais de perto, inclusive verificar resultados.

Algumas professoras apontaram sugestões quanto à forma e ao desenvolvimento do curso como um todo, da necessidade dos demais professores universitários pensarem que estão formando professores.

Quanto às contribuições do estágio para pensarem as práticas e os momentos na escola hoje, conseguem perceber que houve preocupações em trabalhar teoria e prática de forma integrada, portanto, o que foi trabalhado durante o estágio não ficou isolado e, sim, integrado às práticas que vêm desenvolvendo hoje. Destacaram, nesse sentido, as contribuições das atividades de pesquisas historiográficas e educacionais para o trabalho posterior com os alunos nas escolas.

Além de minha avaliação como orientador os estágios, durante a sua realização, foram avaliados através de uma ficha preenchida pelos participantes da experiência, quer sejam alunos ou membros de outros grupos com os quais estagiaram. Na grande maioria das vezes, as avaliações foram bastante significativas. Os avaliadores destacaram que as experiências foram ricas, dinâmicas, que as aulas de História deveriam ser sempre assim; avaliaram que os estagiários continuassem trabalhando... Percebe-se que ocorreu grande interesse pelas aulas de História quando foram ministradas de forma criativa e atrativa. Os participantes sentiram-se sujeitos no processo, construtores de conhecimentos e não meros expectadores.

Após a realização de todos os estágios, organizamos na Universidade o que denominamos "Mostra das Produções de Estágio". Nesse momento, os estagiários expuseram, na forma de painéis, varais, cartazes, vídeos ou outras formas que entenderam convenientes, as produções realizadas pelo grupo com o qual estiveram estagiando.

Ao final das atividades de estágio, realizávamos um seminário de avaliação, quando os professores-estagiários expressavam o que sentiam, angústias, medos, dificuldades, o que os alunos expressaram durante as aulas. A conclusão geral foi que, apesar de todos os percalços, a experiência do estágio foi significativa, que conseguiram perceber nos alunos a diferença quando trabalharam com um conteúdo próximo, que tinha ligação com o cotidiano, com as experiências dos participantes. Verificavam que a produção de conhecimentos histórico-escolares deve estar, na medida do possível, vinculada à história dos alunos, para que eles também se sintam sujeitos históricos.

Neste artigo, apresentei a construção das pesquisas, como estas atividades de produção de conhecimento contribuem para o fazer cotidiano dos professores, até as análises e as lembranças relativas à disciplina Prática de Ensino de História – Estágio. Procurei destacar as atividades realizadas tanto sob o meu olhar como sob a ótica dos professores depoentes, na tentativa de através do entrecruzamento de diferentes vozes e olhares, explicitar momentos do fazer-se professor.

Referências:

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas vol. 1).

_____. *Rua de Mão única*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (obras escolhidas vol. 2).

_____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.185-236. (obras escolhidas vol. 3).

_____. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Antropos, 1992.

_____. *A Modernidade e os Modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. *Reflexões Sobre a Criança o Brinquedo e a Educação*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Histórias e (Re) Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.287- 330.

PAIM, Elison Antonio. *Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a) de História*. Campinas: FE Unicamp, tese, 2005.

_____. *Fala Professor(a): O Ensino de História em Chapecó 1970-1990*. Chapecó: Grifos, 1997.

_____. *Industrialização e Educação*. Chapecó: Argos, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E.P. *A Miséria Da Teoria – ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LITERATURA DE CORDEL – uma porta para o brasil real

*Juscimar Maria de Paula**
*Maria Carolina Carvalho Motta***

Resumo: O presente artigo refere-se a um estudo sistematizado sobre o uso da literatura de cordel como recurso didático para a disciplina História no ensino fundamental e médio. A análise, baseada em uma prática pedagógica vivenciada com alunos da 8ª série de colégio da rede pública estadual de Goiás, volta-se para os aspectos de interpretação, compreensão e assimilação de conteúdos históricos, aliando-os a elementos culturais presentes na diversidade da sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Identidade Cultural, Literatura de Cordel, Imaginário Popular.

Abstract: The present article refers to a study that is systematized on the use of the literature of cord as a didactic resource for the discipline *History* in the elementary and medium level. The analysis is based on a pedagogic practice experienced with students of the 8th grade of a public school in the state of Goiás. It approaches the interpretation aspects and the understanding and assimilation of historical contents in order to ally them to cultural elements that are present in the diversity of the Brazilian society.

Keywords: Literature of Cord. Didactic Resource. Teaching of History.

Quando iniciamos o curso de História em 2000, tínhamos o objetivo de fazer com que a disciplina de História fizesse parte do nosso cotidiano. É muito difícil para nós concebermos a idéia de que a escola oficial fez com que essa disciplina se tornasse alienante e alienada.

* Professora de História e Filosofia do ensino fundamental na rede pública de ensino em Itumbiara/GO. Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Colégio Vanguarda/Horas Felizes em Itumbiara/GO. Graduada em Pedagogia pela ULBRA. Graduada em História pela UEG. Pós-graduada em Docência Universitária pela UCG.

** Professora de História e Sociologia do ensino fundamental e médio na rede pública do Estado de Goiás - Itumbiara - GO. Professora de Ética Geral e Profissional no Curso de Direito da Universidade Luterana Brasileira de Itumbiara (ILES/ULBRA). Graduada em Direito e História. Pós-Graduada em Docência Universitária pela UCG.

Em nossas experiências como professoras de História o que mais ouvíamos era: “não gosto de História. Isto é chato, é decoreba. Por que devo saber isto”

Questionamentos como esses, nos levaram a refletir sobre o nosso papel no contexto histórico da educação. Muitas vezes, nos perguntamos: Como pode ser chato conhecer? O homem é um ser histórico, e por que então esse repúdio à disciplina histórica?

Buscando resposta para estas e outras tantas questões, chegamos à conclusão que nós, assim como nossos alunos, não nos reconhecíamos na História oficial, não éramos sujeitos históricos nos livros didáticos.

Encontramos nos livretos de cordéis a resposta para os nossos anseios. Era uma literatura popular. Feita pelo povo, sobre o povo e para o povo. Por que então não adotá-las nas escolas do povo (pública)?

Os livretos de Cordel são, portanto, uma fonte excelente para se estudar a História do Nordeste, e porque não dizer do Brasil. Fatos marcantes, como as secas, o banditismo, o misticismo sertanejo, as disputas políticas e o cotidiano estão registrados pela ótica do homem simples. Através dos versos dos poetas transparecem críticas, desabafos e crenças, com uma boa dose de lirismo e uma visão que, em muitos casos, transcende as análises conjunturais dos intelectuais urbanos.

A Literatura de Cordel é impregnada pelos valores e convicções de seu autor. O Cordel é tão fiel à realidade quanto pode ser um jornal. Nos dois casos há os que estão atrelados ao poder, contudo essa literatura apresenta um compromisso com o povo que a grande imprensa jamais registrou.

Não há como negar que a Literatura de Cordel é uma representação da cultura nordestina. Nela somos capazes de identificar a identidade desse povo e sua luta para mantê-la, diferentemente dos cordéis europeus, que foram editados pela elite. Portanto, “eles não eram necessariamente populares, por serem compostos de textos de origens diversas e que visavam uma determinada eficácia, uma cultura e um público particular”.¹

Sabemos que, num primeiro momento, as histórias dos livros de Cordel no Brasil eram adaptações de narrativas tradicionais vindas da Europa, nos livretos de Cordel. Dessa abordagem para os acontecimentos políticos ou cotidianos foi só questão de tempo. Assim, a Literatura de Cordel tornou-se uma forma do povo reinterpretar a realidade que o cerca(va) sua vida, seu dia-a-dia e seu tempo. Além do cotidiano, a crítica social e a política eram retratadas nos livretos. Daí a importância dos mesmos para a nossa história. Os cordelistas brasileiros foram

¹ CHARTIER, R. *A História Cultural*. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990, p. 167

em sua maioria nordestinos, homens de escassa escolaridade (muitos foram inclusive autodidatas), mas que liam bem, muito e de tudo, fossem romances estrangeiros, enciclopédias, almanaques ou ainda os jornais.

Além dessa história oficial que está escrita nos livros, documentos, revistas, jornais e outras publicações “eruditas”, há a história extra-oficial, uma visão dos acontecimentos que podem ser lidos através da literatura de cordel. E o que é essa literatura senão o retrato vivo da linguagem popular, regional e literária, que resgata a memória oral de uma população marginalizada e despossuída? Pois ela é a manifestação social de uma interpretação de mundo elaborada a partir das classes populares.

No entanto, acreditamos ser necessário examinar o Cordel em um contexto social mais amplo, no qual possamos observar o conceito de cultura popular, contraposto à problemática da ideologia na produção simbólica. Antônio Torres Montenegro nos diz:

A cultura popular não é considerada como algo perdido. Ela está presente, pelas próprias condições mínimas de sobrevivência, ao gerar uma produção material e simbólica que muitas vezes manifesta características muito distintas da cultura oficial. É nesse cenário que a própria relação com a cultura oficial, por parte dessa população, reproduzida, recriada e renegada.²

Um estudo histórico que eleja o Cordel como fonte do imaginário popular, precisa considerar em primeiro lugar o perfil social do autor. Esse perfil nos mostra quase sempre, um homem com pouca instrução, assim como os que o cercam e dos quais se faz porta-voz. O que, no entanto, não o impede de possuir um grande talento para contar ou inventar histórias direcionadas em um primeiro momento para essa comunidade da qual faz parte. Como parte dessa população despossuída, o poeta enfrenta além das dificuldades financeiras, as da sobrevivência mais imediata.³

A construção da história em versos recupera e documenta de maneira permanente o que estava na memória dos velhos, o que ocorria de boca em boca. O saber popular é desenvolvido com um sabor de narrativa de histórias contadas em rodas de conversa, onde todos têm um detalhe a acrescentar, a remodelar.⁴

² MONTENEGRO. Antônio torres. *História Oral e Memória: a cultura popular revisada*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 13.

³ Para maiores esclarecimentos sobre o referido assunto leia o artigo A peleja da poesia popular contra a vida agreste. *Revista Palavra* – Ano 1- Número 12, 2000, p. 63-64.

⁴ MONTENEGRO. Op. Cit. p. 56.

Observamos com isso que a identidade do poeta se confunde com a do grupo, cujas raízes se perdem no tempo e na memória coletiva. Dessa forma temos uma nova visão da História, recuperada a partir da memória e que, em certa medida, se constitui uma reinterpretação da História Oficial. As realidades discutidas nos folhetos, sejam remotas ou contemporâneas, trazem os fatos históricos como uma mudança que deverá se processar através da intervenção de um herói.

As classes dominantes possuem a capacidade intrínseca de dominar e desenvolver marcas que determinam na população formas de compreender o presente ou projetar seu próprio futuro.

As marcas que estão impressas na memória coletiva (sobretudo na popular) resultam de uma intervenção direta na cotidianidade do trabalhador, associado a um discurso que une o governante e a nação. O homem da Nação é uma expressão que sintetiza o todo em um, refletindo formas de construção do imaginário político, fundamentais aos regimes ditatoriais.⁵

A história como um todo se identifica com a história de cada um de nós e ao mesmo tempo com a de todos, e adquire sentido pelas ligações com a vida cotidiana, o que não exclui o sonho, a esperança e a poesia desse universo povoado pelo imaginário. Por isso mesmo, o povo conta esta história através de seus poetas, mesclando ingenuidade e crítica através das tramas abstratas e sinuosas da vida do povo brasileiro.

Atualmente é comum ouvirmos que a História precisa ser recontada e a sociedade reestruturada. Se a pesquisa científica se dispõe a tal empreendimento, não pode desprezar a comparação da versão oficial com a popular, tecendo contrapontos e construindo um confronto que ajudará a reescrever grande parte da História do Brasil.

Acreditamos que a escola poderá contribuir decisivamente para alcançarmos esse sonho, que para muitos é considerado utopia. A adoção da literatura de cordel seria um importante passo para tal. Além disso, divulgando essa vasta produção que temos e incentivamos os educandos a lerem, interpretarem e produzirem folhetos, através de projetos que objetivem expandir e recentralizar o ensino de história bem como das demais disciplinas, estaremos resgatando essa manifestação cultural brasileira, dotada de criatividade e de imagens poéticas que o povo nordestino foi capaz de construir e que perdura até hoje.

É necessário que se construa um outro imaginário que articule o mundo particular com as explicações e análises adotadas, crescentemente, por

⁵ Idem, *Ibidem*, p. 101-102.

*outros segmentos da sociedade, para que seja então possível a representação do passado que transcenda o mundo das experiências imediatas e das explicações do senso comum*⁶.

Sociedades como as nordestinas ainda conservam, mesmo que com algumas modificações, muitos dos rituais, crenças e valores medievais. Esses valores são transmitidos através da oralidade e da memória para as novas gerações, marcadas pela simplicidade, pelas condições climáticas, ambientais e econômicas, pelo estilo de vida, pela religiosidade, que fazem do nordeste brasileiro um ambiente favorável para que essas tradições culturais tornem-se sempre cada vez mais vivas e propaguem-se através dos tempos, observando as alterações necessárias.

O processo de aculturação determinado pelos meios de comunicação de massa objetiva descaracterizar e desvalorizar as formas simples de manifestação de nosso povo, instituindo valores consumistas como as grandes máximas dos dias atuais.

*Aprender, apreender, apropriar-se de um saber que estabelece direitos: a capacidade de articular o ato de pensar à fala, desenvolvendo argumentos em torno de um saber que muitas vezes é cerceado às camadas populares, exige um longo processo de socialização. A escola poderia ser o lugar privilegiado desse aprendizado. No entanto, para muitos brasileiros, são outros os territórios onde se desenvolveu o processo de socialização do falar.*⁷

Os textos da Literatura de Cordel são um convite à participação na história, ao acompanhamento, ao forte envolvimento no que está sendo contado por parte do leitor. Neles destacamos passos e contrapassos da luta vivida cotidianamente, das motivações “do real concreto e do concreto pensado”, colocadas, lançadas de uma forma em que não poderíamos deixar de ver também o lado épico.

*A história narrada em versos, fiel à tradição oral popular, está em aberto. Novas estrofes podem se somar ao campo que foi delimitado. Essa forma de construir a narrativa remete todas as pessoas à participação na história que os versos registram.*⁸

Levar a Literatura de Cordel até à escola significa oferecer um importante e motivante meio de educação aos alunos dos níveis fundamental e médio. Através

⁶ Idem

⁷ Idem, p. 38.

⁸ Idem, p. 56.

da poesia popular o aluno poderá conhecer aspectos da história do Brasil, pois o cordel retrata a cultura, o cotidiano, a realidade do povo e as suas peculiaridades. Mas pode versar sobre qualquer assunto e ser utilizado como recurso pedagógico para debater temas relacionados à educação escolar, como: cidadania, solidariedade, preconceito, entres outros.

Ter o Cordel nas bibliotecas das escolas pode representar um passo extremamente valioso para o devido reconhecimento e resgate desse tipo de literatura e dar à nova geração a oportunidade de apreciar a riqueza e expressividade da nossa cultura. Significa cultivar a memória, o saber tradicional do conto poético numa linguagem ao mesmo tempo simplória e bela, de fácil compreensão e de uma engenhosidade singular observada na construção dos versos e rimas.

Enquanto livro paradidático ou leitura suplementar o Cordel pode conduzir o leitor a uma viagem fascinante, a um universo textual completamente diferente do habitual onde a rima é um dos elementos que atrai, que desperta a curiosidade além de suscitar a sensibilidade artística.

A escola tem que obrigatoriamente prestigiar a cultura do povo, caso queira preservar a sua própria memória. E demonstrar preocupação na manutenção do saber popular é assumir e incorporar à sua rotina o contato com as manifestações que o povo cultiva, que apresentam significância e um visível potencial pedagógico.

Partindo desse pressuposto, é evidente que, em termos de Brasil, quando falamos em figuras como Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, Padre Cícero Romão Batista, e muitos outros nomes de uma representatividade ímpar, falamos conseqüentemente de figuras lendárias, conhecidas, amadas e criticadas por todos os brasileiros, principalmente os nordestinos. Além disso, sobre esses homens há um número incontável de folhetos que retratam a vida, e os feitos desses homens que se tornaram imortais na memória mística do povo do Brasil.

Diante do que foi citado, podemos acreditar que quando a escola enfatizar os assuntos ligados à cultura do povo como um todo, colocando o aluno como centro do processo histórico, teremos sem dúvida alguma, um maior envolvimento deste, e por conseqüência, uma situação de aprendizagem bem mais favorável.

Relato de experiência

A literatura de cordel foi utilizada nas aulas de História em uma turma de 8ª série do Colégio Estadual José Feliciano Ferreira, no Município de Itumbiara - Goiás, no ano de 2004. O objetivo do trabalho era oferecer recursos para que os alunos pudessem produzir textos próprios sobre a temática "Movimentos Sociais da Primeira República (1889 - 1930)". Para tanto, necessário foi selecionar materiais de apoio (textos jornalísticos, gravuras e mapas) além dos livretos de cordéis.

Dentro do programa de ensino da 8ª série em que esta temática está inserida, a ordenação de conteúdos vem assim definida:

- I - A Proclamação da República brasileira;
- II - O poder dos coronéis: a política de favores e o voto de cabresto;
- III - O poder do café: a política do café-com-leite;
- IV - Os movimentos sociais na Primeira República.

Assim, inicialmente, foi trabalhado com os alunos o contexto social, político e econômico em que efetivamente, se deu o fato histórico conhecido como Proclamação da República. Posteriormente, introduzimos o estudo do quadro político e econômico que se instalou no país com a implantação do sistema republicano, enfatizando a teia de relações de poder características desse período da História do Brasil, sem deixar de fazer ligações com os acontecimentos presentes.

A última temática, no entanto, foi tratada com especial atenção por se referir a um sentimento comum de vários setores da sociedade brasileira da época: a luta contra a opressão social e por uma vida mais digna. Este conteúdo abre a possibilidade para o aluno ter contato com a concepção da História voltada para a observação, análise e interpretação dos diversos sujeitos que compõem a trajetória histórica do povo brasileiro.

Os materiais selecionados para o aprofundamento da temática, quais sejam, gravuras e textos referentes à Revolta da Vacina, ao Movimento Operário, ao Cangaço, ao Contestado, ao Tenentismo e ao Arraial de Canudos, foram retirados propositalmente de revistas como a Super Interessante e Caros Amigos. Isto, porque estas têm como tradição darem enfoques de pesquisa às suas matérias além de apresentarem uma linguagem atrativa e acessível aos alunos. Estes materiais colocados à disposição dos alunos tinham por objetivo redimensionar o tratamento tradicional e resumido apresentado sobre o tema nos livros didáticos adotados pelas escolas da rede pública de ensino.

A literatura de cordel acresce a este pressuposto, apresentando-se como um recurso didático de linguagem em que situações cotidianas são expressas de maneira poética. A partir do estudo detalhado dos movimentos sociais da Primeira República foi possível a construção de cordéis de autoria dos educandos, dando as suas próprias visões sobre acontecimentos históricos passados. Assim, o desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem se deu obedecendo à seguinte metodologia:

I- Introdução:

Num primeiro momento, foi feita a contextualização dos conteúdos a serem estudados, relacionando-os com as problemáticas atuais do país, mormente a questão da terra, deixando claras a razão e a importância de estudá-las. A partir

disto, os alunos foram divididos em grupos, segundo seus próprios critérios, sendo que cada um deles recebeu a incumbência de levantar dados sobre o movimento social deixado sob a sua responsabilidade. Para tanto, contavam com o apoio do livro didático: *História e Vida Integrada* de Nelson Piletti e Claudino Piletti, 8ª série, e respondiam a questões investigativas simples como: quais foram os acontecimentos principais e secundários de cada movimento? quais os personagens históricos envolvidos (grupos sociais, instituições, indivíduos e respectivos interesses e motivações)? qual período histórico a que se referiu? qual o lugar geográfico, político e social em que se passou e quais os motivos que levaram aos acontecimentos revoltosos?

Em seguida, cada grupo apresentou suas conclusões para a professora e o restante dos alunos, enfatizando o poder de síntese das narrativas.

Nessa fase, os alunos estavam sendo preparados para alcançar o objetivo central da proposta: realizarem atividades escritas em que dariam suas próprias visões sobre acontecimentos históricos do passado.

II- Desenvolvimento:

Apresentamos aos alunos, através de uma palestra com a professora Juscimar Maria de Paula, a cultura nordestina revelada através dos livretos de cordéis. Nesta palestra trabalhou-se desde a origem dessa espécie de literatura até as suas vertentes atuais. Ficou claro para os alunos que o cordel só se tornou nacionalmente conhecido devido ao fluxo migratório do povo nordestino para regiões como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. Nessa oportunidade, os alunos tiveram contato direto com exemplares de cordéis com temáticas variadas, dentre as quais podemos destacar: A prisão do célebre Antônio Silvino (João Martins Alayde); Vida e Testamento de Canção de Fogo; O Cachorro dos Mortos; História de João da Cruz (Leandro Gomes de Barro) e O Boiadeiro Valente (Severino Francisco Carlos). Ao final, os alunos foram convidados a iniciarem o estilo da escrita do cordel através da apresentação de si próprios. Isto ocorreu de maneira tímida num primeiro momento, porém, logo em seguida os alunos se envolveram na atividade e puderam concretizar o primeiro texto de cordel.

Após a realização da palestra, os alunos foram lançados à atividade de pesquisa aprofundada de cada tema previamente distribuído. Foi nesta fase dos trabalhos que tiveram contato com o material jornalístico de apoio, cuidadosamente selecionado pela professora. Assim, ao elaborarem uma pesquisa mais detalhada sobre os temas propostos, os alunos puderam descobrir que o mesmo fato histórico pode apresentar várias versões, dependendo do sujeito histórico a que se dá voz.

Fazendo, então, a junção entre o estilo poético rimado de escrita do cordel e as informações colhidas sobre os movimentos sociais da Primeira República, através da pesquisa proposta, os alunos passaram a redigir textos de cordéis

referentes à temática estudada. No início, as rimas não apresentavam uma perfeição, mas a persistência dos alunos, aliada ao auxílio de um dicionário de rimas, levou-os ao aprimoramento dos textos.

O estímulo e o empenho com que os alunos executaram a tarefa proposta resultaram em um trabalho de interação histórico-cultural de tamanha importância que o que inicialmente era apenas um exercício de raciocínio histórico se transformou num projeto pedagógico apresentado na mostra de projetos da escola.

II- Avaliação

A partir de um amplo debate das inúmeras questões levantadas pela pesquisa metódica elaborada pelos alunos, relacionando-as com a história tradicional e livresca e dimensionando-as com o estilo poético rimado do cordel, foi possível a produção de textos que, além de nos informar sobre determinados acontecimentos, nos remontam à tradição cultural nordestina. Mais que isto, a literatura de cordel nos possibilitou a sensibilização dos educandos para um tratamento interdisciplinar de temas e conceitos fundamentais para a compreensão crítica da história da nossa sociedade.

Tal assertiva se torna clara se compararmos a turma da oitava série que realizou o presente trabalho (8ª A) com outra (8ª B) do mesmo colégio que passou pelo conteúdo sem lançar mão desses recursos pedagógicos. Os alunos da 8ª A desenvolveram as competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação de fontes. Além do desafio estimulante de escrever de uma maneira diferenciada, no caso, o cordel, tornaram-se mais observadores e questionadores, atendendo aos objetivos do raciocínio histórico. Enquanto que os alunos da 8ª B continuaram assimilando conhecimentos e os reproduzindo de forma repetitiva. Assim sendo, podemos concluir que a literatura de Cordel se apresenta como um excelente recurso didático capaz de motivar os alunos e neles desenvolver as habilidades de investigação e compreensão dos fatos do passado, além de inseri-los na diversidade cultural de que é composta a sociedade brasileira.

Referências:

REVISTAS

BURCKHARDT, Eduardo. O Artista do Serão. *Época*. São Paulo, p. 100 a 101.

VALE, Israel. A peleja da Poesia popular contra a vida agreste. *Palavra*. Belo Horizonte. 1 (12). 62 a 71.

FOLHETOS DE CORDEL

ATHAYDE, João Martins de. *A Prisão do Célebre Antônio Silvino*. s.r.s.d.

BARROS, Leandro Gomes de. *Affonso Penna - a Orphã - Uns olhos - O que eu creio*. Recife: Imprensa Industrial, 1906

BARROS, Leandro Gomes de. *O Balão*. Recife: Imprensa Industrial, 1906

BARROS, Leandro Gomes de. *Antônio Silvino na Eleição de Rego Barros para Governador da Paraíba*. s.r. 1912.

BARROS, Leandro Gomes de. *Antônio Silvino O Rei dos Cangaceiros*. Recife: Typographia Perseverança, s.d.

BARROS, Leandro Gomes de. *O Novo Balão*. Recife. s.r. 1912.

BARROS, Leandro Gomes de. *História de João da Cruz*. São Paulo: Luzeiro, 1986.

BARROS, Leandro Gomes de. *Vida e Testamento de Canção de Fogo*. São Paulo: Luzeiro. s.d.

BARROS, Leandro Gomes de. *O Cachorro dos Mortos*. São Paulo: Luzeiro. s.d.

BATISTA, Francisco das Chagas. *A encrência no Paraíba, ou a revolução dos Drs. Sta. Cruz e Franklin Dantas*. Parahyba: Typ. Liv. Gonçalves Pena, 1912.

CARLOS, Severino Francisco. *O Boiadeiro Valente*. São Paulo: Luzeiro, 1955.

FILHO, Manoel D'Almeida. *Os Quatro sábios do Reino e a Princesa Encarcerada*. São Paulo: Luzeiro, 1957.

PACHECO, José. *O Grande Debate de Lampião com São Pedro*. São Paulo: Luzeiro, s.d.

PEREIRA SOBRINHO, Manoel. *O Programa de Governo do Dr. José Américo*. Campina Grande: Tip. Borborema, 1950.

SANTOS, Enéias Tavares dos. *A morte, o enterro e o testamento de João Grilo*. São Paulo: Luzeiro, 1980.

SANTOS, Enéias Tavares dos. *A recompensa do Diabo ou castigo da Falsidade*. São Paulo: Luzeiro, 1978.

BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Nilda. *Formação de Professores: pensar e fazer*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

AYALA, Marcolis & Ayala, Maria Ignez Novais. *Cultura Popular no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira - temas e situações*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.

BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Média*. São Paulo: Schwarcz Ltda, 1989.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice et al. *Ensino de História: revisão Urgente*. 5 ed. São Paulo: Brasilense, 1998.

CALLADO, Antônio. *Forró no Engenho Canaieira: peça em dois atos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CORALINA, Cora. *Meu Livro de Cordel*. 9 ed. São Paulo: Global, 2001.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 12 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História Oral e Memória: a cultura popular revisada*. 3 ed. São Paulo. Contexto, 1994.

NIKITIUK, Sônia L. (org). *Repensando o Ensino de História*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é Cultura*. 12 ed. São Paulo: Brasiliense. 1993.

SANTOS, Gisleny A. (org.) *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez. 2000.

SILVA, Ezequiel T. da. *Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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/númerico**, 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/xxiisimposio/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.cdhis.ufu.br>



 Imprensa Universitária/Gráfica UFU

