

CADERNOS DE HISTÓRIA

CADERNO DE HISTÓRIA	UBERLÂNDIA	Nº12/13	V.1	2004/2005
---------------------	------------	---------	-----	-----------

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. 12/13, v. 1 – 2004/2005 - Uberlândia,
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, Centro de
Documentação e Pesquisa em História, Laboratório de Ensino e
Aprendizagem em História, Escola de Educação Básica.

Anual
ISSN 0103-6300
1. História – Ensino. 2. História – Metodologia 3. Políticas Educacionais
Revista Indexada na Biblioteca de Educação/INEPE/DFEC

Revista Qualificada pela CAPES

CADERNOS DE HISTÓRIA

SUMÁRIO

Apresentação	05
1. Ensino de História: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas <i>Luis Fernando Cerri</i>	07
2. O lugar da História ensinada no discurso curricular (Brasil, últimas décadas do século XX) <i>Renilson Rosa Ribeiro</i>	23
3. A formação de professores de História no ensino superior privado na cidade de São Paulo: um estudo de caso <i>Elaine Lourenço, Fábio Franzin</i>	41
4. Carta desabafo de um velho professor de História. Crítica ao ensino privado contra o desperdício da experiência <i>Jeanne Silva</i>	55
5. Oficina de Prática Pedagógica I como espaço para experimentos na formação de professores <i>Elmiro L. da Silva</i>	65
6. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental <i>Silma do Carmo Nunes</i>	79
7. O ensino de História nas 3 ^{as} séries das escolas municipais: entre a proposta curricular e as práticas <i>Nilza Aparecida da Silva Azevedo</i>	99

8. Literatura e ensino de História: em torno do “1º de Maio” <i>Geni Rosa Duarte</i>	119
9. “Vanceis tivero em São Paulo”: representações da primeira república na canção caipira de Cornélio Pires <i>Diogo de Souza Brito</i>	133
10. Numismática/documento/arqueologia: A cultura material e o ensino de História <i>Cláudio Umpierre Carlan</i>	147
11. Gênero e educação: por uma pedagogia não sexista <i>Jane de Fátima Silva Rodrigues</i>	161
12. Cultura juvenil: símbolos, estilos e identidades entre utopias e distopias <i>Fátima Aparecida da Silveira Greco</i>	173
13-Templos do saber: o processo de implantação e funcionamento dos grupos escolares em Aracajú <i>Crislane Barbosa de Azevedo</i>	189

APRESENTAÇÃO

Depois da reestruturação interna do *Cadernos de História* para adequar-se à nova política editorial da Universidade Federal de Uberlândia, temos a satisfação de apresentar aos nossos leitores o número 12/13 da revista.

Criada em 1989 pelo Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH) do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, a revista tornou-se, a partir de 2004, uma publicação associada do LEAH e da Área de História da Escola de Educação Básica(ESEBA) da UFU, reafirmando e consolidando o seu princípio norteador que é incentivar e desenvolver o diálogo entre os professores pesquisadores em História que atuam nos vários níveis de ensino.

Como resistência ao crescente descaso que existe, em cursos de História de várias universidades do Brasil, em relação às questões educacionais, o Conselho Editorial da revista trabalhou arduamente para coletar, analisar e selecionar artigos preocupados em estabelecer o vínculo entre pesquisa e ensino na área de História, essencial para a formação de professores-pesquisadores nos cursos de História e em outros voltados para a formação docente.

Os esforços não foram em vão! Conseguimos reunir reflexões sobre a educação brasileira e o ensino de História, desenvolvidas em várias regiões no Brasil (Paraná, São Paulo, Sergipe, Minas Gerais) a partir da atuação e investigação em diferentes níveis de ensino e instituições. Neste número do *Cadernos de História*, podemos dialogar com professores universitários e da educação básica da rede pública e/ou privada, com alunos da graduação e pós-graduação em História ou Educação. Assim, leitor, esperamos que, através desta publicação, você possa pensar, no entrecruzamento de diferentes vozes e olhares, sobre sua prática, seus saberes, inquietações e ideais em relação ao ensino de História e à educação no Brasil.

Iniciamos a revista, problematizando a pesquisa sobre o ensino de História, através do artigo de Luis Fernando Cerri, intitulado *Ensino de História: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas*.

Em seguida, encadeamos artigos que discutem os limites e possibilidades do ensino de História no que diz respeito a propostas curriculares, à formação docente, à prática em sala de aula, a diversos recursos didáticos e metodologias de ensino: *O Lugar da História Ensinada no Discurso Curricular (Brasil, Últimas Décadas do Século XX)*, de Renilson Rosa Ribeiro; *A Formação de Professores de História no Ensino Superior Privado na Cidade de São Paulo: um estudo de caso*, de Elaine Lourenço e Fábio Franzini; *Carta Desabafo de um Velho Professor de História. Crítica ao Ensino Privado contra o Desperdício da Experiência*, de Jeanne Silva; *A Oficina de Prática Pedagógica I como Espaço para*

Experimentos na Formação de Professores, de Elmiro L. da Silva; *O Ensino de História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, de Silma do Carmo Nunes; *O Ensino de História nas 3ª Séries das Escolas Municipais: entre a proposta curricular e as práticas*, de Nilza Aparecida da Silva Azevedo; *Literatura e Ensino de História: em torno do “1º de Maio”*, de Geni Rosa Duarte; *“Vanceis Tivero em São Paulo!”: representações da Primeira República na canção caipira de Cornélio Pires*, de Diogo de Souza Brito; *Numismática / Documento / Arqueologia: a cultura material e o Ensino da História*, de Claudio Umpierre Carlan.

Depois, apresentamos dois artigos que abordam questões educacionais mais gerais que permeiam, no cotidiano escolar, não só o ensino de História, mas também de outras disciplinas: *Gênero e Educação: por uma pedagogia não sexista*, de Jane de Fátima Silva Rodrigues; e *Cultura Juvenil: símbolos, estilos e identidades entre utopias e distopias*, de Fátima Greco.

Finalizamos com uma pesquisa no campo da História da Educação, intitulada *Templos do Saber: o processo de implantação e funcionamento dos grupos escolares em Aracaju*, de Crislane Barbosa de Azevedo.

Para nos despedir, gostaríamos de lembrar algumas palavras pronunciadas por Jorge Luis Borges, em uma conferência de 1978: “*o que são palavras postas em um livro? O que são esses símbolos mortos? Nada absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? É simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo estranho, creio que muda a cada vez.*” Assim, leitor, esperamos que você dê vida ao amontoado de palavras e sinais aqui publicados, compartilhando de nosso esforço para desenvolver o vínculo entre o ensino e a pesquisa, a socialização de idéias e experiências, que cremos serem primordiais para a melhoria da qualidade de nossa educação.

Boa leitura!
Profa. Aléxia Pádua Franco
ESEBA/UFU

ENSINO DA HISTÓRIA: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas

*Luis Fernando Cerri **

Resumo: O texto discute o espaço acadêmico do ensino de História como campo de pesquisa interdisciplinar entre a História e a Educação, bem como discute as interfaces disciplinares envolvidas nos desenvolvimentos e problemas atuais desse campo de pesquisa.

Palavras-chave – Interdisciplinaridade – Didática da História – Pesquisa do Ensino de História

Abstract: The paper deals with the academic space of the History teaching as an interdisciplinary research field between History and Education, as well as it deals with the disciplinary interfaces involved in the actual developments and problems of this research field.

Keywords – Interdisciplinarity – Research - History teaching

O título proposto para esse texto é um convite aberto para a utilização da metáfora geográfica na discussão epistemológica sobre a pesquisa do ensino de História e sobre o fenômeno da disciplina História na Escola, no processo em que se lida com os saberes do e para o educando.

De fato, embora nem sempre nos apercebamos, as expressões de raiz geográfica estão presentes no cotidiano da academia e da Escola: lutamos por mais espaço para as nossas idéias e posicionamentos, demarcamos territórios, ganhamos ou cedemos terreno, pensamos sobre o lugar de nossas propostas dentro do processo educativo, e assim por diante.

Evidentemente, essa opção deve ser consciente dos riscos de se falar em espaço e fronteiras num mundo de avanço tecnológico incessante que encurta as distâncias e leva muitos teóricos a ver o espaço como uma categoria esvaziada de significado e a fronteira como algo em

* Professor do Dep. de História e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. (lfcerrri@uepg.br). O presente texto foi desenvolvido a partir da comunicação que abriu o Grupo de Trabalho "Fronteiras Interdisciplinares do Ensino de História", coordenado pelo autor e integrante das atividades do Encontro Perspectivas do Ensino de História 2001 (Ouro Preto, MG).

extinção¹. Ou talvez, exatamente por isso, a metáfora seja apropriada.

Aceitando esse convite, o presente texto discutirá, no processo de definição das fronteiras, a demarcação do território do ensino de História, entendido concomitantemente como prática educativa e como um campo de pesquisa das Ciências Humanas. Em seguida abordaremos os consensos e conflitos na constituição desse território, tecidos nos muitos combates pelo ensino da História travados principalmente no decorrer do século XX, com destaque para a década de 1980. Na seqüência, discutiremos este território diante da “globalização” colocada pelas propostas trans e interdisciplinares, evidenciando as possibilidades e os perigos deste processo, para, finalmente, abordar as díades, ou seja, os pontos de contato com as várias disciplinas e saberes fronteiriços a este campo de pesquisa / prática pedagógica.

Ensino de História: constituição e território

O que é o ensino de História de que tanto falamos nestes últimos anos, principalmente desde o primeiro Encontro Perspectivas do Ensino de História, em 1988² ? Naquele ano, o evento foi marcado pela ampla presença de professores do ensino de 1º. e 2º. Grau, e pelo caráter de balanço da História ensinada nas escolas e no ensino superior. Seu caráter era mais o de um evento de professores de História em todos os níveis, discutindo a sua prática e trocando experiências que um evento acadêmico, esquadrinhando um objeto de pesquisa. Se por um lado, diremos, esta dicotomia é falsa, por outro é sensível que o ensino de História como uma preocupação de pesquisa acadêmica desenvolveu-se bastante desde então, sendo marcado inclusive pela criação de um outro evento voltado a essa temática, os Encontros de Pesquisadores do Ensino de História (já ocorridos em Uberlândia, Campinas, Ijuí, João Pessoa e Londrina).

Um dado da realidade só torna-se um tema de estudos quando um ou mais motivos estabelecem-no como problemático. A princípio, o que não está em crise não é notado nem investigado. A crise do ensino de História, como já destacaram vários textos (entre eles talvez o mais conhecido seja o artigo de Elza Nadai, *O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva*³), decorre tanto da derrocada da ditadura militar e sua influência sobre o ensino e a formação dos cidadãos na escola quanto dos deslocamentos epistemológicos da His-

¹ ORTIZ, Renato. *Um outro território*. Ensaios sobre a mundialização. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000, p. 52.

² SEMINÁRIO Perspectivas do Ensino de História (Anais). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1988.

³ NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, set.92 / ago.93, p. 143-162.

tória, pesquisada e ensinada nas universidades. As transformações na ciência História, que recompõem as fronteiras internas⁴, geram transformações que são sentidas na prática de ensino da academia em torno dos anos 70 e que pressionam, conseqüentemente, os cursos de formação de professores. Formados dentro de novos paradigmas, os professores insatisfazem-se com a estrutura didática que encontram nas escolas. Some-se a isso o processo de retomada dos movimentos sindicais dos docentes sob a ótica do novo sindicalismo, no contexto de crítica ao regime militar e de recuperação da escola pública e das condições de trabalho do professor.

Ocorrendo na segunda metade da década de 80, o primeiro *Perspectivas é tributário* de todas essas transformações, que se expressam nas suas atividades registradas em parte nos Anais do evento. No Seminário de 1988, os textos eram marcados, via de regra, por um caráter narrativo, descritivo de situações, experiências e técnicas de ensino. São mais espaçados, nos Anais, os textos que provocam uma reflexão a partir de um posicionamento analítico e de uma discussão que promova o diálogo entre o objeto em foco e as múltiplas vertentes da teoria. Temos aí, talvez e sem o concurso da vontade dos interlocutores, o estabelecimento de uma primeira fronteira interna ao ensino de História: as narrativas das experiências em sala formariam uma espécie de “ciência aplicada”. Do outro lado, estaria a “ciência pura” do ensino de História como um campo que se constitui no diálogo com teorias da História e da Educação e outras ciências, feito, via de regra, na academia, como trabalho de pesquisa dos docentes das disciplinas de formação de professores para a Escola, ou no âmbito dos programas de pós-graduação. Esse campo constitui-se mais lentamente em torno da existência das preocupações, reflexões e posicionamentos político-pedagógicos no âmbito da História na Escola, deriva de suas angústias e questões não respondidas, como por exemplo o motivo dos poucos avanços globais mesmo com todas as boas idéias, boa vontade, bons materiais e bons programas. A necessidade de um aprofundamento da reflexão, ultrapassando as questões do método e da técnica, perguntando-se enfim sobre os condicionamentos históricos, psíquicos e sociais do ensino de História, acaba por gerar paulatinamente um campo de pesquisa lotado preferencialmente nas Universidades, nas estruturas institucionais (departamentos, institutos, faculdades) destinadas a acolher a História e a Educação.

Assim, repito, sem que o quiséssemos (pois o discurso era o de superação

⁴ LIMA, Lana Lage da Gama. *Fronteiras da História*. In: NODARI, PEDRO e IOKOI (orgs.). *História: fronteiras. XX Simpósio nacional da ANPUH*. São Paulo: ANPUH; Humanitas / FFLCH / USP, 1999, p. 17 - 40.

das dicotomias referentes ao ensino de História: ensino - pesquisa, Universidade - Escola, teoria - prática, bacharelado - licenciatura), constituiu-se uma fronteira indesejada, mas efetiva. A lógica do sistema educacional, infelizmente, não obedece aos desejos do grupo que milita nessa área, e, tirante algumas exceções pontuais, à academia permaneceu cabendo o papel de pesquisar o ensino de História, enquanto à Escola coube o papel de “praticá-la”. As pesquisas são feitas pelos professores universitários ou por seus orientandos nos programas de iniciação científica ou pós-graduação.

Evidente que esses espaços são permeáveis, e essa permeabilidade é constituída primeiro pelo posicionamento dos envolvidos em ter como desejo, como a superação das dicotomias entre os papéis de professor e de pesquisador. É constituída também pelo fato de que os pesquisadores, não poucas vezes, são professores da Escola afastados temporariamente de todo ou de parte de seu trabalho cotidiano para os cursos de especialização, mestrado ou doutorado; também pelo fato de que os graduandos que pesquisam o ensino de História geralmente concluem o curso e passam a atuar como professores. Essa permeabilidade também se coloca pelos pontos de contato entre professores e pesquisadores que se institucionalizaram: as atividades de formação contínua de professores, as publicações, o material didático. Mas os espaços e sua fronteira estão dados, significam, por vezes, a necessidade de coexistir com as tensões entre o “pessoal da prática” e os “teóricos” da Universidade, das Secretarias de Educação e de instituições de pesquisa e normatização da Educação. Essas fronteiras demandam um esforço cotidiano para que não caiamos na lógica da ciência e da sociedade, constituindo lugares autorizados para a fala sobre o objeto ou, trocando em miúdos, vigiar sempre para que a academia e/ou o Estado não se constituam como o lugar do discurso competente sobre a História ensinada. Sobre a necessidade de manter essas permeabilidades e evitar reducionismos e dicotomias, Henry Giroux é bastante expressivo ao comentar o caso norte-americano:

Presos a limites disciplinares tradicionais e reciclando velhas ortodoxias, muitos educadores críticos correm o risco de se transformar em velhas sombras dançando na parede de uma obscura conferência acadêmica, esquecidos de um mundo externo repleto de ameaças reais à democracia, à sociedade e às escolas. Também tenho testemunhado, entre um enorme número de educadores nos Estados Unidos, um crescente antiintelectualismo que é levemente codificado em apelos a uma prática “real”, à linguagem acessível e a políticas superficiais. (...) Em alguns casos, o próprio criticismo educacional tem se transformado em uma celebração reducionista da experiência, que ressuscita

a oposição binária entre teoria e prática, com esta última tornando-se uma categoria não-problemática para invocar a voz da autoridade pedagógica. Neste caso a teoria é rejeitada como incidental à reforma educacional, ou, simplesmente, como o discurso de acadêmicos pedantes que têm pouco a dizer àqueles que trabalham no campo.⁵

A dicotomia é uma tendência, é quase uma força magnética ou uma inércia de repouso de um sistema educacional (e notadamente de formação de professores) secular que tende a separar as coisas que julgamos que deveriam estar juntas. Essa força se explica por dois fatores muito expressivos: um é a forma pela qual se estruturaram, nas últimas décadas, os currículos de formação de professores, e outro é a própria configuração institucional universitária após as reformas do início do regime militar, que assentaram a divisão entre faculdades e departamentos “de conteúdo” e “pedagógicos”. As idéias de integração entre a teoria e a prática, de formação do professor-pesquisador, de superação da licenciatura e (ou *versus*) bacharelado no sentido de uma formação unificada do profissional e outras idéias correlatas são princípios ainda “fora da ordem”, ainda não inscritos definitivamente nos consensos educacionais, e precisam ser encaradas dessa forma por nós para que não sejam arrastadas pela força da correnteza.

Se o ensino de História pode ser comparado a um território, a metodologia de ensino pode ser entendida como a sua primeira cidade, quiçá a sua capital. É em torno dos saberes sobre a prática de ensinar a História e seus problemas que se estruturarão as demais investigações, que crescerão até a fronteira, na qual se realizam as trocas necessárias para a vitalidade dessa prática e desse campo cuja epistemologia estamos procurando delimitar e compreender. Esta cidade primeira envolverá as discussões sobre o relacionamento entre o professor e o aluno, especificamente quando tratam de História; haverá uma Psicologia dessa relação, uma metodologia da elaboração e da validação dos materiais didáticos, uma discussão sobre a especificidade da avaliação neste caso; enfim, esta urbe poderia ser denominada como Didática da História, numa concepção estrita da expressão. Esta capital, como toda capital, representará o território, e em contrapartida condicionará todos os outros lugares, que convergirão ou partirão da prática de ensino. Nessas rotas encontraremos outros saberes, como a História da História como disciplina escolar, a teoria dos currícu-

⁵ GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 12.

los de História, a investigação da tradução da História nas múltiplas linguagens de que a humanidade dispõe, e assim por diante. Cada um desses saberes já começa a ser uma fronteira sem deixar de ser ainda o ensino de História. São como cidades abertas.

O campo da História das Disciplinas, que tem em André Chervel um dos seus primeiros e principais enunciadores, define a prática de ensino como um momento e um fazer específico do conhecimento. Dotadas de motivações (transmissão de conteúdo cultural, formação do espírito do aluno) e de lógicas de funcionamento (mais que a vulgarização ou a adaptação do conhecimento acadêmico para crianças e jovens) próprias, as disciplinas, por esta chave de leitura, podem ser vistas como instâncias de participação na criação do saber. O conceito de saber histórico escolar, manejado a partir dos estudos de Moniot, Audigier e outros, permite a abordagem complexa da relação da disciplina escolar com o conhecimento acadêmico: permite pensar o professor como criador, como intelectual do seu ofício, mesmo que não o saiba ou não o pretenda. A assunção desse conceito obriga o professor da Escola a reflexões sobre o saber que produz, tirando-o do eixo estreito da melhor técnica para transmitir conhecimento e permitindo-lhe dispor-se como um investigador, um companheiro de longa viagem do pesquisador / docente universitário. É evidente, entretanto, que de produtor criativo de conhecimento escolar por força da especificidade do papel da disciplina no sistema escolar a investigador da “prática”, há ainda uma diferença que exige protagonismo para ser transposta. E protagonismo não se concede nem se obriga: assume-se.

Para Klaus Bergmann, num texto traduzido para o português no início da década de 1990, a definição do campo do que chama de Didática da História passa necessariamente pelo conceito (que o autor não aprofunda) de “consciência histórica”. Podemos definir a consciência histórica como intrinsecamente identitária, como é histórica (no duplo sentido de datada e de algo que faz referência ao tempo histórico) toda identidade. Podemos, então, conceituar a consciência histórica primeiramente por este “espaço” que ela ocupa, ou seja, pelos condicionamentos que impõe à vida social, pelas condições das quais participa no processo de estabelecimento dos grupos humanos e de seu inter-relacionamento. Referimo-nos, em primeiro lugar, à necessidade humana de estabelecer significados para o(s) grupo(s) do(s) qual(is) se participa, significados que se encontram – não exclusivamente – no passado, no presente e no futuro que se constrói e que se imagina para a coletividade. Desta forma, a consciência histórica é o nome que estamos atribuindo a esses significados que são construídos em (por) cada grupo humano sobre si próprio, caracterizando-se no tempo e no espaço.

Para Bergmann, o que ele chama de Didática da História (e que nós estamos chamando, certamente de forma imprópria e incompleta mas arraigada pela força do uso, de “ensino de História”) vai muito além da discussão sobre métodos e técnicas, e o estudo da formação e da dinâmica da consciência histórica é o móvel cuja investigação constitui a espinha dorsal da área. É importante compreender a história que se aprende fora da relação pedagógica escolar, porque esta é apenas um dos componentes do aprendizado da História por parte dos alunos: muitas das suas noções e valores sobre o tempo, sobre identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino formal. Os alunos chegam à escola já carregados de uma História cujo aprendizado não foi controlado pelo professor ou pela escola, mas que teve origem na experiência pessoal, no convívio com os mais velhos, na prática da religião, no contato diário com os meios de comunicação. Contribuir para a compreensão desses processos extra-escolares de aprendizado da História é importante para a própria metodologia escolar do ensino de História, principalmente para identificar fatores que determinam, condicionam ou minam os limites de aprendizado e contingenciam a compreensão da História. A vantagem dessa concepção é a de não ignorar as relações entre a escola, a História ensinada e a cultura (principalmente a indústria cultural), que são sempre problemáticas, mas mais ainda quando são ignoradas ou postas em segundo plano.

O texto de Bergmann ajuda a estender as fronteiras para muito além da prática de ensino e da educação formal. Apesar de um normativismo que não pode agradar à experiência educacional crítica brasileira (mas compreensível numa sociedade que viveu o trauma da experiência nazista e convive com seus ecos), o autor define a Didática da História como a própria investigação sobre o significado da História no contexto social. Entendendo os focos de emanção de discurso histórico (no sentido de atribuição de sentidos aos grupos humanos no tempo) como múltiplos, isto dá a esse campo de investigação um objeto significativamente amplo e ainda bastante inexplorado, o que nos deixa diante de uma agenda de pesquisa que parece ser maior do que as forças que dispomos no momento, bem como nos coloca a bordo de uma tendência atual na historiografia, como reconhece, por exemplo, Stephen Bann (1994), sobre os usos da História. Entretanto, assumir essa agenda passa por aceitar o desafio de pensar o ensino de História não mais privilegiadamente na sala de aula e na escola, mas *também* nestes espaços. Essa postura pode ser o salto, quantitativo e qualitativo, que prenuncia-se em várias pesquisas na área do ensino de História no Brasil, com o qual esta área tende a ganhar um referencial de análise mais amplo e uma possibilidade crescente de relacionamento com outros territórios do saber.

O caráter fundante do conceito de consciência histórica para a redefinição do campo da Didática da História é um dos dados mais significativos da linha de reflexão à qual Bergmann vincula-se. Um outro autor dessa linha é Jörn Rüsen, para quem a consciência histórica não é um estágio a ser alcançado, mas uma condição básica da existência humana no tempo, cuja matéria prima é composta pelas representações sobre si e sobre o próprio grupo no tempo, e o móvel está dado pela necessidade de agir / reagir no mundo, a partir das intencionalidades.

São as situações genéricas elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos.⁶ (...) se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.⁷

Ainda para Rüsen, a reflexão a partir do conceito de consciência histórica e a conjunção de fatores de ordem epistemológica e social deslocam a Didática da História do campo das teorias sobre a metodologia do ensino, da centralidade do ato de ensinar, para o campo das reflexões sobre o aprendizado histórico, que delimita a ação dos educadores e os obriga a entender a educação histórica como um conjunto de fatores, não só como o resultado do ensino. Uma concepção da Didática da História como mediação entre a História como disciplina acadêmica e História como aprendizado e educação histórica na escola, como ferramenta para transportar conhecimento histórico dos vasilhames cheios da academia para a cabeça vazia dos alunos, como disciplina para tornar historiadores profissionais em professores do ensino primário e secundário que não têm nada a ver com o trabalho daqueles historiadores em sua própria disciplina, essa concepção, segundo Rüsen⁸ tem sérias limitações. Para ele, a partir dos anos 70, na Alemanha, a reflexão didática sobre a História passou a colocar em tela as necessidades dos alunos, o que rapidamente derivou para uma reflexão sobre os determinantes subjetivos e não - formais no processo de aprendi-

⁶ RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: EdUnB, 2001, p. 54.

⁷ Id., *ibid.*, p. 57.

⁸ Idem. The didactics of History in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*. n. 26, 1987, p. 275-286.

zagem. Assim, não era mais possível colocar o problema da educação histórica do ponto de vista da “recepção” do conhecimento histórico, já que essa postura implicava tomar a História como um objeto dado a ser meramente assimilado pelo aluno, visão que se altera na medida em que o conteúdo da consciência histórica passa a ser reconhecido como produto da atividade mental. A consciência passou a ser convencionalizada não como um vazio do aluno que teria que ser completado com “história”, mas como resultado de múltiplas experiências referentes ao tempo ao longo da vida de cada indivíduo.⁹

Essa concepção de consciência histórica e de Didática da História constitui mais um fator de diluição de fronteiras, recolocando o espaço da Didática: ela não pode mais ser entendida como uma disciplina instrumentalizadora, apenas, e pode ser entendida como um dos campos da reflexão teórica da História, na medida em que coloca em foco aspectos como o uso, a utilidade e os fluxos sociais do conhecimento histórico, a partir da idéia de que a academia não é a única fonte de emissão acerca desse conhecimento, mas apenas uma fonte emissora de um conhecimento histórico com características específicas.

Por fim, Gonçalves¹⁰ alerta-nos para mais um dos motivos pelos quais o ensino de História precisa transpor seus muros e repensar suas fronteiras: a crise do ensino de História não deve ser investigada apenas em seu próprio campo (o ensino de História), mas precisa levar em conta uma crise mais ampla e dupla: da Escola em si e da Escola Pública em particular. A reflexão sobre o papel da História na escola não é uma reflexão isolada, e o equacionamento das questões, embora possa valer-se substancialmente das contribuições do pensamento histórico, está longe de esgotar-se nele.

Territórios contestados e fronteiras fluidas: entre a História e a Educação

Fenômeno que acompanha o ensino de História desde a sua gênese como campo de saber sobre a prática educativa, é a disputa pelo seu lugar institucional nas Universidades. Mais do que uma questão meramente administrativa ou um embate de interesses por parte de grupos diferentes dentro da academia, a discussão sobre “onde deve ficar a prática de ensino de História” (e outras disciplinas) reflete questões de caráter teórico mais profundo, que poderíamos

⁹ Idem. *What is historical Consciousness? A Theoretical approach to empirical evidence*. Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC, 2001. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8>

¹⁰ GONÇALVES, Jussemar Weiss. O campo da história na escola pública. *Cadernos de Educação*. Pelotas, RS, v. 10, jan./jun. 1998, p. 57 - 67.

traduzir por “quem - ou qual disciplina - tem legitimidade para pesquisar o ensino de História e formar o seu professor”. Na verdade, considerando que a formação do professor é uma soma de múltiplas contribuições, a disputa que se estabelece é pelo comando, pela hegemonia do processo. Essa disputa ocorre em maior ou menor grau, sendo quase inexistente em algumas instituições e beirando o paroxismo paralisante em outras. A brilhante discussão entre Ana Maria Monteiro, Serlei Ranzi e Marlene Cainelli, no 3º. Perspectivas¹¹, embora evitasse abordar diretamente essa problemática (afinal ela é existente mas surda), acabou tendo que abordá-la no momento do debate com a platéia, quando colocaram-se vantagens e desvantagens da prática de ensino lotada nos próprios departamentos de História ou nos departamentos / institutos / faculdades de Educação. Uma das conclusões, se a memória não falha, era a de que a lotação pouco importava quando havia uma prática profícua de diálogo entre os vários protagonistas, superando a postura de demarcação de espaços. Portanto, não é suficiente definir o local, mas também é preciso não esquecer que o institucional cria sua própria inércia, que acaba por só romper-se com iniciativas pessoais e fugazes, que não se tornam estruturais e não se fazem reproduzir pela força da instituição.

O que temos chamado de ensino de História é uma área de investigação cujas questões são pertinentes aos cursos de História que formam professores, especialmente nas disciplinas que são em geral trabalhadas pelas Faculdades de Educação (embora, em muitos cursos, essas disciplinas sejam trabalhadas pelos professores dos próprios institutos ou departamentos de História). Já foi argumentado também que a interface ocorre tendo como centro o saber histórico comunicado (que freqüentemente tem sido o saber escolar). Epistemologicamente (seguindo o raciocínio de Bergmann), estamos diante de uma nova disciplina dentro da ciência histórica cujo motor principal é, como já foi argumentado acima, a compreensão, avaliação e melhoramento da circulação do conhecimento histórico pela sociedade e seu uso pelos diferentes grupos, incluso aí o sistema educacional e a educação informal. Ocorre que, na prática, o ensino de História vem se constituindo do trabalho de pesquisadores que estão institucionalmente ligados à História e à Educação, principalmente, valendo-se de conceitos, métodos e técnicas dessas e de outras ciências, e, portanto, institucionalmente o que existe, não é ainda uma disciplina, mas uma área de interesse interdisciplinar que é compartilhada por profissionais diversos, dentro e fora da academia, e isso é de uma riqueza ímpar. A história da ciência é pródiga em apontar exemplos

¹¹ Trata-se da mesa redonda “O lugar da prática de Ensino na Formação do Professor de História”, ocorrida em 21 de Julho de 1998, no III Encontro Perspectivas do Ensino de História, em Curitiba.

de disciplinas que surgiram primeiro, na prática, como campos interdisciplinares. Exemplo é a própria História como a conhecemos hoje, como sugere a leitura de François Furet.¹²

A necessidade de que as dicotomias entre História e Educação no campo do ensino de História sejam superadas dentro de estruturas novas que favoreçam o diálogo é, senão um consenso, amplamente reconhecida entre os historiadores. Demonstra isso o fato de que a comissão do MEC para elaboração das diretrizes curriculares para a graduação em História (formada por três renomados historiadores, Ciro Cardoso, Elizabeth Cancelli e Margareth Rago) em conjunto com a Associação Nacional de História (ANPUH, que inclui professores-pesquisadores do ensino de História) elaborou um perfil profissional que aponta para uma formação unificada, que tornaria anacrônica a distinção entre bacharel e licenciado.

Como contraponto, as resistências a esse diálogo aparecem em documentos como a Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, que defendem uma estruturação que, em vez de favorecer esse diálogo, dificultam-no, reforçando um posicionamento que está em vias de superação. Essa Proposta aponta os Institutos Superiores de Educação como lugares privilegiados de formação do professor, distintos e separados dos cursos de bacharelado, entendendo estes últimos como estruturalmente perniciosos para a formação do professor. Ou seja, no exato momento, pelo menos na História, em que problemas antigos são reequacionados, propõe-se simplesmente que esse diálogo seja esquecido em favor de uma falsa solução, que não considera a necessidade de integração entre a produção do conhecimento e a formação do professor, remetendo-nos ao clichê da criança e da água do banho. Neste caso, todos vão janela afora: bebê, água, bacia e babá. Propõe-se que criemos tudo de novo, com outra babá, bebê, bacia, água do banho ...

Não podemos afirmar isso contundentemente para as outras graduações, mas a formação do professor de História refere-se diretamente à lógica da disciplina acadêmica, que é marcada (reportamo-nos novamente a Lima) pelo intenso trânsito nas fronteiras com outras disciplinas; embora Lima não tenha mencionado (e embora isso seja sintomático), o ensino de História hoje está ganhando o significado de espaço acadêmico de trânsito entre a História e a Educação, como que também vem constituindo uma alternativa e ampliando os limites da tradicional História da Educação, hoje praticamente um território de

¹² FURET, François. O nascimento da História. In: _____. *A Oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s.d.

pedagogos. A lógica contemporânea do avanço do conhecimento não é mais a da fragmentação em guetos, mas a reintegração de teorias, saberes e métodos em torno da resolução de problemas comuns.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são exigências formais dos currículos nacionais postos pelo Governo Federal (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio). Esses conceitos são mais claros nos documentos para o Ensino Fundamental: a História mantém-se como disciplina e, a partir desse espaço são traçados conteúdos e procedimentos compartilhados com outras disciplinas, bem como abordados tópicos transdisciplinares aos quais, supõe-se, a história deverá dar o toque da sua especificidade.

A situação é menos clara no que se refere ao Ensino Médio, onde a princípio parece imperar, na área de “Ciências Humanas e suas tecnologias”(1) uma interdisciplinaridade autojustificada (como diz a própria propaganda do Ministério) em “educar para a vida” (e não mais para o vestibular). Ao mesmo tempo em que essa configuração abre grandes avenidas para a interlocução e ações conjuntas com outras disciplinas, estabelece-se o risco do presentismo e o do utilitarismo para as Ciências Humanas no currículo, com o que a História perde a sua especificidade e as Humanidades perdem a sua profundidade e capacidade de contribuir efetivamente e criticamente para a formação do jovem, conformando-se à mera instrução, talvez mesmo o adestramento para o mercado de trabalho e de consumo.

A definição a ser dada para estas questões passa pelas especificações do papel da História na escola: se consideramos seu conteúdo como um fim, então a disciplina deve manter-se delimitada e com espaço próprio e definido (ou seja, uma carga horária, um horário definido de aulas, um professor nomeado para a função, a responsabilidade por uma fração específica do currículo, e assim por diante), integrando conteúdos e discussões de outras disciplinas ou participando eventualmente de projetos multidisciplinares que integrem a sua contribuição para o aprendizado de um tema transdisciplinar. Se, por outro lado, o conteúdo e os procedimentos das disciplinas são vistos apenas como um meio para as finalidades transdisciplinares da educação (formação do cidadão e seus comportamentos desejáveis, do consumidor, da tolerância, da identidade), então não faz sentido a manutenção, na escola, de um espaço claramente delimitado para a História, e nem para nenhuma outra disciplina: o eixo da atividade educacional passa dos conteúdos disciplinares para os temas transdisciplinares.

Não é visível hoje uma definição institucional num ou noutro sentido. Primeiramente porque a lógica do relacionamento entre as disciplinas é distinto no que se propõe para o ensino fundamental e para o ensino médio. Em segundo lugar, porque onde a segunda postura parece mais destacada, no ensino médio,

os Exames Nacionais do Ensino Médio têm trazido questões que apontam, no mínimo, para uma relutância em desfazer-se da cobrança do aprendizado dos conteúdos específicos da História, colocando-os portanto como finalidade do ensino de História.

Fronteiras e alfândegas

Diversos trabalhos no campo da pesquisa do ensino de História na atualidade desenvolvem reflexões que procuram chegar às fronteiras da área, a partir de uma concepção de que o ensino de História ocorre também como um fenômeno social que extrapola a escola.¹³ Nesse sentido, são fronteiriços em relação à grande maioria dos estudos na área cujo foco é escolar, e também no que se refere à relação pedagógica enfocada, que envolve os interlocutores / espectadores em contextos de comunicação de massa, as expectativas e interesses dos emissores. Estudos sobre o papel de educação histórica do rádio, da publicidade, da televisão, das canções populares, indicam o desenvolvimento da área no sentido indicado por esse texto, extrapolando a função desse tipo de estudo dentro da concepção estrita da didática da História como metodologia do ensino. Nessa abordagem, os meios aparecem como recursos de ensino a explorar na sala de aula, e aqueles estudos apontam para o fenômeno do aprendizado histórico ocorrendo antes, durante, depois e apesar do ensino escolar da História.

A dificuldade em pensar as fronteiras do ensino da História está dada por vários motivos, mas o principal é que, mais que um campo, nosso objeto é ele mesmo uma fronteira entre a História e a Educação, como já argumentamos acima. Dado este caráter, fica fácil perceber a predisposição, e mesmo a necessidade de estabelecer contínuas trocas através das fronteiras de outras disciplinas próximas e mesmo distantes, e também fica cada vez menos claro a distinção da origem de cada um dos tópicos da investigação acadêmica e da produção escolar do conhecimento histórico, principalmente porque muitos dos seus conceitos e instrumentais de análise são comuns a outras disciplinas. Também é necessário reconhecer que é nesse diálogo que o conhecimento sobre o ensino de História é capaz de avançar e de aprofundar-se. Talvez essa condição

¹³ Veja-se, por exemplo, os artigos “Ouvindo o Brasil: o ensino de História pelo rádio”, de Newton D’Angelo, publicado na Revista Brasileira de História, v. 18, n. 36, p. 161-186, 1997; o artigo “Ensino de História e Nação na propaganda do “Milagre econômico”, de minha autoria, publicado na Revista Brasileira de História, v. 22, n. 43, p. 195-228, 2002; a dissertação de mestrado “Entre cantos e chibatás: a pobreza em rima rica nas canções de João Bosco e Aldir Blanc”, de Alexandre Felipe Fiúza, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em 2001.

interdisciplinar constituinte funcione em parte como um antídoto contra os mecanismos de controle (como os financiamentos de pesquisa e espaços de publicação acadêmica, geralmente decididos a partir de concepções estritamente disciplinares) e delimitação (e empobrecimento de possibilidades) do discurso, que Foucault¹⁴ indica pesar sobre as disciplinas. Sem um corpo claramente definido e fechado de proposições e regras criadoras de verdade, o ensino de História tem o potencial de discutir seus assuntos mais livre e criativamente, mas isso é uma possibilidade que depende de atitudes “disciplinares” (no duplo sentido) adequadas a este ideal.

Referências

AUDIGIER, François, et. al. La place des Savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*. Paris, n. 106, jan-mar. 1994, p. 12.

BANN, Stephen. *As invenções da História*. Ensaio sobre a representação do passado. São Paulo: Editora da Unesp, 1994.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n. 19, set 89/fev. 90, p. 29 - 42.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História*. Brasília: SESu/MEC, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre, *Teoria & Educação*, v. 2, 1990, p. 177-229.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FURET, François. *A Oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s.d.

GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

¹⁴ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GONÇALVES, Jussemar Weiss. O campo da história na escola pública. *Cadernos de Educação*. Pelotas, RS, v. 10, jan./jun. 1998, p. 57 - 67.

LIMA, Lana Lage da Gama. Fronteiras da História. In: NODARI, PEDRO e IOKOI (orgs.). *História: Fronteiras. XX Simpósio nacional da ANPUH*. São Paulo: ANPUH; Humanitas / FFLCH / USP, 1999, p. 17 - 40.

MELLO, Guiomar Namó de (coord.). *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MONIOT, Henri. *Didactique de l'Histoire*. Paris: Nathan, 1990.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, set.92 / ago.93, p. 143-162.

ORTIZ, Renato. *Um outro território*. Ensaios sobre a mundialização. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: EdUnB, 2001.

_____. *What is historical Consciousness? A Theoretical approach to empirical evidence*. Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC, 2001. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8>

_____. The didactics of History in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*. n. 26, 1987, p. 275-286.

SEMINÁRIO Perspectivas do Ensino de História (Anais). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1988.

O LUGAR DA HISTÓRIA ENSINADA NO DISCURSO CURRICULAR (Brasil, últimas décadas do século XX)

*Renilson Rosa Ribeiro**

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar as representações do professor e da história ensinada nas propostas curriculares produzidas entre 1984 e 1995 no Brasil, dando especial ênfase às proposições da historiografia para as transformações no ensino da disciplina.

Palavras-Chave: História – Historiografia – Ensino – Currículo

Abstract: This article has the purpose to analyze the representations of the teacher and of History that should be taught according to the elaborated curriculum proposals between the years of 1984 and 1995 in Brazil, giving special emphasis to historiography proposals in what regards the changes in this discipline teaching.

Key-words: History – Historiography – Teaching – Curriculum

Currículo & História ensinada: o jogo dos lugares

Este artigo tem o objetivo de analisar as representações do professor e da história ensinada nas propostas curriculares produzidas entre 1984 e 1995 no Brasil, dando especial ênfase às proposições da historiografia para as transformações no ensino da disciplina.

Para tanto, entendemos que os currículos constituem o instrumento mais significativo da intervenção do Estado no ensino, o que implica sua interferência, em última análise, na formação intelectual das crianças e jovens que frequentam os bancos escolares para a prática da cidadania, interessando aos que se encontram representados no poder.

* Bacharelado, Licenciatura e Mestrado em História pelo IFCH/UNICAMP e professor de Educação Básica II da Escola Estadual “Núcleo Habitacional José Paulino Nogueira” – Paulínia/SP – correio eletrônico: rrenilson@yahoo.com.

Ao analisar os currículos escolares, devemos ter em mente que estes, no interior de seu texto, nos revelam um contexto social, econômico, cultural e político. Dessa forma, despojando-os de seu suposto caráter neutro ligado a uma visão, que os percebiam como um mero veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social.

Esse conhecimento, portanto, não pode apenas ser analisado como algo estático e naturalizado como um conjunto de informações e materiais para ser absorvido por professores e alunos de maneira passiva.

Dessa maneira, uma análise do currículo não pode cair aos encantos de enxergar o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como tão somente um inocente processo epistemológico em que intelectuais, acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais ditam, por ato de dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ser ensinado às crianças, jovens e adultos nas escolas e universidades.

Precisamos pensar que o currículo de História ou de qualquer outra disciplina tem seus autores; existem sujeitos por detrás deles que vão além da expressão generalizante e homogenizadora de Estado. Seria muito simples desenvolver uma análise usando a idéia de um poder central e único que determinasse as maneiras de agir e pensar dos indivíduos.

O processo de criação do currículo não é um processo lógico, e sim um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão nobres e formais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, etnia, gênero – conceitos construídos historicamente.

Além disso, necessitamos reconhecer que o próprio processo de construção social tampouco é internamente consistente, estático e lógico, consiste antes num amálgama de conhecimentos ditos científicos, de crenças, de expectativas e de visões sociais.

Da mesma maneira, percebemos que não se pode enxergar o currículo somente como resultado - síntese – de uma construção no qual os diversos grupos se enfrentam num campo de batalha para fazer valer seus pontos de vista sobre qual é o conhecimento correto a ser oferecido às futuras gerações. Levando-se em consideração que a educação institucionalizada, de certa forma, representa uma espécie de condensação do social em cima da qual diferentes grupos refletem e projetam suas concepções de mundo e expectativas, o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas como problemas sociais.

Dentro do texto curricular podemos identificar vários discursos presentes e

ausentes, citados ou implícitos, que o constituem. Várias vozes, teorias, concepções, interesses, vontades constroem esse discurso (currículo). Podemos também buscar nesse texto as pistas que nos permitam encontrar os conhecimentos e saberes que foram deslocados ou rejeitados em favor de outros com mais prestígio, mais força e mais viabilidade social.

Devemos ter em mente que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sócio-políticas e discurso de ordem intelectual” (Goodson, 1999, p. 28).

Nesse discurso que se constrói, forma-se modelos de professores, de alunos, de escola, de sociedade, de política, de disciplinas, de condutas. Produz-se sujeitos dotados de identidades que lhes são atribuídas (classe, gênero, etnia, nacionalidade). Nessa perspectiva, o currículo produz identidades e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos. As propostas de modificações de um currículo têm conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar. Inclusões e exclusões no seu texto implica, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade.

Nessa perspectiva, acreditamos na necessidade de um movimento de dessacralização do currículo, reconhecendo sua historicidade com suas implicações políticas, sociais e culturais e a presença de seus autores — aqueles que determinam o melhor a ser transmitido por professores aos alunos. Esses autores constroem discursos que estão vinculados aos lugares de produção e política cultural de onde falam.

No currículo são revelados e questionados elementos que anteriormente eram vistos como naturais e sagrados, como, por exemplo, a sua estrutura disciplinar e seus conteúdos oficiais.

É importante anotar, antes de iniciarmos nossa análise, que o discurso presente no currículo não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, maneiras de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e o mundo. Enfim, aprender informações no espaço da escola é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar o mundo em geral e seu eu nesse mundo.

Entretanto, devemos ter em mente, inspirados em Ivor Goodson, que há diferenças, clivagens e conflitos entre o “currículo pré-ativo” (prática idealizada), normativo e escrito pelos representantes do poder educacional instituído e o currículo como prática em sala de aula ou “currículo interativo”:

“o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece (...) devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação” (Goodson, 1999, p. 78).

Outro aspecto a ser levado em consideração da diferença entre o “currículo pré-ativo” e o “currículo interativo” é que o primeiro trabalhou no universo do ideal, do imaginado, e não com a situação de universo complexo, repleto de diversidades, como a escola brasileira se constitui.

Mesmo com as possíveis críticas que possamos fazer aos currículos não podemos negligenciar ou marginalizar esses textos nas discussões sobre o ensino de História no Brasil, pois eles representam uma forma de produção do conhecimento que será acessível à maioria da população escolarizada no nível fundamental e médio.

A partir do que concebemos como ferramentas de análise, iniciamos nossa reflexão sobre o modelo de história ensinada vislumbrada pelo discurso curricular brasileiro nas últimas décadas do século XX.

A história prescrita no discurso curricular

A produção sobre a História a ser ensinada no ensino de 1º e 2º graus, apresentada pelos currículos oficiais que estão circulando no meio educacional a partir dos anos 1980 no Brasil, constitui-se como um conjunto heterogêneo, marcando um período peculiar da história da disciplina. Muitas das propostas elaboradas nos últimos quinze anos não se limitaram apenas em refazer metodologias e técnicas de ensino ou a introduzir pontualmente alguns conteúdos. Vivemos um momento dentro da história da disciplina em que os conteúdos e metodologias estão sendo reformulados de forma conjunta.

Uma leitura das propostas, num primeiro momento, pode deixar uma sensação de ambivalências e contradições quanto à dimensão de tais transformações nos paradigmas da disciplina, porém, acreditamos que esta é uma condição inevitável levando-se em consideração que as intenções do poder instituído (ministérios e secretarias de educação) as das escolas não são precisamente coincidentes. Devemos ter em mente que há diferenças, clivagens e conflitos entre o “currículo pré-ativo” (prática idealizada), normativo e escrito pelo poder educacional institucional instituído e o currículo como prática em sala de aula ou “currículo interativo”:

“o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece (...) devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação” (Goodson, 1999, p. 78).

Nessa perspectiva e nos limites de nossa abordagem, a questão central dessa parte do estudo concentra-se na análise sobre o grau de ruptura e continuidade dessas propostas em relação aos currículos de História anteriores, em termos metodológicos e de conteúdos, e suas articulações possíveis com o currículo “real”, vivido por professores e alunos no espaço da sala de aula.

Após o fim do regime autoritário imposto pelos governos militares entre 1964 e 1985 e com necessidade urgente de formação de um Estado constitucional democrático, houve a abertura de espaços para a proposição e debate de reformulações nos currículos educacionais herdados da ditadura, numa tentativa de superá-los, dando ensejo ao processo de democratização das instituições públicas brasileiras.

No processo de democratização dos anos 1980, como foi observado, os conhecimentos escolares tanto teóricos quanto metodológicos passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares de governos e secretarias de educação dos Estados e municípios brasileiros. Simultaneamente, as mudanças do perfil da clientela composta por diversos grupos sociais que estavam vivendo um profundo processo de migração para áreas urbanas (como os principais centros urbanos do país – São Paulo e Rio de Janeiro), entre regiões (do Nordeste para o Sudeste e Sul), e entre Estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também impuseram transformações no sistema educacional até então vigente.

A situação em que se encontravam as escolas brasileiras era muito complexa em relação à nova realidade sócio-econômica vivida pelo país desde as reformas políticas e econômicas feitas pelos militares.

Na área educacional, por exemplo, a ampliação do período de frequência obrigatória para oito anos, com a finalidade de deselitizar o ensino no país – trazidas pela Reforma Educacional de 1971 – havia ocorrido apenas na legislação, uma vez que as escolas públicas não dispunham de condições humanas e infra-estrutura para atender a este aumento da população de alunos.

A proposta de democratização do ensino público, amplamente defendida nas propagandas políticas institucionais dos governantes militares, que possuía por meta a identificação do sistema de ensino ao poder político estabelecido por estes, foi deficitária no campo prático, pois não houve nenhuma adequação e preparação das escolas e professores para esta mudança.

A estagnação crescente dos métodos e práticas de ensino quando comparados ao desenvolvimento tecnológico vivido com maior intensidade a partir dos anos 1980 foi um outro fator determinante na degradação do ensino. As novas gerações de alunos presentes nos bancos escolares, habituados às novas tecnologias de comunicação (rádio, televisão e internet), entravam em contato com uma escola pautada em métodos arcaicos e ultrapassados de ensino.

Adentrava pelos portões estreitos das escolas brasileiras uma nova realidade que não dava para ser mais ignorada pela sociedade, impondo necessárias mudanças, as quais ainda não foram realizadas.

Nesse contexto, diversos profissionais envolvidos com a área do ensino começaram a discutir e questionar de maneira intensa o sistema e a política educacional adotadas pelo Estado e a elaborar novas alternativas de ensino. No longo período de debates, os professores tiveram relevante papel na luta pela constituição de um saber escolar mais adequado às reais condições da população brasileira e na difícil tarefa de reduzir o poder e o monopólio dos chamados técnicos educacionais do Ministério da Educação oriundos da política centralizadora do Estado desde a ditadura Vargas (Abud, 1998, p. 107).

Durante esse momento de debates reforçou-se o diálogo e a aproximação entre os pesquisadores e/ou docentes universitários com os professores do ensino 1º e 2º graus.

O período posterior à volta da disciplina História ao currículo escolar do ensino de 1º e 2º grau tem sido marcado por propostas, polêmicas, confrontos e conflitos em relação a um novo currículo. Os atores sociais presentes nesses debates têm trazido nas suas falas e argumentações a necessidade de “aprofundar as questões relativas ao conhecimento que tradicionalmente vinha sendo ensinado e às novas tendências e avanços nos campos historiográfico e pedagógico” (Bittencourt, 1998, p. 13).

Essa aproximação entre a universidade e as escolas de 1º e 2º graus tem contribuído de forma significativa para o enriquecimento dessas discussões, contrariando, pois, o que havia sido marcante durante o período anterior, o amplo distanciamento entre os dois espaços.

As discussões em torno do ensino de História ganharam novo fôlego, ultrapassando as fronteiras dos espaços acadêmicos e escolares, com a Reforma Curricular para ensino de 1º e 2º graus realizada em todos os Estados brasileiros entre 1985 e 1995. Tal reforma veio com o objetivo de concretizar a readequação dos programas curriculares e suas metodologias para o ensino básico de oito anos.

Para Elza Nadai, as propostas curriculares elaboradas durante esse período, na sua totalidade, apresentavam-se de maneira

“variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas se caracterizam por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador. Todas, enfim, anseiam por superar a ficção da escolaridade obrigatória de oito anos” (1993, p. 158).

Essas propostas, como foi observado, também passaram a sofrer as influências do debate das tendências historiográficas emergentes a partir do final dos anos 1970. Os pesquisadores e professores de História voltaram seus olhares para o estudo de novos problemas, novos objetos e novas abordagens, influenciados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, apresentando maneiras possíveis de rever o formalismo de abordagens históricas sustentadas nos fatos políticos e administrativos dos Estados ou nas análises estritamente economicistas (Cf. Le Goff & Nora, 1979 – 3 vols).

Influenciada por essas novas tendências da historiografia, a apresentação do processo histórico dentro de um eixo espaço-temporal europocêntrico, a partir de um processo evolutivo, seqüencial e homogêneo, foi criticado como produto pronto, acabado e redutor da capacidade do aluno se sentir na condição de sujeito comum – parte integrante da história, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por acadêmicos e as ações dos seres humanos realizados no passado (Cruz, In: Nikitiuk, 1999, p. 67).

Paralelamente às análises historiográficas, surgiram novas pesquisas no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia social e cognitiva. Difundiram-se estudos no Brasil sobre o processo de ensino-aprendizagem nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Uma perspectiva que, para o ensino de História, representou a valorização das atitudes ativas do sujeito como “construtor” de sua história, em consonância com a visão de alguns educadores sobre as propostas pedagógicas construtivistas. Segundo Marília Beatriz Cruz,

“uma nova concepção de ensino fundamentada principalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky, a concepção construtivista fornece subsídios para a superação das aulas expositivas como metodologia exclusiva, apontando caminhos para um ensino que estimule o desenvolvimento cognitivo dos alunos em direção a níveis qualitativamente superiores.

A contribuição de Vygotsky, no que se refere à aprendizagem dos conceitos científicos e sua relação com os chamados conceitos espontâneos, já se constitui numa referência para a renovação do ensino de História. Interpretar o ensino de História como fornecedor de conceitos que facilitam a compreensão do mundo e que contribuem para construção de estruturas complexas pode ser considerado uma verdadeira revolução paradigmática, pois cria um novo modelo de ensino no qual já não cabem os nomes e datas para serem decorados, nem fatos fragmentados que em nada contribuem para a compreensão dos complexos problemas da vida do homem em sociedade” (In: Nikitiuk, 1999, p. 75).

Influenciados por essas novas concepções pedagógicas, os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino de 1º grau. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um “presenteísmo” intenso, voltado para idéias de transformações constantes do novo cotidiano tecnológico.

Nesse momento, introduziu-se em algumas propostas curriculares a preocupação de fazer os professores desenvolverem com os alunos procedimentos básicos de pesquisa histórica na sala de aula e atitudes intelectuais de desmistificação de ideologias, das imagens de “heróis nacionais”, da sociedade de consumo e dos meios de comunicação.

Em linhas gerais, segundo Maria Stephanou, o conhecimento presente nos currículos de História produzidos até os anos 1980 no Brasil pode ser caracterizado por deter-se sobre fatos passados, valorizando a ação de personagens especiais (heróis nacionais), cujas intenções, objetivos e propósitos são propulsores dos acontecimentos, destacados nos cenários das diferentes épocas; ênfase aos acontecimentos oficiais; apresentação dos fatos através de sucessões cronológicas, dispostos linearmente, convergindo para uma visão de evolução e de relações de causa-efeito; periodização assentada no modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea), ou ainda comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo/socialismo, de maneira que só parte da história do mundo ocidental que se insere nessa seqüência; inexistência de pontos programáticos referentes à África e sociedades orientais; a presença de uma visão dual e etnocêntrica das diferentes sociedades humanas (civilizados x primitivos, evoluídos x atrasados); ênfase no estudo do mundo ocidental, da vida de protagonistas masculinos, brancos, assim como de atributos masculinos (androcentrismo presente em valores como “bravura”, “conquista”, “desbravamento”, “belicosidade”), alimentando igualmente o etnocentrismo, o europocentrismo, a xenofobia, o racismo e mal disfarçados preconceitos nacionalistas e genocídios; tendência a uma história assexuada, em que crianças, velhos, mulheres raras vezes são narrados, descritos ou sequer citados, prevalecendo uma representação do passado que negligencia o tratamento de grupos minoritários (no sentido de representatividade política); a humanidade, há milhares de anos, caminha numa rota linear, sem altos, embora com alguns desvios, em direção ao mundo de hoje, que é representado como o máximo de progresso e desenvolvimento humano (Stephanou, 1998, p. 21-23).

Todo essa releitura em relação aos currículos anteriores conduziu a uma reavaliação da história ensinada pelas múltiplas possibilidades de abordagens historiográficas.

Essa diversidade de abordagens historiográficas e teórico-metodológicas foi constatada por Circe Bittencourt nas propostas curriculares de História produzidas entre 1985 e 1995 em todos os Estados brasileiros. Esse estudo das propostas curriculares de História elaborada pela autora serviu de referência para a elaboração de um relatório em 1996 com fins à formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (Cf. Bittencourt, In: Barretto, 1998).

Para a referida autora, as propostas caracterizaram-se como um conjunto muito heterogêneo de textos, com acentuadas diferenças na forma como foram construídas e apresentadas aos professores, no elenco dos conteúdos selecionados e nas metodologias de ensino sugeridas.

Na maioria das propostas, segundo Bittencourt, a apresentação formal demonstrou a superação do modelo tecnicista dos anos 1970, por intermédio da qual o currículo era seccionado em zonas estanques, elencados em quadros contendo os objetivos, os conteúdos e as atividades didáticas. Havia uma forte tendência de realizar uma delimitação da área do conhecimento “específica” da disciplina, fazendo referência das fundamentações pedagógicas e historiográficas (Bittencourt, 1998, p. 15).

Algumas delas traziam no seu texto o percurso (“democrático”) de discussões com os professores de 1º, 2º e 3º grau, buscando esclarecer os vários sujeitos produtores do referido texto. Tal atitude procurava considerar os possíveis liames e articulações entre o corpo burocrático de técnicos com a assessoria das universidades, como um resultado oriundo de debates com professores.

Esse percurso democrático de discussões curriculares nem sempre foi muito tranquilo. Em São Paulo, por exemplo, durante os primeiros instantes de volta à democracia no governo estadual – gestão Franco Montoro (1983-1987) -, houve a iniciativa da Secretaria Estadual da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de se construir uma proposta curricular para o ensino de 1º e 2º grau que fosse elaborada e discutida pelos próprios professores da rede oficial de ensino, em conjunto com os professores universitários (Cf. Martins, 1996). Entretanto, devido a conflitos e polêmicas, algumas delas, fruto de discussões e disputas acadêmicas e políticas tornadas públicas pela intervenção da imprensa, outras dentro da própria CENP e desta com os professores de História convidados a discutir as propostas, tornaram inviável a continuidade do projeto, sendo este interrompido em 1988 pela coordenadora, professora Teresa Roserley Neaubauer da Silva, durante a gestão Orestes Quércia (1987-1991) (Cf. Ricci, 1992).

No caso da área de História, as primeiras versões da proposta (três versões) que foram produzidas e a equipe que as elaborou foram criticadas e acusadas,

tanto por membros da academia quanto pelos órgãos de imprensa, que trouxeram os debates de forma sensacionalista ao conhecimento do público, com os rótulos de “esquerda radical”, “marxista”, “deturpadores da História “oficial””, “populista”, “irracionalista”, entre outras adjetivações pejorativas. Tais análises presentes na imprensa contribuíram para a instituição de um universo vocabular para a rotulação da proposta da CENP e, também, para a inviabilização daquela iniciativa. O projeto da proposta de História foi retomado a partir de 1990 pela CENP, mas nesse momento sob a responsabilidade de uma equipe composta apenas por professores universitários (Cf. Cordeiro, 1994).

A experiência paulista remete-nos à afirmação de Ivor Goodson de que a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição. Mas, segundo o autor,

“como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. Obviamente, se os especialistas em currículo ignoram completamente a história e a construção social do currículo, mais fáceis se tornam esta mistificação e a reprodução de currículo “tradicional”, tanto na forma como no conteúdo” (1999, p. 78).

Nas propostas analisadas há variação em diferentes aspectos das formulações dos conteúdos disciplinares. Os Estudos Sociais, num número significativo de propostas, permanece como disciplina nas séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª e 4ª séries), embora não exista homogeneidade de concepções sobre tal área de conhecimento. Para as séries seguintes, a História e a Geografia aparecem como disciplinas autônomas, mas com uma enorme diversidade quanto ao tempo e espaço pelos quais devem começar os estudos históricos: Brasil e seus povos nativos ou Europa e Mediterrâneo ou pelo Brasil com a chegada dos europeus ou então pela pré-História.

Quanto à estrutura dos conteúdos, os modos de produção ordenam um número significativo das propostas entre 5ª e 8ª séries. A História do Brasil continua sendo analisada através dos três grandes eixos políticos (Colônia, Império e República), buscando articulá-los aos ciclos econômicos (pau-brasil, cana-de-acúcar, mineração, café, industrialização). As transformações mais emblemáticas aparecem com as propostas que ordenam o conhecimento histórico por temas ou eixos temáticos (Bittencourt, 1998, p. 17-18). A proposta curricular paulista, por exemplo, apresenta a estrutura de seus conteúdos por intermédio de eixos temáticos (“A criança constrói sua história” – Ciclo Básico, “A construção do espaço social: movimentos de população” – 3ª e 4ª séries, “O construir das relações sociais:

Trabalho” – 5ª e 6ª séries, “O construir da História: cidadania e participação” – 7ª e 8ª séries). Os autores da referida proposta fundamentam tal opção na perspectiva de que qualquer tema ou objeto permite apreender a totalidade do social, pois a totalidade não significa visão global (típica das análises por períodos), mas um certo tipo de relação do todo com as partes.

As propostas curriculares que introduzem os eixos temáticos, como a de São Paulo, segundo Bittencourt,

“embora pequem pela imprecisão em discernir eixos temáticos escolares de história temática tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfica, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se “estudar toda a história da humanidade” e como meio de superar a noção de tempo evolutivo. Tais propostas, em número minoritário mas que servem de referência para outras incursões, apontam, ainda que de forma precária, para duas questões básicas: o que são conteúdos programáticos escolares e a possibilidade de uma maior participação dos professores na seleção de conteúdos significativos para cada realidade escolar” (1998, p. 16).

Em suma, esse tipo de proposta assumia um caráter inovador ao propor uma flexibilização curricular para a montagem e organização de conteúdos para a disciplina.

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas curriculares tem como princípio contribuir para a formação de um “cidadão crítico”. Elas almejam formar um aluno capaz de apresentar uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. Nas introduções dos textos oficiais, essa preocupação está reiterada, insistindo que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como meta fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como ator social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (Idem, p. 19).

Contudo, se formos usar como referência o que tem sido ensinado sobre as sociedades passadas, não teremos “boas lições” de cidadania e de democracia para que as crianças possam se espelhar, pois como disse Fernand Braudel,

“Outra idéia que devemos abandonar: o ensino de História, ao que afirmam, deveria ter por finalidade a formação do cidadão, de um cidadão ideal, ademais. Mas a História, tal como está, como deve estar uma ciência incerta como todas que laboram no domínio social, se mantém fora da moral religiosa. Quando eficaz, a História forma um certo modo de ver, de julgar, uma certa maneira de ser, toda intelectual” (1955, p. 04).

Usar de uma história “moral”, que olhe para acontecimentos ditos negativos das sociedades passadas como exemplos de conduta que as crianças não devam seguir, também não resolve o problema. Como afirmou Eric Hobsbawm, talvez o problema do século XX foi que ele ensinou o ser humano a apenas julgar, e não compreender, pois compreender esteve sempre associado a perdoar ou aceitar (1999, p. 15).

Mais do que “cidadãos críticos”, precisamos formar “cidadãos leitores”, sujeitos capazes de realizar uma leitura interpretativa e compreensiva da História ou da “realidade”. Precisamos de cidadãos críticos, mas que sintam necessidade e vontade de adquirir conhecimento. Talvez o prazer em aprender, em adquirir cultura, devesse ser desenvolvido com maior intensidade. Um ensino de História pautado apenas nas questões imediatas do cotidiano dos alunos daria a impressão de que o passado só faria sentido na medida em que se relacionasse diretamente com o local vivenciado pelo aluno.

Além disso, se analisarmos a história da disciplina desde sua constituição no século XIX e, principalmente, depois da Segunda Guerra Mundial, veremos que esse discurso de “formação do pensamento crítico”, a formação de “posturas críticas” ou ainda “estudar o passado para compreender e transformar o presente” (e planejar o futuro), não é tão inovador quando os autores das propostas curriculares dos anos 1980 e 1990 proclamam.

A inovação que aparece nesse discurso, para Bittencourt, estaria na ênfase dada ao papel da história ensinada para a compreensão do “sentir-se sujeito histórico” e em sua contribuição para a “formação de um cidadão crítico”(Bittencourt, 1998, p. 19).

Apesar de concordamos, em parte, com esses aspectos, apresentamos algumas questões: por que caberia exclusivamente ao ensino de História a formação de uma cidadania crítica? Não seria esse uma meta da educação como um todo? E mais ainda, que tipo de cidadão crítico pretende-se se formar? Ao invés de pensarmos numa cidadania universal, não poderíamos falar em cidadania plural?

Na maioria das propostas, segundo a autora, a explicitação do conceito de cidadania é restringida à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas universalizantes do modelo liberal. Será que tal definição consegue admitir posturas diversas?

“Nas séries iniciais, os conteúdos formulam o ensino das práticas políticas institucionais possíveis, indicando os cargos eletivos dos municípios e estados da Federação, e a divisão de poderes de Estado. Informam ainda os deveres cívicos dos Cidadãos, tais como a necessidade de pagamento de impostos, de

prestação do serviço militar e têm sido introduzidos estudos sobre as leis de trânsito, surgindo, assim as idéias do Cidadão-motorista e do cidadão-pedestre e ainda da preservação do meio ambiente nas séries iniciais” (Idem, p. 22).

A idéia de cidadania social é pouco desenvolvida e caracterizada em tais propostas, mesmo quando as fundamentações teóricas são baseadas na constituição e na transposição de uma história social e cultural para o ensino. Aqui, talvez, podemos perceber uma tentativa de trazer o velho discurso em novas roupagens. Usar terminologias e “jargões de área” que mudam apenas na aparência e o conteúdo continua o mesmo.

Segundo Bittencourt, apenas uma proposta curricular apresenta preocupações em situar a cidadania como objeto de estudo, compreendendo-a como uma conquista historicamente determinada e não uma espécie de concessão divina ou de alguma entidade superior.

“A idéia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdade, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. E, mais ainda, existe uma dificuldade em explicitar a relação entre cidadania social e política, entre cidadania e trabalho ” (1998, p. 22).

Outro aspecto a ser analisado é que há uma certa convergência das propostas na crítica às noções de tempo impostas pelos currículos de História anteriores, oriundos dos paradigmas positivistas e que precisam ser superados. De maneira quase unânime,

“as formulações de novas propostas curriculares são justificadas ao se apresentarem como meio de superar um ensino de História que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo europocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação. E, nessa perspectiva, propõem-se a trabalhar com as diferentes temporalidades e diferentes sujeitos” (Idem, p. 23).

Da análise de Bittencourt sobre as atuais propostas, quando comparadas com as anteriores aos anos 1980, podemos notar que a maioria apresenta críticas quanto aos conteúdos de História voltados ou para uma história nacional subordinada à ótica da matriz européia ou para uma história centrada nos modos de produção, com base no estruturalismo que imobiliza as ações dos indivíduos em sociedades, principalmente as periferias do mundo desenvolvido (Idem).

Dessa maneira, para a autora, as justificativas das propostas apontariam para a alteração e superação da concepção de tempo evolutivo e progressista. Contudo, nessa perspectiva, foi possível perceber que a periodização das propostas, sejam as que mantêm um conteúdo “tradicional” ou baseados nos “modos de produção”, sejam as que optaram por eixos-temáticos, é estabelecida e organizada pela ótica do capitalismo (Idem).

Apesar de um número significativo dessas propostas afirmar seu diálogo aberto com os novos rumos da historiografia, Bittencourt percebeu que ainda constitui-se um desafio para os autores dos novos currículos articular a produção científica que introduz o social e o cultural com o saber escolar a ser ministrados para os alunos do ensino de 1º e 2º graus.

Para a referida autora,

“Alguns conceitos básicos como os de classe social, trabalho e alienação poderiam ser melhor explicitados para a formulação de lutas e movimentos sociais, estendendo a concepção de ação política para a esfera das organizações da sociedade civil, dos sindicatos e de lutas de resistências diversas, conforme preconizam estudos do cotidiano, como os de E. P. Thompson, Agnes Heller, Maria Odila da Silva, Michel de Certeau, Henri Lefebvre, entre outros” (Idem, p. 25).

Acreditamos que o problema esteja no fato dos autores das propostas curriculares não entenderem que o conhecimento histórico escolar não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da historiografia e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. E, nesse sentido, é fundamental considerar o papel do professor – sujeito fundamental na transformação ou continuidade da história ensinada - na configuração de “currículo interativo”, que acontece na sala de aula.

Se continuarmos a pensar dessa maneira, assumiremos a máxima, tão criticada nos anos 1980 e 1990, que a academia produz o conhecimento e a escola reproduz, ou pior, vulgariza.

Em linhas gerais, das propostas curriculares de História produzidas ao longo dos anos 1980 e 1990 poucas conseguiram sair do campo da teoria para o prático. Muitas nem saíram das discussões das versões preliminares. Segundo Bittencourt,

“tornou-se evidente que poucas conseguiram alcançar, de forma coerente, os propósitos lançados iniciais estabelecidos e considerados para a disciplina” (In: Barretto, 1998, p. 158).

Todavia, podemos evidenciar, de maneira geral, de acordo com sua análise, que foi introduzido um discurso pautado em parâmetros atualizados, apresentando pressupostos teóricos que manifestaram uma busca de transformações no ensino de História.

“A figura do professor adquire papel central e são esboçados novos conceitos de aprendizagem, mesmo que nem sempre muito coerentes, ao situarem o aluno como sujeito de conhecimento e portador de algum tipo de saber. Essas intenções, no entanto, se concretizam de forma ainda limitada nos conteúdos e nos métodos de ensino” (Idem).

O principal problema dessas propostas curriculares (e mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais) está no fato delas esquecerem de levar em consideração na sua elaboração aspectos significativos da formação do professor de História e suas condições de ensino. Segundo Bittencourt, essas propostas são falhas porque trabalham com uma concepção diferente de professor: intelectual-pesquisador (Idem, 157-58).

Entretanto, segundo a autora, a falha dessas propostas não estaria na concepção de um professor diferente e, sim, na falta de uma menção “à forma como essa mudança essencial e necessária do trabalho docente, será concretizada para a efetivação das propostas curriculares” (Idem).

Experiências vivenciadas por profissionais envolvidos com o debate sobre o ensino de História, no caso específico do Estado de São Paulo, aproximam-se das observações de Bittencourt, ao afirmarem que, quando apresentada e debatida a proposta curricular de História da CENP com os professores da rede estadual de ensino constatou-se que esta parecia ter “marginalizado” o professor, esquecendo de levar em consideração seu cotidiano apesar de valorizar o dia-a-dia dos alunos (Miceli, 1996, p. 284-86).

Ao analisar a questão do papel desempenhado pelos professores dentro da elaboração e aplicação dos novos currículos de História, Paulo Celso Miceli trouxe para o debate sobre a Reforma Curricular a necessidade de se dar atenção ao cotidiano destes profissionais. Para este autor, os professores, por falta de tempo ou condições, têm sido a cada dia menos estimulados e qualificados, o desânimo e o receio de ensinar é enorme, ficando assim a educação em posições trocadas e em caminhos opostos no país (Idem, 287).

O modelo de professor idealizado no interior das propostas curriculares, na leitura de Miceli, não corresponderia ao professor “real” que tem seu ofício diariamente transformado, por exemplo, na

“vergonha do subemprego, denunciado nas imensas filas dos ‘bancos oficiais’ nos dias de pagamento e na reduzida presença dos professores em filas outras que prometem o lazer, o prazer ou o acesso a formas de cultura que acabaram elitizadas, como o teatro e, até, o cinema” (Idem, p. 300).

A partir dos anos 1980, em todos os debates nos quais se colocam questões relativas ao ensino, pesquisa histórica e reforma curricular, começaram a emergir com maior intensidade debates dentro e fora da academia sobre a formação e prática do professor de História (Schmidt, In: Bittencourt, 1998, p. 54).

As recentes reformulações ocasionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, são identificadas como significativas para a ampliação dos debates sobre a questão da reforma do sistema educacional nacional. No caso específico da disciplina História, os debates estão centrados nas novas proposições apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio e nas determinações da referida Lei para os cursos de graduação e pós-graduação, principalmente no que concerne à formação dos professores.

Referências

BARRETTO, E. S. de S. (org.). *Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRAUDEL, F. Conferência: Pedagogia da História, *Revista de História*. São Paulo, vol. 11, n. 23, ano VI, jul./set. 1955, p.03-21.

CABRINI, C. et al. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORDEIRO, J. F. P. *A História no centro do debate: da crítica ao ensino ao ensino crítico*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE - UNICAMP.

DE CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOODSON, I. F. *Currículo: história e teoria*. 3ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1999.

HOBSBAWM, E. J. *Era dos Extremos: o breve século XX*. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

LE GOFF, J. & P. Nora (orgs.). *História: Novas abordagens, novos problemas, novos objetos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979 (3 volumes).

MARTINS, M. do C. *A construção da proposta Curricular da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Campinas, SP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE – UNICAMP.

MICELI, P. C. *História, histórias: o jogo dos jogos*. Campinas, SP: IFCH - UNICAMP, 1996.

NADAI, E. "A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático", *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 06, n. 11, set. 1985/fev. 1986, p.99-116.

_____. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993, p.143-62.

NIKITIUK, S. L. (org.). *Repensando o ensino de História*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RICCI, C. S. *Da intenção ao gesto – quem é quem no ensino de História em São Paulo*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em História) - PUC-SP.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2001.

STEPHANOU, M. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 18, n. 36, 1998, p.15-38.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NA CIDADE DE SÃO PAULO: um estudo de caso¹

Elaine Lourenço
Fábio Franzini²

Resumo: Tomando o curso de História do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove (São Paulo) como objeto de análise, este artigo apresenta e discute alguns dados relativos ao perfil e às expectativas de seus alunos, sugerindo os limites e desafios da atuação docente diante de uma realidade tão peculiar quanto significativa – a da formação de professores de História nos quadros do ensino superior privado.

Palavras-chave: Formação de professores de História; ensino superior privado; perfis discentes.

Abstract: Taking the course of History of the *Centro Universitário Nove de Julho – Uninove (São Paulo)* as the object of analysis, this article presents and discusses some data concerning to its students' profile as well as their expectations. We point out the limits and challenges of the educational performance facing to such a peculiar and significant reality - the continuing studies of teachers of History in private universities.

Keywords: Teacher's continuing studies – History – Private Universities – Student's profile.

¹ A versão original deste texto foi apresentada no GT Formação de Professores do VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), realizado em Londrina (PR) em setembro de 2003. Os autores agradecem à Profa. Dra. Sônia M. L. Nikitiuk, coordenadora do GT, e aos colegas participantes pela oportunidade da discussão, bem como ao Prof. Dr. José Miguel Arias Neto, da Comissão Organizadora do evento, pelo apoio à publicação. Depois, a pertinência das críticas e sugestões da Profa. Alexia Pádua Franco foram decisivas para a sua reformulação, tomando a forma com que aqui se apresenta.

² Elaine Lourenço é graduada em História (PUC-SP), Mestre em Geografia Humana (FFLCH-USP) e Coordenadora do curso de Estudos Sociais – História do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove (SP). Endereço eletrônico: elaine@uninove.br. Fábio Franzini é graduado em História (FFLCH-USP), Mestre e Doutorando em História Social (FFLCH-USP), e professor do Departamento de Educação do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove (SP). Endereço eletrônico: fabius@uninove.br.

As características dos cursos de História no ensino superior privado ainda são pouco estudadas, apesar deles formarem boa parte dos professores da disciplina, em especial no caso da cidade de São Paulo. Como essa formação tem suas peculiaridades (a começar pelo fato de se realizar, em geral, no período noturno e em apenas três anos), pensar sobre os alunos ingressantes, em contraste com o egresso que se pretende formar, torna-se bastante relevante como contribuição para a análise da História enquanto disciplina da escola básica e do ensino superior. Nesse sentido, este trabalho pretende apresentar e refletir sobre alguns dados relativos ao perfil desses alunos e, com isso, apontar os limites e desafios da atuação docente diante dessa realidade peculiar, tomando como exemplo o curso de Estudos Sociais – História do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove, sediado na capital paulista.

Para melhor situar a discussão, faz-se necessário apresentar um breve histórico do curso e das transformações por que passou ao longo de 30 anos de existência, trajetória que quase se confunde com a da própria instituição, fundada em 1971 com o nome de Associação Educacional Nove de Julho, no bairro de Vila Maria, zona norte da cidade. É no ano seguinte que surge o curso de Estudos Sociais, oferecido como licenciatura curta, com duração de dois anos, modalidade que persistirá até 1984. A partir desse momento, são introduzidas as habilitações de História e Geografia, que, de forma facultativa, possibilitavam ao aluno uma complementação em mais dois anos. Assim, o curso passou a ter um tronco comum de dois anos – a licenciatura curta em Estudos Sociais –, mais dois anos subsequentes de complementação para licenciatura plena em História ou Geografia. Reflexo da mudança, ao nome original do curso agregam-se o das habilitações, passando então a se chamar Estudos Sociais – História e Estudos Sociais – Geografia.

No começo dos anos 1990, os professores iniciaram um processo de discussão que tinha como núcleo central a necessidade de uma nova reformulação da estrutura do curso de História. Em linhas gerais, pode-se afirmar que uma das principais preocupações baseava-se no fato de que um curso composto por licenciatura curta e complementação não propiciava aos alunos uma formação acadêmica e profissional mais consistente. Como, na prática, se tratava de dois cursos em um, havia uma grande dificuldade em trabalhar os conteúdos disciplinares como passíveis de uma eventual complementação ou aprofundamento nos dois últimos anos referentes à complementação (licenciatura plena), já que nem todos os alunos optavam pela plenificação.

Com o fim da licenciatura curta, durante o primeiro semestre letivo de 1999 foi colocada em prática uma primeira tentativa de reorganizar a estrutura do curso, na perspectiva de sanar as dificuldades, ainda presentes, derivadas

daquela modalidade de habilitação e, ao mesmo tempo, dar início a um novo curso de graduação, agora específica, em História. A partir daí, o curso passou a ter outra grade curricular, a qual expressava duas grandes reformas, ambas significativas a seu modo. Uma dizia respeito ao próprio currículo, no qual aquelas disciplinas de título genérico e ementa ampla que caracterizavam seus dois primeiros anos, como as quatro “História Geral”, perderam lugar para as específicas e melhor recortadas (História Antiga, Medieval, Moderna etc.), que passaram a aparecer desde o primeiro semestre. A instituição passava, assim, a ter um curso de História autêntico, além de mais adequado, por sua especificidade, à origem, práticas e interesses do corpo docente e à formação dos discentes.

A outra mudança, contudo, impunha justamente alguns limites a tal conquista, materializados na redução do tempo de duração do curso, de quatro para três anos, e na manutenção do nome de Estudos Sociais – História. A subtração de um ano da graduação liga-se àquilo que poderíamos chamar de “tendência de mercado”, uma vez que a maior parte das licenciaturas oferecidas pelas Faculdades, Centros Universitários e Universidades privados da capital paulista tiveram o mesmo destino, um destino obviamente respaldado pela legislação do ensino superior. Já a permanência do nome original se deve a uma opção da direção da instituição, que não via a mudança como algo fundamental à existência do curso. Deste modo, além de a reformulação da grade, necessária e positiva, ter de acomodar sua carga horária em um ano a menos que o currículo anterior, manteve-se um nome que, a rigor, não corresponde ao curso.

Por tudo isso, mesmo com a renovação, continuava presente entre os docentes a idéia de que havia ainda muito a fazer para definir o perfil do curso. No decorrer do ano de 2000, duas novas propostas foram apresentadas: adequar a distribuição e articulação das disciplinas da grade e oferecer, além da licenciatura, também o bacharelado em História. A adequação da grade, que significava, na prática, uma nova reformulação, apresentava-se como necessária para corrigir alguns deslizes e excessos da estrutura curricular iniciada no ano anterior, percebidos no próprio andamento do curso. Vale mencionar, como exemplo dos deslizes e excessos, que o curso tinha então três disciplinas de História Moderna (Moderna I, II e III), fazendo com que esse recorte tivesse um peso quase equivalente à História do Brasil (cinco disciplinas), e nenhuma disciplina relativa à Teoria da História. Com relação à implantação do bacharelado, muitas discussões foram realizadas entre os professores, que chegaram até mesmo a elaborar uma grade específica, visando a dar contornos mais concretos à intenção. A idéia, porém, acabou atropelada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superi-

or, cuja promulgação, em 2001, forçou, de fora para dentro, novas e imprevistas mudanças na estrutura do curso.³

Até então, a regulamentação legal da formação pedagógica nas licenciaturas tinha sua origem no Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962, alterado pelo Parecer 672/69, de 4 de setembro de 1969, e fixado pela Resolução n° 9, de 10 de outubro de 1969, todos do Conselho Federal de Educação. Outros pareceres surgiram posteriormente, mas sem alterar a essência do documento original, cujo texto, assinado pelo relator conselheiro Valnir Chagas, começa por afirmar que “todo professor é basicamente um educador; e só age como tal, o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno”. A partir e como consequência desta afirmação, conclui que o processo de aprendizagem se dá em um tripé composto de aluno, matéria e método. Neste ponto, há uma reflexão sobre as discussões entre a matéria e o método, que o autor resolve de modo taxativo: “o ‘que ensinar’ preexiste ao ‘como ensinar’ e de certo modo o condiciona, o que não implica negar validade à metodologia teórica e prática da Educação”. Assim, havia uma opção pelo conteúdo específico a cada área do saber em detrimento da forma pedagógica, tanto que o documento estabelecia a carga horária das disciplinas pedagógicas em, no mínimo, 1/8 da carga horária total do curso, sendo que o “no mínimo”, na prática e em geral, tornou-se regra.

Com as referidas novas Diretrizes para a formação de professores, regulamentadas pelos Pareceres CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, e CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001, a carga horária das disciplinas pedagógicas passa de 1/8 para 1/5 da carga total da graduação. Aparentemente, tal ampliação do número de horas pode indicar apenas uma mudança quantitativa; ela é, no entanto, algo muito mais profundo, referente a uma concepção diferente dos cursos de licenciatura e do próprio sentido da formação de professores. Os currículos mínimos de 1962, embora se propusessem a superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura no famoso “esquema 3+1”, acabaram por não alcançar esse objetivo, uma vez que admitia que as disciplinas pedagógicas pudessem ser estudadas em módulos à parte do bacharelado. As novas Diretrizes, por sua vez, são enfáticas ao anunciarem a extinção do “esquema 3+1”, inclusive por tomarem como problema crucial a ser superado a “falta de identidade” das licenciaturas, tradicionalmente vistas como apêndice dos bacharelados. Sob tal perspectiva, busca-se superar também a dicotomia entre conteúdo e forma, à medida que ambas são pensadas como constitutivas de um processo que é único – no nosso caso, o da formação de professores de História.

Para atender tanto às exigências da nova legislação quanto às expectativas da instituição frente às suas licenciaturas, o projeto do bacharelado foi posto de lado,

³ Os dois parágrafos seguintes aproveitam a discussão apresentada por Lourenço (2002).

pois implicaria a criação de *mais um* curso de História, o que era absolutamente inviável naquele momento, entre o final de 2001 e o início de 2002. Pelos mesmos motivos, mais uma vez uma nova grade curricular passou a ser pensada, visando a alcançar os princípios norteadores da nova formação profissional, conforme expresso no terceiro artigo da Resolução CNE/CP 1/2002: a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e, por fim, a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem. O desafio, em pleno acordo com a dimensão das preocupações assumida nos últimos anos frente à formação de professores, era conseguir dar forma a um currículo que superasse os problemas que marcam essa formação no contexto brasileiro, em especial dois deles. Conforme aponta Antônio Joaquim Severino (2003: 76), “a pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções”. Não bastasse isso, muitos cursos de graduação não conseguem, ainda segundo o autor, garantir “um mínimo de efetiva integração e de interdisciplinaridade que garantam a inter-relação das disciplinas metodológicas entre si e com as demais disciplinas de conteúdo”, prejudicando assim a vivência formativa do futuro docente (*idem*: 77).

A tais considerações vieram se somar os resultados do processo de avaliação institucional pelo qual o curso havia passado ao longo dos dois anos anteriores, um trabalho extremamente sério que, entre outros aspectos, indicou também a necessidade de se aprimorar nosso enfoque curricular. Deste modo, o primeiro movimento no sentido de repensar e reestruturar o curso foi (re)definir as disciplinas de seu currículo, seus recortes e ementas e, sobretudo, sua articulação ao longo de três anos. A turma que iniciou o curso em 2002 ainda teve seu primeiro semestre vinculado à grade antiga,⁴ mas, a partir do segundo, adentrou em uma estrutura completamente nova, no qual as discussões histórico-históricas passaram a dar o tom; mais que isso, optou-se por privilegiar dois eixos temáticos, em torno dos quais o curso passou a girar.

O primeiro deles, por razões óbvias, foi a História do Brasil, que, além de contar com cinco semestres de disciplinas específicas (Brasil I, II, III, IV e V), teve uma aproximação maior com História da América (que passou de dois para três semestres, no meio do curso) e ganhou como interlocutora direta a disciplina de Historiografia Brasileira (5º semestre), então introduzida. Ademais, as novas dis-

⁴ Em *mais um* exemplo dos deslizos dessa grade, seu primeiro semestre tinha então apenas duas disciplinas “de História”: História do Brasil I e História Antiga I, cada qual com apenas duas horas-aula semanais. O restante da grade preenchia-se com disciplinas correlatas – Filosofia, Sociologia, Metodologia, Língua Portuguesa –, sem dúvida importantes, porém mal articuladas e mal dimensionadas para um curso de História em três anos.

ciplinas História do Trabalho, História Social da Arte, História do Pensamento Pedagógico e Antropologia, todas do 6º semestre, embora de ementa ampla, necessariamente abordavam, cada qual em sua especificidade, momentos e contextos históricos marcantes de nossa formação. O segundo eixo, por sua vez, direcionou-se à área teórico-metodológica específica, uma completa novidade para o curso, que até aquele momento não dispunha de nenhuma disciplina a ela correspondente. Foram introduzidas então quatro novas “matérias”: Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História I e II e a acima mencionada Historiografia Brasileira, que, como no caso da História do Brasil, também poderiam dialogar com os temas abordados pelas disciplinas História do Pensamento Pedagógico e Antropologia. E é muito importante ressaltar que a opção por criar um eixo temático dessa natureza não se deu para suprir uma lacuna, mas por atribuímos grande peso aos aspectos teóricos da formação do professor, acompanhando a preocupação externada por Ana Maria Monteiro (2001: 21):

[...] É evidente que o professor precisa conhecer os conteúdos que tem por objetivo ensinar. Mas é preciso mais. É preciso que ele tenha clareza da concepção teórica que adota (e que os autores que utilizam adotam) – positivista, historicista, baseada no materialismo histórico, na “história nova” – bem como do processo de produção do conhecimento em sua disciplina, com suas problemáticas e especificidades. [...] Assim, a formação teórica do professor na área de conhecimentos em que atua torna-se fundamental, devendo merecer mais atenção no currículo dos cursos de graduação. Essa formação é requisito fundamental para que ele possa atuar com autonomia, superando o espontaneísmo e/ou uma certa ingenuidade calcada no senso comum. Aquilo que ele ensina somente se tornará conhecimento emancipador para seus alunos se for resultado de um processo onde ambos utilizam o conhecimento de forma autônoma como instrumento para a compreensão e/ou transformação do contexto histórico-social. Esse é um pré-requisito essencial para que seja possível desenvolver a consciência política desse professor, capacitando-o a uma ação transformadora. Não se muda o que não se conhece.

Como desdobramento de tais premissas, também se procurou ressaltar o fato de que “a História ensinada na escola fundamental é dimensão do trabalho especializado dos historiadores” (Fonseca, 1993: 111),⁵ atribuindo, no interior

⁵ Tal fato é – ou deveria ser – por demais evidente. No entanto, ainda é pouco assumido pelos meios acadêmicos, em que pese os alertas e discussões que vêm sendo promovidos já há muito tempo: basta lembrar, por exemplo, a importância e a atualidade das coletâneas organizadas pelo professor Marcos Silva (1986 e 1990).

das disciplinas tanto teóricas quanto historiográficas, grande peso à discussão acerca desse trabalho. Mais que apresentar “conteúdos”, tornou-se crucial problematizar as condições e formas de sua *produção*, pois é aí que reside o(s) sentido(s) do saber histórico. É a apreensão desse sentido, ou sentidos, que deve ser o patamar da formação do profissional da área, na acepção mais ampla possível – isto é, não restrita apenas ao binômio professor-sala de aula. Afinal, para citar mais uma vez Antônio Joaquim Severino (2003: 73), “a docência em ambientes escolares institucionalizados não exaure o campo de atuação do profissional da educação, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, pois significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade”.⁶

Dar conta de todas as questões expostas, contudo, não era o maior problema do curso naquele momento. Antes delas havia a luta para sobreviver à falta de alunos ingressantes, algo que, somado ao baixo número de matriculados, anunciava um futuro sombrio: basta notar que, vítima da mesma falta de procura, a Geografia simplesmente deixou de ser oferecida no vestibular da instituição.⁷ Os motivos de preocupação eram concretos, uma vez que no processo seletivo do início de 2001 não se conseguiu formar sequer uma turma de História, por mínima que fosse. No ano seguinte, a sobrevida veio com 30 novos ingressantes, turma que antes mesmo do final do primeiro semestre estava reduzida à metade, mas que, ainda assim, deu algum fôlego ao curso.

A “grande virada”, por assim dizer, veio no ano de 2003. Duas novas e grandes salas foram formadas, fazendo com que, no início do primeiro semestre, a Uninove tivesse nada menos que 156 alunos matriculados em seu curso de História. Milagre? Não diríamos tanto. Desde 2001, pelo menos, notávamos dois enormes obstáculos à expansão do curso: por um lado, a concorrência direta com as Instituições de Ensino Superior (IES) de Guarulhos, vizinhas ao bairro de Vila Maria e que ofereciam, como continuam a oferecer, a licenciatura em História no mesmo prazo de três anos, porém com mensalidades mais baixas; por outro, o esgotamento do potencial do próprio bairro e das circunvizinhanças, de onde tradicionalmente vinha boa parte, senão a maioria, dos alunos do curso – algo que se explica facilmente, uma vez que, para quem

⁶ O mesmo Severino ressalta que, em qualquer área, no que diz respeito aos conteúdos específicos, a referência é própria cultura e saber científicos; daí não se tratar “apenas de uma acumulação de informações pré-elaboradas, assumidas mecanicamente, mas de um domínio que passa também pela assimilação do processo de produção do conhecimento” (*idem*: 78).

⁷ Somente para o ano de 2005 o curso de Estudos Sociais – Geografia voltou ao vestibular, tendo formado uma turma com cerca de 50 alunos.

não é da região, a precariedade do transporte urbano paulistano a transforma em um lugar de acesso mais trabalhoso e complicado.

Uma saída – ou, pelo menos, um seu vislumbre – que passou a ser apontada então foi o oferecimento de vagas também na nova unidade do Centro Universitário, inaugurada no bairro da Barra Funda (zona oeste) no segundo semestre de 2000, vizinha ao Memorial da América Latina e, mais importante, ao terminal rodo-ferro-metroviário Barra Funda. Julgava-se que a proximidade com tamanha estrutura de transporte coletivo, numa cidade onde o mesmo, repetimos, é tão precário, poderia fazer a diferença no sentido de atrair alunos, hipótese reforçada pelo fato de que nem o desconto de cerca de R\$ 100,00 oferecido pela instituição desde 2002 para os três primeiros semestres do curso fora capaz de seduzir mais estudantes para suas salas. Assim, quando a sugestão do deslocamento foi acatada pelas instâncias superiores, o resultado foi o mencionado acima: na virada do ano letivo de 2002 para 2003, passávamos então da “pós-graduação” ao “cur-sinho”, isto é, das turmas reduzidas às gigantescas.

No entanto, se parece evidente, sob esse prisma, que a localização é de crucial importância para os interesses dos alunos do ensino superior privado, ela não explica porque parte desses alunos se decide pelo curso de História, uma vez que as IES, no geral, oferecem muitos cursos, em todas as áreas. Vale notar que, nesse contexto, os cursos de História parecem cada vez mais excrescências num universo dominado por graduações como Direito, Ciências (*sic!*) da Computação e Administrações de todos os tipos. A questão que passou a nos preocupar, então, era saber *quem é* o nosso aluno e suas expectativas frente ao curso. Para encontrar tais respostas, recorremos a um longo questionário (39 perguntas), que busca auferir o maior número possível de informações sobre o perfil socioeconômico, a trajetória da formação e os interesses dos alunos que ingressaram no curso naquele ano.⁸ Tal questionário foi aplicado ao reiniciarem-se as aulas, em agosto, quando as salas atingiram aquilo que consideramos ser sua configuração real, passadas as desistências e abandonos habitualmente notados na virada do primeiro para o segundo semestre.

De fato, daqueles 156 alunos que iniciaram a graduação em História, cerca de um terço não voltou em agosto, uma porcentagem expressiva, mas aquém

⁸ A matriz de tal questionário foi elaborada ainda em 2000 pelo Prof. Dr. Odair da Cruz Paiva, hoje na Unesp-Marília, e discutida com os autores deste texto, que, em conjunto, definiram sua forma final. Depois, em 2002, foi reelaborado a partir de discussões com a Profa. Dra. Célia Maira da Silva Estrella, também docente da Uninove e da Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul (SP), e com o Prof. Paulo Eduardo Dias de Mello, docente nas Faculdades de Guarulhos (onde é também coordenador do curso de História) e da Universidade de Santo Amaro – Unisa (SP).

dos índices de outros cursos não só da própria instituição, como também das demais particulares da capital (algo que foi, inclusive, tema de reportagem na grande imprensa de São Paulo no correr do ano de 2004). Além disso, muito comum que as turmas iniciais se reduzam ao longo do curso, especialmente na virada do primeiro semestre, fato creditado, de maneira geral, ao desencanto – ou aos desencontros – com a vida acadêmica e suas exigências, ou com o curso em particular, e às dificuldades financeiras dos alunos. Tivemos então 79 respondentes, número expressivo, pois referente à maioria dos alunos que continuaram matriculados (cerca de 105).

A leitura dos dados referentes ao perfil socioeconômico já revela algumas facetas do que é percebido em sala de aula, a começar da idade dos alunos: 51% deles possuem mais de 26 anos, ou seja, metade dos alunos já está fora do que se espera mais comumente, que é o ingresso na faculdade após o término do ensino médio, por volta dos 18 anos. Daqui já se pode esperar que estes discentes tenham condições diferentes de seus colegas recém-egressos do ensino médio; podem já ter constituído família e ter outros encargos financeiros além da mensalidade do curso, pela qual ainda devem ser os responsáveis. O levantamento das profissões, por sua vez, nos mostra uma inserção marginal no mercado de trabalho: uma grande parte se define como “auxiliar” de diferentes funções, não possuindo nenhuma especialização; cerca de 10% define sua profissão como “desempregado”, o que corrobora o dito anteriormente, pois, com a baixa qualificação impedindo-os de ter um ofício, no momento de desemprego eles procuram qualquer ocupação que os faça voltar ao mercado de trabalho, seja formal ou informal. Outros 10% são de professores que atuam no ensino fundamental, estes certamente com uma formação específica no ensino médio. Apenas três são policiais militares, o que não deixou de ser surpreendente por ser este um segmento que, talvez paradoxalmente, costuma fornecer um grande número de alunos aos cursos de História. Os operários das indústrias também são reduzidos: há apenas dois metalúrgicos, o que também mostra uma mudança não só de perfil dos alunos, mas também da cidade, uma vez que as indústrias são cada vez menos numerosas. E, mais uma vez reafirmando a análise feita em relação à idade, surge o fato de que apenas dois discentes se definem como estudantes, provavelmente porque têm o curso pago por alguém que não eles.

As razões que os levaram a escolher o curso são as mais variadas, indo da tradicional fala “porque gosto/sempe gostei de História” a posturas mais pragmáticas e realistas, como o preço da mensalidade (relação que será abordada abaixo), a complementação de alguma formação anterior, a necessidade de progredir, ou mesmo se estabilizar, no emprego etc. Estamos certos, entretanto, de que há algo mais *visceral* por trás da opção, pois ninguém se dedica a estu-

dar História por mero impulso, qualquer que seja ele. Embora o mesmo possa ser dito de qualquer área, o fato da História ter relação direta com a produção de identidades, tanto pessoais quanto coletivas, certamente a torna diferente e atrativa, ainda que tal atração não consiga, num primeiro momento, ser externada em toda a sua dimensão. Assim, pensamos que os alunos que permaneceram no curso fizeram sua escolha porque se identificavam não apenas com a disciplina, mas, sobretudo, com as possibilidades de compreensão e atuação sociais que ela oferece. E, retomando o apresentado anteriormente acerca dos princípios da organização do curso, é possível dizer que a discussão de tais possibilidades está presente durante todo o tempo de sua formação.

Em questões específicas sobre a renda, 85% dos alunos declararam que são eles que pagam o curso, sendo que a grande maioria, 79%, tem renda entre R\$ 600,00 e R\$ 1.200,00. Já em relação à forma como vão para a faculdade, 72% usam o metrô, o ônibus ou ambos, enquanto apenas 5% vão de automóvel, excluído um caso, que se trata de carona. O percurso de ida e volta da faculdade demora, no total, até uma hora para 66% deles, o que não é muito tempo para uma cidade como São Paulo, ainda mais se considerarmos que os alunos vêm de diferentes pontos da região metropolitana. Temos então que a maioria dos alunos do curso é constituída de pessoas mais velhas do que em cursos mais influenciados por modismos, e cuja renda média não é alta, chegando, no máximo, a R\$ 1.200,00. Isto tem grande importância quando consideramos que apenas de mensalidade eles pagavam R\$ 285,00; se contarmos transporte, alimentação, livros e cópias, veremos que o custo é bastante alto, só se justificando em função de um interesse tão alto quanto – e, infelizmente, não é possível dizer que esta condição não impõe limites ao acompanhamento das aulas e do próprio curso.

Os dados relativos à vida escolar revelam outro ponto importante que deve ser levado em consideração por aqueles que se dedicam a melhorar a relação ensino-aprendizagem nos cursos superiores de História. A grande maioria dos alunos, 90%, se alfabetizou até os sete anos de idade, quando ingressaram na escola – o que era o esperado; 78% cursaram o ensino fundamental em escola pública e 73% o fizeram no ensino médio. A conclusão dos estudos no ensino fundamental por meio de cursos de suplência foi a saída de 11%, enquanto para o ensino médio a taxa aumentou para 20%. A questão do tempo de duração da escolarização básica mostra que exatos 50% deles levaram mais de 12 anos nessa modalidade, o que revelaria ou uma interrupção dos estudos ou alguns anos de repetência; no entanto, 75% deles revelam não terem interrompido seus estudos nenhuma vez no período, ou seja, muitos levaram um tempo maior que o esperado em função de repetência de séries.

Os discentes foram ainda questionados sobre o tempo que ficaram sem estudar entre o fim do ensino médio e o ingresso na Uninove. Temos que 53% o fizeram em até três anos e 39% ficaram mais de seis anos longe das atividades escolares. Este percurso acidentado de escolarização, em que, apesar da alfabetização se dar na idade esperada, a trajetória é marcada pelas interrupções e repetências, se reflete nas questões sobre a compreensão de um texto escrito: 30% dos discentes revelam que o vocabulário é sua maior dificuldade neste assunto, e 40% atribuem-no a dificuldades no entendimento do texto. A capacidade de produzir um texto é vista por 54% deles como sendo apenas razoável, embora seja necessário dizer que nem sempre esta auto-análise corresponde às expectativas dos seus docentes.

A junção dos dados apresentados nos leva à constatação de uma triste realidade: embora os discentes tenham se alfabetizado na idade esperada, esse processo foi marcado apenas pela leitura de signos da língua, e não os habilitou a interpretar todas as nuances possíveis da linguagem, o que torna compreensível o significado de determinados textos. Assim, menos do que não compreender o jargão específico do curso, os discentes têm dificuldades básicas em relação à língua, o que torna a nossa tarefa enquanto professores ainda mais trabalhosa. As estratégias docentes para tentar superá-las são as mais variadas, porém todas convergem para a ênfase na leitura e produção de textos, tanto em sala de aula quanto fora dela, tanto individualmente quanto em grupo. Ou seja, busca-se enfrentar o problema pelo estímulo e exercício constantes da prática de ler e escrever. Os resultados são desiguais, mas, no geral, se percebem nítidas mudanças e, em alguns casos, grandes melhoras. Agora, tão significativo quanto isso é notar que, ao longo desse processo, a maioria dos alunos desperta para a necessidade imprescindível de se lidar com a palavra em seus múltiplos aspectos: o significado, o sentido, o conceito, o texto, o contexto.

O último bloco de questões teve o curso de História e temas de historiografia como foco. A primeira questão neste item listava 22 autores e perguntava quais deles os alunos já haviam lido ou já tinham ouvido falar. A relação alternava historiadores consagrados nacionais e estrangeiros, como Caio Prado Júnior e Eric Hobsbawm, autores de livros didáticos “antigos” e “modernos”, como Borges Hermida e José Jobson Arruda, e escritores de diferentes matizes, como Monteiro Lobato e Agatha Christie. A idéia era auferir, por um lado, a inserção à cultura historiográfica propiciada pelo primeiro semestre e, por outro, as referências formativas anteriores e paralelas ao curso. Tivemos então que os autores já discutidos no curso foram lembrados por 85% dos alunos, enquanto os ainda não apresentados faziam parte das referências de cerca de 5% deles; os autores de livros didáticos foram destacados por cerca de 10% deles; finalmente, a

tabulação dos dados dos demais autores evidenciou um fenômeno curioso: se Paulo Coelho era conhecido de 70% dos respondentes, Lair Ribeiro, cuja exposição midiática esteve circunscrita aos anos 1990, foi lembrado por 30%. Assim, os números indicavam que os alunos entravam no curso sem grande intimidade com a área – o que, de resto, não é nenhum problema –, mas que rapidamente assimilavam suas referências específicas. Ao mesmo tempo, como a assimilação não se deu sem traumas (expressos nas avaliações do 1º semestre, por exemplo), os números serviram para lembrar que se fazia necessário não apenas apresentar autores e obras às turmas, mas problematizá-los e discuti-los no sentido de mostrar as diferenças entre si e entre os produtores de obras de outra natureza. Ou seja, promover a sua efetiva compreensão, fundamento da produção e transmissão do conhecimento histórico-historiográfico.

O tempo extraclasse a ser dedicado às leituras e atividades do curso é de, no máximo, cinco horas semanais para 70% deles, mais uma vez mostrando que os discentes têm jornadas de trabalho exaustivas, bem como atividades familiares a que devem atenção no fim de semana – o que, novamente, liga-se à idade com que ingressam no curso. Por outro lado, um aspecto promissor em relação ao curso é que mais de 50% dos discentes freqüentam a biblioteca da instituição, fazendo empréstimos de livros com alguma regularidade. A freqüência a outras bibliotecas também é hábito de 63% dos alunos. O reduzido tempo para estudo fora da sala de aula alertou para a necessidade de se criar alternativas que buscassem promover o melhor aproveitamento possível das discussões propostas pelos docentes. A já mencionada atividade de leitura e produção de textos foi uma delas, assim como o trabalho em grupo e a própria aula expositiva, que, majoritariamente empregada pelo corpo docente, passou a enfatizar mais a “leitura dirigida”, ou seja, a leitura e análise, em sala de aula, de pequenos textos de cunho tanto historiográfico quanto documental, selecionados da bibliografia de referência de cada disciplina, como forma de propiciar uma reflexão conjunta e, por meio dela, sedimentar as reflexões individuais.

As expectativas em relação à graduação mostraram que 47% dos alunos esperam que o curso os habilite para a docência e para a pesquisa, o que é curioso, uma vez que a única modalidade oferecida é a licenciatura. Curioso porque, embora a indissociabilidade entre ensino e pesquisa seja vista e afirmada – tanto pelo discurso pedagógico recente quanto pela concepção do próprio curso – como essencial não apenas para a formação dos professores, mas também para sua prática profissional, os discentes pensavam ambas as dimensões em separado, isto é, a docência como uma prática e a pesquisa como outra, não necessariamente ligadas. A tarefa passou a ser, assim, enfatizar o

papel do professor-pesquisador, no sentido de que esperamos formar não o professor reprodutor ou transmissor de conhecimentos, mas o produtor – e só se produz conhecimento à custa de pesquisa e reflexão.

A escolha do curso na Uninove se deveu ao custo das mensalidades para 34% dos entrevistados, enquanto a questão da localização foi apontada como decisiva para 31% deles. Isto reafirma a hipótese inicial, segundo a qual a transferência do curso da unidade Vila Maria para a unidade Memorial e a manutenção do já mencionado desconto na mensalidade seriam decisivos para o incremento das matrículas. Daí vamos àquilo que, a nosso ver, é o mais desalentador em relação às expectativas de futuro: apesar de 95% dos alunos acreditarem que o curso lhes dará boas chances profissionais, a expectativa salarial esperada para os cinco primeiros anos depois de formado aponta que 20% esperam receber até R\$ 1.000,00, e 53% entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00. Se, por um lado, esta expectativa é bastante realista e revela que o sonho de ascensão sócio-econômica por meio da escolarização não faz parte do horizonte de nossos alunos, por outro mostra pairar um certo conformismo em relação ao futuro, até por se perceber nas atividades de docência e pesquisa na área de História o destino inexorável da baixa remuneração.

Em nossa realidade circunscrita, esta constatação nos faz afirmar todo o tempo o papel e a responsabilidade sociais dos alunos, futuros professores de História, e a já mencionada dimensão identitária e formativa da História na sociedade. Ou, em outras palavras, “reconhecer na profissão docente sua especificidade epistemológica diferente da de outras profissões” (Pimenta e Anastasiou, 2002: 118), e na História, a diferença frente a outros campos do saber e do ensino. Para a atuação mais ampla, política, o desalento deve ser uma razão a mais a nos incentivar a investir na melhoria dos cursos de História, sejam eles de licenciatura ou de bacharelado. Acreditamos que os dados e as observações deste texto, embora parciais e relativas a uma única instituição, em um contexto muito específico,⁹ possam ser extrapoladas para a maioria dos cursos oferecidos pelas instituições privadas na grande São Paulo. E estamos certos de que muito ainda há a se fazer em relação a este assunto.

⁹ É forçoso notar que a exigência das 400 horas de atividades práticas colocadas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores levou o curso a passar, em 2003, por uma adequação de sua grade. O espírito motivador e os dois eixos apresentados aqui como seus pilares foram mantidos intactos para as turmas que ingressaram a partir de 2004, mas muitas disciplinas correlatas perderam espaço (como História Antiga e História Medieval, que ficaram sem um dos dois semestres que tinham) ou desapareceram (como História do Pensamento Pedagógico, Antropologia, Sociologia), entrando em seu lugar disciplinas intituladas “Práticas em...”. Esta, porém, é uma outra história...

Referências

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

LOURENÇO, Elaine. 40 anos de história: A trajetória da formação de professores de História para a escola básica. *Dialogia*. São Paulo, v. 1, out./2002, p. 169-180.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. in: DAVIES, Nicholas (org.). *Para Além dos Conteúdos no Ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001. p. 17-31.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. in: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 71-88.

SILVA, Marcos Antônio da (org.). História em Quadro-Negro – *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990.

SILVA, Marcos Antônio da (org.). *Repensando a História*. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1986.

CARTA DESABAFO DE UM VELHO PROFESSOR DE HISTÓRIA. Crítica ao ensino privado contra o desperdício da experiência¹

Jeanne Silva.²

Resumo: Este artigo constitui-se numa crônica narrada em primeira pessoa, através da qual são analisadas e discutidas as experiências em sala-de-aula, realizamos uma crítica ao modo como a Educação e o ensino de História têm sido tratados nos últimos anos, principalmente no interior da Rede Particular de Ensino, que de uma forma generalizada nada mais objetiva do que o lucro imediato. Nesse processo de educação mercadoria, o professor tem sido (em parte) uma vítima do sistema produtivo, muitas vezes não percebendo ou, às vezes, fingindo não perceber o processo exploratório ao qual é submetido. É um relato que, mais do que um simples “desabafo”, é uma denúncia das mazelas e vícios de uma prática alienada de educação capitalista.

Palavras-chave: Narração de Experiências - Ensino de História – Educação Privada.

Abstract: This article is constituted by a chronicle, narrated in the first person, having the narrated experiences analyzed and discussed. We accomplished a criticism to the way as education and the teaching of History has been treated in recent years, mainly in private schools that, in a widespread way, only have the objective to obtain the immediate profit. In the process of education as merchandise, the teacher has been (partly) a victim of the production system, many times not noticing or, sometimes, faking not to notice the exploitation process to which he / she is submitted. The chronicle is a report that, more than a simple “relief”, is an accusation of the sores and addictions of an alienated practice of capitalist education.

Keywords: Experience narrative – Teaching of History – Private schools.

¹ Título parônimo ao livro do cientista social Boaventura de Sousa Santos intitulado “A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência, para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática”, 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

² Bacharel em Direito e História, Mestranda em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa Imaginário e Política e Professora de História da Rede Privada de Ensino há aproximadamente dez anos. Endereço eletrônico: jeannes@triang.com.br

“Estou cansada... cansada desses velhos hábitos, dessas velhas práticas... agora que envelheci não necessito mais esconder-me da verdade, ela pode parecer-me cruel ou temerária, mas não posso deixar de olhar para seu rosto inquiridor, como que a perguntar-me: “o que fizeste de ti todos esses anos?”

Outro dia éramos jovens, acreditávamos em idéias de sucesso, do mito do progresso... acreditava na imagem que forjara de mim mesma(o): forte, ousada(o), trazendo na bagagem dos meus vinte e poucos anos um conhecimento que acreditava prodigioso e contagiante, um conhecimento inovador que julgava “ter” contra aqueles “velhos” e arquétipos professores, cansados e ultrapassados pelos anos. Não tinha pudores em confiar em minhas armas intelectuais, na capacidade argumentativa de rebater quaisquer perguntas e no fascínio exercido sobre os “meus” alunos e alunas.... eu era jovem, bonita(o), sentia-me invejada(o) por alguns e amada(o) por outros... um misto de poder entre sedução e conhecimento....

Este bem poderia parecer um depoimento inventado por uma jovem professora ou professor, mas não está distante da realidade vivenciada por inúmeros desses “jovens” professores que vemos constantemente enveredar pelos caminhos do magistério e iniciar sua “carreira”, vestindo literalmente a camisa de sua escola, “vendendo” seus conhecimentos adquiridos e ainda sonhando com uma possibilidade de ascensão social e status educacional.

É exatamente a esses “jovens” profissionais que hoje escrevo este desafo, uma vez que agora “estou velha” e posso lhes antecipar o futuro que os reserva, uma vez que também tive meus momentos efêmeros de glória, mas que logo passaram, até que outros “jovens” profissionais me substituíssem, mais novos, mais jovens, mais bonitos e mais agradáveis do que eu, falando as “gírias da onda” e se entendendo melhor com a “galera”.

É ridículo, se não fosse patético, como ainda hoje existem profissionais que se deixam levar por esse ilusionismo divulgado pela sociedade de consumo e se oferecem, eles próprios, como objeto desse consumo, se esquecendo de que uma vez inseridos nesse jogo mercadológico, também são produtos altamente descartáveis.

Também é ridículo, como se não fosse anti-ético, a forma com que certos professores pautam sua conduta moral na tentativa de cativar, ou diria, aliciar seus alunos e alunas: sorrisinhos para cá, beijinhos para lá, piadinhas picantes, gracejos e “lorotas”(conversa fiada)... parece-me que este é o tipo do “jovem professor da moda”, aquele que consegue despertar em seu aluno ou aluna, comentários do tipo: “*aquele professor de História é massa pra caramba*”, ou “*aquele professor é doidão, é radical, é locão.*” Gritar em sala de aula, dançar qualquer

coisa, contar piadas de sexo picantes, fazer todo tipo de palhaçada, vale tudo na corrida pela simpatia do aluno, pois é este, em última instância, que avalia, segundo seus critérios nem sempre muito claros e precisos, a qualidade do bom professor. É a aparência social mais uma vez sendo levada em consideração em detrimento de valores éticos, morais e profissionais, necessários ao exercício da profissão. Para esse tipo de atividade do “jovem professor” não é necessário ser um profissional comprometido com a atividade educacional, com experiência de ensino, manejo de conteúdo e valores éticos-morais. Na prática nem se deseja um profissional experiente, basta que “se pareça” com um, no cotidiano de nossas salas o que muitas vezes encontramos é o charlatão sob o verniz de um professor, o embusteiro sob a capa de mestre, o resto é fácil: é a palhaçada, a “embromação”, o “encher lingüiça”, expressões populares que traduzem bem o tipo de trabalho realizado por esses “jovenzinhos”, em sua tarefa de fingir uma educação escolar através de técnicas bem conhecidas que ludibriam o aluno. É o engodo educacional do “fingir que ensina para quem finge que aprende”

No ensino de História essa prática dos “jovenzinhos” cria ainda dois outros tipos de contextos ridículos: o primeiro diz respeito ao fato costumeiro de que qualquer um pode ensinar História, que na visão corrente de muitos leigos é uma disciplina que “não muda”, pois basta decorar algumas datas e fatos, de preferência um livro didático bastante recheado de informações e sair por aí “vomitando” o conhecimento... pode ser um advogado, um jornalista, um sociólogo, ou até mesmo um médico ou engenheiro, ou também qualquer outro tipo, todos por ironia “sabem” história, e acreditam saber muito bem. Mas existem os tipos piores, aqueles que para esbanjarem charme e “gastar” conhecimento histórico, se prendem a fatos pitorescos e inusitados da história, como fazem muito bem, gastam horas discutindo se Napoleão ou Hitler eram homossexuais, elaborando anedotas mirabolantes sobre portugueses, ou descrevendo histórias picantes sobre os romances amorosos de D. Pedro I, como se tais acontecimentos fossem de fato o cerne dos problemas históricos.

Conheci uma escola (oxalá fosse apenas uma!) que possuía quase 80% de seu corpo docente constituído por professores recém formados ou que estavam prestes a se formarem, sem a experiência efetiva da prática em sala de aula. Até aí, tudo bem! Poderíamos imaginar que a intenção de tais escolas fossem atitudes de boa fé e credibilidade a esses profissionais que necessitam de uma primeira oportunidade para provarem sua capacidade de trabalho, poderíamos pensar que o objetivo central de tais escolas fossem a de dar incentivo e apoio a professores em início de carreira. Poderíamos assim pensar, agindo pelo princípio da boa fé. Entretanto não é esse o interesse da escola e o próprio discurso de uma funcionária da escola desmente a nossa imaginação:

“..Preferimos professores recém formados aqui em nossa escola porque ainda se encontram isentos dos “vícios” de ensino e podemos moldá-los de acordo com os princípios pedagógicos de nossa escola....”³

A expressão acima utilizada de “*moldar o professor*”, não tem outro significado que não seja o de dominação, de submissão. Entendemos essa formatação como o desejo de controlar toda e qualquer iniciativa que tal profissional venha a ter ou manifestar. Traduzindo em português bem claro seria como dizer: “aqui nessa escola se faz e se pensa da forma que a coordenação e direção da escola determinam”. Não posso conceber um ensino crítico para o aluno de História dentro de um local e ambiente onde o próprio professor se sente coagido e ameaçado constantemente, tolhido em sua capacidade de pensar e agir por iniciativa própria, uma vez que o “olho” do patrão se encontra vigilantemente operando sobre o que é dito e a forma como os conteúdos são transmitidos.

Ainda é preciso se referir a outra expressão utilizada de “vícios de ensino”. Aqui a referência é explícita à experiência. Seria como afirmar que o professor que possui mais tempo de magistério é um professor “viciado”. É como se experiência e erro se equivalesssem. Não há qualquer correlação entre uma ação e outra. O erro faz parte de um processo de aprendizagem saudável. A experiência e a sabedoria somente se adquirem à medida que equilibramos e tendemos a ampliar nossas ações coerentemente até obtermos mais experiências positivas do que negativas. O professor experiente já errou (e ainda erra) inúmeras vezes, mas quando tal fato acontece, tem a tranqüilidade, a serenidade e a coragem de modificar o que tem que ser modificado para obtenção de resultados melhores.

Somente a experiência profissional permite a superação das falhas de forma benéfica para resultados cada vez melhores. O profissional experiente não tem medo de errar, sabe que dispõe de inúmeros e diversos mecanismos para a correção de qualquer erro e resolução de qualquer imprevisto. É inadmissível portanto, coadunar com um discurso como este, que aponta como “viciado” o professor que, na realidade é experiente.

Por fim a ideologia subjacente a este tipo de discurso, a tão velha e presente lógica da exploração trabalhista descrita por Marx. A escolha do profissional recém formado se traduz em mera questão financeira, pois tal profissional é mão de obra barata. É a fórmula que a Escola-empresa realiza para equilibrar seus lucros e despesas. A folha de pagamento para professores tem que ser

³ Reprodução literal do discurso da coordenadora de ensino, responsável pela contratação de professores de uma escola privada, justificando a opção da escola pela contratação de estagiários e professores recém formados.

sempre a menor possível e a grande proeza é reduzi-la sempre mais e mais.... quem sabe até obtermos uma equipe de professores que trabalhe em sistema de voluntariado, o que certamente alegraria muito o dono da escola.

Ainda tempestivamente, não estamos afirmando que os profissionais recém formados sejam necessariamente ruins, uma vez que podem sair da Academia com certa vontade e entusiasmo para colocarem em prática algumas das inovações e técnicas aprendidas, no sentido de mudarem ou colaborarem para uma efetiva mudança educacional. Mas em regra, a realidade que encontram ao transporem os muros universitários e ingressarem no mercado de trabalho é um processo exploratório que destrói grande parcela de entusiasmo e vontade de mudanças ou mesmo as fulmina totalmente. Entretanto somente a conjugação entre teoria e prática podem dar o equilíbrio necessário a qualquer profissional. A experiência tem um valor inestimável, precioso em qualquer ação. É a experiência naquilo que se faz que gera sentimentos favoráveis como confiança, destreza, tranqüilidade e segurança para aqueles que se submetem ao trabalho de qualquer profissional. O que estamos criticando não é a qualidade do professor recém formado, é acima de tudo a forma como o mercado educacional se aproveita de tais profissionais e como a lógica capitalista perverte as intenções saudáveis que possa ter.

Mas devo continuar meu relato... seguindo em frente com meus “desabaços”... pois agora que estou “velha”, vejo-me constrangida a comparecer constantemente ao médico para revisões periódicas e exames incontáveis... vejo-me obrigada a admitir que o serviço particular prestado pelo médico de um Hospital também particular tem preço (que preço!!!), um valor monetário que é justificado por argumentos do tipo, rapidez com que é realizado e pela atenção, em princípio personalizada, que é dispensada ao usuário do serviço. E neste caso clínico, ninguém em sã consciência, que necessite de um atendimento urgente e com recursos financeiros disponíveis, dispensaria um tipo de atendimento de tal porte. O serviço prestado por um odontólogo particular também tem preço! (minha dentadura que o diga.!!!) um valor que justifica sua formação, os gastos com o material e o instrumental utilizados....e o serviço do advogado que contratei para, num último fôlego, lutar burocraticamente por uma aposentadoria decente também foi cobrada de forma pecuniária a preço de mercado...portanto todos os profissionais cobram honorários que afirmam de “preço justo” de mercado, pelo tipo de serviço que prestam. E o serviço de um professor, que preço tem????? Quantas aulas tenho que ministrar para pagar minha consulta médica, meu dentista e meu advogado???? Vocês leitores conseguem imaginar meus sentimentos quando percebo que o médico que hoje me atende foi meu aluno durante um, dois ou três anos???????

Ainda vi, e vivi.... mais e mais inúmeras experiências....Vi escolas onde diretores foram categóricos em seus discursos de contratação:

"...não tenho nada contra professores de História, mas geralmente são panfletários e partidários comunistas, principalmente os novatos, que chegam aqui pensando em subverter a ordem estabelecida pela escola (...) em escola minha não aceito professor de História falando mal de latifundiários, de militares, de banqueiros, ou de qualquer outro grupo de elite (...) não somos responsáveis pelo fato de que tenham dinheiro... não podemos permitir que nossos alunos se sintam culpados por serem ricos..."⁴

Pelo teor do discurso também se verifica qual o tipo de História que se consegue trabalhar em tal ambiente. E também um certo medo presente de que o professor de História possa devolver sonhos, esperanças e vontade de luta contra o "já estabelecido" ou a dita "ordem". Isso nos faz lembrar um trecho de Paul Valéry:

"... a história é o produto mais perigoso que a química do intelecto elaborou. Suas propriedades são bem conhecidas. Ela faz sonhar, embriaga os povos, provoca falsas lembranças, cultiva velhas feridas, exagera seus reflexos. A história justifica aquilo que quisermos. Ela não ensina rigorosamente nada, pois contém tudo e fornece exemplos de tudo..."⁵

Os exemplos fornecidos pelas experiências vivenciadas apontam exatamente para essa diversidade de ensino onde se ministra o conteúdo de História. Cada estabelecimento/grupo social preocupado em ministrar e perpetuar uma história que lhes interesse particularmente, forjando o mito de seus próprios fundadores, seus organizadores, seus ideais de educação (ocultando seus ideais de lucro), escrevendo uma história que justifique e legitime, como afirma Paul Valéry, praticamente tudo. Esses estilos de histórias e de ensino de história são facilmente percebidas, pois enumeram causas/conseqüências com uma taxatividade impressionante, torna fatos e acontecimentos previsíveis e simples, distingue e separa relações com critérios políticos sociais e econômicos em categorias fechadas e imediatas. Tudo é simples, é dado por fórmulas.... a história nessa perspectiva é quase uma ciência matemática.... pois afirma que dois mais dois são quatro, só resta contar a história de como se chegou a tal

⁴ reprodução literal do discurso da diretora de uma escola privada, no ato de uma entrevista para preenchimento da vaga de professor de História de nível médio.

⁵ VALÉRY, Paul. Olhares sobre o mundo atual e outros ensaios. 1945

operação e pronto, no minuto seguinte tudo resolvido, petrificando as experiências dos vencedores em livros de perpetuação de sua memória, almejando o esquecimento dos vencidos, dos sonhos, projetos e lutas que foram abortados ao longo do processo histórico.⁶

Todas essas experiências relatadas me fazem refletir sobre indagações como a qualidade do ensino e os exemplos que estamos semeando às gerações vindouras. As minhas angústias, problemas, frustrações e lembranças por refletir as precárias condições de trabalho, os anos de magistério em busca de ideais como justiça social, humanidade, democracia, cidadania desaparecem diante do caminho que toda essa educação privatizada vem seguindo, uma educação que idolatra a máquina, o consumo, a efemeridade, o dinheiro, o profissional “jovenzinho”.... que valores e exemplos estão sendo transmitidos a essas gerações futuras com as quais estão sendo comercializadas essa educação escolar? Que a educação tem um preço? Que tudo pode ser comprado? Desde as apostilas até o diploma profissional? Que exemplos estamos legando quando dispensamos a experiência e o talento de um professor experiente em adoração à juventude e à imaturidade de outros que ainda nem foram testados pela vida? E ainda até bem pouco tempo, a exemplo da história dos colonizadores, chamavam os indígenas de “bárbaros” ou “selvagens”, uma cultura onde o conhecimento e as experiências de toda uma tribo estavam consubstanciadas nos mais velhos, uma cultura onde o diálogo com os antepassados sempre foi a base da sabedoria e da troca de ensinamentos com os mais jovens.

Que tipo de educação e ensino de História estão se gerando e perpetuando nessa sociedade de consumo? Uma história consumo. Uma história que apaga a memória, que prima pelo novo, pela novidade, pelo modismo, pelo imediatismo, e que a qualquer momento também será esquecida, descartada, sem a menor possibilidade de reciclagem, condenada a perder as reflexões, as análises e as possibilidades que as experiências da alteridade poderiam proporcionar, condenada a permanecer na futilidade, na superficialidade egoísta da unilateralidade.

Filósofos gregos já diziam que “aquilo que é novo, mil vezes já foi velho”; “que as novas gerações somente andam e crescem, subindo nos ombros das gerações antigas” (Kant); ou mesmo o próprio Hegel que afirmava a máxima de que “o que somos é historicamente o que fomos”,

“... quando olhamos o passado já não podemos captá-lo da mesma forma que aqueles que o viveram, pois esse mesmo passado levou-nos mais longe que a

⁶ DE DECCA, Edgard S. O silêncio dos Vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1981.

eles, descentrando assim sua perspectiva. Mas o passado não deixa de subsistir no nosso presente... é a matéria prima para a correção dos erros e desenvolvimento posterior uma vez que os erros servem de começo....⁷

Essa é a resposta a todos esses diretores, coordenadores e capitalistas da educação que estão gerando, no dizer de Marx, os seus próprios coveiros. Uma educação comercial, só pode dar resultados comerciais, nunca humanos.

Encerro meu relato num pedido de desculpas públicas aos meus velhos e antigos professores, pois também já fui “jovenzinha”, e em certos momentos acreditei “ser melhor”, mais bem preparada, como se isso me impedisse de passar pelo reveses da vida e me levasse ao pódio sem o teste definitivo da experiência. O que os meus velhos e “arquétipos” professores não me lembraram (propositalmente?!) é que, dentro dessa lógica de ensino mercador, também chegaria a minha vez de ser arquétipa e ultrapassada, acontecendo comigo o que aconteceu a tantos outros bons professores que conheci um dia, a hora da dispensa sem justa causa, ou mesmo o pior, a dispensa com justa causa forjada por artimanhas patronais. Só agora, com a experiência, é que me “vejo vendo” certas verdades, verdades que só me chegaram através do tempo, da experiência e dos anos de luta.

Todas essas lembranças me fazem encerrar, narrando um último caso, no qual concretizo o meu pedido de desculpas aos meus “velhos” professores e no qual manifesto minha admiração e carinho por esses homens e mulheres excepcionais, portadores de uma dignidade humana e merecedores de todo meu respeito profissional. O caso refere-se ao fato de ter visto, um “velho”, antigo mas sábio professor, homem avançado em idade, mas sempre espiritualmente jovem, experiente por suas viagens ao Velho mundo, advogado brilhante, mas também um historiador bastante competente. Homem estudioso das letras, nobre e digno. Me lembro bem a forma desumana como foi dispensado de sua cadeira de Direito Comercial da Universidade particular em que me formei uma vez.... num dia ficou doente, quando regressou pouco tempo depois trazendo o atestado médico, recebeu a notícia de seu desligamento da Instituição educacional, que seu substituto permaneceria com as referidas aulas. Sua cadeira havia sido ocupada por outro “jovem” professor. A você, meu querido, velho e sábio professor, Dr. João Asmar, a quem tenho a honra de mencionar pelo nome neste relato, minha admiração e respeito, de quem no passado escutou um de seus grandes ensinamentos, mas que somente hoje com a ex-

⁷ HONDT, Jacques. A problemática Hegeliana. In: *Hegel*. Lisboa. 70 editora., p.21-30.

perícia adquirida consegue compreender os sentidos de algumas palavras, quando uma vez, dentro da sala de aula, sua experiência ficou registrada por não ter recebido um convite formal para um baile que seria realizado pela turma: “velho não dança? A única diferença entre vocês (alunos) e eu (professor) é que vocês nasceram um pouco depois de mim, mas uma vez nascidos, não se preocupem, a partir de agora envelheceremos juntos”... Eu também fiquei velha professor!!!! E só agora sinto a verdade de suas palavras e valorizo a sabedoria de sua experiência.

Referências

DE DECCA , Edgard S. *O silêncio dos Vencidos*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

HONDT, Jacques. A problemática Hegeliana. In: *Hegel*. Lisboa. 70 ed.1990

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência, para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VALÉRY, Paul. *Olhares sobre o mundo atual e outros ensaios*. 1945

OFICINA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA I COMO ESPAÇO PARA EXPERIMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elmiro L. da Silva(*)

O mundo é bom professor
Que cobra caro a lição
(Noel Rosa, *Primeiro amor*, 1932)

Resumo: O artigo busca expor vivências práticas junto à disciplina de Oficina de Prática Pedagógica I, do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Uberlândia, no primeiro semestre letivo de 2004; da mesma forma que propor algumas reflexões e/ou alternativas para a formação e atuação do professor na conjuntura atual da educação brasileira. O texto vale-se de debates em sala de aula, de leituras propostas no programa da disciplina e de outros diálogos.

Palavras-Chave: Disciplina – História - Formação de Professores - Atuação.

Abstract: The article aims at showing practices of the discipline *Oficina de Prática Pedagógica I* - undergraduate course in History of the *Universidade Federal de Uberlândia*-, in the first school semester of 2004. It also has the objective to propose some reflections and / or alternatives for the teacher's continuing studies as well as his / her performance in the current conjuncture of the Brazilian education. The text is based on debates in classrooms, readings proposed for the discipline syllabus and other dialogues.

Keywords: Discipline – History – Teacher's continuing studies – Performance.

A ementa de Oficina de Prática Pedagógica I¹ propõe a *integração do aluno com a escola de ensino fundamental e médio, possibilitando uma avaliação crítica*

* Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia; pesquisador vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Cultura Popular, Imagem e Som, do Instituto de História.

¹ Disciplina ministrada pela Prof^a Ms. Sheille Soares de Freitas Batista, com 04 aulas semanais e carga horária total de 72 horas. Doravante, para referir-me a *Oficina de Prática Pedagógica I*, vou usar somente *Oficina I*.

do ensino, particularmente o de História, e da participação do estagiário na elaboração de projetos pedagógicos.² Seus objetivos passam pela efetiva participação do aluno no processo ensino-aprendizado, a partir da prática docente em História.

Assim, na forma de atividade inicial da disciplina, propôs-se a análise de livros didáticos utilizados no ensino de História; o que, em momento posterior, foi referência para elaboração de proposta de aperfeiçoamento da prática docente. Antes da análise deste material, porém, participamos de palestra que buscou expor sua trajetória no Brasil, apontou de que forma tal recurso foi e vem sendo tratado na educação e pelas instituições educacionais, e também apresentou problemas em sua produção, divulgação e uso.³ Por meio da atividade em questão, observamos algumas das deficiências que permeiam a existência e circulação de grande parte dos livros adotados por professores tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino.

Uma dessas deficiências está relacionada à qualidade do conteúdo disponibilizado nos livros didáticos, ou seja, de que maneira o conhecimento foi ou está sendo produzido e alojado nas páginas deste recurso didático. Em muitos dos livros, pelo fato de serem feitos por pessoas com formação deficitária, às pressas ou por causa de outro motivo que desconhecemos, observam-se diversos equívocos em sua estruturação técnica, na existência de textos falhos e no uso de gravuras e demais fontes de modo inadequado. Como exemplo, especificamente no caso de livros de História, está o uso de apenas acontecimentos ou sujeitos tidos como marcantes para se pensar um processo histórico; fato que nos remete à chamada “História positivista”, na qual a pluralidade de sujeitos, as diferenças e a complexidade das relações sociais são ofuscadas pelos grandes fatos, heróis ou heroínas.

Essa consideração nos aproxima da discussão feita em *História Conceitual X História Factual; Raciocínio X Memorização – Oposições Reais ou Farsas no Ensino de História*, por Nicholas Davies.⁴ Buscando analisar o que chama de antíteses

² De acordo com programa da disciplina para o 1º semestre de 2004.

³ Esta palestra foi desenvolvida como desdobramento do trabalho de iniciação científica e de monografia de Edeilson Matias de Azevedo: AZEVEDO, E. Matias de. *Reflexões sobre a Temática da Inconfidência Mineira nos Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, 2003. (Monografia)

⁴ DAVIES, Nicholas. *História Conceitual X História Factual; Raciocínio X Memorização – Oposições Reais ou Farsas no Ensino de História*. In: *Cadernos de História*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizado em História, v. 07, n. 07, jan. 97 / dez. 98, p. 37-51. Nesse debate, as discussões dos artigos a seguir também são significativas: GALO, Mariza Marra C. M.; FRANCO, Lúcia H. Pereira. *Livro Didático X Prática Pedagógica Alternativa: fragilidades e possibilidades*. In: *O Livro Didático em Discussão*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História,

freqüentemente formuladas no ensino de História, tais como “fato X conceito” e “memorização X raciocínio”, o autor defende a idéia de que a História só pode ser construída a partir de fatos — ainda que, em sua ampla construção, ela não se limite somente a estes. Dessa forma, Davies chega à conclusão de que, na verdade, tanto a História dita conceitual quanto a chamada factual são dimensões que não podem ser dissociadas durante a compreensão histórica da realidade social. Posto isto, devemos ressaltar que os livros didáticos baseados somente na História factual não são deficientes só porque trazem apenas fatos marcantes em seu conteúdo, mas sim pelo modo como veiculam estes fatos como única leitura histórica e pela dinâmica de interpretação que sugerem.

Ainda relacionada às deficiências dos livros didáticos, outra falha diz respeito à sua divulgação e, sobretudo, sua distribuição junto às escolas públicas. Nem sempre os professores têm acesso ao livro. Na verdade, um grande número de escolas não tem acesso aos livros, principalmente em cidades onde a precariedade das condições educacionais é mais visível. Nessa direção, considerando as implicações das deficiências deste recurso nas atividades do professor e ainda as condições de trabalho a que estão sujeitos os profissionais do ensino (como a questão salarial), fica transparente que os problemas educacionais são amplos e de difícil solução.

Contudo, conforme conclusão das discussões da palestra supracitada, mesmo tendo em vista as circunstâncias que comprometem os livros didáticos, seu uso ainda pode ser produtivo. Embora deficiente e parcial em termos de conteúdo e acesso pelos professores, o livro didático ainda pode ser utilizado de modo eficaz. Neste contexto, a questão-chave é relativa à forma como são usados na preparação⁵ e no desenrolar das aulas — ocasiões onde devem prevalecer a formação e a atuação do professor, especialmente do professor historiador.

Laboratório de Ensino e Aprendizado em História, v. 02, ano II, 1995, p. 23-27; LIMA, S. C. Fagundes de. O Livro Didático de História: Instrumento de Trabalho ou Autoridade Científica?. In: *História & Perspectivas*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Cursos de História, n. 18/19, jan. / dez. 98, p. 195-206.

5 No que diz respeito à questão de preparação e planejamento de aula, Paulo R. Padilha ressalta que tratam-se de atividades intrínsecas à educação, sendo necessárias e de suma importância para a construção e desenvolvimento de projetos político-pedagógicos. PADILHA, P. R. *Concepções de Planejamento*. In: *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002, p. 45-59. (Capítulo 2). Com semelhante preocupação, porém voltando-se para a questão da didática como algo elementar tanto na preparação quanto no desenvolvimento de aulas, Vera M. Candau expõe relevantes considerações acerca de uma *didática fundamental* e do *fundamental da didática*. CANDAU, V. M. *Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática*. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *Alternativas no Ensino de Didática*. Campinas: Papyrus, 1997, p. 71-95.

Acredito que a contribuição mais valiosa do historiador passa por sua capacidade de trabalhar com os chamados documentos históricos — maneira pela qual deve ser tratado todo o material didático. Fazendo o uso do livro como uma das “leituras” (entre as diversas possíveis) acerca de um processo histórico, o ofício do historiador vai além de uma reprodução sistematizada do conteúdo abordado, uma vez que, conforme escreveu Marc Bloch, *o vocabulário dos documentos não é, a seu modo, nada mais que um testemunho: precioso, sem dúvida, entre todos; mas, como todos os testemunhos, imperfeito, sujeito à crítica*.⁶

A possibilidade de ser bem sucedida, a utilização do livro didático pode ser constatada por meio de diversas experiências de professores que, embora usando somente este recurso em sala de aula, fazem produtivo trabalho com os alunos. Todavia, outra face da experiência com livros didáticos também é verificada: ocorre que muitos professores têm o recurso em questão não como um material que complementa seu roteiro de estudos da história, mas como via de saída para as insuficiências de sua formação; sua indisponibilidade com a profissão, a carga horária que os sobrecarrega, ou mesmo para fazer de seu trabalho algo mais simples e ao mesmo tempo cômodo. Entendemos que, para contrariar estas perspectivas de trabalho, é necessário certa abertura por parte do professor no que diz respeito à busca e aplicação de alternativas de apoio pedagógico.

A análise de livros didáticos usados por professores de História se deu em conexão com a preparação de *proposta de aula*, que foi apresentada aos colegas. Tendo como tema a questão da discriminação racial no contexto do *Apartheid* na África, e sendo voltada para turma de 7ª série do ensino fundamental, buscamos (o trabalho foi feito em grupo) lançar um olhar diferenciado em relação a um tratamento corrente acerca deste conteúdo no ensino de História.

Dessa forma, após a análise de livros que tratavam da temática da proposta de aula, nos aproximamos de uma perspectiva que contraria uma tradicional idéia — qual seja a de que a escravidão à qual os africanos foram submetidos explicaria, mecanicamente, o desfavorecimento atribuído a estes povos ao longo da história e também o preconceito racial que gerou o *Apartheid*. Como embasamento para a perspectiva de que nos aproximamos, está o fato de que os próprios africanos, em episódios de conflitos entre comunidades alocadas em seu vasto território, exerciam as práticas escravistas, mesmo antes da existência do tráfico negreiro. Em outras

⁶ BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 142.

⁷ Nessa perspectiva, de acordo com Adalberto Paranhos, um documento musical *pode, conforme as circunstâncias que se constituam como objeto de estudo, se configurar, por si só, enquanto*

palavras, significa dizer que a escravidão moderna não seria o único elemento para se compreender o nascimento da discriminação racial, como está posto em alguns livros analisados.

Para esta atividade de Oficina I, também usamos recursos complementares, tais como documentos de jornais e revistas e uma música. As matérias de jornais e revistas foram trabalhadas com o fim de oferecer olhares diversos acerca da questão racial veiculados por meios de comunicação, além de suplemento ao conteúdo dos livros didáticos e de tentativa de aproximação da temática abordada com experiências cotidianas atuais. Trabalhamos com documentos publicados na revista *Veja* e na *Folha de S. Paulo*.

Já o documento sonoro foi utilizado com a intenção de abrir a discussão e gerar inquietações ao longo da apresentação, sendo ainda rico subsídio de reflexão acerca da discriminação racial. Antes de tudo, no entanto, é preciso ressaltar que a música foi usada como uma das formas de discussão do racismo na forma de uma prática social construída e vivida ao longo dos anos.⁷

Elegemos *Mandamentos black*, música do compositor e cantor de Madureira, Rio de Janeiro, Gerson Combo, lançada no ano de 1977. Sendo um dos pioneiros da música negra brasileira na segunda metade dos anos 70, Combo tornou-se popular em bailes *Funk* realizados neste período no Rio de Janeiro e em São Paulo. Suas composições falavam em não-violência, não-racismo, de orgulho em ser negro e em liberdade de expressão – liberdade esta um tanto cerceada no Brasil desde 1964, por causa da ditadura militar instaurada naquele ano.

O debate acerca da discriminação racial comporta certa polêmica e ainda entra no terreno dos valores morais de cada pessoa. Na ocasião de utilização de *Mandamentos black* não foi diferente. Antes de expor algumas tensões desta experiência, vamos apresentar a letra da música - que foi ouvida, analisada e debatida junto à professora e aos colegas de Oficina I:

fonte documental na análise de momentos históricos datados e situados em contextos espaço-temporais específicos. PARANHOS, Adalberto. Saber e Prazer: a Música como Recurso Didático-pedagógico. In: FRANCO, A. Pádua (coord.). *Álbum Musical para Ensino de História e Geografia no 1º Grau*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Escola de Educação Básica, Áreas de História e Geografia, 1995. (Introdução), p. VII-XV, p. IX. O artigo *Educação e História do Brasil através do Rádio*, de Newton Dângelo, também traz interessantes contribuições no que diz respeito à busca de compreensão de tensões sócio-políticas tendo como objeto e/ou documentação vivências em torno de experiências musicais e radiofônicas. DÂNGELO, Newton. *Educação e História do Brasil através do Rádio*. In: *Cadernos de História*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de Ciências Sociais, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, v. 03, n. 03, jan. / dez. 1992, p. 81-88. Ver ainda: LEITE, S. A. A Criatividade na Sala de Aula: o ensino de História e os recursos da indústria cultural. In: *Cadernos de História*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, v. 07, n. 07, jan. 97 / dez. 98, p. 69-81.

Mandamentos black

Brother, assumo sua mente, brother
E chegue a uma poderosa conclusão
De que os blacks não querem ofender a ninguém, brother
O que nós queremos é dançar, dançar, dançar
E curtir muito Soul

Não sei se estou me fazendo entender
O certo é seguir os Mandamentos black
Que são, baby, c'mon brother, yeah
Dançar como dança um black
Amar como ama um black
Andar como anda um black
Usar sempre o cumprimento black
Falar como fala um black

Eu te amo brother
C'mon brother, swing brother
Viver sempre na onda black
Ter orgulho de ser black
Curtir o amor de outro black
Saber, saber que a cor branca, brother
É a cor da bandeira da paz e da pureza
E estes são os pontos de partida para toda coisa boa, brother
Divina razão pela qual eu amo você também
Brother, Yeah

Eu te amo, brother⁸

A audição da canção foi feita após esclarecimento acerca das atividades artísticas de Gerson Combo e do contexto sócio-político de sua composição e gravação, da mesma maneira que a respeito da parcialidade deste documento. Uma das manifestações observadas que vamos destacar, depois de tocada a música para a turma, foi no sentido de recusa do seu uso como recurso pedagógico por parte de alguns colegas estudantes de história. Esta postura foi justificada pela crença de que *Mandamentos black* traz, em sua letra tem um conteúdo “forte” e “perigoso” para ser trabalhado com alunos do ensino fundamental. Entretanto, com a mediação da professora, esta discussão teve denominador-comum, quando se

⁸ COMBO, Gerson; PEDRINHO; CÉSAR, Augusto. Mandamentos Black. In: COMBO, Gerson. LP *Gerson King Combo*. Rio de Janeiro: Polydor, 1977. Nunca relançado em nenhum formato de música gravada, este disco, primeiro da carreira de Gerson Combo, saiu em CD pela primeira vez em maio de 2001, por meio da série *Samba & Soul*, da gravadora Universal.

chegou à consideração de que, quando devidamente tratados como documentos históricos de uma época e espaço social, a música, ou qualquer outro tipo de fonte, não produzem necessariamente impactos negativos no comportamento dos alunos.

Além do mais, como também frisamos na ocasião, pensar que o conteúdo de uma música como essa será perigoso para um estudante de nível fundamental é uma tentativa equivocada de conceber seu comportamento em sala de aula. Trata-se de filosofia de trabalho guarnecida de idéias previamente concebidas, na qual o professor, ao invés de explorar a diversidade dos estudantes e sua criatividade, aguarda um comportamento previsível e sistematizado.

Tendo em vista essas considerações, acreditamos que a utilização da música configurou-se como atividade interessante, demonstrando como o uso de recursos didático-pedagógicos complementares deve ser pensado e colocado em prática pelo professor. Embora seja válido reiterar que o uso de recursos desta categoria deve ser pautado pela sistematização e coesão com o conteúdo histórico. Assim sendo, também aderimos ao uso de música na *elaboração e aplicação prática de aula*, atividade final de Oficina I.

Uma segunda experiência foi desenvolvida no decorrer da disciplina objetivando a redação de material didático a ser trabalhado numa realidade escolar específica, apresentando plano de aula e recursos a serem utilizados. Nesta, a elaboração e aplicação da aula procederam de forma diferenciada em relação à atividade anterior no que diz respeito ao uso de livros didáticos. Na segunda atividade, decidimos não usar o livro didático como um dos recursos para elaborar e desenvolver uma aula de 50 minutos, destinada à 3ª série do ensino médio e cuja temática foi *a influência religiosa na sociedade*.

Optamos por sustentação teórica a partir do diálogo com uma monografia de conclusão de curso que buscou analisar a relação *Mídia e Catolicismo no Brasil: a Renovação Carismática católica*⁹, e com alguns documentos de revistas. A justificativa para uso do trabalho acadêmico não se resume à tentativa de fuga dos livros didáticos, mas também na idéia de dialogar com o saber produzido dentro da própria universidade, tratando-o como mais uma possibilidade, passível de filtragem em sala de aula.

Na forma de documentação musical, foram utilizadas duas músicas, que foram lançadas na década de 1990 no Brasil. Tal proposta em utilizar estes dois documentos, ambos ligados à questão da influência da religião na sociedade, se deu com o intuito de fazer um contraponto entre o posicionamento de ambos

⁹ Monografia defendida por Flávio Christian Lemos junto ao Instituto de História/UFU, em dezembro de 2003: LEMOS, Flávio C. *Mídia e Catolicismo no Brasil: a Renovação Carismática Católica*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, 2003. (Monografia)

no contexto da contemporaneidade brasileira, pois as músicas fazem leituras distintas da relação entre a religião e a sociedade.

A primeira música colocada para audição em turma foi *A Alegria (Aeróbica do Senhor)*, cantada e lançada em disco por Padre Marcelo Rossi, em 1998. Disponibilizada no mercado de discos num contexto de avaliação, por parte da Igreja Católica, da expressão musical como uma das formas de “expressão de fé”, a música (e o disco) tornou-se grande sucesso de execução e de vendas, levando Pe. Marcelo ao *status* de artista popular, pois conquistou considerável número de fãs:

A alegria (Aeróbica do Senhor)

A alegria está no coração de quem já conhece a Jesus.
A verdadeira paz só tem aquele que já conhece a Jesus.
O sentimento mais precioso que vem do nosso Senhor é o amor
Que só tem quem já conhece a Jesus.

Aleluia, aleluia, aleluia, aleluia.

O sentimento mais precioso que vem do nosso Senhor é o amor
Que só tem quem já conhece a Jesus.
Posso pisar uma tropa e saltar as muralhas, aleluia, aleluia.
Ele é a rocha da minha salvação,
*Com ele não há mais condenação.*¹⁰

Após a audição da música acima, apresentamos o segundo recurso sonoro trabalhado na aula: *Igreja Universal*, música composta e lançada pela banda Ratos de Porão, em 1990. Surgido no contexto de agitação da chamada cena *Punk* de São Paulo, no início dos anos 80, e ainda em atividade, o grupo Ratos de Porão caracteriza-se por atitude artística e musicalidade que buscam expor uma posição contestatória no que diz respeito ao modo como as pessoas têm se organizado no contexto do capitalismo contemporâneo. Outra característica deste conjunto está relacionada às posturas de seu vocalista, João Gordo, também apresentador da *Music Television (MTV)*. Por meio de sua letra, a música explicita uma opinião crítica à relação mantida por homens e mulheres com a instituição religiosa Igreja Universal:

¹⁰ ROSSI, Pe. Marcelo (Arranjo e adaptação). *A Alegria (Aeróbica do Senhor)*. In: ROSSI, Pe. Marcelo Rossi. CD *Músicas para Louvar ao Senhor*. Rio de Janeiro: Polygram, 1998. De acordo com afirmação presente no site católico não-oficial <<http://catolicanet.com.br/padremarcelo/>>, mais de 3,5 milhões de cópias deste CD foram vendidas.

Igreja Universal

Você acredita em Deus, e nos seus milagres?
Em troca de dinheiro, ele te fará feliz!!!
Você chorou de emoção, em nome da verdade.
Nas mãos de um charlatão, você é um imbecil!!!
Fanáticos, doentes de lavagem cerebral!
Por trás dessa bondade existe sexo e poder,
Promessas do inferno da Igreja Universal.
Você está curado!!!
O pastor de seu Deus está enganando você!
O pastor de seu Deus está enganando você!
Aleluia irmão! Aleluia! Aleluia irmão! Aleluia!
O câncer que corrói a sua vida está no fim;
Depois de 20 anos ele voltou a andar;
O demônio foi expulso com a força do amor.
O cego agradecido não podia enxergar!!!!
Histeria coletiva,
Farsa pentecostal,
Hipnose destrutiva,
Atitude anormal!!!!¹¹

Como ocorreu na utilização da música *Mandamentos black*, novamente observamos alguns protestos por parte de colegas estudantes de história no que tange ao uso em sala de aula de *Igreja Universal*. Os argumentos foram em direção parecida daqueles vistos na apresentação da primeira experiência de trabalho com documento musical. Se na ocasião da proposta de aula, a música ouvida fez nascer avisos de que seu conteúdo seria “forte” e “perigoso”, a audição da música dos Ratos de Porão causou um pouco mais de recusa. A contestação maior foi no sentido de que, considerando a intensidade da letra acima e ainda sua base melódica, *Igreja Universal* trata-se de música carregada de juízo de valor, sendo conflitante demais com a música tocada anteriormente e “agressiva” com a moralidade de muitas pessoas.

Jamais negando a parcialidade do documento em questão, procuramos levar a discussão para o terreno do ofício do professor historiador e de seu trabalho com as fontes que tem em mãos. Nessa lógica, invertemos a indagação-chave da discussão: ao invés de apenas tentar justificar as possíveis contribuições da música nas reflexões em sala, inserimos a questão “por que não

¹¹ GORDO, João; PORÃO, Ratos de. Igreja Universal. In: PORÃO, Ratos de. LP *Anarkophobia*. São Paulo: Eldorado, 1990.

usá-la?”. Por meio deste questionamento, também apontamos as possibilidades de ocultação de documentos importantes ao entendimento de tensões sociais em dado plano social. Este tipo de omissão, conforme se sabe, tem sido observada em inúmeros episódios dos tempos de hoje, como no desvio e/ou destruição de arquivos de interesse público.

Tudo isso nos permite dialogar com o texto *Contra o Horror Pedagógico. Ensino de História, Exclusão Social e Cidadania Cultural*, de autoria de Marcos A. da Silva, a partir do qual o autor discute a situação do ensino de História como aspecto da organização social do Brasil no contexto de transição do século XX para o XXI. Assinalando o predomínio do que denomina como “reprodutivismo” no ensino em detrimento da liberdade de pensamento e ação, tanto por parte de professores quanto de alunos, Silva propõe que as atividades da disciplina de História, em níveis fundamental e médio, contribuam para existência de uma forma de pensar *onde a historicidade não se reduza a vaga lembrança e sim apareça como referência ética e teórica para a potência de homens e mulheres em relação ao mundo onde vivem e sobre o qual refletem e agem*.¹²

Nesse sentido, a possibilidade de ocultação de documentos pode ser explorada de modo mais aprofundado, pois também diz respeito aos valores éticos do professor. O professor, na condição de sujeito cuja responsabilidade e importância devem (ou pelo menos deveriam) estar nítidas nos dias atuais, não pode omitir-se em matéria de ética humana e profissional - seja ao longo da preparação, no desenvolvimento das aulas ou no uso de material didático, entre outras ocasiões.

A questão da ética como um dos elementos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem foi uma das preocupações da proposta pedagógica do educador Paulo Freire. Segundo Freire, o princípio ético deve ser essencial à educação escolar, em todos os seus níveis, sobretudo nas posturas e atividades práticas do professor: *Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando?”. Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria*.¹³

¹² SILVA, Marcos A. da. *Contra o Horror Pedagógico. Ensino de História, Exclusão Social e Cidadania Cultural*. In: *História & Perspectivas*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Cursos de História e Programa de Mestrado em História, n. 23, jul. / dez. 2000, pp. 85-98, p. 98. Organizado pelo mesmo autor, a referência a seguir também é significativa para o “re pensar a História”: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984.

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 102. (Grifo do autor)

Essas considerações freireanas nos remetem às reflexões acerca da construção dos saberes docentes como instância inseparável das histórias de vida e trajetória de formação e atuação de professores, sugeridas por Selva G. Fonseca. De acordo com a professora, o registro, divulgação e reflexão acerca da existência de pessoas–professores — cuja vida dedicam à amplitude de atividades que constituem a educação (sala de aula, escolas, faculdades, universidades), *buscando alternativas de sobrevivência, superando dificuldades cotidianas para trabalhar e viver, dignamente, numa realidade social e educacional diversa e desigual*¹⁴ — configuram-se como formas de entendimento das diferenciadas realidades educacionais.

Retomando a exposição acerca do trabalho usando a música *Igreja Universal* como um dos subsídios para reflexões acerca da influência religiosa na sociedade, nossas considerações finais são no sentido de reiterar sua possibilidade de contribuição prática, ainda que esta posição contrarie outras perspectivas metodológicas. Penso que este tipo de atividade não apenas pode sustentar tentativas de ruptura com as condições da educação atual, mas também se configura como uma das possibilidades de criação, ousadia e/ou enfrentamento das amarras pedagógicas às quais a prática docente está vulnerável.

Referências

AZEVEDO, E. Matias de. *Reflexões sobre a Temática da Inconfidência Mineira nos Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História: 2003. (Monografia)

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CANDAU, V. M. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *Alternativas no Ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997, p. 71-95.

DAVIES, Nicholas. História Conceitual X História Factual; Raciocínio X

¹⁴ FONSECA, S. Guimarães. Saberes da Experiência, Histórias de Vida e Formação Docente. In: CICILLINI, G. Aparecida; NOGUEIRA, S. Vidal (orgs.). *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 85-102, p. 86.

Memorização – Oposições Reais ou Farsas no Ensino de História. In: *Cadernos de História*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizado em História, v. 07, n. 07, jan. 97 / dez. 98, p. 37-51.

DÂNGELO, Newton. Educação e História do Brasil através do Rádio. In: *Cadernos de História*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de Ciências Sociais, Laboratório de Ensino e Aprendizado em História, v. 03, n. 03, jan. / dez. 92, pp. 81-88.

_____. *Curso: história da música no Ensino Fundamental e Médio*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, Semana de História – 2000, out. 2000. (Apostila)

FONSECA, S. Guimarães. Saberes da Experiência, Histórias de Vida e Formação Docente. In: CICILLINI, G. Aparecida; NOGUEIRA, S. Vidal (orgs.). *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 85-102.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALO, Mariza Marra C. M.; FRANCO, Lúcia H. Pereira. Livro Didático X Prática Pedagógica Alternativa: fragilidades e possibilidades. In: *O Livro Didático em Discussão*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizado em História, v. 02, ano II, 1995, p. 23-27.

LEITE, S. Ayesha. A Criatividade na Sala de Aula: o ensino de História e os recursos da indústria cultural. In: *Cadernos de História*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, v. 07, n. 07, jan. 97 / dez. 98, p. 69-81.

LEMOS, Flávio C. *Mídia e Catolicismo no Brasil: a Renovação Carismática Católica*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de História, 2003. (Monografia)

LIMA, S. C. Fagundes de. O Livro Didático de História: instrumento de trabalho ou autoridade científica? In: *História & Perspectivas*. Uberlândia: Universidade

Federal de Uberlândia, Cursos de História, n. 18/19, jan. / dez. 98, p. 195-206.

PADILHA, P. R. Concepções de Planejamento. In: *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002, p. 45-59. (Capítulo 2)

PARANHOS, Adalberto. Saber e Prazer: a música como recurso didático-pedagógico. In: FRANCO, A. Pádua (coord.). *Álbum Musical para Ensino de História e Geografia no 1º Grau*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Escola de Educação Básica, Áreas de História e Geografia, 1995, p. VII-XV. (Introdução)

SILVA, Marcos A. da. Contra o Horror Pedagógico. Ensino de História, Exclusão Social e Cidadania Cultural. In: *História & Perspectivas*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Cursos de História e Programa de Mestrado em História, n. 23, jul. / dez. 2000, p. 85-98.

_____ (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984.

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Silma do Carmo Nunes²

Resumo: Pesquisa realizada em escolas estaduais de cidades sedes de Superintendências Regionais de Ensino - SREs das regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais com o objetivo de compreender em que contexto se dá o ensino, conhecendo a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos na educação das séries iniciais do ensino fundamental e, também, pelos sujeitos que ministram esse componente curricular nesse nível de ensino.

Palavras-Chave: Ensino – Contexto – Sujeitos – Ensino Fundamental

Abstract: This research was accomplished in public state schools of *Triângulo Mineiro*, *Alto Paranaíba* and *Norwest of Minas Gerais* state, where the *Superintendências Regionais de Ensino* – SREs are located. The objective was to understand in which context the teaching is held, given the reality lived by the subjects involved in the education of the first grades of the elementary school and the subjects that teach that curriculum component in that teaching level.

Keywords: Ensino - Context – Subjects – Elementary School

Para compreender os problemas relacionados ao ensino de História nas quatro primeiras séries do ensino fundamental investiguei a formação das professoras, as suas experiências com o nível de ensino em questão, o material didático utilizado em sala de aula, a carga horária destinada ao ensino de História, as condições de vida e de trabalho dessas professoras, os currículos, as metodologias de ensino que são utilizadas no ensino de História do citado nível de ensino da rede estadual de Minas Gerais.

¹ Este artigo é resultado de uma pesquisa financiada pela FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais em 1988/1999 e atualizada em 2004.

² Professora Aposentada pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora de História e Educação da Faculdade Católica de Uberlândia. Coordenadora do Curso de Pedagogia e Normal Superior da FEESU/UNIPAC – Uberlândia/MG.

Partindo do pressuposto de que o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental está diretamente relacionado com o contexto socioeducativo no qual é ministrado, esta pesquisa foi realizada em escolas estaduais de cidades sedes de Superintendências Regionais de Ensino - SREs das regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas Gerais. O número de escolas pesquisadas foi: quatro, em Uberlândia; três em Uberaba; três em Ituiutaba; duas em Monte Carmelo; duas em Patrocínio; duas em Patos de Minas; e duas em Paracatu. O total de escolas pesquisadas foi de dezoito, sendo que todas elas ministram o primeiro ciclo do ensino fundamental e algumas o ensino fundamental completo e até mesmo o ensino médio.

Foram entrevistadas, por meio de questionários, trinta e seis professoras que atuam nas quatro primeiras séries. O número de alunos entrevistados foi, também, de trinta e seis, sendo quinze do sexo masculino e vinte e um do sexo feminino.

Os alunos entrevistados estão assim distribuídos: nove cursando o antigo ciclo básico de alfabetização - CBA, ou seja, a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental; vinte e quatro cursando a 3ª e a 4ª séries. Embora o primeiro ciclo não estabeleça esta seriação, na prática, ela ainda existe dentro das escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Para comprovar que, na realidade todos seguem a antiga seriação escolar, basta observar que os alunos ao serem indagados sobre a série em que se encontravam, responderam com clareza: 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª série. As professoras também se identificaram como sendo de uma destas séries e não usaram nenhuma outra forma para identificar o nível de ensino em que atuavam.

1. A formação acadêmica das professoras, das supervisoras, das orientadoras e das diretoras que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental

A maioria das professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Minas Gerais é licenciada em pedagogia, correspondendo a um total de 41,66% do universo pesquisado. Em seguida vem a habilitação em nível médio – Magistério, com 38,88%. As demais habilitações estão assim constituídas: licenciatura curta em Estudos Sociais – 5,55%; licenciatura plena em História - 5,55%; licenciatura plena em Geografia - 2,77% e licenciatura plena em Matemática - 2,77%.

Apenas 19,44% das professoras entrevistadas fizeram pós-graduação lato sensu – 360 horas. A maioria não possui nenhum curso de pós-graduação. Além disso, aquelas que cursaram pós-graduação lato sensu, o fizeram em programas com aulas semi-presenciais, sendo a maioria deles nas faculdades

do Estado de São Paulo, nas cidades de Franca, Barretos e Batatais. Hoje, as professoras já não procuram mais esses cursos porque na região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste Mineiro já existem muitas Faculdades e, também, uma oferta satisfatória de cursos de pós-graduação lato sensu em várias áreas da educação.

2. A experiência profissional das professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental

A experiência das professoras é aqui representada pelo tempo que elas lecionam no primeiro ciclo do ensino fundamental. Assim, elaborei a seguinte tabela indicadora dessa experiência:

TEMPO DE PROFISSÃO	Nº DE PROFESSORAS	PORCENTAGEM
01 a 05 anos	04 professoras	11,11%
06 a 10 anos	07 professoras	19,44%
11 a 15 anos	06 professoras	16,66%
16 a 20 anos	08 professoras	22,22%
21 a 25 anos	09 professoras	25,00%
26 a 30 anos	01 professora	2,77%
Não informou	01 professora	2,77%

Fonte: Questionários para entrevistas, respondidos pelas professoras, objeto desta pesquisa.

A tabela acima mostra que as professoras que lecionavam/lecionam no primeiro ciclo do ensino fundamental de Minas Gerais, ministrando o conteúdo de História, possuem vários anos de experiência nesse nível de ensino. Apenas 11,11% (onze vírgula onze por cento) estão nos cinco primeiros anos de carreira. Mesmo assim, esse tempo ultrapassa o que é exigido, em lei, para cumprir a etapa profissional dos estágios probatórios.

O tempo de experiência das profissionais da educação ora estudadas reflete no ensino de História que é ministrado nas séries iniciais do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais. Algumas profissionais tornam-se conservadoras e se recusam a modificar suas práticas de ensino e suas concepções de educação.

Outras conseguem perceber as dificuldades encontradas para propor e assumir mudanças no método de ensino e também na (re)elaboração de currículos para o referido nível de escolarização. Essas questões serão analisadas nos itens referentes aos recursos didáticos utilizados no ensino de História, às metodologias de ensino, e às propostas curriculares adotadas.

A maioria das professoras que trabalhava com as séries iniciais do ensino fundamental seguia, na prática de sala de aula, a proposta programática de algum livro didático. Se não adotavam um livro para os seus alunos, copiavam de um ou de vários livros didáticos, o que ensinava aos seus alunos. Isso gerava uma verdadeira confusão em torno da História que era ou que deveria ser ensinada, nas séries iniciais do nível fundamental de ensino.

A incoerência entre o discurso e a prática das professoras era evidente. Muitas afirmavam adotarem propostas curriculares que "*enriquecem os conhecimentos dos alunos*"³ ou que "*despertam a cidadania dos alunos*"⁴. Ao mesmo tempo, afirmavam que adotavam a proposta de História com a qual trabalhavam porque é uma determinação da SEE / MG.

Ao afirmar que procuravam "*levar o aluno a conhecer a sua realidade*"⁵, acabavam se esquecendo de que para isso seria necessário construir uma proposta curricular que leve em consideração o lugar onde a criança vive e as suas relações socioculturais. As professoras reproduziam muitas frases já prontas e de tendência construtivista. Mas, demonstravam pouco saber sobre o significado daquelas frases e do construtivismo enquanto concepção teórica de educação.

3. Livros didáticos: principais recursos didáticos adotados no ensino de História

Conforme afirmei, anteriormente, a pesquisa revelou que as professoras ainda se apoiam muito no livro didático. Nesse sentido, constatei que 80,5% (oitenta vírgula cinco por cento), adotavam um livro didático para ensinar História nas séries iniciais do ensino fundamental. A porcentagem das professoras que não adotavam livro didático corresponde a 19,4% (dezenove vírgula quatro por cento).

Ao fazer o cruzamento entre as informações mencionadas pelas professoras e pelas especialistas em educação, ou seja, pelas supervisoras e pelas orientadoras escolares, bem como por meio das informações fornecidas pelas diretoras, verifiquei que a utilização do livro didático pelas escolas estaduais e pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental é ainda muito intensa.

Nesse sentido, 100,0% (cem por cento) das orientadoras entrevistadas confirmaram o uso do livro didático no ensino de História nas séries iniciais. Entre as supervisoras, as respostas quanto ao uso do livro didático se dividiram.

³ Afirmação de uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

⁴ Outra afirmativa, também proferida por outra das professoras entrevistadas.

⁵ Dito por uma das professoras entrevistadas, sujeito desta pesquisa.

54,5% (cinquenta e quatro vírgula cinco por cento), afirmaram que o livro didático era adotado. Porém, 45,4% (quarenta e cinco vírgula quatro por cento), disseram que as professoras não adotavam livro didático.

Entre as diretoras, 44,4% (quarenta e quatro vírgula quatro por cento), afirmaram que as professoras adotavam o livro didático. Entretanto, 22,2% (vinte e dois vírgula dois por cento), afirmaram que o livro didático não era adotado.

Entre os alunos, as respostas a respeito do uso do livro didático se dividiram. 50,0% (cinquenta por cento) disseram que as professoras o adotavam e 50,0% (cinquenta por cento) disseram que não.

A utilização dos livros didáticos pelas professoras das séries iniciais faz com que o ensino de História seja trespassado pelos mesmos problemas apresentados pelos livros. Dessa maneira, torna-se um ensino de concepção tradicional, conservadora e positivista e que se apresenta de forma narrativa, factual, acrítica e cronológica. Não raro, veicula preconceitos e estereótipos.

Apresenta a idéia de uma neutralidade histórica. Mas, na realidade defende uma concepção de sociedade tradicional e conservadora, mantendo os princípios da sociedade de classes e reafirmando uma cultura hegemônica que não leva em consideração as diferenças socioculturais dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

O quadro abaixo, mostrou quais os livros mais utilizados no ensino de História das séries iniciais do ensino fundamental em Minas Gerais e, a análise desses livros confirmou a concepção de ensino de História que é ministrado nessa etapa da educação fundamental.

Quase todos os livros apresentados no quadro abaixo foram criticados pela análise do livro didático realizada pelo MEC. Análise essa, que resultou no catálogo intitulado "*GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS – 1ª a 4ª séries*"⁶, publicado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD -, enviado às escolas públicas para a escolha dos livros a serem distribuídos pelo MEC às escolas públicas do país.

Como se pode observar, o livro mais utilizado pelas professoras do primeiro ciclo das escolas estaduais das regiões pesquisadas, no Estado de Minas Gerais, é o livro "*Na roda: a História*". Sua autora é Kátia Peifer. 34,4% (trinta e quatro vírgula quatro por cento) das professoras adotavam esse livro nas séries iniciais do ensino fundamental. Livro esse, que não foi recomendado pelo MEC para ser adotado nas escolas públicas. Por isso, sequer constava do catálogo publicado pelo MEC.

O MEC, ao enviar o Guia de Livros Didáticos para as unidades escolares objetivando auxiliar o professor na escolha dos livros, explica qual o critério que

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS – 1ª a 4ª séries*. Brasília: PNLD 98, Imprensa Nacional, 1998.

Nome do Livro	Autor(es)	Nº de Professoras que utilizam o livro	Porcentagem de prof ^{as} que trabalham c/ o livro
Uma cidade entre 7 Colinas	Não indicado	01	3,4%
Geografia e História: a construção do futuro	Mirtes, Márcia e outros	09	31,03%
Eu e a Sociedade	Figueiredo, Rejane; Moreira, Ailton e Damasceno, Cleuso	03	10,3%
Na Roda: a História	Peifer, Kátia	10	34,4%
Viver e Aprender	Lucci, Elian Alabi	01	3,4%
História	Erculano, Ari	03	10,3%
Decolando para o Sucesso – Módulo	Nunes, Cleide de Fátima R.	01	3,4%
Não Indicou o Livro	Não Indicou	01	3,4%

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras das escolas estaduais das SRE do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas.

define a qualidade desses livros. De acordo com o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998: 4),

Os livros estão assinalados com estrelas indicando a seguinte classificação:

- *** Recomendados com distinção
- ** Recomendados
- * Recomendados com ressalvas

É importante lembrar que as ressalvas que constam das resenhas apenas exemplificam as falhas detectadas, o bastante para respaldar o juízo crítico. Não cobrem, portanto, a totalidade dos problemas do livro.

Em seguida, na ordem decrescente, aparece o livro “Geografia e História: a construção do futuro”. Esse foi adotado por 31,03% (trinta e um vírgula zero

três por cento) das professoras das séries iniciais. Uma de suas autoras, Márcia Mirtes, foi co-autora da proposta curricular de História do Estado de Minas Gerais, elaborada em 1993 e ainda adotada na maioria das escolas de Minas Gerais.

Esse livro, composto de uma coleção de quatro volumes, dedicados às quatro primeiras séries do ensino fundamental, foi recomendado com ressalvas, na análise do MEC, recebendo apenas uma estrela. O livro foi editado em Belo Horizonte procurando seguir as propostas curriculares de Geografia e de História do Estado de Minas Gerais. A equipe que fez a análise dos livros de Geografia, de História e de Estudos Sociais para o MEC, assim se manifestou a seu respeito, conforme o que se encontra em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998: 379):

Por outro lado, o livro traz alguns problemas de conteúdo, aos quais o professor deve estar atento, como no caso da afirmação de que “nós chamamos de bairro a comunidade que nos rodeia dentro de uma cidade”. Percebe-se aí uma confusão entre um conceito de natureza social, que é a comunidade, e um conceito de natureza espacial, que é o bairro. (...).

O terceiro livro mais adotado, também na ordem decrescente, pelas professoras do citado nível de ensino é “Eu e a Sociedade”, com 10,3% (dez vírgula três por cento) de adoção. O livro pertence a uma coleção de quatro volumes, dedicados às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Seus autores são: Rejane Figueiredo; Ailton Moreira e Cleuso Damasceno. Esse livro não se encontra na listagem dos recomendados pela equipe do MEC.

Por último, um outro livro igualmente adotado pelas professoras, denomina-se “História”. Ele também faz parte de uma coleção de quatro volumes para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e seu autor é Ari Erculano. Esse, ficou com o mesmo índice de adoção do anteriormente citado, com 10,3% (dez vírgula três por cento). Tal livro foi recomendado, com ressalvas, pela equipe de analistas do MEC recebendo, também, uma só estrela.

Os outros livros, também citados pelas professoras, representavam apenas 3,4% (três vírgula quatro por cento) cada um, do total dos títulos adotados. Nenhum deles foi recomendado pelo MEC no referido Guia de Livros Didáticos.

As informações fornecidas pelos alunos coincidiram com aquelas que foram dadas pelas professoras. A única exceção foi em relação às informações fornecidas pelas pedagogas e pelas diretoras escolares, uma vez que, nenhuma delas informou a adoção do livro de Estudos Sociais – “Viver e Aprender: Estudos Sociais”, de Elian Alabi Lucci.

4. A escolha dos livros didáticos

A escolha dos livros didáticos de História para as séries iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais das regiões pesquisadas é feita de acordo com o quadro abaixo desenhado. Apenas as professoras que adotavam o livro didático se manifestaram quanto a essa questão. Esse total foi, portanto, de vinte e nove professoras.

QUEM ESCOLHE O LIVRO	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
As professoras	09	31,03%
As professoras, de acordo com a FAE	11	37,9%
As professoras e as pedagogas	06	20,6%
A SEE / MG	02	6,8%
A FAE	01	3,4%

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras das escolas pesquisadas.

O quadro acima demonstra que as professoras tinham/têm influência na escolha do livro didático. Apesar disso, o programa de distribuição do mesmo, coordenada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD / FAE, também não deixa de ter influência sobre essa escolha. Tal influência se deve ao fato de o livro ser distribuído, gratuitamente, nas escolas públicas.

Quando as professoras afirmaram que a escolha do livro é de responsabilidade da SEE / MG, na verdade, elas tinham/têm razão. Isso, porque o PNLD permite que a SEE / MG faça a escolha dos livros que deseja distribuir para as escolas da sua rede pública de ensino.

As pedagogas, ou seja, as supervisoras e orientadoras, também opinavam/opinam na escolha do livro. Mas, aparentemente, não impunham/impõem a sua escolha. Elas o faziam/fazem de comum acordo com as professoras.

Ficou claro, também, que as diretoras das escolas não interferiam na escolha do livro didático a ser adotado nas escolas em que dirigiam. Deixavam essa responsabilidade para as professoras e para as pedagogas que acompanhavam o trabalho pedagógico das professoras.

Porém, o resultado da escolha nem sempre recaía sobre os livros que estão dentro do PNLD, uma vez que o Estado de Minas fornecia um guia específico desse Estado para a escolha do livro didático, de forma paralela ao do MEC e que nem sempre respeitava a análise promovida por esse último para avaliar, minimamente, a qualidade do livro a ser distribuído nas escolas. Por isso, seria

importante que as professoras, as pedagogas e as diretoras escolares tivessem mais competência para fazer a escolha do livro a ser adotado. Somente assim, seria possível garantir um pouco a qualidade da educação pública da rede estadual de Minas Gerais.

Entretanto, a qualidade não se encerra apenas no livro didático. Ele é apenas um dos fatores que pode auxiliar na qualidade do ensino. Além do livro, existem outros materiais didáticos e, também, as metodologias de ensino, a formação das professoras, a proposta curricular a ser trabalhada em sala de aula, a carga horária destinada ao conteúdo e outros fatores que, numa relação dialética, contribuem para a qualidade desse ensino.

Ao serem indagadas sobre os motivos que levavam à escolha do livro didático para sua adoção, 66,6% (sessenta e seis vírgula seis por cento) das professoras demonstraram ter clareza dessa questão. Já uma porcentagem de 13,8% (treze vírgula oito por cento) afirmou desconhecer os motivos que levavam à sua escolha e, também, à sua adoção nas escolas em que trabalhavam.

Não opinaram sobre essa questão, aquelas professoras que não adotavam livro didático para o ensino da História nas séries iniciais. Elas representaram 19,4% (dezenove vírgula quatro por cento) do total das professoras entrevistadas.

A maioria das professoras que disse conhecer os motivos da adoção do livro didático de História, afirmou que nessa escolha considera-se dois aspectos principais: adequar-se à proposta da SEE / MG e constar do PNDL. Apenas 2,5% (dois vírgula cinco por cento) enfatizaram que a escolha é fruto do consenso entre professoras, pedagogas e diretoras das escolas. Com isso, observei que, às vezes, as informações se tornavam contraditórias, dificultando obter clareza sobre a interferência ou não das diretoras na escolha do livro didático. Mas, se as contradições se apresentaram é porque certamente elas influenciavam nessa escolha e as professoras não eram assim tão livres para a realização dessa tarefa.

Igual porcentagem também respondeu que a escolha do livro é feita considerando-se que o livro deve servir de apoio para as professoras. Este dado revela que algumas professoras escolhem o livro pensando mais em si mesmas do que no aluno. Mas, como pude verificar, essa é uma porcentagem pequena de docentes que se utilizam desse critério para a escolha do livro didático.

Para comprovar que a escolha do livro didático se referencia principalmente no fato dele ser doado pelo PNLD, a pergunta “Como os alunos adquirem o livro didático?” foi bastante esclarecedora. Do universo das professoras que adotam o livro didático (vinte e nove), correspondendo a 75,0% (setenta e cinco por cento) do total das entrevistadas, afirmaram que o livro é doado aos alunos pela FAE, ou seja, está dentro do PNLD.

As supervisoras e as orientadoras também responderam que o principal critério de escolha é a análise dos livros indicados no catálogo do PNLD / FAE. Mas, também afirmaram que outros critérios são observados, como “*Tipo de papel, ilustração, cores, estética, e principalmente o conteúdo do livro*”.⁷

As diretoras também afirmaram que o critério de escolha do livro é “*que ele esteja dentro da listagem passada pela FAE*”.⁸ Mas, algumas disseram, também, que leva-se em consideração, para a escolha do livro didático de História, o programa de ensino de Minas Gerais e a realidade do aluno.

Entretanto, a análise dos livros adotados demonstra que essa afirmativa não corresponde à realidade. Na verdade, esses livros não são produzidos de acordo com a realidade de cada região. Seus conteúdos são genéricos ou, então, só consideram a realidade da capital do Estado, que é a cidade de Belo Horizonte.

Nenhum dos livros adotados manifestou preocupação com outras realidades socioculturais, políticas e econômicas vividas em outras localidades do Estado de Minas Gerais. Tratam todas as localidades como se elas tivessem as mesmas características que a capital do Estado, mesmo sabendo-se que a maioria dos alunos está no interior e não conhece Belo Horizonte. Mais que isso. Uma significativa parcela desses alunos jamais conhecerá, um dia, a capital do seu Estado. Assim, esses livros estão totalmente fora da realidade histórica vivida pelos alunos aos quais se destinam.

5. Análise dos livros mais utilizados no ensino de História das séries iniciais do ensino fundamental

A análise dos livros adotados revelou que esses livros são estruturados, praticamente, da mesma forma. A única exceção é o livro de Estudos Sociais, que tem uma outra característica.

Nos volumes 1 e 2, escritos para os dois primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental, trabalha-se com a História de vida da criança. Nesse sentido, faz-se um esforço para destacar o autoconhecimento e o conhecimento do outro, algumas noções básicas do tempo histórico e as relações sociais. Mas, há também uma preocupação em trabalhar com as datas cívicas e os símbolos nacionais.

As noções de tempo histórico vêm descontextualizadas das noções de espaço. As datas cívicas e os símbolos nacionais, embora constituam um apên-

⁷ Fala de uma das supervisoras, também sujeito da pesquisa.

⁸ Afirmativa de uma das diretoras, sujeito da pesquisa, mas presente na fala das outras entrevistadas.

dice dos livros, são trabalhados de acordo com as sugestões de atividade dos próprios livros, quase sempre sugerindo que sejam trabalhados de acordo com o calendário cívico tradicional e que revela uma concepção positivista e conservadora de História.

As professoras, seguindo a tradicional prática herdada dos Estudos Sociais e, também, as sugestões dos próprios livros, ministram uma História oficial, factual, elitista e etapista. É a História dos heróis das camadas dominantes da sociedade, ou seja, a História dos vencedores.

Não há preocupação em resgatar o outro lado da História, ou seja, a História dos vencidos. Por isso, é uma História autoritária e conservadora. Mesmo quando o livro faz um esforço para trabalhar com a História de vida das crianças, em uma abordagem mais significativa para os alunos, e menos tradicional, esse esforço é praticamente apagado pela orientação contraditória que é dada para o trabalho com as datas cívicas e com os símbolos nacionais.

Nos volumes 3 e 4, destinados aos dois últimos anos das séries iniciais (3ª e 4ª séries), os conteúdos referem-se ao bairro, à cidade e também sobre as datas comemorativas e os símbolos nacionais. Os livros são escritos de forma genérica. Quase sempre, o que aparece são sugestões de atividades para o trabalho das professoras.

Os livros, no que se referem à História do bairro e da cidade, tentam dar ênfase para a História do cotidiano e resgatar um pouco a memória histórica local, o que não deixa de ser uma abordagem interessante.

As sugestões de atividade conduzem à necessidade da pesquisa e à busca de fontes para essas pesquisas. Como as professoras não possuem formação de historiadoras e nem a prática da pesquisa, o que ocorre é que, geralmente, utilizam os dados e as informações já existentes sobre a História da cidade e dos bairros e que, normalmente, é uma História oficial.

Ensina-se uma História descontextualizada da História do Estado, do Brasil e do mundo. Dá-se a impressão de que a cidade é um espaço isolado em si mesmo, sem nenhuma relação com o restante do mundo.

A parte dedicada às comemorações cívicas e aos símbolos nacionais segue a mesma orientação dos livros produzidos para os dois primeiros anos das séries iniciais. O trabalho das professoras de 3ª e 4ª séries também se realiza da mesma forma que o trabalho das docentes dos dois primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental.

Ao analisar os cadernos dos alunos, observei que as professoras davam ênfase às datas comemorativas seguindo o conhecido e tradicional calendário dessas datas. Também nas escolas e nas salas dos professores, encontrei bonitos e caprichados cartazes com essas datas.

Além disso, as professoras mesclavam o conteúdo do livro com outras informações que passavam no quadro para os alunos copiarem. Assim, na última série do primeiro ciclo (4ª série), foi comum encontrar, no caderno de História do aluno, matéria sobre o descobrimento, a independência e outras informações sobre a História do Brasil. Porém, sem nenhuma relação com a História local, a História Regional. Tudo era trabalhado de forma compartimentada e desconectada da realidade da criança, embora no discurso das professoras aparecesse a preocupação em demonstrar que se leva em consideração essa realidade.

As ilustrações dos livros baseiam-se mais em desenhos. Não há fotos, mapas ou outras ilustrações que possam facilitar a compreensão dos alunos sobre a História que lhes é ensinada.

Esforçando-se para não apresentar racismo, os livros de História para as séries iniciais do ensino fundamental ainda não conseguiram eliminar estereótipos referentes às noções de família, de trabalho e de cidadania, dentre outros. Como exemplo, poder-se-á citar a noção de família tradicional que é mostrada em todos os livros adotados.

Nesses livros sempre aparece a mãe, o pai, um casal de filhos, os avós masculino e feminino. Desconsideram-se as possibilidades das famílias se organizarem de outras maneiras, diferentemente da tradicional família burguesa, consagrada pela união “indissolúvel” do pai e da mãe.

Há um esforço para modernizar o conceito de família. Um exemplo característico é colocar a mãe branca e o pai negro. Mas, logo vem o esquema estereotipado da composição tradicional da família, por meio dos seus membros efetivos, conforme salientei, anteriormente.

Ao tentar fazer a interdisciplinaridade entre os conteúdos, na prática isso não ocorria. O único conteúdo com o qual as professoras conseguiam estabelecer certa relação com a História era o de Geografia, caracterizando-se a herança dos Estudos Sociais no ensino da História ensinado nas séries iniciais do ensino fundamental.

6. Outros recursos didáticos utilizados no ensino de História

Quando perguntei às professoras sobre outros recursos didáticos por elas utilizados, além do livro didático, as respostas que mais apareceram foram: pesquisas, mapas, revistas, videocassete e televisão, jornais, entrevistas, excursão. Em número bem menor de resposta, até pela diversificação das mesmas, também apareceram: material concreto, sucata, documentos, atividades mimeografadas, apostilas, filmes, trabalhos em grupos, cartazes, gravuras, glo-

bo, slides, livros de pesquisas, jogos, debates, palestras, auditórios, trabalhos realizados por séries mais adiantadas, maquetes, observação direta, paradidáticos, esquemas, visitas, teatro, fantoche, relato de pessoas mais velhas, xerox, conversa informal, embalagens, desenhos, músicas, brincadeiras, fotos.

Entretanto, para os alunos entrevistados, os recursos didáticos mais utilizados pelas professoras eram: quadro e giz, explicação, folhas, fita de vídeo, caderno, livro, mapas, jornais, lápis, borracha, apostila, giz de cor. Uma criança do 3º ano das séries iniciais expressou sua resposta a essa questão, da seguinte forma: “*A tia usa livro, caderno, quadro, giz, folhas com as datas civicas para achente colorir.*”⁹

As respostas das professoras levaram-me a perceber que existia certa confusão por parte das mesmas sobre o que são recursos didáticos e o que são procedimentos metodológicos. A origem das suas respostas pode ser buscada na própria proposta metodológica que compõe o currículo de História para as séries iniciais, elaborado pela SEE/MG. A maioria das citações das professoras refere-se aos procedimentos metodológicos presentes naquela proposta.

Isso não significa que tais procedimentos fossem utilizados pelas professoras. Elas demonstraram ter conhecimentos dos procedimentos metodológicos, embora os tratando como recursos didáticos. Mas, na práxis da sala de aula, o que vigorava era mesmo o ensino por meio das aulas expositivas, com a utilização dos recursos mais tradicionais, como o quadro de giz, onde eram passados os conteúdos para a criança copiar em seu caderno. As professoras também se utilizavam muito das folhas mimeografadas, sobretudo para reproduzirem desenhos para os alunos colorirem.

As professoras afirmaram que as escolas ofereciam todos os recursos pedagógicos necessários ao desenvolvimento das aulas de História. Essa afirmação foi dada por 100,0% (cem por cento) das entrevistadas. De acordo com elas, as escolas ofereciam os seguintes recursos didáticos para o trabalho cotidiano em sala de aula: videocassete, documentário, mapas, globos, bibliotecas, materiais para pesquisa, fotos, espelhos, jornais, televisores, assinatura de periódicos, livros, dicionários, planetários, material pedagógico, revistas, retroprojektor, materiais solicitados, jogos, apostilas, gravuras, paradidáticos, fitas, livros para pesquisas, livros de literatura infantil, xerox, mimeógrafo, projetor de slide, sala de vídeo¹⁰.

Para compreender as contradições existentes entre o discurso e a realidade prático-pedagógica no ensino de História das séries iniciais do ensino fundamental basta observar as respostas fornecidas pelos alunos entrevistados. As crianças,

⁹ As palavras foram grafadas conforme a escrita da criança.

por não possuírem compromisso com a competência, revelaram a realidade, sem se preocuparem com os resultados e com as implicações das suas respostas. Por isso, eram bem realistas naquilo que falavam.

Desta maneira, verifiquei muita contradição entre o discurso das professoras e a sua prática pedagógica. Afirmam utilizar vários recursos didáticos em suas aulas e, também, que a escola lhes oferece vários desses recursos para o seu trabalho em sala de aula.

Na prática pedagógica cotidiana das professoras os recursos mencionados não eram por elas utilizados. Nesse sentido, mais uma vez me vali do cruzamento das falas das professoras com as falas dos alunos para identificar essas características.

Assim, as professoras afirmaram utilizar todos os recursos didáticos e as metodologias por elas descritas como recursos didáticos. Já os alunos, disseram que as professoras sempre se utilizavam de aulas expositivas, do quadro de giz, do caderno para passar exercícios e para passar a matéria. Poucos foram os alunos a dizerem que as professoras se utilizavam dos recursos por elas citados para ministrarem suas aulas de História. A utilização do videocassete, do televisor, do filme, dos jornais, das revistas, do fantoche e de outros recursos e metodologias de ensino não foi citada pelos alunos.

Um exemplo de como os recursos das escolas nem sempre são aproveitados pelas professoras, nas suas aulas de História, pode ser visto quando constatei que na biblioteca de uma escola, onde entrevistei alguns alunos, havia vários fantoches. Os alunos, ao serem interrogados sobre o uso dos bonecos, revelaram que não utilizavam e que nunca lhes haviam sido mostrados "*aqueles bonequinhos*", conforme afirmou um dos alunos do 4º ano das séries iniciais. Assim, a fala da criança me esclareceu que os fantoches eram apenas para enfeitar a biblioteca, já que não eram utilizados pelos alunos, para suas atividades escolares.

Outra constatação que comumente presenciei foi quanto ao uso de retroprojeter. Geralmente, ficava guardado e, todo embalado, demonstrando que só era utilizado nas escolas em "ocasiões especiais", ou seja, para quando ia alguém de fora ministrar alguma palestra ou curso de atualização para as professoras que sabiam da existência do recurso pedagógico, mas não faziam uso dele. Não o utilizavam porque, às vezes, não sabiam lidar com ele. Não sabiam preparar lâminas ou, na maioria dos casos, não possuíam materiais apropriados para fazerem as transparências. Em outros, porque a dire-

¹⁰ A listagem dos recursos pedagógicos acima citados foi feita de acordo com todas as respostas dadas pelas professoras quando elas foram interrogadas sobre quais os recursos didáticos que a escola oferece para o seu trabalho em sala de aula.

ção da escola fazia questão de mantê-lo bem guardado, sob o pretexto de se evitar que se estragasse.

As observações aqui realizadas indicaram-me que as professoras, ao afirmarem que as escolas lhes forneciam os recursos pedagógicos necessários às suas atividades didáticas, omitiam a realidade. Dessa maneira, ou não faziam questão de utilizar, na prática, esses recursos pedagógicos ou tinham o uso desses recursos cerceado pela administração escolar.

Em ambos os casos, verificava-se uma contradição entre o discurso das professoras que atuavam no ensino das séries iniciais e a prática pedagógica cotidiana que ocorria no interior da escola.

7. A carga horária semanal e a elaboração do horário de aulas para o componente curricular de História

Uma significativa quantidade de professoras afirmou que ministrava duas aulas semanais do componente curricular de História, nas séries iniciais do ensino fundamental. A porcentagem das professoras que afirmou que essa é a carga horária de História, no referido nível de ensino, chegou a 41,6% (quarenta e um vírgula seis por cento).

Uma outra parcela das entrevistadas, disse que a carga horária ministrada era aquela prevista na legislação. Essa era, segundo essas professoras, de quatro módulos semanais. Cada módulo tinha a duração de trinta minutos. A porcentagem daquelas que fizeram essa afirmativa foi de 13,8% (treze vírgula oito por cento).

Porém, 19,4% (dezenove vírgula quatro por cento), afirmou que a carga horária de História, ministrada nas séries iniciais era de três aulas semanais. E, 11,1% (onze vírgula um por cento), afirmou que essa carga horária era ministrada "*dependendo da oportunidade*".

Houve, ainda, 5,5% (cinco vírgula cinco por cento) que afirmou ser a carga horária de quatro aulas semanais. As respostas das demais entrevistadas se dividiram entre cento e vinte minutos e uma hora e trinta minutos. Apenas uma entrevistada não quis se manifestar sobre a questão, demonstrando mais coerência entre o discurso e a prática pedagógica, pois, a maioria das professoras não sabia, ao certo, o número de aulas de História que se ministrava por semana. Isso, quando ministrava o conteúdo semanalmente.

Pelas respostas das professoras, verifiquei que as escolas não obedeciam a uma carga horária definida para ministrar o conteúdo de História nas séries iniciais do ensino fundamental. As afirmativas foram mais para tentar mostrar que obedeciam a legislação.

A maioria das professoras não soube explicar qual era a carga horária oficial do referido componente curricular e nem dizer se trabalhava a mais ou a menos do exigido pela legislação. Mesmo quando as professoras afirmaram seguir uma carga horária semanal regular para o ensino da História nas séries iniciais, ficou claro que, na prática, isso não era assim tão preciso.

As entrevistas realizadas com os alunos mostram, de forma inequívoca, que as professoras trabalhavam o ensino da História, de vez em quando, sem se preocuparem em seguir uma carga horária semanal. Nesse sentido, é ilustrativa a fala de um aluno que disse o seguinte: “A professora só dá aula de História quando a gente vai fazer prova.”¹¹

Constatei, então, que as afirmativas de algumas professoras, de que o componente curricular de História era ministrado, “*dependendo da oportunidade*”¹² eram as respostas que correspondiam à realidade. Não existia, por parte da maioria das professoras das séries iniciais, preocupação em ministrar o conteúdo de História de forma regular. Assim, os conteúdos de História eram ministrados, ocasionalmente, quase sempre às vésperas de atribuir uma avaliação, um conceito ou uma nota para os alunos.

As direções das escolas, por sua vez, não definem regras para o cumprimento da carga horária oficial. Essa só é cumprida no papel, ou seja, nos históricos escolares e na documentação oficial das escolas. Ainda há, por parte das professoras, das especialistas em educação e de algumas diretoras, a noção de que se deve trabalhar mais os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática. A História, assim como a Geografia e a Ciências, ficam em segundo plano, sendo ministradas aos alunos somente às vésperas das avaliações ou quando “sobra” tempo, conforme depoimento de uma das diretoras entrevistadas.

Considerações finais

As pesquisas sobre ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental no estado de Minas Gerais ainda são escassas. Este trabalho objetivou compreender como se encontrava este ensino. Embora a pesquisa tenha se desenvolvido apenas nas regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas, seus resultados não deixam de ser uma amostra de como se encontra o ensino de História no primeiro ciclo da rede estadual de Minas Gerais.

¹¹ Citado por um aluno, objeto desta pesquisa.

¹² Citado por uma das professoras entrevistadas.

Esta conclusão deve-se ao fato de que estas regiões têm se esforçado para fazer um ensino de boa qualidade e também porque é, de certa maneira, privilegiada pela existência de um considerável número de faculdades e uma universidade federal que, de alguma maneira, facilita a formação dos profissionais da educação. Além disso, há nessas regiões sete Superintendências Regionais de Ensino – SRE, facilitando a relação das escolas estaduais com a esfera do poder estadual.

O debate sobre o ensino de História tem chegado à região por meio da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e, também, por outras instituições de nível superior que se dedicam aos cursos de formação docente.

A pesquisa revelou que o ensino de História nas séries iniciais ainda passa por período de adaptação, ou seja, não foi ainda consolidado. Embora a proposta curricular de História da SEE / MG esteja nas escolas desde 1993, portanto a doze anos, para ser implementada, na prática isso ainda não foi totalmente concretizado. Também as discussões relativas aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -, ainda não foram incorporadas às práticas pedagógicas do ensino de História.

Existem, também, as dificuldades relacionadas a outros fatores internos e externos à escola. Está relacionado, por exemplo, à formação das professoras, das especialistas em educação (supervisoras e orientadoras escolares) e das diretoras das escolas que ministram o ensino nas séries iniciais, à organização político-pedagógica das escolas, à distribuição e à qualidade dos recursos didáticos para a rede estadual de ensino, à concepção de mundo das professoras e também às políticas públicas de educação do próprio Estado.

Sobre a formação das professoras das séries iniciais constata-se que essa é, ainda, muito precária. Embora mais da metade possuam curso superior, a licenciatura que predomina entre essas professoras é de Pedagogia. Apenas duas das professoras entrevistadas são licenciadas em outros cursos, sendo uma em História e a outra em Geografia.

Do universo de professoras pesquisadas, um grupo reduzido tem curso de pós-graduação lato sensu. Além disso, quase quarenta por cento das professoras que ministram aulas nas séries iniciais do ensino fundamental possui apenas a habilitação mínima exigida por lei, ou seja, o magistério de segundo grau.

Em vários casos, as professoras iniciam um trabalho com o ensino da História e de repente passam para os Estudos Sociais. Às vezes, essa confusão é consciente. Em outros, é por desconhecimento teórico-metodológico a respeito da História, da historiografia e do quê ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Hoje, já existem vários livros de História editados para o ensino de História para as séries iniciais. Inclusive, existe o catálogo oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD do MEC para facilitar que as escolas façam a escolha dos livros a serem adotados.

Mas, os livros não conseguem adequar-se à realidade das várias cidades mineiras, ficando mais restritos à História da capital. Isso se transforma em um sério problema porque a proposta curricular de História de Minas Gerais enfatiza a História de vida da criança, da escola, do bairro e da cidade. Sendo assim, por mais que os autores tenham procurado produzir livros adaptáveis a todas as cidades, isso tem sido impossível.

Neste sentido, os livros de História praticamente não trazem conteúdos. Mas, apenas sugestões de atividade do que poderá ser trabalhado em qualquer cidade. Entretanto, como as professoras não conseguem lidar com a pesquisa, dificilmente conseguem adaptar os livros à realidade das suas cidades.

Para piorar um pouco mais a qualidade dos livros de História, esses trazem sugestões de atividades ligadas aos Estudos Sociais. Assim, continuam enfatizando o ensino de história a partir do calendário das datas cívicas e também dos símbolos nacionais, dentro de uma abordagem teórico-metodológica positivista, tradicional e conservadora.

Como os alunos das escolas públicas estaduais adquirem o livro através do PNLDF/FAE e este livro, necessariamente, terá que ser usado por quatro anos consecutivos na escola, mesmo descobrindo-se que o livro não consegue dar conta da proposta curricular de História ou que a sua qualidade é precária, ainda assim ele permanece sendo utilizado pelas professoras durante todo esse tempo.

Como revelou a pesquisa, as professoras utilizam poucos recursos didáticos que poderiam auxiliá-las no trabalho com o ensino de História. Ainda que tenham dito que fazem uso de vários recursos didáticos, na prática, se constatou o contrário.

Por meio das entrevistas realizadas com os alunos, bem como através da análise de seus cadernos de História, ficou claro que no ensino desse componente curricular ainda se usa, além do livro didático, o quadro de giz aonde é passado o conteúdo para as crianças copiarem.

Algumas vezes, são distribuídas folhas mimeografadas com atividades a respeito das datas cívicas para as crianças colorirem e colarem em seus cadernos. Percebe-se que há um esforço por parte das professoras para apresentarem bonitos desenhos e um material bem feito para as crianças. Mas, esse material é totalmente despolitizado e não leva os alunos a nenhuma reflexão crítica e, muito menos, à produção de conhecimentos, de acordo com o que é enfatizado no referencial metodológico da proposta curricular de História de Minas Gerais e também dos PCN.

As professoras afirmam que as escolas oferecem vários recursos didáticos que podem e que são utilizados no ensino de História. Quase todas afirmaram que as escolas oferecem videocassete, filmes, retroprojektor, xerox, jogos, mapas, quebra-cabeça, revistas, jornais, mapas, globos, apostilas, livros didáti-

cos e paradidáticos e outros. Mas, ao cruzar as suas informações com as dos alunos entrevistados consta-se que esses recursos didáticos não são utilizados. Conforme afirmaram as crianças, o habitual é utilizar o livro didático, o caderno do aluno, o quadro de giz e, às vezes, giz colorido, lápis, borracha e algumas folhas mimeografadas conforme o explicado anteriormente.

Outro problema grave é a confusão que as professoras fazem em relação a recursos didáticos e metodologias de ensino. Não raro, essas profissionais insistiram em colocar procedimentos metodológicos como sendo recursos didáticos e vice-versa. Assim, citaram os mesmos recursos didáticos acima mencionados como sendo metodologias de ensino e também apontaram procedimentos metodológicos como sendo recursos didáticos. Entretanto, isso não agravaria a qualidade do ensino de História no primeiro ciclo se de fato fossem utilizados. O problema maior é disporem de alguns desses recursos e não utilizá-los para melhorar a qualidade do ensino de história que ministram.

Outra constatação apontada pela pesquisa foi sobre a carga horária destinada ao componente curricular de História. As informações a esse respeito foram totalmente desconstruídas. Foi praticamente impossível deduzir, pelas afirmações das entrevistadas, qual a real carga horária destinada à História nas séries iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, o que ficou claro a respeito dessa carga horária foi que a maioria das professoras, na prática pedagógica, não tem um horário definido para ministrarem esse componente curricular. Geralmente, trabalham os conteúdos de História às vésperas das avaliações ou quando “sobra tempo”, uma vez que priorizam os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática.

São poucas as escolas e as professoras que seguem o horário oficial, ou seja, que ministram duas horas semanais de História para os seus alunos. Aliás, isso só foi constatado em uma escola onde, no quarto ano das séries iniciais havia uma professora específica para a disciplina de História.

As entrevistas realizadas com os alunos demonstraram que não há muita preocupação em aproveitar a carga horária semanalmente destinada à História. Assim, às vezes passam semanas sem que esse componente curricular seja ministrado e a carga horária só é observada no papel, ou seja, nos históricos escolares e na grade curricular da escola.

Apesar disso, as professoras são bastante livres para realizarem o seu horário de aulas. Mesmo sendo assessoradas pelas especialistas em educação e às vezes pela direção, têm liberdade para fazerem o horário de aulas da forma que desejam.

Em síntese, o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental ainda precisa mudar muito para se chegar a um nível desejado de qualidade. E,

sobretudo, a um nível de demonstração clara e consciente quanto às concepções teórico-metodológicas de História e de historiografia que se deseja discutir, ensinar/aprender tanto no que diz respeito aos alunos quanto as professoras que ministram o componente curricular no referido nível de ensino.

Referências

DAGNINO, E. (Org.). Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DE ROSSI, V. S. *Registrando o seqüestro das experiências: gestão de educadores no projeto pedagógico (Campinas, 1984-1988)*. Campinas-SP: FE/UNICAMP, 1998 (tese de doutorado).

ESTADO DE MINAS GERAIS. *Informativo MAI de Ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE-MG/Lancer – Comércio e Representação Ltda., 1983 a 1994 (vários Números).

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

GAUTHIER, C. et alii. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Políticas públicas e educação*. Brasília: MEC/INEP – Fundação Carlos Chagas/UNICAMP, 1987.

NUNES, S. do C. *Concepções de mundo no ensino de História*. 2 ed., Campinas/SP: Papyrus, 2002.

ZAMBONI, E. *História, que História é essa? – uma análise dos livros didáticos em História*. Campinas-SP: UNICAMP, 1991 (tese de doutorado).

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS 3^{as} SÉRIES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS: Entre a proposta curricular e as práticas

Nilza Aparecida da Silva Oliveira()*

Resumo: Este artigo apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida em 2003 e 2004, sobre o ensino da História local nas 3^{as} séries do ensino fundamental nas escolas municipais Mário A. Araújo Silva, Cecy Cardoso Porfírio e Guarda Antônio R. do Nascimento na cidade de Uberlândia. Esboçamos primeiramente uma breve historicização e algumas características da proposta curricular do município, para depois investigarmos a implementação desta proposta por meio de reflexões acerca dos materiais didáticos adotados pelas professoras, apresentando outras interpretações para as temáticas estudadas a partir das produções acadêmicas sobre a história da cidade. Discutiremos também os limites da formação docente que dificulta a concretização da proposta curricular e a efetivação de um ensino de História local crítico.

Palavras-chave: ensino, história local, material didático

Abstract: This article presents part of a research developed in 2003 and 2004 about the teaching of local History in the third grades of the elementary public schools of *Uberlândia-MG*. Firstly we show a brief history and some characteristics of the city curricular proposal. Secondly we investigate its implementation reflecting on the didactic material adopted by the teachers. We, then, present other interpretations for the studied themes having used some academic productions about the city history. We also discuss the limits of the teacher's continuing studies what makes it difficult to accomplish a curricular proposal and a critical local History teaching.

Keywords: Teaching - Local History - Didactic material.

(*) Graduada em História pela UFU e profa. de 1^a a 4^a série na rede municipal de ensino de Uberlândia - MG.

1. A Proposta Curricular de História da Secretaria Municipal de Uberlândia

A história local é estudada mais detalhadamente nas escolas da rede municipal nas 3^{as} séries do Ensino Fundamental, através da temática “A construção da história do espaço de vivência da criança cidadã: Uberlândia”,¹ por sugestão da Proposta Curricular de História da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

Esta foi elaborada, de 1993 a 1997, com a participação direta de algumas professoras e indireta da grande maioria. Ou seja, de cada escola participavam um ou dois representantes que levavam para as reuniões de estudo as propostas do grupo maior da escola. De acordo com a proposta “as reuniões tornaram-se momentos de discussão, reflexão e constante análise crítica”² e as discussões e reflexões aí realizadas eram encaminhadas para a escola por meio dos representantes.

Segundo as coordenadoras didático-pedagógicas deste processo, Eliana Leão e Wilma Canêdo Portilho, a idéia de delinear diretrizes para o ensino do Município surgiu dos próprios professores. Na década de 1990, houve uma expansão de matrículas na rede municipal, provocada pela municipalização do ensino de 5^a a 8^{as} séries que antes era assumido em sua maior parte pelo governo do Estado. Ampliaram-se as séries do ensino e, no entanto não foi estruturada uma proposta de trabalho para esse ensino. Assim, cada escola trabalhava da forma que queria, os conteúdos que considerava mais importantes. Eliana assim descreve o quadro escolar do município nesse momento:

Foram mais os professores de História que nos procuraram para traçar um plano de trabalho. Por exemplo: um professor trabalhava lá no São Jorge e lá começava pela História universal, depois ele foi para a Escola Municipal Afrânio (Jardim Brasília) e lá começava pela História do Brasil. Cada professor usava uma proposta que ele acreditava. Um pouco seguia a proposta do Estado, muita gente já não gostava, tinha muita discordância nessa parte aí. Não tinha uma organização do Ensino Fundamental.³

Assim, conforme o depoimento da Eliana, as professoras perceberam que a elaboração de uma proposta curricular era necessária para estabelecer uma filosofia de trabalho, organizar os conteúdos a serem estudados em cada série e ainda a abordagem desses na rede municipal de ensino.

¹ UBERLÂNDIA. Secretária Municipal de Educação. *Proposta Curricular*. 1998, p.28.

² Idem, p.6.

³ Eliana Leão: Coordenadora da Proposta Curricular. Entrevista 9/10/2003.

A Proposta Curricular do Município tem como perspectiva para todas as áreas de conhecimento, “uma linha transformadora de educação fundamentada numa concepção histórico-crítica, tendo como suporte a crença de que o conhecimento é construído no interior do indivíduo(...)”.⁴ A Concepção histórico-crítica a qual a Proposta Curricular sugere, está relacionada com uma prática pedagógica que possibilite o aluno a se reconhecer enquanto sujeito do conhecimento e da história, tornando-o capaz de compreender a sociedade em que vive, posicionando de forma coerente diante das questões sociais, econômicas e culturais presentes no mundo atual.

Especificamente, a proposta Curricular de História para 1ª a 4ª séries teve a assessoria da professora da Faculdade de Educação da UFU, Selva Guimarães Fonseca, que tem pesquisas e livros publicados sobre o ensino de História, e contou com a participação direta de aproximadamente 80 professoras da rede municipal.

Durante as reuniões de estudo foi analisado o ensino de História, bem como os pressupostos que deveriam norteá-lo. Estes se contrapõem ao ensino tradicional que privilegia a história macro-política dos heróis da elite, a memorização de fatos, datas e propõem que o ensino seja fundamentado por uma história em movimento, dialética. De acordo com a proposta:

Não se pode mais pensar na estruturação de uma proposta que não rompa com o estudo de um passado estático e distante, do qual se recordam fatos, datas e nomes a serem comemorados. O que se pode fazer é uma análise a partir das inter-relações passado -presente-futuro, tendo como referencial básico o homem e suas relações sociais, políticas e econômicas. A reflexão histórica que se deseja, logicamente vai abandonar a análise unilateral dos fatos. Ela deve conter as várias faces envolvidas no tema central abordado, como por exemplo, a inclusão de todos os sujeitos e sua participação na construção coletiva dos fatos históricos.⁵

Podemos afirmar que a proposta curricular de História do Município constitui um avanço no campo educacional, quando rememoramos os antigos currículos adotados, sobretudo durante a ditadura militar, quando a disciplina História foi descaracterizada em função de atender aos interesses do governo ditatorial. Sob a égide da Segurança Nacional o Ministério da Educação implantou o modelo pedagógico dos Estados Unidos – Estudos Sociais – desde as séries

⁴ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular*. 1998, p.6 e 7.

⁵ Idem, p.21.

iniciais e excluiu as disciplinas de cunho filosófico (História e Geografia) que poderiam levar o aluno a pensar criticamente.

Nesse sentido, a disciplina Estudos Sociais ocupou o lugar da História durante o regime militar. Os conteúdos a serem estudados foram impostos através dos currículos elaborados por uma comissão de confiança do presidente do País daquele momento. Deve-se ressaltar que esses conteúdos tinham em sua essência os valores da Nação, integração social e trabalho e pretendiam ocultar os conflitos e as contradições da sociedade brasileira, bem como formar uma geração de estudantes e sujeitos passivos, conformados e coniventes com a ordem ditatorial.⁶

Percebe-se que a Proposta Curricular do Município busca romper com os Estudos Sociais e valorizar uma educação histórica que motive a formação do pensamento crítico e autônomo do aluno diante das questões do seu tempo, por meio de análises sobre o passado e sua relação com o presente. E s t e processo coincidiu com a reformulação nacional do ensino de História desde a 1ª série do ensino fundamental, através da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais que substituíram os Estudos Sociais pelo ensino de História e Geografia, respeitando suas especificidades. Este expressava o objetivo geral do ensino de História. Assim, “espera-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente.”⁷ Enfim, a elaboração da Proposta Curricular de História do Município de Uberlândia acompanhou um movimento nacional dos anos 90, realizado por professores pesquisadores de diferentes níveis de ensino e apropriado pela política governamental.

Dessa forma podemos afirmar que a Proposta tem uma orientação inovadora e pode contribuir para um avanço na qualidade do ensino de história, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas municipais. No entanto, quando analisamos a prática em sala de aula, a abordagem que os materiais didáticos adotados seguem percebemos, na maioria dos casos, a continuidade do ensino tradicional de História, particularmente nas séries iniciais.

A seguir aprofundaremos a análise deste material didático adotado e daremos exemplos de outras possibilidades de abordagem da História local, além da que aparece nele.

⁶ Ver mais sobre esse assunto: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

⁷ BRÁSILIA. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. 3ª ed. 2001, p.41.

2. A implementação da proposta: limites do material didático adotado

O estudo da História Local sugerido na Proposta Curricular de História de Uberlândia tem como desafio a produção de material didático pelas professoras já que os livros didáticos produzidos em âmbito nacional não abordam esta temática, devido à diversidade e complexidade regional existente no Brasil.

Nas salas de aula de 3ª série do município, o material didático é produzido a partir de informações retiradas do Guia Sei⁸, recortes de jornais⁹, o livro *História de Uberlândia*¹⁰ e também o livro *Experiência no Ensino de História nas séries Iniciais do 1º grau*¹¹. As professoras retiram textos destas fontes bibliográficas, xerocam-nos ou transcrevem para matrizes. As folhas são entregues para os alunos para leitura e discussão na sala de aula, e depois são coladas no caderno de História e Geografia.

É importante ressaltar que as professoras integram os conteúdos de História e Geografia, estudando a história do município e o espaço geográfico. A interdisciplinaridade dessas duas disciplinas nas escolas pesquisadas é um fator positivo que contribui para ampliar os horizontes de estudo sobre o município.

Observamos que os materiais didáticos utilizados para o ensino de História Local são conservadores no sentido em que reafirmam uma concepção de história linear, positivista e unilateral.

Os textos do Guia Sei são usados para retirar dados oficiais sobre a história de Uberlândia, sobre a formação do povoado de São Pedro do Uberabinha e seu desenvolvimento até a criação do Município de Uberlândia. Retiram-se também datas históricas como o ano em que os Carrejos tomaram posse das terras nessa região, a data da primeira residência e da criação do distrito de São Pedro do Uberabinha. Utiliza-se ainda o mapa da cidade, as informações sobre os aspectos demográficos, a hidrografia, os pontos turísticos, destacando o Parque do Sabiá e a Cachoeira da Sucupira, além do hino de Uberlândia. A forma como estes dados são abordados em sala de aula segue a mesma orientação do Guia Sei: não há problematização dos temas. O texto é copiado do Guia Sei e depois repassado como informação inquestionável para os alunos memorizarem.

O jornal utilizado em quase toda a rede municipal de ensino é o *Correio*. Neste jornal as professoras pedem aos alunos para pesquisarem sobre os pro-

⁸ Guia Sei. Uberlândia 2003/2004, p.cidade, 1A.

⁹ CORREIO. Uberlândia.

¹⁰ NASCIMENTO, Dorivaldo Alves do. *História de Uberlândia*. Uberlândia: ed. Grafy, 2000.

¹¹ DEGANI, Romilda de Novais e NUNES, Silma do Carmo. *Experiência no Ensino de História nas Séries Iniciais do 1º grau*. Uberlândia: EDUFU, 1995.

blemas atuais de Uberlândia como a violência, o desemprego e ainda figuras que retratam Uberlândia.

O livro de NASCIMENTO também utilizado tem uma abordagem histórica positivista, privilegiando a história dos “pioneiros”. Narram-se os “grandes homens” que trouxeram o progresso para essa cidade. O autor recompõe a história dessa região de forma linear, iniciando com a colonização, o povoamento e os primeiros habitantes, a oficialização do município, a emancipação do município, e assim por diante. Relaciona ainda todos os prefeitos, enfatizando o Sr. Virgílio Galassi. Destaca também a atuação de Rondon Pacheco e Homero Santos.

Das três escolas pesquisadas somente uma professora da Escola Municipal Mário A. Araújo utilizava o livro *Experiência no Ensino de História* de DEGANI e NUNES que em entrevista afirmou que esse é apenas um dos materiais utilizados, pois não há um recurso pronto e completo. Assim ela busca outras informações no Guia Sei e utiliza também os textos construídos pelos próprios alunos a partir das reflexões e discussões feitas em sala de aula.

Foi observado nos materiais didáticos que ao trabalhar o Hino de Uberlândia a professora utilizou parte da proposta de NUNES e DEGANI contida nesse livro. A forma como é abordado o estudo do Hino de Uberlândia é interessante no sentido em que leva o aluno a pensar sobre o que a letra dessa música nos diz sobre a cidade (ordeira, harmônica, progressista) e o que a realidade (desemprego, violência, pobreza) nos mostra. A proposta ainda permite que os alunos escrevam sobre o que eles pensam a respeito do Hino e da cidade onde vivem. Assim, esta última fonte de pesquisa citada, diferente das outras fontes utilizadas pelas professoras, traz uma concepção histórica não positivista que motiva a reflexão crítica, o posicionamento do aluno, o confronto de diferentes interpretações históricas, no entanto, é a menos adotada.

Nas escolas pesquisadas, o estudo sobre a história de Uberlândia inicia-se em 1.722, com a chegada do bandeirante paulista Bartolomeu Bueno da Silva Júnior na atual região do Triângulo Mineiro, elegendo algumas famílias tradicionais que vieram compor um arraial, onde hoje se situa Uberlândia. Destaca-se que Felisberto Alves Carrejo desempenhou um papel importante na “fundação” desse arraial.

Ao analisar o material didático utilizado para o estudo desse período, percebe-se que há uma lacuna espaço-temporal em que os materiais não conseguem explicar o processo histórico entre 1.722 até 1.832, quando da chegada de Felisberto Alves Carrejo e seus familiares. Assim, mais de um século de história aparece como uma página em branco nos materiais didáticos que tratam sobre a história de Uberlândia.

No entanto, pesquisas acadêmicas poderiam ajudar a discutir este vazio,

através de análises que trazem dificuldades, conflitos entre diferentes grupos existentes no início da formação de nossa cidade, contrapondo-se à representação de história ordeira, harmônica. Um exemplo é a dissertação produzida por LOURENÇO que afirma que, a colonização da região do Sertão da Farinha Podre foi dificultada pelas resistências dos índios caiapós. Foram necessárias várias investidas dos colonizadores até que a Coroa declarou guerra aos caiapós para que se efetivasse a dominação e logo a colonização. LOURENÇO, assim descreve essa região:

É a menos conhecida, não havendo nela estabelecimento algum de cristãos. Os caiapós, que a dominam (repartidos ainda, segundo dizem, em várias tribos), têm sido fatais por vezes aos comboios cuiabanos(...). Essa região(...) tratava-se de uma parte do interior da colônia, onde a resistência indígena impediu, por muito tempo, que se instaurassem os poderes do Estado Colonial.¹²

Assim, somente com o extermínio e acultramento dos índios caiapós, no início dos anos 1.800, foi possível fixar os primeiros forasteiros nesta região. Desta forma, seria importante discutir com os alunos este período de luta entre bandeirantes e índios, para eles observarem que o surgimento de nossa cidade deu-se no embate de, pelo menos, dois projetos (indígena X português), e os reflexos disso para os dias de hoje – extermínio da população indígena, problemas na definição e manutenção de suas reservas de terra.

Há ainda outra questão nos materiais didáticos referentes a esse período que deve ser abordado. De acordo com eles, Felisberto Alves Carrejo foi o fundador de Uberlândia e aquele que iniciou o processo de desenvolvimento da região. Isso fica evidente no texto didático da Escola Municipal Guarda Antônio e na Escola Municipal Mário Alves respectivamente.

Por volta de 1.823 começaram a chegar do Sul de Minas os Carrejos, os Alves e os Pereiras que deram início ao processo de produção econômica(...). O Senhor Felisberto Alves Carrejo comprou terras na região e construiu a primeira igreja e a primeira escola juntas às casas daqueles que ali habitavam.¹³

Em 1.835, quando chegou aqui Luiz Alves Carrejo com seus irmãos Antônio Francisco e Felisberto Alves Carrejo (...) compraram terras e dividiram entre os

¹² LOURENÇO, Luis Augusto Bustamante. *A Oeste das Minas Escravos, Índios e Homens Livres Numa Fronteira Oitocentista: Triângulo Mineiro*. Dissertação de Mestrado. Instituto Geografia./UFU, 1998.

¹³ Folha mimeografada. Escola Municipal Guarda Antônio R. do Nascimento. Uberlândia-MG, 2003.

membros da família. Estas terras deram origem às fazendas Olhos D'água, Lage, Marimondo e Tenda. Esta última propriedade de Felisberto Alves Carrejo, hoje é Uberlândia.¹⁴

Diferentemente, o catálogo do Museu Municipal de Uberlândia¹⁵ menciona que, aproximadamente dezessete anos antes de Felisberto Alves Carrejo, João Pereira da Rocha, filho de nobres portugueses que havia recebido uma carta de sesmaria por volta de 1817, havia se instalado nesse lugar com sua esposa, onze filhos e escravos. Estudos demonstram que João Pereira da Rocha de posse de sua sesmaria em 1818, fixou moradia próximo ao Ribeirão São Pedro – atual Av. Rondon Pacheco – e deu início à sociedade econômica capitalista, quando

Ofereceu facilidades para aquisição de terras (...) e estabeleceu um esquema de concessão temporária, que difundido na região atraiu várias famílias, as quais se instalaram às margens do córrego São Pedro. Somaram-se a esse contingente os escravos antes deixados por João P. da Rocha, o que configurou o início do povoado na região hoje conhecida como Fundinho. Neste local, João Pereira ergueu um cruzeiro e construiu um rancho de sapé que funcionava como Capela, onde se reuniam para rezar terços, fazerem festas e leilões.¹⁶

Dessa forma, a família Pereira da Rocha incentivou a migração de colonos para essa região e conseqüentemente a formação de um núcleo de povoamento. Assim, de acordo com esta interpretação histórica, a vinda dos Alves Carrejo está relacionada com a necessidade de prestadores de serviço como afirma o catálogo do Museu:

A instalação das fazendas criou a demanda do carro de bois e conseqüentemente, a necessidade de especialistas em ferragens próprias para este transporte. Francisco Alves Pereira, tendo notícias da existência de entendidos no assunto em Campo Belo do Prata, partiu em busca dos mesmos. Foi então que conheceu a família Carrejo, que contavam em seu meio com excelentes ferreiros. Para facilitar a vinda destes, ofereceu facilidades para a aquisição de terras. A porção adquirida compreendia as fazendas Lage, Tenda, Marimondo e Olhos D'água.¹⁷

¹⁴ Folha mimeografada. Escola Municipal Mário Alves A. Silva. Uberlândia-MG, 2003.

¹⁵ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de cultura. Museu Municipal de Uberlândia. *Mostra Nossas Raízes*.2000.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

Não se sabe verdadeiramente o porquê, e aqui caberia outra pesquisa, a história oficial da cidade elegeu como fundador de Uberlândia o senhor Felisberto Alves Carrejo e não João Pereira da Rocha. Segundo o Jornal *Correio*, “Felisberto é tido como fundador(...) pela sua atuação como construtor e sacristão da capela, professor e posteriormente o primeiro Juiz de Paz”.¹⁸

Sabe-se que, devido à forte aliança entre o Estado e a Igreja que existia no Brasil, os núcleos de povoamento, que se transformavam em arraiais ou vilas durante a colonização, tinham como fundador aquele sujeito que doava as terras para a construção da capela. Uma das exigências para elevar o povoamento à categoria de arraial era a construção de uma Igreja e a consagração desta por uma autoridade eclesial.¹⁹ Contudo, de acordo com a interpretação do projeto “Nossas Raízes”, em Uberabinha foi diferente:

O caso específico de Uberabinha foi peculiar, pois não houve um doador, mas sim várias pessoas da comunidade que se cotizaram e adquiriram tal patrimônio. Esses doadores ficaram no anonimato e muito tempo depois, em 1969, a Câmara Municipal de Uberlândia concedeu este título a um dos procuradores.²⁰

O título de fundador da cidade foi assim atribuído a Felisberto Alves Carrejo pela Câmara Municipal de Uberlândia e, desde então, essa pessoa passou a ser considerada na História Oficial como aquele que trilhou os caminhos do “desenvolvimento e progresso” da cidade enquanto que o procurador Francisco Alves Pereira assim como seu pai, João Pereira da Rocha foram deixados no esquecimento, apagados da memória coletiva.

Os materiais didáticos analisados trazem essa orientação. Enfatizam os feitos de Felisberto Alves Carrejo sem citar João Pereira da Rocha. Isso ocorre devido à dificuldade das professoras ao acesso a outras fontes históricas e ainda ao pouco preparo para lidar com a pesquisa e as diferentes concepções historiográficas.

No entanto, ao invés de apenas reforçar este esquecimento tanto de alguns personagens da elite (Pereira Rocha) quanto de grupos marginalizados (índios caiapós, negros escravos), seria importante discuti-los com os alunos

¹⁸ CORREIO. *Felisberto é tido como fundador*. Uberlândia, 31/08/2000. p. D-13

¹⁹ Ver mais sobre esse assunto em LOURENÇO, Luis A. Bustamante. *A Oeste das Minas, Índios e Homens Livres Numa Fronteira Oitocentista*. Dissertação de Mestrado. Instituto Geografia/UFU, 1998.

²⁰ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Cultura. Museu Municipal de Uberlândia. *Mostra Nossas Raízes*. 2000.

²¹ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular*. 1998 p.21.

para eles perceberem que a História não é uma verdade absoluta, independente dos interesses de quem preserva as fontes, registra os fatos. Assim, estaríamos concretizando o que a Proposta Curricular Municipal de História propõe ao afirmar que “a reflexão histórica que se deseja, logicamente vai abandonar a análise unilateral dos fatos. Ela deve conter as várias faces envolvidas no tema central abordado, como por exemplo, a inclusão de todos os sujeitos e sua participação na construção coletiva dos fatos históricos”.²¹

O aumento da população desse arraial é tratado pelos materiais didáticos como resultado do constante progresso da região, como aparece no texto trabalhado com os alunos da E. M. Mário Alves Araújo Silva: “Com o passar do tempo novas famílias chegaram de cidades distantes atraídas pelo progresso”.²²

Novamente, pesquisas acadêmicas poderiam ajudar a ampliar esta discussão, oferecendo outras possíveis interpretações para a questão do aumento da população local.

Na análise de GUIMARÃES e SAMPAIO, as migrações que ocorreram nessa região, durante o século XIX, estavam relacionadas com a decadência das minas de ouro e a nova economia em ascensão: a atividade da agropecuária e agricultura, sobretudo, cafeeira para fins lucrativos. GUIMARÃES afirma que:

A partir do final do século XIX uma nova orientação seria dada à economia triangulina. Com o desenvolvimento da economia cafeeira e com a expansão ferroviária, o triângulo ganhou uma nova geografia econômica. Estes novos elementos viriam a reorientar os fluxos econômicos e migratórios estabelecendo as bases de uma nova estrutura produtiva definitivamente voltada para o mercado.²³

De acordo com SAMPAIO:

Com a decadência da exploração das minas na segunda metade do século XVII(...) a alternativa que se apresentava para a população desocupada da mineração era a produção agropecuária. No início do século XIX o Triângulo já se encontrava ocupado economicamente em grande parte e fornecia alimentos para São Paulo e Rio de Janeiro.²⁴

²² Folha mimeografada – Material didático da E. M. Mário Alves Araújo Silva.

²³ GUIMARÃES, Eduardo Nunes. A transformação do Sertão da Farinha Podre: O Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho. *História e Perspectivas*._Uberlândia, v.4, Jan/jun. 1991, p.11.

²⁴ SAMPAIO, Roberto C.. *Migrações Internas no Triângulo Mineiro: Análise Demográfica e Econômica* 1960-1970. Dissertação de Mestrado, Economia/UFMG, 1985.

Percebe-se, através dos textos acima, que o aumento populacional em determinadas regiões é um fator que se refere a uma conjuntura econômica, num momento de reorganização do capitalismo triangulino. Ao mesmo tempo, a migração representava para as camadas populares a luta em busca da sobrevivência.

Isto também é tratado por LOURENÇO, ao afirmar que o esgotamento do solo, provocado pela atividade aurífera e a agricultura de pousio curto foram “fatores que levaram à migração e dispersão da população — tensão demográfica crescente sobre solos com diminuição do tempo de pousio, demanda por novas áreas cultiváveis — também estavam presentes em Minas Gerais”.²⁵ Nesse sentido, os autores propõem uma interpretação para o aumento da população na nossa região que pode se contrapor à interpretação oficial de que o “progresso” era o motor que impulsionava as pessoas para esse lugar.

Depois de estudar a formação do povoado que viria a ser Uberlândia, o conteúdo de História da 3ª série do ensino fundamental segue enfatizando a construção da primeira escola, igreja, estrada (Mogiana), cinema, indústria e ainda o momento em que a cidade recebeu o nome de Uberlândia em 19 de outubro de 1929. É trabalhado o significado da palavra Uberlândia - Terra Fértil e o Hino de Uberlândia.

O Hino de Uberlândia e o significado do nome da cidade são estudados nas escolas pesquisadas como informação a ser repassada para os alunos. Não há questionamento sobre o que a letra do hino diz ou sobre o quê o nome da cidade representa socialmente. DEGANI e NUNES²⁶ sugerem outra forma de se trabalhar o Hino por meio de indagações, onde o aluno perceberia as contradições entre o Hino e a diversidade e desigualdade do social.

Além desses conteúdos, o ensino da História local prioriza a transformação do espaço urbano, a produção e o trabalho em Uberlândia (destaque econômico de Minas), o conceito de Município, zona urbana e zona rural. Também há uma preocupação em trabalhar os pontos turísticos (Cachoeira dos Sucupiras, dos Namorados e Bom Jardim) e o aspecto cultural da cidade (Folia de Reis, Congado e culinária).

Em todos esses tópicos trabalhados e em todas as escolas pesquisadas, percebe-se que há uma dificuldade em problematizar os conteúdos ensinados, os quais são repassados como informações neutras. Também não se estabelece

²⁵ LOURENÇO, Luis Augusto Bustamante. *A Oeste das Minas Escravos, Índios e Homens Livres Numa Fronteira Oitocentista*. Triângulo Mineiro. Uberlândia, 1998. Dissertação de Mestrado. Instituto Geografia/UFU. p.93.

²⁶ DEGANI, Romilda de Novais e NUNES, Silma do Carmo. *Experiência no Ensino de História nas Séries Iniciais*. Uberlândia. EDUFU, 1995 p.44 - 47.

relação passado-presente, ocorrendo uma fragmentação do processo histórico, a qual, sobretudo para crianças que ainda se encontram na fase do concreto — 8 a 9 anos, pode contribuir para a incompreensão da realidade que as cerca.

Do mesmo modo, quando o ensino avança para as questões atuais, essas são desconectadas dos acontecimentos passados, faltando uma fundamentação histórica para as questões estudadas. Esse problema é também percebido pela professora que atua há vinte e cinco anos nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela colocou, durante a entrevista, que uma de suas dificuldades no ensino de História é:

ter uma seqüência da História lá do passado até nos dias de hoje. Assim, falta, como é que eu falo pra você... um elo. Em cada série você trabalha um conteúdo, chega na outra já pula. Então a gente fica trabalhando pedacinho(...) a gente ensina os pedacinhos não tem aquele elo.²⁷

Fica claro na fala da professora que relacionar passado e presente constitui um obstáculo, porque as professoras não têm uma visão de conjunto sobre o processo histórico, nem do tempo histórico. Isso é comprovado também na introdução do texto didático *História de Uberlândia* que procura reconstituir a história de Uberlândia:

Eu sou curumim. Curumim é como se chama uma criança índia. Eu nasci nas terras desse lugar. Eu sou Uberlandense. Sou do tempo em que nenhum homem branco havia chegado aqui. Mas, eu sou um curumim mágico, vivi, vivo e viverei sempre... sempre. E como criança gosta de histórias, vou contar a você meu amiguinho, pedacinhos de uma história verdadeira. Linda!... Linda! Você vai adorá-la.²⁸

Nesse fragmento de texto, percebemos um equívoco relacionado não somente ao tempo histórico, mas também aos conceitos básicos de um ensino de História crítico como o defendido pela Proposta Municipal de História (diferenças e semelhanças, permanências e rupturas, diversidade cultural, conflito social). Afirmar que a criança indígena foi Uberlandense é um anacronismo. A criança indígena não foi Uberlandense, pois quando a cidade recebeu esse nome as populações indígenas não habitavam mais esse local. Muitos haviam sido exterminados na disputa pelo controle da região e outros abandonaram

²⁷ Professora da 3ª série na Escola Municipal Guarda Antônio R. do Nascimento e Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira. Entrevista 13/01/2004.

²⁸ Folha mimeografada utilizada como material didático na E. M. Mário Alves Araújo Silva.

esta área, numa forma de resistir à ameaça que representavam aqueles que aqui chegavam trazendo os “ideais do progresso”.

Não podemos esquecer que após a chegada dos bandeirantes na região atual do Triângulo Mineiro iniciou-se o extermínio dos índios caiapós e a destruição da sua cultura. Por isso, o processo de colonização contada pelos indígenas com certeza não será uma “história linda”, mas uma história marcada por episódios trágicos vista com consternação e melancolia.

Há, ainda, um outro problema nesse texto que é a abordagem da história como sendo uma verdade inquestionável, apresentando uma versão do passado como se fosse única, o que fica evidente no trecho “pedacinhos de uma história verdadeira”.

Ao inserir a questão indígena no ensino regional devemos estar atentos à heterogeneidade de etnias que dividiam os espaços do antigo Sertão da Farinha Podre. Cada etnia tinha sua própria língua, sua própria cultura. Assim a palavra curumim que é de origem tupi, provavelmente não era utilizada pelos caiapós para referir-se a suas crianças, pois o seu dialeto era outro. Ribeiro discute esta visão tradicional de índio que permeia o imaginário popular. Segundo o autor:

O índio no Brasil é uma enorme generalização. A nossa cultura pouco incorporou a diversidade dos povos nativos da América Portuguesa e continua a falar de um índio genérico, sem se dar conta da diversidade de culturas e povos que se escondem sob esse termo de sentido amplo.(...) O nosso “modelo” de índio se refere aos Tupi do litoral e pouco se sabe sobre muitos outros povos que viviam pelo interior do continente.²⁹

Outro tópico presente no ensino de 3ª série diz respeito aos problemas atuais da cidade. Para tratar desse tema é utilizado o *Jornal Correio*, no qual as professoras pedem aos alunos para pesquisarem sobre a violência, o desemprego, movimentos sociais como, por exemplo, o MST (Movimento Sem Terra). Aqui percebo uma contradição no ensino. Ao trabalhar com o passado de Uberlândia, as professoras utilizam a História Oficial, mas ao lidar com temas do presente apresentam abordagens mais críticas. Isso é demonstrado pelo texto:

As pessoas(...) alegram-se porque trabalham, estudam, jogam futebol, alimentam-se bem, cantam, dançam. E sofrem porque muitas pessoas não

²⁹ RIBEIRO, Ricardo Ferreira. KAYAPOPÉIA. *JAHUI Boletim*. Uberlândia: Gráfica Universitária, v.6, 2002. p.9.

conseguem trabalhar, não têm escolas, não podem brincar e às vezes nem mesmo têm o que comer. A cidade tem bairros ricos, com casas bonitas, ruas e avenidas asfaltadas, lojas bem iluminadas, cheias de mercadorias caras. Mas a cidade tem também bairros muito pobres, vilas e favelas onde não tem nem mesmo uma rua aberta por onde se possa passar. Sem luz elétrica, rede de água e esgotos e proteção policial. A divisão dos espaços na cidade é um reflexo das diferenças que existem na própria sociedade, entre pessoas ricas e pobres.

Nas cidades há muitos desempregados. As famílias passam dificuldades, pois não têm dinheiro para comprar comida o suficiente, roupas, remédios, aluguéis. A violência(...) acontece diariamente, muitos assaltos, assassinatos, estupros. A vida difícil, o desemprego, a falta de moradia são causadores dessa violência urbana.³⁰

Esta contradição no olhar sobre o presente e o passado da cidade, existente no material didático adotado pelas professoras em sala de aula, demonstra que estas não fizeram uma opção teórica metodológica pela História Oficial, mas utilizam-na para ensinar a formação da cidade por seus escritos serem de fácil acesso e por não terem aproximação com outras fontes históricas e recursos didáticos mais críticos.

Contudo, mesmo tendo uma abordagem crítica, as questões atuais não são historicizadas. Em outras palavras, temas como desemprego, diferenças de classes sociais, violência, e outros não aparecem como sendo problemas decorrentes de uma organização social historicamente construída pelos diferentes agentes sociais. Essa análise deveria ser percebida pelos alunos, pois é a partir dessa reflexão que o educando compreenderá que a sociedade nem sempre foi como é e se esses problemas existem foi devido às relações entre os sujeitos históricos, e que a mudança na sociedade à qual pertencem depende das ações dos sujeitos do presente. É isto que está sugerido na Proposta Curricular de História do município, onde FONSECA afirma que

O estudo de História nos primeiros anos de escolaridade deve priorizar o desenvolvimento de noções básicas para a formação da consciência histórica: tempo e espaço, mudanças e permanências, transformação, movimento, semelhança, diferença, trabalho, grupo social, relações sociais, cultura e História.(...) O aqui e o agora devem ser o ponto de partida da observação, da

³⁰ Textos utilizados como material didático na Escola M. Guarda Antônio R. do Nascimento.

identificação e da compreensão. A partir do momento em que a criança domina o que lhe é mais próximo, amplia-se o estudo para os espaços mais distantes e para o passado, buscando explicações, comparações e referências. O movimento presente/passado não deve ser rígido, mecanicista e linear. Ele pressupõe um vai e vem permanente para que a criança perceba as transformações, as mudanças e as permanências, partindo e relacionando sempre com a sua vivência hoje.³¹

Assim como não há história neutra também não há um ensino de História imparcial, livre de uma dada concepção de mundo. Dessa forma, o ensino de História tem o poder de traduzir linguagens ideológicas que corroborem com a permanência da estrutura social vigente ou ainda esse ensino pode ser utilizado de forma reflexiva, desmistificando o discurso burguês de sociedade e provocando ações que visem à transformação do espaço social.

As produções de textos dos alunos do ensino fundamental acerca dos 115 anos de Uberlândia demonstram que o ensino de História local reafirma as ideologias das elites locais que vêem a cidade como o centro do progresso e do desenvolvimento, ignorando as mazelas geradas pelas contradições econômicas e sociais. Assim, o ensino de história nas séries iniciais tem contribuído para a perpetuação do imaginário ufanista que perpassa a sociedade uberlandense. Os textos abaixo elucidam essa questão:

Como tribo foi conhecida, chegando a ser: sertão, fazenda, arraial e transformando-se em metrópole. Unida, brancos, negros, mulatos, pardos, gente de todas as raças e classes sociais. De camelôs a grandes comércios, de micro empresa a grandes indústrias, destacando-se a Algar como marco desenvolvimento e empreendimento. A população luta em prol do crescimento da cidade, que vem se transformando em metrópole, com brilho, astúcia e garra!³²

Uberlândia: Universo de oportunidades. Beleza acolhedora do Triângulo Mineiro, elegante, receptivo aos brasileiros de múltiplas regiões, liberal e próspera, ativa e soberana, núcleo de agropecuária, diversidade industrial, imponente se destaca, a hora do progresso. Assim é nossa Uberlândia!³³

Os textos acima expressam o imaginário das crianças sobre Uberlândia. Percebe-se que os alunos internalizaram uma concepção linear de progresso e

³¹ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular*. 1998, p.38-39.

³² Alunos da 4ªsérie da E. E. Conjunto Habitacional Cruzeiro do Sul. *Caderno Revistinha*, p.3. Correio, 31/09/2003.

evolução com base no desenvolvimento da indústria e da tecnologia. Ao mesmo tempo os textos apresentam uma Uberlândia harmônica, sem conflitos, ausente de problemas sociais como a pobreza, a violência e a desigualdade social e econômica. Como afirma FONSECA

A escola reforça nos alunos a interiorização da idéia de que não somos sujeitos.(...) A passividade de alunos e professores frente ao conhecimento da realidade(...) retira do processo de ensino de História toda e qualquer dimensão de polêmica, debate entre correntes interpretativas, reflexões sobre valores e idéias presentes no nosso universo mental.(...) O professor ao colocar em prática esta concepção de ensino/aprendizagem que separa a transmissão de informações da reflexão, da descoberta e da elaboração, inibe o processo de compreensão de como o conhecimento é elaborado e a possibilidade de permanente reconstrução do saber. Assim o professor acaba por cristalizar fatos, idéias e valores como verdades inquestionáveis.(...) Além disso, esta postura do professor acaba legitimando uma dada memória, ao mesmo tempo que dificulta a efetivação de experiências que rompem com a forma tradicional de ensinar História.³⁴

Conclui-se que a História ensinada nas 3^{as} séries da rede municipal, muito mais que despertar o aluno para um olhar crítico e reflexivo acerca da realidade na qual se encontra inserido, tem formado mentalidades coniventes com o discurso ideológico burguês, ao mesmo tempo em que naturaliza os problemas sociais e as relações de dominação próprias do sistema capitalista, levando o aluno à aceitação desse modelo social e não à sua superação.

Por tudo o que foi analisado até aqui, percebe-se que as orientações metodológicas da Proposta Curricular Municipal de História não conseguem efetivar-se pela fragilidade do material didático e pela dificuldade de acesso a outras fontes históricas e produções historiográficas não oficiais.

Diante desta conclusão reafirmamos a importância de delinear atitudes concretas que visem à transformação da prática nas aulas de história das séries iniciais, contrapondo as diferentes interpretações históricas sobre a História local e conseqüentemente diversificando o material didático utilizado nas escolas, que hoje é constituído basicamente da história oficial. Para isto, a pro-

³³ SOUZA, Lorrana A.. Aluna da 4ª série. Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro. *Caderno Revistinha*, P. 7. Correio, 31/09/2003.

³⁴ FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais: a temática regional. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia: v.1, n.1, p.46, jan/dez 1992.

dução acadêmica sobre a História local poderia muito contribuir, conforme exemplos que discuti anteriormente, se não fosse seu distanciamento em relação à prática docente do ensino fundamental. A formação docente também poderia colaborar para a efetivação de uma educação histórica que supere o ensino tradicional e positivista, é o que discutiremos a seguir.

3. Entre a proposta e a prática: o papel da formação docente

Desde que a Proposta Curricular do município de Uberlândia foi apresentada em 1998, há uma preocupação por parte dos coordenadores do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais), com a formação continuada das professoras e com a capacitação das mesmas, por meio de cursos, reuniões e encontros, para a compreensão e implementação das idéias sugerida na Proposta, na qual há a expectativa de que “o esforço desencadeado continue promovendo a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino para garantir a implementação e constante avaliação coletiva da Proposta”.³⁵

No entanto, essa intenção foi interrompida, por questões políticas, pela equipe que ocupou a Secretaria Municipal de Educação no período de 1999 a 2000, a qual não era a mesma que dirigia a Secretaria durante a elaboração da proposta. Segundo as coordenadoras do projeto:

A Proposta muito bem feita coletivamente, hora de ir para a prática, vem uma nova gestão. Cada gestão que entra quer por o seu projeto e desconsidera tudo que o outro fez.(...) Mas tem um marco. Quando entrou aqui a gestão que ficou os últimos anos, ela realmente desconsiderou isso que foi feito. Então não implementou a Proposta.³⁶

Assim, só em 2001 as discussões acerca da Proposta foram dinamizadas, com uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação. Voltou-se a investir na formação prevista na Proposta Curricular, revendo o programa, as dificuldades e possibilidades de sua aplicação, trocando experiências, discutindo seus pressupostos básicos. Sendo assim, desde 2001 acontecem no CEMEPE cursos para as professoras da rede municipal, retomando não só a Proposta Curricular de História, mas também de Português, Matemática, Ciências e

³⁵ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular*. 1998, p.9.

³⁶ Coordenadoras da Proposta Curricular. Entrevista 19/10/2003.

Geografia.

Uma das atuais coordenadoras da área de História no CEMEPE disse que foi a partir do ano de 2.003 que sua equipe iniciou um trabalho mais intenso de formação com as professoras das séries iniciais, pois esse trabalho era feito só com professoras de 5ª a 8ª séries. Segundo ela, “em 2003 nós passamos a atender o pessoal de 1ª a 4ª séries. De 2001 a 2002, nós não atendíamos esses professores coletivamente, com oficinas. O atendimento era aleatório e individual, a professora ia lá, marcava uma reunião e pedia material ou informação”.³⁷

A coordenadora disse, ainda, que no ano de 2003, foram oferecidas três oficinas de História para os professores das séries iniciais, onde se discutiu “sobre o que é História, a importância da História nas séries iniciais, as diferentes correntes historiográficas, e depois a gente trabalhou a História Local tendo como bibliografia aquele livro da ESEBA^{38 39}. Para o ano de 2004 foram previstas duas oficinas. Uma aconteceu no 1º semestre e a outra está programada para o segundo. A oficina já realizada tratou do processo de formação do Triângulo Mineiro, discutindo o texto de BACELAR⁴⁰ e sugerindo atividades que poderiam ser aplicadas com as crianças. Enfim, a oficina foi bastante interessante e constituiu-se num momento em que, além de trocas de experiências, as professoras puderam colocar suas dúvidas e dificuldades acerca desse tema.

Percebe-se, nas oficinas, que a maioria das professoras que atua nas séries iniciais têm muito interesse e estão abertas a novos conhecimentos que possam contribuir para melhorar a sua prática pedagógica. No entanto, os cursos oferecidos apresentam algumas deficiências que dificultam a efetivação de uma formação continuada aprofundada, sólida que alcance todo o corpo docente.

Em primeiro lugar, as oficinas de História para professoras de 1ª a 4ª séries ocorrem geralmente duas vezes por ano, com quatro horas de duração cada. Esse tempo é insuficiente para um estudo mais aprofundado sobre as questões da História e seu ensino. Por outro lado, elas não atendem todas as professoras, pois participam dos encontros apenas um profissional de cada escola mais o pedagogo e nem sempre há, nas escolas, disponibilidade de dias para que as participantes repassem para as colegas o que foi discutido nas oficinas.

Contudo, compreendemos que as oficinas podem ser uma “semente” que

³⁷ Coordenadora da área de História do CEMEPE. Entrevista 12/02/2004.

³⁸ Idem.

³⁹ DEGANI, Romilda de Novais e NUNES, Silma do Carmo. *Experiências no Ensino de História nas Séries Iniciais do 1º grau*. Uberlândia: EDUFU, 1995.

⁴⁰ BACELAR, Winston Kleiber de Almeida. *Os Mitos do “Sertão” e do Triângulo Mineiro: as cidades de Estrela do Sul e de Uberlândia nas teias da modernidade*. Uberlândia, 2003. Dissertação Instituto de Geografia-UFU.

potencializada, poderá colaborar para melhorar a formação histórica das professoras que atuam nas séries iniciais. Inclusive através delas, pode-se desenvolver uma maior aproximação entre estas profissionais e a produção acadêmica sobre a História local que muito pode contribuir para a superação do ensino da História de Uberlândia baseado exclusivamente na interpretação oficial.

Referências

FONSECA, Selva. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

_____. O Ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais: a temática regional. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia: n.1/1, jan./dez. 1992. pp.43-48.

GUIMARÃES, Eduardo Nunes. A Transformação Econômica do Sertão da Farinha Podre: o Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho. *História e Perspectivas*, Uberlândia: n.4, jan./jun. 1991. pp.7-35.

LOURENÇO, Luis Augusto Bustamante. *A Oeste das Minas Escravos, Índios e Homens Livres Numa Fronteira Oitocentista: Triângulo Mineiro*. Uberlândia, 1998. Dissertação Instituto Geografia – UFU.

NASCIMENTO, Dorivaldo Alves do. *História de Uberlândia*. Uberlândia: Grafy, 2000.

RIBEIRO, Ricardo Ferreira. KAYAPOPÉIA. *JAHUI Boletim*, Uberlândia: v.6, pp.9-23, 2002.

SAMPAIO, Roberto Cury. *Migrações Internas no Triângulo Mineiro: Análise Demográfica e Econômica 1960-1970*. Uberlândia, 1985. Dissertação de Mestrado Economia. UFMG.

Documentos

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*, 2001.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Cultura. Museu Municipal de Uberlândia. *Mostra Nossas Raízes*, 2000.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular*, 1998.

CORREIO. *Felisberto é tido como fundador*, Uberlândia, 31/08/2000. p.D-13.

CORREIO. Uberlândia, 31/06/2003. *Caderno Revistinha*, p.3 e 7.

Fontes Orais

Eliana Leão e Wilma Canêdo Portilho. Coordenadoras da Proposta Curricular do município. Entrevista realizada na Prefeitura Municipal de Uberlândia. 09/10/2003.

Cleuza Maria de Souza Silva. Professora da 3ª série nas escolas municipais Boa Vista e Mário Alves Araújo Silva. Entrevista realizada na última escola. Uberlândia, 22/10/2003.

Maria Helena Gondim Almeida. Professora de História na Escola Municipal Domingos Pimentel Uihôa e coordenadora da área de História do CEMEPE. Entrevista realizada em sua residência. Uberlândia, 12/02/2003.

Nara Inês Bernardes da Silva. Professora da 3ª série na Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira e Escola Municipal Guarda Antônio R. do Nascimento. Entrevista realizada em sua residência. Uberlândia, 13/01/2004.

LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA: Em torno do “1º de maio”

Geni Rosa Duarte*

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir algumas questões referentes ao uso de textos literários no ensino de História. Analisando o conto “Primeiro de Maio”, de Mário de Andrade, procura apontar algumas questões teóricas referentes ao recente debate historiográfico sobre questões do trabalho no Brasil, contrapondo-as a aspectos presentes em alguns livros didáticos para o ensino fundamental e médio.

Palavras chave: literatura, historiografia, ensino.

Abstract: This paper discusses some questions about the use of literary texts in History teaching. It analyzes the short story “*Primeiro de Maio*”, by *Mario de Andrade* intending to raise some theoretical issues concerning the recent historiographical debate about labor in Brazil. The text also analyzes the point of view of some History textbooks.

Key words: Literature - Historiography - Teaching.

Este texto constitui-se numa proposta de reflexão sobre as relações entre literatura e o ensino de história, pensando na possibilidade de utilização do texto literário em sala de aula. Todavia, mais do que apontar as possibilidades concretas dessa utilização, ou seja, o *como fazer*, importa-nos discutir a importância do professor voltar-se para essa – como para outras – linguagens, encontrando, nesse caminho, alternativas para superar uma *visão de mão única* do processo histórico, presente em muitos materiais didáticos. Importa-nos, portanto, discutir possibilidades, tendo em vista um ensino de história menos prescritivo e mais interrogativo.

A literatura, nesse caso, está sendo pensada não como obra de “*criadores singulares*”, *atemporais*, *cujas obras seriam validadas por critérios estéticos absolutos*”, mas como *testemunho histórico*, nos termos propostos por Chalhoub e

* Doutora em História Social pela PUC-SP. Professora do Colegiado de História da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon, PR.

Pereira¹. Dessa forma, ela se coloca a alunos e professores de História do ensino fundamental e médio, possibilitando-lhes estabelecer diálogos com o autor e seus personagens, as situações propostas e/ou suas ponderações, ampliando a sua experiência, o seu campo de análise e a percepção por eles de diferentes temporalidades.

Acredito não ser possível traçar caminhos de antemão ou propor “receitas” para serem seguidas por todos os professores em todas as situações. O que me proponho a fazer é indicar algumas possibilidades, entre outras, de trazer a obra literária para o “chão da sala de aula”, encará-la na sua materialidade, como propõem os autores acima citados, ou seja, “*na forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade*”.

O ponto de partida para essas reflexões é um conto de Mário de Andrade, “1º de Maio”,² publicado em 1947, posteriormente à morte do seu autor. Trata do percurso, por alguns lugares da cidade de São Paulo, de um trabalhador informal, carregador de malas na Estação da Luz, designado apenas por um número – 35 – buscando espaços para comemorar o dia do Trabalho, o “seu dia”, portanto.

O 1º de Maio, sob o Estado Novo, tornou-se a principal data comemorativa, a que mais recebeu investimentos por parte do governo. A primeira comemoração deu-se em 1938, no interior do Palácio Guanabara, quando o presidente anunciou a regulamentação do salário mínimo e comprometeu-se a “*presentear*” os trabalhadores com uma realização na área da política social. A partir daí, a comemoração passou a ocorrer no estádio de São Januário, no Rio, o maior da época. Em 1944 foi transferida para o Pacaembu, em São Paulo.³

O contato acompanha a disposição, as dúvidas, a angústia, as perplexidades do 35, como o personagem é denominado no conto, na busca pelo espaço da comemoração tão grata ao Estado Novo. Ângela de Castro Gomes refere-se aos investimentos simbólicos que passaram a ser conferidos à data: o fato de ser sempre “*uma comemoração de massas, na qual o Presidente em pessoa se encontrava e falava com os trabalhadores*”, sempre anunciando algo em termos de política social. Outras datas são mencionadas, como o aniversário de Getúlio Vargas e o aniversário do Estado Novo, e mesmo o 7 de setembro e os dias de Natal e Ano Bom, que também recebiam a fala do presidente, mas nenhuma era tão marcante como o dia do Trabalho.⁴

¹ CHALHOUB & PEREIRA, 1998, p. 7.

² ANDRADE, 1996. Para não repetirmos essa indicação, apontaremos no corpo do texto as páginas referentes às citações feitas.

³ GOMES, 1994, p. 200

⁴ Idem, p. 201

A narrativa não se dá na primeira pessoa, ou seja, o narrador não é o 35, mas sua percepção das coisas, seus sentimentos e emoções é que são focalizados. O ritmo da linguagem é o da oralidade, marcado inclusive pela *pontuação emotiva*⁵, com o uso ainda de expressões populares, algumas delas estranhas ou compreensíveis para nós mais pelo seu sentido no texto que pela sua significação literal. Por exemplo: *“la devagar porque estava matutando. Era a esperança dum tutumbamba macota, em que ele desse uns socos formidáveis nas fuças dos polícias”* (p. 35). Ou no modo de falar desrespeitador das regras gramaticais: *“... e o jornal convidavam o povo para ir na Estação do Norte...”* (p. 38) ou das convenções da língua escrita: *“Aqui ninguém não fica não! a festa é lá dentro, me’rmão! no parque ninguém não pára não!”* (p. 41).

Como já dissemos, o conto acompanha o percurso do 35 em busca da possibilidade de comemorar o seu dia. Mas seria ele o trabalhador que as comemorações oficiais desejavam ter como interlocutores? Longe disso. Afinal, era alguém que vivia na informalidade, sem gozar de nenhum dos direitos “outorgados” pela CLT. Não fazia parte, portanto, do público que aguardava a data, *“já que era a ocasião em que se anunciava mais uma iniciativa governamental de peso no campo do direito social: o presente da festa”*.⁶

Também não era o trabalhador desejado pelos setores de esquerda, ou seja, inserido nas lutas sindicais amparado por uma organização ou um partido.

Apesar de tudo, e talvez por isso mesmo, o 35 se “sentia” trabalhador. A sua inserção tinha laivos de um anarquismo sem muito direcionamento, que o trazia para o lado oposto ao dos governantes. Como trabalhador informal, não tinha estrutura sindical, o que o colocava fora dos limites definidos para a luta reivindicatória propriamente dita. O seu referencial enquanto “trabalhador”, todavia, era um vago sentimento de pertencimento a uma categoria de que ele não sabia bem discernir os limites: *“Era em Madri, no Chile que ele não tinha bem lembrança se ficava na América mesmo, era a gente dele... Uma piedade, um beijo lhe saía do corpo todo, feito proteção saída de macho, ia parar em terras não sabidas, mas era a gente dele, defender, combater, vencer...”* (p. 35)

Portador de um sentimento de fraternidade um tanto internacionalista, expressava de forma difusa um sentimento contra o governo instituído pós-30 – *“deve ser gaúcho, gaúcho só dá é farda”*, aliado a *“uma espécie de despeito por São Paulo ter perdido na revolução de 32”*. O que provocava nele, afinal, um generoso e idealizado espírito de sacrifício, de dar a vida por uma causa, de-

⁵ Ver observação a esse respeito de PAULILO, Maria Célia de Almeida, “Contos da Plenitude”, in ANDRADE, op. cit., p. 11.

⁶ GOMES, op. cit. p. 201

monstrado em algumas frases constituintes de um diálogo interior, como, por exemplo: *“Estava outra vez enormemente piedoso, morreria sorrindo, morrer... Teve uma nítida, envergonhada sensação de pena. Morrer assim tão lindo, tão moço.”* (p. 38).

Autodefinindo-se como trabalhador, portanto, o 35 passa a percorrer as ruas da cidade à procura das comemorações para o “seu” dia. Abre o jornal, lê um artigo *“muito bonito”*, que o deixa comovido, falando dos *“operários da nação”*, bem como notícias referindo-se à possibilidade de tumultos e motins em Paris, proibição de passeatas e comícios nas ruas de São Paulo... A partir disso, percebe claramente o aumento do policiamento – impeditivo de manifestações de trabalhadores, mas também restritiva de comportamentos “inadequados”, como a *“safadez dos namorados”*. Organizado para permitir *“a grande reunião proletária, com discurso do ilustre Secretário do Trabalho, no magnífico pátio interno do Palácio das Indústrias, lugar fechado!”* (p. 37), ou seja, para respaldar as ações do Estado.

Embora se recusando a participar de manifestação nesse lugar fechado, comemoração organizada no espaço patronal, e ao mesmo tempo, de certa forma dispondo-se a isso (a possibilidade de sair de lá e envolver-se em motins, ir ao Palácio do Governo, exigir direitos das autoridades), o 35 tenta ir à Estação do Norte (atendendo convocação pelo jornal), receber as autoridades. Afinal, está à procura do coletivo, da massa na qual irmanar-se – e só se vê sozinho nessa empreitada. Ali, mesmo que no bojo de uma comemoração oficial, estaria congregado com seus iguais.

Nesse processo vivenciado pelo 35 percorrendo os diversos espaços da cidade há uma tentativa de aproximação com outros trabalhadores, inclusive com um policial, um *“grilo quase amigo”*, que *“achara jeito de não trabalhar naquele dia porque se pensava anarquista, mas no fundo era covarde”*. A opinião negativa sobre o amigo, todavia, não impedia uma certa identificação - pela percepção de que as pessoas que estavam perambulando próximas ao Palácio das Indústrias, local oficial das comemorações do dia do Trabalho, *“se via que não eram operários”* (p. 40). Eram diferentes dele, 35, e também diferentes do amigo policial. Este último, portanto, recebe uma qualificação dúbia: recusa-se a participar de atividades repressivas – por covardia? – mas mesmo assim não consegue transformar essa forma difusa de resistência numa identificação clara com os interesses dos demais trabalhadores – pelo menos, não para o 35.

A confusa “consciência de classe” do 35, podemos dizer assim, expressava-se não só nessa identificação/não identificação com grupos ou pessoas, mas num movimento – individual e coletivo - de recusa de entrada no recinto da comemoração, ou seja *“o enclausuramento na casa fechada, sem espaço de*

liberdade, sem ruas abertas pra avançar, pra correr dos cavalarias, pra brigar..." (p. 40) Na impossibilidade de passar da consciência à ação, ou seja, de sacrificar-se, de tornar-se uma espécie de mártir da causa operária, o 35 apenas se afasta dali – toma o bonde e vai tentar encontrar o seu espaço. Acaba indo parar exatamente onde *não era* o espaço da comemoração – a Estação da Luz, seu local de trabalho. Lá encontra o seu cotidiano. Lá está o seu velho companheiro de trabalho, com quem se identifica a ponto de dar-lhe um soco e caírem os dois na risada. É o espaço em que ele se reconhece, em que ele se encontra.

É interessante perceber que nesse conto, construindo a figura de um *trabalhador qualquer*, ou seja, de um personagem singular, Mário de Andrade consegue apontar questões historiograficamente significativas. Talvez fosse possível dizer que, no subjetivismo possível pelo tratamento ficcional, o escritor aponta possibilidades só percebidas e discutidas pelos historiadores muito tempo depois.

A leitura e a discussão do conto em sala de aula, portanto, permitem questionar uma série de perspectivas que colocam os movimentos e reivindicações operárias, no período estudado, restritas a uma relação exclusiva com o Estado. Mário de Andrade não apresenta um "operário típico", nem apresenta um personagem alegórico capaz de "representar" toda uma categoria. Ao contrário, traz-nos alguém que consegue quebrar esses padrões de representação, através de quem se dá a emergência exatamente da diferença, da singularidade e da heterogeneidade.

Para Maria Célia Paoli, essa percepção do cotidiano e das condições de vida e trabalho das classes populares, inclusive das suas práticas políticas não estruturadas, re-introduz o simbólico no centro das preocupações – "*o simbólico como representação e significado*". Dá-se, então, o reconhecimento de que "*os sujeitos históricos têm emoções, experiências, tradições e valores próprios que os colocam numa relação consigo mesmos, diferenciada e se projetando no tempo*", e em consequência, "*uma redescoberta do cultural como central ao entendimento da dominação – algo que não se esgota na ideologia, ou nas lógicas e necessidades da produção e do poder, embora as suponha*".⁷ Ou seja, não se trata de pensar as esferas do vivido, do cotidiano, como distintas das próprias relações de dominação e de resistência, mas considerá-las enquanto relações que expressam de forma heterogênea, tanto nos locais de trabalho como em outros espaços, as experiências de proletarização a que estavam submetidos os trabalhadores no período a que o conto se refere.

O uso da categoria *cultura*, nesse sentido, como categoria central para discussão do próprio processo de dominação, permite expressar, *no singular*,

⁷ PAOLI, s/ data, pp. 57-8

questões que se diluiriam se estivessem restritas a uma perspectiva generalizante e coletiva. Conservadas as devidas distâncias, o personagem de Mário de Andrade, tal qual o Menocchio de Ginzburg, enxerta “*elementos populares*” num outro conjunto mais claro de idéias, que apontam até mesmo para “*aspirações utopias de renovação social*”, um processo que não estabelece fronteiras precisas entre a cultura popular e suas contraposições eruditas. Tal qual Menocchio, o 35 era um trabalhador diferente daqueles com quem convivía (diferente dos operários das fábricas paulistas, diferente do policial com quem *não se identificava*, bem como dos seus companheiros de trabalho que escolheram a rotina à perspectiva da comemoração). “*Mas esta singularidade tinha limites bem precisos*”, continua Ginzburg, e acrescenta: “*Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um*”.⁸

Mesmo sendo um personagem ficcional – e não interessa aos nossos propósitos discutir o quanto de Mário de Andrade tem o 35, ou vice-versa - ele permite perceber, para além de uma simples diversidade social, a existência de outras racionalidades e outras formas de percepção que contradizem a visão ou o discurso oficial, que vão contra uma linearidade que aponta, para tudo e para todos, um só caminho. Tanto como Menocchio, o 35 não expressa a mentalidade de uma época, mas se insere como um *fragmento perdido* no interior de um processo que se configura enquanto luta de classe. Voltando aos termos expressos por Paoli, “*a visível heterogeneidade da classe operária em formação, o caráter particular e concreto das relações de dominação*”, advinda de processos de trabalho distintos, de formas de organização diversas, do caráter regional e particular de criação de empreendimentos industriais,⁹ e, nessas, acrescentaríamos, a situação de subemprego como complementar e não oposta à situação de proletarização em curso.

Paoli destaca ainda que a maioria dos trabalhos que abordam a questão da história do movimento operário pós-30 subordina-o apenas e tão somente às articulações feitas na esfera do Estado: “*tudo se passa como se contar a história deste [Estado] fosse simultaneamente contar sobre o processo histórico dos trabalhadores*”.¹⁰ Ignora-se, então, simultaneamente, tanto o cotidiano dos trabalhadores em espaços que não o do trabalho, quanto a própria vivência dos mesmos no próprio “chão da fábrica”, visto apenas como “*o espaço do desamparo e da fraqueza dos operários brasileiros*”.¹¹

⁸ GINZBURG, 1989, p. 27

⁹ PAOLI, op. cit. p. 63

¹⁰ PAOLI, op. cit., p. 60

¹¹ PAOLI, op. cit., p. 61

O personagem de Mário de Andrade relaciona-se com as estruturas de Estado de forma marginal, não usufruindo da legislação trabalhista e da intermediação das instâncias oficiais no seu cotidiano; entretanto, isso não o coloca fora do “fazer-se” da classe operária¹², entrevista na sua identificação com ecos e ruídos de distantes motins e mobilizações. Pelo contrário, o universo simbólico que ele maneja, longe de vitimizá-lo, permite-lhe construir liames que oscilam entre a solidariedade internacionalista (ecos do anarquismo?) e o seu posicionamento no enfrentamento cotidiano com a polícia, por exemplo, ou no distanciamento dos “deputados trabalhistas” que se arvoream seus representantes.

Se o 35 não é um *operário típico*, ele não é, da mesma forma, um *proto-operário*. Mário de Andrade não propicia nesse conto, direta ou indiretamente, uma discussão de um *vir-a-ser* nessa direção. Ou seja, não caminha no sentido de uma discussão sobre a não existência no Brasil – ainda - de uma classe operária unificada e reivindicativa, na perspectiva que ela só teria condições de se manifestar na emergência do sindicalismo atrelado ao Estado ou a partidos políticos que se propunham como *vanguardas* para condução das massas. Não transparece, nos sentimentos expressos pelo 35, uma idealização de outras formas de inserção no mundo do trabalho, ou um desejo de tornar-se, realmente, um *operário da nação* no sentido expresso pelo jornal que ele leu, ou seja, um trabalhador fabril.

O 35, nesse sentido, não é um trabalhador alienado. Ao contrário, é alguém que, na sua inserção no mundo do trabalho, ainda conserva uma margem de liberdade expressa na possibilidade de controle sobre sua jornada de trabalho, por exemplo, nos termos discutidos por Thompson antes da introdução do controle do tempo do operário pelo sistema de fábrica.¹³ Por isso mesmo ele, conscientemente, desloca-se pela cidade – mesmo que seja para descobrir que nela ele, trabalhador, não tem um lugar preciso.

E volta o 35 para o seu lugar, aquele no qual ele expressa, sem mágoa, o seu papel de trabalhador não-homenageado. Com fome, percebe que o centro da cidade está deserto – a não ser pelos policiais, que continuavam a exercer sua função de controlar as manifestações que não tinham acontecido. “Os cafés, já sabe, tinham fechado, com o pretexto magnânimo de dar feriado aos seus ‘proletários’ também.” (p. 41) Mas perto da Estação da Luz, o 35 exerce seu direito: entrou num bar, “*tomou duas médias, comeu bastante pão com*

¹² Tomado o termo no sentido expresso por THOMPSON, 1987, em especial pp. 9-14.

¹³ THOMPSON, 1998.

¹⁴ CHAUI, 1993, p. 44

manteiga, exigiu mais manteiga, tinha um fraco por manteiga, não se amolava de pagar o excedente, gastou dinheiro, queria gastar dinheiro, queria perceber que estava gastando dinheiro, comprou uma maçã bem rubra, oitocentão! foi comendo com prazer até os companheiros" (p. 41/42), talvez como forma de retomar o controle sobre sua própria vida, antes de reentrar no local de trabalho.

Longe de enxergar esses pequenos atos como *alienação*, podemos percebê-los como formas de resistência a um controle sobre o cotidiano operário que tomou força nos anos 30, através da promulgação da legislação trabalhista como *doação*. Ou seja, um exercício dos dominados dentro dos limites do conformismo e resistência, nos termos expressos por Chauí – e não de conformismo *ou* resistência – ou seja, "*apropriação da cultura instituída e das informações de massa, imprimindo-lhes um sentido inesperado*"¹⁴. Nesse sentido, atos aparentemente sem sentido – esquecer em casa documentos de identificação para se contrapor às normas de controle da fábrica e fazer desse ato uma verdadeira *greve* para obrigar os patrões a negociar – tornam-se essencialmente políticos.

A resistência dos trabalhadores fabris, nos anos da promulgação da legislação trabalhista sob Getúlio, direcionou-se contra a instituição da Carteira de Trabalho, que trazia dados de identificação pessoal e profissional do trabalhador, admissões e dispensas do emprego, remuneração, tipo de serviço e, associada claramente ao controle dos delinquentes, fotografia e impressão digital. Mais: a tentativa, em 1934, de apenas dar aos trabalhadores sindicalizados o direito do gozo dos direitos trabalhistas expressa uma tentativa do governo de deslocar a luta dos trabalhadores dos limites da fábrica para o controle das organizações sindicais.¹⁵

A leitura do conto de Mário de Andrade e a discussão das questões propostas pelo personagem central possibilitam ao professor discutir exatamente os limites de uma historiografia que enxerga partes e as apresenta como totalidade. Pois se a luta organizada dos trabalhadores foi importante, e em muitos momentos decisiva, ela não pode obscurecer a existência de tantos outros que, de forma não organizada, também foram parceiros nessa luta. É importante compreender que mesmo a luta organizada atinge a todos os trabalhadores enquanto classe *no seu fazer-se*, para usar a expressão feliz de Thompson – e não apenas a uma parcela, definida nesse processo enquanto *vanguarda*. E o 35 mostra isso quando, de forma difusa, identifica-se com outros trabalhadores de que ele não tem nem idéia, mas que ele sabe que estão se manifestando politicamente, mesmo que em lugares tão distantes como Chile, Madri, Paris.

¹⁵ PAOLI, op. cit., p.75

Examinando as questões propostas pelos livros didáticos destinados ao ensino fundamental e médio, constatamos a quase ausência dos trabalhadores enquanto sujeitos desse processo: sua presença na cena histórica, inúmeras vezes, é simplesmente ignorada. Algumas vezes os trabalhadores são referidos enquanto *operários*, *proletários*, e, enquanto tal, têm alguma visibilidade. Na maior parte das vezes, são meros coadjuvantes de uma cena que tem como atores principais o Estado e/ou a burguesia.

Não buscamos fazer um levantamento sistemático de toda a produção didática, mas procuramos apontar algumas perspectivas que encontramos em alguns dos livros didáticos utilizados em décadas anteriores, ou utilizados no presente.

No livro *História da Sociedade Brasileira*, de Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venício T. Ribeiro, destinado ao ensino médio (então 2º grau), o *operariado* é visto apenas e tão somente enquanto “*classe perigosa*”, dentro da chamada “*questão social*”. A promulgação da legislação trabalhista, portanto, é apresentada apenas a partir dessa perspectiva; o texto afirma que através delas, no período pós-30, o governo acertava dois coelhos de uma só vez: *de um lado, protegia os trabalhadores, atendendo a antigas reivindicações, mas de outro, “disciplinava” sua atuação subordinando os sindicatos ao Ministério e acabando com a tradicional independência*. Era a “*harmonia social*”, segundo afirmava Getúlio.¹⁶

Em outra obra destinada ao mesmo nível de Ensino, *História do Brasil*, de Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira, os trabalhadores e suas reivindicações não são sequer mencionados. Primeiramente, os autores apresentam as características básicas do Estado Novo – quase uma justificativa da ditadura:

...o pano de fundo da ideologia do Estado Novo foi o mito da nação e do povo, duas entidades abstratas que por si só não significam absolutamente nada. (...)

Identificando nação e povo, e ambos com o ditador, sem a distância interposta dos partidos, o Estado Novo tinha a ilusão de que finalmente o povo governaria a si próprio e a nação se reencontraria. O ditador era então a encarnação viva do povo e da nação.¹⁷

O atrelamento dos sindicatos ao Estado é mencionado no item “*Controle e Repressão*”: referindo-se à adesão à concepção corporativa do fascismo, “*que*

¹⁶ ALENCAR, CARPI & RIBEIRO, 1979, p. 272 (grifos no original, citando palavras de Getúlio Vargas in *A nova política do Brasil*, p. 122).

¹⁷ KOSHIBA & PEREIRA, s/data, p. 286.

consistia na negação da luta de classes e na afirmação da colaboração entre elas”, afirmam os autores que a ideologia estadonovista colocava “*acima das contradições de classe o suposto interesse, mais geral, da 'nação'*.” Referem-se então à instituição do imposto sindical “*destinado a remunerar o pessoal encastelado no aparato burocrático sindical*” e, como consequência, o surgimento da figura dos “pelegos”.¹⁸

O grande motor da História, nessa concepção, seria o Estado: *Tomando em conjunto, na era Vargas, particularmente no período do Estado Novo, o Estado funcionou, efetivamente, como o mais poderoso instrumento de promoção da acumulação de capitais, colocando o Brasil nos trilhos do capitalismo.*¹⁹

O que teria criado, inclusive, as condições para a superação dessa etapa, quando “*a burguesia passou a exigir uma participação maior nas decisões*” – isso teria levado, então, ao caminho “*inevitável*” da “*redemocratização*”.²⁰ Aliás, todo o processo de industrialização é estudado enquanto superação de etapas, na maior parte das vezes explicadas em função do aumento da demanda de produtos.

Na obra de Raymundo de Campos, *História do Brasil 2*, o autor refere-se ao surgimento, na República Velha, de uma classe operária nas capitais, “*formada por descendentes dos antigos escravos e pelos imigrantes*”, os quais haviam trabalhado “*primeiro na agricultura*”, mas, vindo para as cidades, impossibilitados de “*estabelecer-se como artesãos e pequenos comerciantes*”, compartilhavam de um mesmo destino: “*a maioria terminava trabalhando como operários de fábricas*”.²¹ Faz-se menção, então, ao surgimento de associações e sindicatos, bem como a eclosão de greves.

Após referir-se às causas econômicas e políticas da revolução de 30, e às “*mudanças sociais*” que se seguiram à “*crise do café*” e aos “*progressos da indústria*”, a obra faz referência às novas leis promulgadas após esse período, quando “*o governo atendeu inúmeras reivindicações dos trabalhadores*”. Prossegue então: “*As conquistas da classe operária diminuíram depois de 1935, quando o governo passou a dominar os sindicatos, domínio que tornou-se (sic) maior ainda durante a ditadura do Estado Novo*”.²² Ou seja: atendidas suas reivindicações, deixam de ser sujeitos.

A questão da legislação volta a ser referida no item “O trabalhismo do Estado Novo”, enumerando simplesmente a Lei do Salário Mínimo de 1940, a Lei

¹⁸ Idem, p. 288

¹⁹ Idem, p. 290

²⁰ Idem, p. 290

²¹ CAMPOS, 1985, p. 79

²² Idem, p. 100

Sindical de 1939, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, “quando o Estado Novo se encaminhava para o fim”. O texto finaliza afirmando: “A propaganda do governo dizia que todas aquelas leis haviam sido doadas ao povo pelo ditador. Durante muito tempo, grande número de pessoas iria acreditar nisso, esquecendo-se das lutas dos trabalhadores na conquista dos seus direitos”.²³ Mas não há referências a lutas pós-30, e nenhuma menção às formas tomadas pela propaganda governamental, ficando a impressão de que o ditador simplesmente atendeu aos trabalhadores – isso além de controlar os sindicatos e proibir greves.

História E Civilização - O Brasil Imperial e Republicano, de Carlos Guilherme Mota e Adriana Lopez, faz referência à postura industrializante do Estado Novo, mas quase nenhuma referência aos trabalhadores. A legenda da foto de um caminhão “pau-de-arara” aponta o êxodo rural como impulsionador da emergência de mão-de-obra excedente nos centros urbanos:

A industrialização, o crescimento das cidades e a falta de uma política para fixar os homens à terra provocaram um deslocamento de grandes massas de população do interior para as metrópoles. A população subocupada do campo procura empregos e mesmo sobrevivência nos grandes centros.. (...) As fábricas têm aí um enorme e inesgotável exército industrial de reserva.²⁴

A obra *Nova História Crítica – 8ª. série*, de Mário Schmidt, refere-se a Getúlio Vargas discutindo o “modo de governar” do mesmo, chamando-o de *populismo* (apontando-o como equivalente do *peronismo* argentino). Prossegue: “O *populismo varguista também é chamado de trabalhismo*”. Os termos *populismo* e *trabalhismo* aparecem destacados em negrito, no original. A explicação da legislação trabalhista, dentro da perspectiva *populista*, vem numa linguagem coloquial, expressa nos seguintes termos:

Sacou a jogada? O pacto populista era uma troca: os operários se comprometiam a trabalhar duro e a não fazer greve nem protestavam porque confiavam que o governo faria, sempre que possível, algumas leis de proteção social.²⁵

E mais adiante:

²³ Idem, p. 104.

²⁴ MOTA & LOPEZ, s/data, p. 134.

²⁵ SCHMIDT, 1999, p. 149

Mas não devemos acreditar que os trabalhadores fossem “enganados”. Com certeza tinham consciência da barganha que faziam.²⁶

Substituindo, talvez, a perspectiva da *outorga* pela da *entrega* por parte dos trabalhadores (ou seria pela da *sacanagem?*), a obra termina fazendo uma referência breve e ligeira – nessa mesma perspectiva - ao dia do trabalhador:

O dia 1º de maio passou a ser feriado. No Rio de Janeiro, milhares de operários desfilavam carregando enormes retratos de Getúlio, agradecendo ao “pai dos pobres” por tudo de bom que acontecia no Brasil.²⁷

A única obra, dentre as analisadas, que propicia uma discussão sobre o tema é *História Temática – O mundo dos cidadãos, 8ª. série*, de Andréa Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Júnior. Há referências aos movimentos de trabalhadores na República Velha, apresentando símbolos e cartazes dos diferentes grupos. O livro refere-se também à propaganda do governo Vargas, bem como à atuação do DIP, que agia no sentido de projetar a figura simbólica do ditador como “pai dos pobres” – e mostra imagens nesse sentido. O dia primeiro de maio, então, adquire outra conotação:

Era o DIP também que organizava as comemorações do Dia do Trabalho (1º de Maio), nas quais, diante de grande número de pessoas, concentradas nos estádios de futebol, o governo anunciava medidas de alcance social. Entre elas encontrava-se a *Consolidação das Leis do Trabalho* (CLT), anunciada em 1º de Maio de 1943.²⁸

Em suma: a discussão proposta nos livros didáticos dificilmente pode dar conta da discussão do tema em questão, apresentando-o apenas a partir de uma entrada – a legislação trabalhista – com todos esses problemas apontados acima. Nesse sentido, cresce a importância da ampliação da abordagem através de materiais alternativos, que mostrem aspectos múltiplos do social. Procuramos apontar as possibilidades a partir da discussão de uma obra literária, mas o professor também pode lançar mão de fontes como o cinema, a fotografia, as artes plásticas, a música popular, depoimentos orais, etc. A última obra analisada, nesse sentido, aponta uma série de possibilidades, permitindo ao professor “sair” do texto do livro didático, sempre limitado, e usar os recursos — e compete a ele usá-los não como *motivação*, mas como *fontes de pesquisa e investigação*.

²⁶ Idem, p. 151

²⁷ Idem, p. 151

²⁸ MONTELLATO, CABRINI & COSTELLI JÚNIOR, 2000, p. 212

Referências

ANDRADE, Mário. *Contos Novos*. Belo Horizonte / Rio de Janeiro: Villa Rica, 1996.

CHALHOUN, Sidney e PEREIRA, Leonardo Afonso de M. (org) *A história contada – Capítulos de História Social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência – Aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do Trabalhismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

PAOLI, Maria Célia. “Os trabalhadores urbanos na fala dos outros. Tempo, espaço e classe na história operária brasileira”, in LOPES, José Sérgio Leite (org.) *Cultura & Identidade Operária – Aspectos da Cultura da Classe Trabalhadora*. São Paulo Marco Zero, s/ data.

THOMPSON, E. P., *A formação da Classe operária inglesa*, vol I, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, “Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial”, in *Costumes em Comum – estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Livros didáticos:

ALENCAR, Francisco, CARPI, Lúcia e RIBEIRO, Marcus Venício T. *História da Sociedade Brasileira, 2º grau*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1979.

CAMPOS, Raymundo de. *História do Brasil 2*. São Paulo: Atual, 1985.

KOSHIBA, Luiz, e PEREIRA, Denise Manzi Frayse. *História do Brasil – 2º grau*. São Paulo, Atual. S/data, 7ª ed.

MONTELLATO, Andréa, CABRINI, Conceição, e COSTELLI JÚNIOR, Roberto. *História Temática – O mundo dos cidadãos – 8ª série*. São Paulo: Scipione, 2000.

MOTA, Carlos Guilherme, e LOPEZ, Adriana. *História E Civilização – O Brasil Imperial e Republicano*, 2ª ed. São Paulo: Ática, s/d.

SCHMIDT, Mário. *Nova História Crítica, 8ª série*, São Paulo: Ed. Nova Geração, 1999.

“VANCEIS TIVERO EM SÃO PAULO!”: Representações da primeira república na canção caipira de Cornélio Pires

Diogo de Souza Brito¹

Resumo: Este texto tem como objetivo buscar uma transposição das reflexões entre História e Música para as metodologias didático-pedagógicas de ensino de História do Brasil, com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas; conseqüentemente mais prazerosas para alunos e professores. Para tanto, nos servimos da produção musical caipira de Cornélio Pires por se tratar de um convite inspirador para percorrermos o cotidiano da metrópole São Paulo nos tempos da *Belle Époque*.

Palavras-Chave: História e Música, Representações, Cornélio Pires, Primeira República.

Abstract: This text aims at seeking a reflection transposition between Music and History for didactic pedagogical learning methodologies concerning the teaching of History in Brazil. The purpose goes toward more dynamic and interactive classes which will be more pleasurable for teachers and students. For that we make use of the “caipira” music by *Cornélio Pires* which is such an inspiring invitation to go through *São Paulo* of the *Belle Époque* time.

Keywords: History – Music – Teaching

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas
– sinais, indícios – que permitem decifrá-la.

(Carlo Ginzburg, *Mitos, Emblemas, Sinais*)

Social, como individualmente, em todos os atos da
vida, Jeca, antes de agir, acocora-se. (...) Pobre Jeca
Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

(Monteiro Lobato, *Urupês*)

¹ Graduando em História e pesquisador vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Cultura Popular Imagem e Som (POPULIS-Universidade Federal de Uberlândia), bolsista PIBIC/FAPEMIG do projeto “Retalhos de Saudades: Goiá e a música sertaneja do interior das Gerais”, orientado pela prof^a. Dr^a. Maria Clara Tomaz Machado.

Os caipira deste mato, não anda de quatro pé. Não são, Montêro Lobato, como tu, feição de gato, quis pintá nos Urupé.

(Cornélio Pires, *Conversas ao pé do fogo*)

Como o professor poderá competir com o dinamismo dos meios de comunicação de massas e, principalmente fazer deles instrumentos de uma educação mais próxima da realidade dos alunos do século XXI? Nesta perspectiva, têm contribuído as reflexões em torno do diálogo História e Música que, percorrendo os caminhos da história através da música vêm permitindo uma melhor compreensão de alguns temas ainda opacos para nossa sociedade, nos oferecendo novas e ricas possibilidades como recursos didático-pedagógicos.² Acreditamos não haver dicotomia entre metodologias de investigação e de ensino da história através da música, elas se complementam. São as metodologias de pesquisa que nos dão subsídios práticos para problematizarmos discussões em sala de aula, cabendo ao professor manter o devido grau de complexidade de acordo com o nível escolar objetivado na proposta.

Desta forma, nossas reflexões estão voltadas para o gênero musical hoje denominado sertanejo que, nos seus 78 anos de existência junto ao mercado fonográfico oferece um vasto acervo de canções com possibilidades de investigação, que vão desde hábitos cotidianos de nossas sociedades tradicionais a grandes eventos históricos ocorridos no Brasil a partir da Primeira República.

Neste artigo, a produção musical de Cornélio Pires, um dos principais compositores de música caipira da década de 1930, revela-se documentação para trabalharmos o cotidiano e as sociabilidades no período da *Belle Époque* brasileira, especialmente nas disciplinas de História do Brasil. Tal investigação se valida, porque, cremos poder trilhar os percursos da história enquanto processo vivido, através da música que, para nós, é uma das formas de narração do acontecido. Assim, é objetivo deste trabalho descortinar de que forma Cornélio Pires cria uma visão de caipira que se contrapõe ao Jeca Tatu de Monteiro Lobato e como este caipira está presente nas composições do autor, permitindo resgatar através das letras das músicas aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade paulista das três primeiras décadas do século XX.

² Sobre as utilizações de novas linguagens e de canções no ensino de História ver: D'EUGENIO, Marcos F. N., AMARAL, Maria C. & BORJA, Wagner C.. *Linguagem e Canção: uma proposta para o ensino de História*. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Marco Zero, v. 07, n° 13, 1987.

Anos Turbulentos

O processo modernizador brasileiro revelou-se ao passar dos anos extremamente contraditório. Construído mimeticamente aos padrões culturais europeus, sobrepunham costumes arcaicos e tradicionais com as recém adotadas normas de condutas das sociedades em processo mais adiantado de modernização. Neste sentido, no Brasil, em tempos de Primeira República, buscava-se a criação de uma identidade nacional que forjava para a população um *sentido de pertencimento*³ ao mais novo país ingresso na modernidade. Pertencimento a uma “nação moderna” que negava suas diversidades, seus regionalismos e que compartilhava com a população a instabilidade econômica, a urbanização caótica e as relações de trabalho carregadas com as chagas do regime escravista. Elias Thomé Saliba aponta que:

Na perspectiva da vida privada, o advento da República viria proclamar, inicialmente, uma atitude de repúdio difuso à vida rotineira e aos arcaísmos, que seriam a própria negação do progresso, como forma de os indivíduos desamarrarem-se dos modos provincianos e das sociabilidades causadas pela sociedade escravista. Assim, uma atmosfera ansiosa por cosmopolitismo, gerada no Rio de Janeiro, autêntica capital cultural do Brasil da Belle Époque, percorre o país, num desejo sôfrego de europeização e modernização.⁴

Mas não só no âmbito da vida privada o país vivia uma fase conturbada de sua história. A sobreposição dos tempos se repetiu no cenário político nacional, marcado por rebeliões e revoltas tanto de civis quanto de militares, principalmente na década de 1920 a 1930 que ficou conhecida como “os anos turbulentos”. Exemplo disso é o governo de Epitácio Pessoa (1919-1922) que marcou o rompimento dos militares com o velho regime por ocasião da eleição presidencial de 1922. Este rompimento deveu-se ao fato de o então presidente nomear civis para postos no

³ Para Lucia Lippi Oliveira o sentido de pertencimento se constrói mediante processo que permita uma atitude de familiaridade diante de uma imagem representada, tal sentimento, seja ele real ou inventado, afasta a sensação de permanecer-se estrangeiro. Cf. OLIVEIRA, L. L. *Questão Nacional na Primeira República*. In: LORENZO, H.C. e COSTA, W. P. (org). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997. p.186.

⁴ SALIBA, E. T. *A dimensão cômica na vida privada na República*. In: SEVCENKO, N. (org). *História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p.292.

Exército e na Marinha, habitualmente ocupados por militares, que ele desejava ver afastados da cena política.⁵ Este episódio culminaria no evento que ficou conhecido como Revolta do Forte de Copacabana. Dois anos mais tarde, agora em São Paulo, ocorre a Revolução Militar de 1924⁶, um levante contra o presidente Artur Bernardes, que reprimido por um feroz contra-ataque das forças legalistas, obrigou os revoltosos a abandonarem a cidade em direção ao oeste e ao sul, numa retirada que futuramente foi denominada Coluna Prestes (1924-1927). Não podemos deixar de mencionar como fatos também relevantes deste período a Semana de Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista e o início da campanha pelo voto feminino, todos no ano de 1922.⁷

Cornélio Pires: intrépido

É neste contexto que reportamos a São Paulo, início do século XX onde viveu o compositor e folclorista Cornélio Pires. Nascido em Tietê, pequena cidade nas imediações da capital paulista, foi criado em meio aos costumes e tradições populares do meio rural. Desde criança assistia a festejos sagrados e profanos como os Fandangos, Catiras e Folias de Santos Reis. Na adolescência quando se transfere para São Paulo, não perde sua ligação com as raízes interioranas. Assim, na década de 1920 a 1930 é prestigiado como um grande conhecedor e defensor da cultura da população caipira⁸ no estado de São Paulo, passando então, a conviver com os igualmente expressivos folcloristas Silvio Romero e Amadeu Amaral.

No plano literário, que primava pela erudição gramatical, sua obra, nos primeiros anos não foi bem acolhida, a escrita regionalista rompia com o cânone vigente, o que lhe rendeu diversos ataques de críticos literários, como Tristão de Athayde:

⁵ Foi neste quadro de crescente insatisfação, com as condições do exército e com a política do governo, que eclodiram diversos levantes militares. A presença significativa de tenentes na condução desses movimentos deu origem ao termo "tenentismo". Os principais movimentos tenentistas da década de 1920 foram os 18 do Forte, os levantes de 1924 e a Coluna Prestes. Cf. CPDOC. *Movimento Tenentista*. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/comum/htm>. Acesso em 18/05/2004.

⁶ Retomaremos a discussão a respeito da Revolução Militar de 1924 em São Paulo posteriormente, quando analisarmos a composição de Cornélio Pires intitulada "Moda da Revolução".

⁷ CURRAN, Mark. *História do Brasil em Cordel*. São Paulo: Edusp, 2001. p.85-103.

⁸ Esta forma de viver do homem no campo é o que Antonio Candido denominou *Cultura Rústica*. O termo *rústico* é empregado aqui não como equivalente de rural, ou de rude, tosco, embora os englobe. Rural exprime localização, enquanto ele pretende exprimir um tipo social e cultural, indicando o que é, no Brasil, o universo das culturas tradicionais do homem do campo. Cf. CANDIDO, A. *Os Parceiros do Rio Bonito*: um estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001. p.26.

Procure despojar-se o senhor Cornélio de toda esta escoria de falsa literatice, cultive cada vez mais esse delicioso impressionismo regionalista em que já é mestre, acentue o sentido interior de sua poesia um pouco descritiva demais e será como Catulo (Catulo da Paixão Cearense) ainda que sem a sua prodigiosa riqueza de inspiração e emoção, um poeta à parte, o nosso poeta caipira.⁹

E Cornélio realmente não era um “homem das letras”. Segundo Honório Filho,

Nascido no interior paulista, sua infância é altamente marcada pelo contato com os caboclos do lugar. Sua formação intelectual é fraca em termos sistemáticos, melhor dizendo, não gostava muito de ler. Por outro lado, o que mais lhe inspirara e o fazia reconhecido era seu esforço prático pelo registro das coisas do caipira (...) E é observando o comportamento dos caboclos e transcrevendo-o na cidade, que Cornélio nos oferece um recorte, um fragmento do sertão através do modo de vida rural.¹⁰

Apesar das críticas, não se intimidou, e no livro *Conversas ao Pé do Fogo*¹¹, o autor se confrontava diretamente com Monteiro Lobato, que em 1914 havia publicado no jornal O Estado de São Paulo o artigo *Velha Praga*, quando pela primeira vez era feita alusão à figura do Jeca Tatu. Cornélio divulgou intensamente a figura do caipira incentivando a fixação da imagem do matuto irônico e debochado, contrastando com a figura frágil e indolente do caboclo ingênuo. Nas palavras de Nepomuceno,

divertido, perspicaz, alegre, musical, pitoresco, assim o caipira foi visto pelas lentes de Cornélio Pires. No seu delicioso *Conversas ao Pé do Fogo*, de 1921, o especialista de Tietê mostrou que o matuto era como feijão ou café: havia vários tipos, cada qual com seu jeito de ser, mas quase sempre amoroso, esperto, dissimulado, generoso, valente, arredio, tímido, debochado, cantador, namorador, zeloso da família, dos filhos, do canivete e da viola – ou apenas dos dois últimos. Abriu o livro ironizando “certos escritores” que julgaram o nosso camponês como um “ser ridículo”.¹²

⁹ ATHAYDE, Tristão de. Apud, sem autor. *Almanaque Jangada Brasil*. Suplemento de Variedades, n.º 15, novembro, 1999. Disponível em: < www.jangadabrasil.com.br > . Acesso em 10/06/2004.

¹⁰ FILHO, W. H. *Algumas Tonalidades Sobre o Homem do Sertão: Cornélio Pires e Monteiro Lobato*. In: *Boletim Goiano de Geografia*. 13 (1):11-27, jan./dez. 1993. p. 12-13.

¹¹ PIRES, C. *Conversas ao Pé do Fogo*. São Paulo: Piratininga, 1921. s.p.

¹² NEPOMUCENO, Rosa. *Música Caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo: Ed. 34, 1999. p.96.

A expressão “*certos escritores*” era uma referência a Monteiro Lobato. E as críticas de Cornélio não eram infundadas, o caipira descrito por Lobato, carregara a figura do homem do campo com estereótipos depreciativos. O personagem Jeca Tatu representava um caipira indolente que vivia no mato em precárias condições de vida, um sujeito de cócoras fumando cigarro de palha esperando o tempo passar.

Nada o Esparta. Nenhuma ferroteada o põe de pé. Social como individualmente, em todos os atos da vida, jeca, antes de agir, acocora-se.(...) Para comer, negociar uma barganha, ingerir um café, tostar um cabo de foice, fazê-lo noutra posição será desastre infalível. Há de ser de cócoras.(...) Para que assentos, se a natureza os dotou de sólidos, rachados calcanhares sobre os quais sentam? (...) Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço – e nisso vai longe. Começa na morada. Sua casa de sapé e lama faz sorrir os bichos que moram em toca e gargalhar o João-de-barro!¹³

Repudiando este pensamento, é a visão de caipira astuto que o compositor de Tietê levará, em 1929, para o “Selo Cornélio Pires”, uma série de discos com as primeiras gravações de música caipira do país. Com a inusitada idéia de gravar em discos, músicas do repertório caipira, Cornélio procurou a gravadora Columbia em São Paulo e, como não poderia deixar de ser, o presidente da empresa descartou a sua proposta e disse que só gravaria o disco se o agora produtor Cornélio Pires arcasse com todas as despesas do empreendimento. Intrépido, reuniu todo o dinheiro necessário e gravou seis discos 78 rpm, com tiragem inicial de cinco mil exemplares cada. Nem mesmo os altos preços dos discos e a precária rede de distribuição impediram que a venda dos 30.000 discos fosse um sucesso e as gravadoras que antes ignoravam a idéia agora quissem a música caipira fazendo parte de seus catálogos. É assim, de forma audaciosa, que nosso personagem se tornou o primeiro produtor independente de música caipira do país.

O Cancioneiro do Cotidiano

O gênero musical recentemente inserido no mercado discográfico continha nas sociedades rústicas de origem significados distintos dos que passariam a assumir a partir das primeiras gravações. A música caipira nas comunidades rurais era elemento indispensável na mediação das relações sociais, sejam elas religiosas ou não. Os rituais de religião (Folias, terços, missas), de trabalho

¹³ LOBATO, M. *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 147-148.

(mutirões, traições), e os de lazer (bailes) jamais dispensam o acompanhamento musical. Um exemplo disso é dado pelas comunidades onde o abandono das práticas tradicionais de lazer, religião e trabalho ocasionaram a extinção da cantoria enquanto costume cotidiano, fazendo com que as músicas se perdessem.¹⁴

Altamente descritiva, a música caipira sempre narra acontecimentos: rituais que compunham uma cerimônia religiosa, a dificuldade da vida do homem no campo, ou fatos corriqueiros da vida cotidiana (paixões, caçadas, pescarias, paródias). Os compositores anônimos dos sertões do Brasil revelaram-se grandes memorialistas de seus tempos. E agora, com Cornélio Pires, esta música trará para o disco uma de suas principais características, a narração, que permitirá tomarmos a música enquanto forma de representação¹⁵ de processos vividos. Quanto aos significados assumidos pela música a partir de agora, não devemos nos perder em meio a análises apocalípticas que reduzem a produção musical destinada às camadas populares a seu sentido ideológico, mas levar em conta sim, que juntamente com novas mediações, a música assume uma nova função, a de mercadoria.

Como forma de inquirirmos sobre a possibilidade de percorrer o caminho da história através da música de Cornélio Pires, analisaremos duas de suas composições: *O Bonde Camarão* e *Moda da Revolução*, esta uma parceria com Arlindo Santana.

E o caipira descrito por Cornélio não habitava exclusivamente no campo. Tanto os sítios, quanto os botequins, mercados e ruas eram locais do caipira.¹⁶ Em *A Dimensão Cômica da Vida Privada na República*, Saliba demonstra de que forma o Bonde, meio de transporte mais difundido nas três primeiras décadas do século, que marcou o cenário urbano brasileiro, também inspirou inúmeras representações paródicas da vida privada brasileira – pois era nesse elemento de trânsito coletivo que se buscava limiares e fronteiras de dois mundos ainda muito indefinidos.¹⁷ Seguindo esta tendência é que aparece na música *O Bonde Camarão*, um caipira narrando uma viagem que fez até São Paulo, onde teve contato com o moderno meio de transporte:

¹⁴ Cf. CANDIDO, 2001.; MARTINS, J. S. *Música sertaneja: a dissimulação na linguagem dos humilhados*. In: *Capitalismo e Tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Ed. Pioneira de Ciências Sociais, 1975. p.101-161.

¹⁵ Tomamos por representação a linguagem musical concebendo a música como forma de tornar visível a realidade representada. Sobre métodos que trabalham as linguagens como forma de representação Cf. CHARTIER, Roger. *História Cultural Entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Difel / Bertrand Brasil, 1990. CHARTIER, Roger. *Do Palco à Página: publicar teatro e ler romances na época moderna*. (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

¹⁶ HONÓRIO FILHO, 1993, p.13.

¹⁷ SALIBA, 1998, p.334.

“- Vanceis tivero em São Paulo! Decerto se arregalaro por lá.
- Home, São Paulo é lindo, é uma boniteza.
Mai, tem um tar de bonde Camarão, pra chacoia o corpo da gente lá dentro!
Ô peste dos quinto, é pior do que carro de boi.
Inté nois fizemo uma moda relaxeando ele. Vancê escuite a moda.”

Aqui em São Paulo o que mais me amola,
é esses bonde que nem gaiola.
Cheguei, abriro uma portinhola,
levei um tranco e quebrei a viola.
Inda puis dinheiro na caixa da esmola.

Chego um véio se facerando,
levô um tranco, foi cambetiando,
beijô uma véia e saiu bufando.
sentou dum lado agarrô suando
pra mor de o vizinho ta catingando.

entro uma moça se arrequibrando
e no meu colo ela foi sentando
p'ra mode o bonde que tava andando
sem a tarzinha ta esperando
eu falo claro - eu fiquei gostando!

entrou um padre bem barrigudo
levo um tranco dos bem graúdo
deu um abraço num bigodudo
um protestante dos carrancudo
que deu cavaco c'ô batinuco.
eu vô m'imbora pra minha terra
essa porquera inda caba em guerra
e este povo inda sobe a serra
pra mor de a Light que os dente ferra
nos passagêro que grita e berra.

Em *O Bonde Camarão*¹⁸ podemos perfeitamente encontrar o que Saliba descreveu como *limiaries e fronteiras de dois mundos ainda diferentes*. Primeiramente, na figura do caipira que confronta em sua experiência as perspectivas de um país moderno (o bonde) com a de um país arcaico (sua origem

¹⁸ Esta canção já foi anteriormente analisada por Martins com o objetivo de compreender o significado ideológico do discurso da música sertaneja. Cf. MARTINS, 1975, p. 135-139.

rural). Para Honório Filho, a vida no campo tende, dentro da imagem produzida por Cornélio Pires, a se distanciar da vida na cidade.¹⁹ Em segundo lugar, essas novas relações sociais, produzidas por um meio de transporte, em diversas ocasiões coloca lado a lado pessoas com modos de viver diferentes que, constringidas pelas novas formas de sociabilidades, são incapazes de lidar com as diferenças. Assim, as novas relações só se consolidam devido a uma dupla interferência da máquina: promovendo o encontro dos passageiros através da maior facilidade de locomoção e causando colisões e desequilíbrios nos passageiros por meio de suas paradas e arrancos.

Com essa sensação de estranhamento é que o caipira criado por Cornélio Pires vai narrando uma situação que foi vivida por milhares de brasileiros em tempos de Primeira República. O relacionamento pessoal com o condutor do transporte, o arranco que faz quebrar sua viola, o pagamento da passagem através do depósito do dinheiro em um caixa e os desconfortos causados pelas situações indesejáveis ocasionadas pelo transporte, são representações das novas sociabilidades vividas na República e demonstram também de que forma tais relações sobrepõem e até conjugam as vivências do público com o privado. Na última estrofe, o caipira ainda faz alusão à possibilidade de uma guerra ocasionada pela consolidação do modelo econômico capitalista, na música representado pela Companhia Light (*que os dente ferra nos passageiro que grita e berra*), mantenedora do sistema de transportes local. Desta forma, os versos de *O Bonde Camarão*, também são construídos para representar o cenário do desenraizamento social e, por que não, cultural²⁰. Os versos sempre mais próximos das camadas populares revelam que, estas eram as mais atingidas pela ausência de pertencimento.

Apesar das peripécias por que passou com o bonde, o caipira criado por Cornélio Pires volta a São Paulo, desta vez em um momento delicado de sua história. Sua chegada na capital se dá durante os combates da Revolução Paulista de 1924. A experiência do caipira, agora em meio às balas e bombas do levante Tenentista, é narrado em *Moda da Revolução*:

A revolta aqui em São Paulo
para mim já não foi bão
Pela notícia que corre
os revoltoso tem razão
Aí estou me referindo,
a essa nossa situação

¹⁹ HONÓRIO FILHO, 1993, p.14.

²⁰ BOSI, Ecléia. *Cultura e Desenraizamento*. In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 2003.

Se os revoltoso ganhar
aí eu pulo e rolo no chão
Quando cheguei em São Paulo
o que cortou meu coração
Eu vi a bandeira de guerra
lá na torre da estação
Encontrava gente morto
por meio dos quarteirão
Dava pena e dava dó,
ai era só judiação
Na hora que nós seguimos,
perseguido o batalhão
Saimo por baixo de bala,
sem ter aliviação
E a gente ali deitado
sem deixar levantar do chão
De bomba lá de São Paulo,
ai roncava que nem trovão

Zidoro se arretirou
lá pro centro do sertão
Potiguara acompanhou
ai prá fazer a traição
Zidoro mandou um presente
que foi feito por sua mão
Acabaram com Potiguara
e acabou-se o valentão
Nós tinha um 42
que atirava noite e dia
Cada tiro que ele dava
era mineiro que caía
E tinha um metralhador
que encangaiava com pontaria
Os mineiro com os baiano
ai c'os paulista não podia

Nosso personagem, desde as primeiras falas, dá sua opinião sobre o levante: *se os revoltoso ganhar aí eu pulo e rolo no chão*. O caipira tomou partido das opiniões que corriam dizendo que os revoltosos tinham razão. Mais adiante, descreve o cenário dos conflitos que se travaram nas ruas da cidade. O movimento iniciado na madrugada de 5 de julho teve como principais metas a ocupação da estação da Luz, de quartéis militares, da Estrada de Ferro Sorocabana e demais

pontos estratégicos da cidade. Três dias depois os rebeldes tomaram o Palácio dos Campos Elísios. No dia seguinte estava instalado o governo provisório comandado pelo General Isidoro. Porém, até que isto acontecesse as ruas se transformaram em campos de batalhas: civis, rebeldes e militares mortos espalhados por todas as partes. Os populares que arriscavam sair de casa transitavam entre as trocas de tiros das tropas rebeldes e legalistas. Segundo Meireles no centro da cidade a situação era confusa. Ouviam-se tiros por todas as partes. Ninguém sabia explicar o que estava acontecendo. A População corria para o telefone, congestionando as comunicações e aumentando ainda mais a confusão.²¹ As bombas que *roncavam que nem trovão*, descritas pelo caipira, eram do bombardeio aéreo feito pelas tropas legalistas sob a capital paulista. Tal acontecimento foi assim descrito por Domingos Meireles:

São três aviões. (...) Quinze minutos depois a cidade estremece, sacudida por uma sucessão de explosões até então desconhecida. São Paulo está sofrendo, pela primeira vez em sua história, um bombardeio aéreo. (...) Os rebeldes assistem perplexos. A população, abandona as casas, enlouquecida com impacto das explosões. Famílias inteiras, dominadas pela histeria, correm aos gritos pelas ruas, sem destino. (...) O ataque dura pouco mais que cinco minutos. Os prejuízos são rapidamente contabilizados e chega-se rapidamente à conclusão de que são bem menores do que as desgraças causadas diariamente pelo fogo da artilharia.²²

Frente a intensificação das ações repressivas do governo, as forças rebeldes decidem abandonar a capital com destino ao interior, onde poderiam continuar organizando o movimento. Neste momento, já havia levantes no Amazonas, no Mato Grosso e em Sergipe, porém os rebeldes paulistas desconheciam estes fatos. Tempos depois, enquanto paulistas combatiam em território paranaense, no Rio Grande do Sul ocorria um levante. As tropas rebeldes se juntaram no Paraná, formando o grupo que iniciou a Coluna Prestes²³.

Podemos perceber também, na última estrofe, o orgulho pela revolução que é cultivado até hoje entre a população paulista. A alusão às metralhadoras que derrubavam mineiros e baianos que compunham a tropa legalista é exemplo de que os paulistanos foram tomados por um sentimento de apoio a revolução. Diversos são os relatos das saudações que os rebeldes recebiam no interior

²¹ MEIRELES, D. *As Noites das Grandes Fogueiras: uma história da Coluna Prestes*. Rio de Janeiro: Record, 1995. p.70.

²² *Ibidem*, p.135-136.

²³ Cf. CPDOC. *Levantes de 1924*. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/comum/htm>. Acesso em 18/05/2004.

durante sua peregrinação. O levante dos Tenentes aconteceu e o cancionista popular estava lá dando sua versão dos acontecimentos, transmitindo à população uma representação dos fatos ocorridos.

Música e Ensino: uma relação possível

Assim, acreditamos ter demonstrado uma possibilidade de utilizar a música como fonte didático-pedagógica para o ensino de História. A música aqui é concebida como recurso de irrupção dos debates a cerca das temáticas estabelecidas. Concordamos com Marcos Napolitano ao afirmar que o Brasil, sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música.²⁴ Mas, pensar a música, como forma de tornar o aprendizado em sala de aula em uma atividade ainda mais prazerosa, tanto para alunos quanto para professores.

Segundo Paranhos,

nuns casos, as discussões concorrem para despertar o interesse por um problema qualquer. Noutros, nos possibilita chegar, por exemplo, até onde aquilo que, à primeira vista, foi aprendido teoricamente se aplica à análise concreta de situações concretas. Em outros, ainda, abrem caminhos para práticas extra-classe de pesquisas exploratórias (...).²⁵

Este artigo vem ao encontro daqueles profissionais que estão à procura de procedimentos didáticos que resultem em aulas mais dinâmicas e interativas, pretendendo dar uma modesta contribuição ao trabalho dos que buscam romper com o abismo existente entre Universidade e ensinos Fundamental e Médio. Como bem disse Simone Weil, procurar modos de transposição convenientes para transmitir a cultura ao povo seria ainda mais salutar para a cultura do que para o povo.²⁶

²⁴ NAPOLITANO, M. *História e Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002. p. 07.

²⁵ PARANHOS, Adalberto. *Saber e Prazer: a música como recurso didático-pedagógico*. In: *Álbum Musical para o ensino de História e Geografia no 1º Grau*. Uberlândia: ESEBA, 1996. p. IX.

²⁶ WEIL, Simone. apud BOSI, 2003, p.29.

Referências

CANDIDO, A. *Os Parceiros do Rio Bonito: um estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

CHARTIER, Roger. *História Cultural Entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Difel / Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *Do Palco à Pagina: publicar teatro e ler romances na época moderna*. (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

CURRAN, Mark. *História do Brasil em Cordel*. São Paulo: Edusp, 2001.

D'EUGENIO, Marcos F. N., AMARAL, Maria C. & BORJA, Wagner C.. *Linguagem e Canção: uma proposta para o ensino de História*. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Maço Zero, v. 07, n° 13, 1987.

FILHO, W. H. *Algumas Tonalidades Sobre o Homem do Sertão: Cornélio Pires e Monteiro Lobato*. In: *Boletim Goiano de Geografia*. 13 (1):11-27, jan./dez. 1993.

LOBATO, M. *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARTINS, J. S. *Música sertaneja: a dissimulação na linguagem dos humildados*. In: *Capitalismo e Tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Ed. Pioneira de Ciências Sociais, 1975.

MEIRELES, D. *As Noites da Grandes Fogueiras: uma história da Coluna Prestes*. Rio de Janeiro: Record, 1995

NAPOLITANO, M. *História e Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

NEPOMUCENO, Rosa. *Música Caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

OLIVEIRA, L. L. *Questão Nacional na Primeira República*. In: LORENZO, H.C. e

COSTA, W. P. (org). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

PARANHOS, Adalberto. *Saber e Prazer: a música como recurso didático-pedagógico*. In: *Álbum Musical para o ensino de História e Geografia no 1º Grau*. Uberlândia: ESEBA, 1996.

PIRES, C. *Conversas ao Pé do Fogo*. São Paulo: Piratininga, 1921.

SALIBA, E. T. *A dimensão cômica na vida privada na República*. In: SEVCENKO, N. (org). *História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

BOSI, Ecléia. *Cultura e Desenraizamento*. In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 2003.

Documentos eletrônicos

CPDOC. *Movimento Tenentista*. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/comum/htm>. Acesso em 18/05/2004.

CPDOC. *Levantes de 1924*. Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br/comum/htm>. Acesso em 18/05/2004.

Suplemento de Variedades. *Almanaque Jangada Brasil*. n º 15, novembro, 1999. Disponível em: <www.jangadabrasil.com.br> . Aceso em 10/06/2004.

NUMISMÁTICA/DOCUMENTO/ARQUEOLOGIA: A cultura material e o ensino da história.

*Claudio Umpierre Carlan**

Resumo: Este artigo procura discutir a importância do estudo da História Antiga e das moedas como valiosas fontes para a pesquisa historiográfica e para o ensino de História. Para isto, utilizo, como exemplo, as moedas de Diocleciano e Constantino, personagens do Antigo Império Romano, ambas pertencentes ao acervo do Museu Histórico Nacional.

Palavras-chave: Moeda – Poder – Imagens – Ensino – História

Abstract: This article discusses the importance of the study of Old History and coins as valuable sources for the historiographical research and for the teaching of History. For that, I use, as an example, the coins of Diocletian and Constantine (characters of the Old Roman Empire), both belonging to the collection of the National Historical Museum.

Keywords: Coin – Old History – Historiographical research - Teaching

I – Introdução: Importância da História Antiga.

No Brasil, o estudo da História Antiga sempre ficou legado a um segundo plano. Um local de pouca importância direcionada apenas pelo romantismo e curiosidade sobre civilizações exóticas há muito “desaparecidas”. O cinema tratou de reforçar esse romantismo exacerbado sobre o tema. Amor e aventura em um mundo perfeito, sem pobreza, miséria, fome. Apenas homens musculosos e mulheres curvilíneas.

Filmes como *Gladiador* e *Tróia*, ou os mais antigos, *Quo Vadis*, *Terra de Faraó*, *Cleópatra*, *Queda do Império Romano* entre outros, retratam, muitas vezes anacronicamente, esse período. Como por exemplo o penteado *chanel* da atriz

* Doutorando / UNICAMP, pesquisador do Núcleo de Estudos Estratégicos (NEE / UNICAMP), bolsista da CAPES, membro do conselho executivo de www.historiaehistoria.com.br.

* Orientador: prof.dr. Pedro Paulo Abreu Funair

Claudette Coubert (Cleópatra, 1934, dirigido por Cecil B. de Mille); a construção da pirâmide de Quéops (Terra de Faraó dirigido por Howard Hawks, 1952) com mecanismos inexistentes no período (IV Dinastia entre os anos de 2723 – 2763 a.C., no Antigo Egito), ainda mais relacionando com o Êxodo Hebraico (saída dos hebreus do Egito liderados por Moisés). Cecil B. de Mille na sua obra prima, “Os Dez Mandamentos” (esse sim sobre a saída dos hebreus do Egito), compara o governo de Ramsés II (1301 – 1235 a.C.) à ditadura de Stalin. Os cineastas Anthony Mann e Serguei Eisenstein tentaram fugir dessa linha. Mann quando dirigiu “El Cid”, baseou-se quase que exclusivamente nas baladas medievais, dando ênfase ao panorama político da época: a luta pelo poder entre os reis cristãos e seus descendentes, a diferença cultural dos mouros (árabes da península ibérica) para seus primos dos demais territórios muçulmanos. Já Eisenstein, como fizera em “O Encouraçado Potemkin” (1925), tenta estabelecer um padrão real ou próximo, em “Alexander Nevski” (1938). Stalin “aconselhou” ao diretor, a compará-lo com o príncipe de Nevski que, no século XIII, deteve a invasão dos cavaleiros teutônicos alemães. Quem sabe, já prevendo uma futura invasão nazista (como ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial 1939 - 1945).

Nas Universidades, a ênfase e o maior destaque (principalmente verbas) são direcionados para as ciências exatas. Humanas, apenas relacionadas com Brasil. Por que estudar Antigüidade num país que não teve contato direto com as civilizações orientais e clássicas ? Não “existem” documentos, leia-se fontes primárias, em nosso país que retratam esses povos ? Qual estudante e pesquisador em Antigüidade que nunca ouviu essas críticas.

Esquecem da grande influência dessas civilizações na nossa sociedade contemporânea. Muitos costumes, cuja origem nem mais lembramos, estão ligados diretamente a esses povos. A língua (latim), as leis (Direito Romano), as artes, os ditados populares (gosto não se discute / tradução do provérbio latino *de gustibus non est disputandum*), o noivo que carrega a noiva nos braços (alusão ao rapto das Sabinas por Rômulo).

Existe, no Brasil, um grande número de documentos que retratam a Antigüidade, principalmente a Greco-Romana. Não apenas fontes escritas, mas também ligadas à cultura material como estudo arqueológico de edifícios, estátuas, cerâmicas, pinturas, moedas entre outras categorias de artefatos¹. É exatamente sobre as moedas que daremos um destaque maior.

II – O Acervo Numismático do Museu Histórico Nacional / RJ.

¹ FUNARI, Pedro Paulo Abreu. A Renovação no Ensino de História Antiga. In: KARNAL, Leandro (org.). *História em Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 96.

O Museu Histórico Nacional possui o maior acervo numismático da América Latina, dando um total de mais de 110 mil moedas e medalhas. Grande parte dessa coleção é inédita no meio acadêmico, pois o Museu ainda não possui um catálogo completo.

Em dezembro de 2002, foi inaugurada a Coleção Permanente que tenta fazer uma relação História / Moeda, desde as primeiras cunhagens na Lígia, Grécia Antiga, até o Euro.

Na reserva técnica, onde apenas os funcionários e pesquisadores têm acesso, peças são guardadas em uma espécie de “estante”, denominada pelo corpo técnico de *medalheiro*, onde são encontrados em seu interior, várias “gavetas”, conhecidas por *lâminas*. Por exemplo, as moedas romanas do século IV d.C. estão guardadas no medalheiro de número 3, e as lâminas são respectivamente as de números 11 ao 31.

2.1 – Origem da Coleção

A origem da coleção é um tanto obscura. O corpo técnico do museu acredita que a maior parte das peças foi legado, em 1921, da grande coleção reunida pelo comendador Antonio Pedro de Andrade à Biblioteca Nacional, onde o seu antigo diretor, Ramiz Galvão, desde 1880, havia começado a formar o que mais tarde viria a ser a “coleção oficial brasileira”.²

Antonio Pedro reuniu uma coleção de 13.941 moedas e medalhas que compreende, entre outros núcleos expressivos, 4.559 moedas e 2.054 medalhas portuguesas e 4.420 moedas da Antigüidade.

É também possível que alguns exemplares sejam procedentes das coleções da família imperial, legadas pelo imperador D. Pedro II ao Museu Nacional em 1891 e incorporadas pela Biblioteca Nacional em 1896.

Em 1922, quando o Museu Histórico Nacional foi criado, o decreto que o instituiu também determinou que o acervo numismático existente na Biblioteca Nacional – assim como em outras instituições como o Arquivo Nacional e a Casa da Moeda – fosse para ali transferido. No momento em que se efetivou a cessão, a coleção total ultrapassava as 48 mil peças.

Durante esse processo de transferência, foram lacradas uma grande quan-

² VIEIRA, Rejane Maria Lobo. *A Imagem do Rei e do Reino de Portugal Através das Moedas de D. Fernando (1367 – 1383)*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 1994, p. 23.

tidade de medalhas e moedas romanas, acompanhadas dos recibos de compras do século XIX. Toda essa documentação ficou “esquecida” na reserva técnica como refugo (lixo). Em 2002 começamos a analisá-la e identificamos, além de exemplares inéditos do Imperador Diocleciano, os detalhes citados pelos ourives portugueses, citadas nesses recibos, para indicar a raridade de uma determinada peça.

III – As moedas como fontes: utilização, análise, como trabalhar.

A utilização da numismática como fonte primária não é novidade. Daremos alguns exemplos de como estabelecer esta relação História / Moeda através da análise da iconografia contida nos aversos e reversos monetários. Para isso utilizaremos três exemplos:

3.1. Diocleciano e as reformas

Após o assassinato de Numeriano (283-284), *Caius Aurelius Valerius Diocletianus*, nascido perto de Salona (hoje Split ou Spalato, cidade e porto da Croácia), foi proclamado imperador pelos seus soldados. Apesar de possuir um nome ilustre, Valério, ele não descendia da aristocrática família romana do mesmo nome. Portanto, não era um patrício. Seu pai era um liberto (ex-escravo) da Dalmácia (litoral da Croácia). Para evitar um fim igual ao dos seus antecessores, tratou de apoiar-se em elementos de sua confiança, e do mesmo mundo social. Exemplo disto são os membros da futura *tetrarquia*: Galério (305-311), seu adjunto, guardara gado nos Cárpatos; Maximiano (285/286-305), antigo colega de armas. Eles e seus sucessores escolheram auxiliares de passado idêntico.

No ano de 286, iniciou-se uma série de reformas que, por algum tempo, restauraram a ordem. Inicialmente foi instalada uma *diarquia* ao lado de Maximiano. Começaram a surgir questões onde apareceram os excessos de arbitrariedades por parte de Diocleciano: a reformulação da *anona* (imposto sobre a produção agrícola anual); fortalecimento das classes dos *curiales*; fixação dos agricultores, colonos ou arrendatários, sobre as terras que cultivassem, proibindo-lhes abandoná-las. Os trabalhadores urbanos deveriam permanecer em suas profissões, transmitindo-as a seus descendentes. Instituiu-se, assim, um sistema de classes, até então desconhecido em Roma, com o objetivo de manter imobilizada a estrutura econômica do Império.

O sistema de diarquia foi ampliado para *tetrarquia*, com participações recí-

procas de Galério e Constâncio Cloro como *Césares*. Ambos ligados por grau de parentesco, através do matrimônio com as filhas dos respectivos Augustos (Galério casou-se com Valéria, filha de Diocleciano, e Constâncio Cloro com Teodora, filha de Maximiano).

A função destes *Césares* não era apenas administrativa, mas também fortalecer o seu "Augustus". Um deveria ajudar ao outro em caso de perigo imediato: o Augusto e o César Oriental viriam em socorro do colega ocidental. O voto de amizade entre eles foi representado no monumento aos tetrarcas em Veneza, onde os quatro aparecem abraçados.

Aliado a esses fatos, ocorreu uma inversão do eixo político. Roma passou para um segundo plano após a oficialização das novas capitais: Aquileia e Tréveres (Trier), no ocidente, Sírmio e Nicomédia, no oriente.

Numa tentativa de restabelecer o poder da economia romana, Diocleciano realizou, ou pelo menos tentou fazer, uma reforma econômico-administrativa. Além de emitir moedas de ouro e prata, colocou em circulação peças divisionárias de bronze, com tenuíssimo invólucro de prata, vulgarmente "banho de prata", que serviam para as operações quotidianas (principalmente para pagamento dos legionários), conhecidas como *folles* (mais ou menos do tamanho das nossas moedas de um centavo).

Esta moeda que foi instituída entre os anos de 295-8, segundo Junge³, apresenta em seu reverso, a imagem de Júpiter nu, com o *parazōnium* (cinturão com a espada) e uma cornucópia simbolizando que a riqueza e abundância estavam de volta ao império. As peças cunhadas no oriente vêm acompanhadas de uma estrela em seu campo. Das 145 moedas de Diocleciano e 107 de Maximiano pertencentes ao acervo do Museu Histórico Nacional, 15 peças ainda trazem esta característica, principalmente a conservação do invólucro de prata, dando um destaque artístico muito importante.

Em 301, os tetrarcas tentaram através de um edito, *Editum Diocletiani et Collegarum de pretiis rerum venalium*, ou Edito Máximo de Preços, restabelecer a economia do Império, fixando os preços máximos para os produtos de consumo. Conhecido na nossa sociedade "pós-moderna" como congelamento de preços e salários, ainda muito em voga pela nossa tradicional classe política. Como hoje, não forneceu resultados favoráveis, estimulando o contrabando e a corrupção.

Com a ampliação das casas monetárias, durante a tetrarquia, novas peças

³ JUNGE, Ewald. *The Seaby Coin Encyclopaedia*. Second Impression with revisions. London: British Library, 1994, p. 107.

começam a circular com uma espécie de sigla do local de cunhagem conhecido como *exergo* ou *linha de terra*, identificando dessa forma a cidade e o ano de sua circulação.

Nos *dupondii*, moedas de maior peso e, portanto, valor que os *folles* (mais ou menos do mesmo tamanho das nossas moedas de um real), cunhados por Diocleciano durante os vinte anos de governo, notamos essas alterações:⁴

ANVERSO: IMP DIOCLETIANVS AVG – busto de Diocleciano laureado à direita, com manto imperial (púrpura).

REVERSO: GENIO POPVLI ROMANI – Gênio, divindade geradora que presidia ao nascimento de alguém ou divindade tutelar de cada pessoa, com a cornucópia (símbolo da abundância) na mão esquerda. À direita uma coroa de louros. Ao lado da divindade as letras S F. O jogo de quadril da divindade significa que ela está tanto no plano natural quanto no sobrenatural. No exergo PTR referente a Trêves ou Trier. Peso: 9,78 g; diâmetro 2,02 mm; alto reverso 6 horas.

3.2. Constantino e os Medalhões comemorativos de Roma

Caius Flavius Valerius Aurelius Constantinus,, ou simplesmente Constantino I, o Grande, nasceu em Naissus (Nis) entre 270 e 288, faleceu em Nicomédia no ano de 337. Era filho de Constâncio Cloro (ou Claro, membro da tetrarquia de Diocleciano) e de sua amante Helena (mais tarde canonizada pela Igreja Católica Romana, pois, segundo a tradição, em uma peregrinação a Jerusalém, teria encontrado a cruz em que Jesus Cristo foi crucificado).

Criado na Corte de Diocleciano, na parte Oriental do Império, como refém, caso seu pai não permanecesse fiel ao regime, desde cedo ganhou a admiração dos soldados pelas suas qualidades militares. Fugindo de Nicomédia, ingressou nas legiões comandadas por Constâncio Cloro. Com a morte deste, foi aclamado pelo exército, no ano de 306, como *Augusto* (governante de maior prestígio), prática muito comum durante os séculos III e IV. Mas Galério (genro de Diocleciano) concedeu-lhe apenas o título de *César* (espécie de auxiliar do *Augusto*, subordinado ao governante/Imperador). No ano seguinte, Constantino se fez ser reconhecido *Augusto* pelo outro tetrarca Maximiano, cuja filha Fausta desposou.

Graças às intrigas entre os sucessores dos primeiros membros da tetrarquia (Diocleciano, Galério, Maximiano, Constâncio Cloro), o Império Romano contava

⁴ CAYON, Juan R. *Compendio de las Monedas del Imperio Romano*, V.2. Madrid: Imprensa Fareso, 1985, p. 45.

com sete imperadores. Com a morte de Maximiano em 310 (forçado ao suicídio por Constantino) e de Galério em 311, Constantino aliou-se a Licínio (casado com sua irmã Constância), marchando sobre Roma em 312, no lendário episódio da Ponte Mílvia. Em 324 manda executar Licínio. O Império volta a ter um único senhor.

Em 330, Constantino transfere a capital para uma nova cidade, por ele idealizada: Constantinopla. Além de enfraquecer politicamente Roma e a classe senatorial, Constantino organiza um novo e importante ponto estratégico às margens do Estreito do Bósforo (atual Istambul). Oficializando essa transferência, o imperador manda cunhar uma série de medalhas, onde Roma, representada por uma deusa, passa o cetro para Constantinopla. Apesar de ser considerado cristão pela posteridade, Constantino e seus descendentes mantiveram em suas cunhagens os símbolos pagãos, e em alguns casos, associando aos cristãos.

Anverso: busto da deusa *Roma* (representando a cidade), voltada à esquerda do observador, com capacete e o manto imperial, circundada pela legenda *VRBS*, pois Roma ainda era considerada a *Cidade* por excelência, aquela que todas as outras deveriam copiar e admirar.

Reverso: sem legendas, no campo monetário, a loba amamentando os gêmeos Rômulo e Remo, numa alusão à fundação e origem da cidade. Acima dessas representações duas estrelas. Algumas vêm acompanhadas de um “banho de prata” que, quando conservado, dá um realce artístico muito bonito.

3.3. Constâncio II e as construções.

Flavius Julius Constantius, segundo filho de Constantino I, o Grande, e Fausta, nascido no ano de 317 na Panônia (atual Hungria), era considerado o mais eficiente administrador dentre os herdeiros do pai. Nomeado *César* por Constantino em 324, instalou-se em Antioquia no Oriente em 333. Após a morte de seu pai, em maio de 337, recebeu em testamento a parte Oriental do Império Romano.

As muitas suspeitas entre filhos e sobrinhos de Constantino tornaram o governo inviável. Acreditava-se que o homem forte do novo regime, Constâncio, fortalecido por campanhas vitoriosas (presente nas amoedações do período), havia instigado o massacre, em Constantinopla, de toda a facção de seus tios e primos, deixando vivo, sob sua custódia, os então jovens primos, os irmãos Galo e Juliano. Depois da eliminação de Constantino II (340) e do usurpador Magnêncio (353), tornou-se o único imperador. Em 361 Constâncio marchou de

Antioquia para Lutécia (França) a fim de combater o César Juliano que havia sido proclamado *Augusto* pelas legiões, acabando por morrer de peste na Ásia Menor (Turquia), em dezembro do mesmo ano.

A partir do século 3, aparece uma variação das amoedações que traziam edifícios ou construções militares como tema. Destaca-se, nesse período, uma certa originalidade na cunhagem, pois não foram encontradas outras representações iguais nas coleções referentes ao século 4, tanto no MHN quanto nos catálogos mais antigos pesquisados.

Anverso: FL IVL CONSTANTIVS NOB C (Flávio Júlio Constâncio Nobilíssimo César). Busto do imperador à esquerda, com o diadema e o manto, segurando um globo na mão direita. Pela legenda constata-se que a peça foi cunhada no período em que Constâncio exercia a função de *césar* (anterior a 337 d. C.), pois observa-se ao lado do seu nome o título NOB C⁵. O título de *nobilíssimo* era de uso exclusivo da família imperial. Nas amoedações posteriores Constâncio utilizou o título de *augusto*, AVG OU AVGG.

Reverso: a legenda PROVIDENTIAE CAESS. Providência, presciência, conhecimento do futuro, providência, sabedoria suprema ou ainda a própria Providência (Deus), divinização do monarca e seus familiares. Algo comum no império, porém fortalecido após a coroação de Constantino quando ocorreu a orientalização dos costumes imperiais (segundo os documentos escritos e numismáticos). Cabe esclarecer ainda que CAESS aparece no plural, devido aos dois irmãos de Constâncio II, Constantino II e Constante serem *césar* e também estarem vivos⁶. No campo da peça um acampamento militar ou fortaleza, com uma estrela ao centro acompanhada de duas torres. Exergo PÈT referente à cidade de Ticinum.

3.4. As moedas no ensino da História Antiga e na pesquisa historiográfica

Como podemos perceber através dos exemplos acima, através das moedas, o aluno terá contato com uma fonte primária, arqueológica e material, de relevada importância para os estudos clássicos. Estudando e analisando, ou melhor, decodificando, “lendo” a iconografia exposta nesse diminuto pedaço de metal, ele terá subsídios para estabelecer um perfil da sociedade, economia,

⁵ HACQUARD, Georges. *Guide Romain Antique*. Paris: Hachette, 1952, p. 190.

⁶ CARLAN, Cláudio Umpierre. *Moeda, Simbologia e Propaganda sob Constâncio II*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2000, p. 65.

administração e política romana no século IV.

Esse contato pode ser feito através de visitas à exposição permanente do Museu Histórico Nacional / RJ. Lá os alunos do ensino fundamental e médio observarão a História da Humanidade através da moeda e de outros meios de troca (sal, gado, etc.).

Especificamente para os universitários e pós-graduandos, seria recomendável uma visita à reserva técnica da Seção de Numismática do Museu. Na seção eles teriam contato com toda a riqueza da coleção, a biblioteca (infelizmente um pouco defasada), os exemplares que não estão presentes na exposição, o trabalho do corpo técnico tratando-se de uma área restrita, e por razões de segurança, apenas pesquisadores têm acesso.

Existe o site do Museu Histórico Nacional, onde algumas dessas moedas podem ser visualizadas (site ainda esta sendo organizado). Infelizmente, justamente por falta de verba, não existe um catálogo dessa coleção. Grande parte do acervo ainda é desconhecido pelo público em geral.

A moeda é muito mais que um objeto utilizado para comprovar algo, como a datação de outro documento. Ela é o próprio documento. Através das imagens contidas no seu reverso (coroa) vemos todo o desenvolvimento de uma sociedade. Uma conquista militar (cavaleiro derrotando um inimigo, nas cunhagens de Constâncio II ou Maximiano, a cavalo, desembarcando na Bretanha), a religião imposta por um soberano ou uma elite (Gênio, divindade tutelar de Diocleciano; a Vitória, deusa alada presente em todo o século IV; cristograma, PX, iniciais para Cristo em grego, presentes nas moedas dos imperadores cristãos), a importância de uma determinada legião (dois legionários montando guarda entre o estandarte da legião, capturando determinado inimigo), casamento, associação ao trono, unificação (medalhas de prata de Constantino com seus herdeiros, moedas de ouro do casamento de Fernando de Aragão com Isabel de Castela, 1476), cidades portuárias representadas com seus navios, fortificações entre outras.

Para o homem contemporâneo é difícil ligar a moeda a um meio de comunicação entre povos distantes. Ao possuidor, na Antiguidade, de uma determinada espécie monetária estranha, esta falava-lhe pelo metal, nobre ou não, em que era cunhada, pelo tipo e pela legenda. O primeiro informava-o a riqueza de um reino e os outros dois elementos diziam-lhes algo sobre a arte, ou seja, o maior ou menor aperfeiçoamento técnico usado no fabrico do numerário circulante, sobre o poder emissor e, sobretudo, sobre a ideologia político-religiosa que lhe dava o corpo. É dentro deste último aspecto que podemos explorar a fonte numismática.

Num mundo onde não existiam meios de informações comparáveis aos nossos, onde o analfabetismo se estendia a numerosas camadas da população,

a moeda é um objeto palpável, que abre todas as portas e proporciona bem estar. Nela pode-se contemplar o busto do soberano, enquanto os reversos mostram suas virtudes e a prosperidade da época: *Felicitas Temporum*, *Restitutio Orbis*, *Victoria e Pax Augusta*, são slogans, propaganda⁷, fazendo parte assim da máquina estatal, onde a numismática entra como um monumento de legitimação do Estado, uma tentativa de manter inalterado o *status quo*.

A moeda, como documento, pode informar sobre os mais variados aspectos de uma sociedade. Tanto político e estatal, como jurídico, religioso, mitológico, estético.

Chartier destaca a importância da interpretação dessa simbologia, chamada por ele de "signos do poder". Daí a necessidade de constituir séries homogêneas desses *signos do poder*: "sejam as insígnias que distinguem o soberano dos outros homens (coroas, ceptros, vestes, selos, etc.), os *monumentos* que, ao identificarem o rei, identificam também o Estado, até mesmo a nação (as moedas, as armas, as cores), ou os programas que têm por objetivo representar simbolicamente o poder do Estado, como os emblemas, as medalhas, os programas arquitetônicos, os grandes ciclos de pintura..."⁸

A relação documento / monumento está presente no cotidiano do historiador. Segundo o historiador francês Jacques Le Goff, os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador.⁹ Cabe ao historiador identificar e definir as suas fontes, pois o documento não é inócuo, é uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram. Um esforço para as sociedades históricas imporem ao futuro determinada imagem de si próprias. É necessário haver uma interdisciplinaridade para ser realizada uma desmontagem da ambivalência documento / monumento, através do próprio ambiente que o produziu, auxiliado pela arqueologia, e não baseado em uma única crítica histórica.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se não os houver, com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras, com signos, com paisagens e telhas, com formas de cultivo e ervas daninhas,

⁷ ROLDÁN HERVÁS, J. M. *Introducción a la Historia Antigua*. Madrid: Ediciones Istmo, 1975, p. 166.

⁸ CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990, p. 220.

⁹ LE GOFF, Jacques. *Documento / Monumento*. In: Enciclopédia Einaudi. V. 1. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1983, p. 103.

com eclipses da lua e cangas de bois, com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.¹⁰

O dever do historiador é ampliar a noção de documento: Segundo Febvre, “o novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado — sempre que a história quantitativa é possível e pertinente — em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica”.

Conclusão

Em Roma a moeda tinha uma função muito mais específica, e não apenas comercial. Seus governantes precisavam legitimar o seu poder, através de meios que todo o vasto mundo romano tomaria conhecimento. Através do contato com as peças de bronze, prata e ouro, os súditos saberiam quem é o seu governante (busto no anverso ou cara), quais os progressos conseguidos no seu governo (imagem do reverso ou coroa). Os retratos (bustos, estátuas etc...) em Roma seguiam um padrão mais realista possível. Defeitos, sinais de velhice não eram escondidos. Nas cunhagens e bustos de Júlio César, sua calvície é notada, como o nariz aquilino da família constantiniana ou a barba ao estilo “filósofo grego de Juliano, o apóstata”.

Essas cunhagens transmitiam uma mensagem simbólica para toda a sociedade, representando e indicando os rumos políticos, religiosos, econômicos que deveriam seguir.

Vários textos de época retratam os vestimentos consulares. Nós podemos visualizá-los e estudá-los nas moedas de Maximiano.

Nesse artigo, tentamos mostrar que é possível estudar e trabalhar com História Antiga no Brasil, utilizando a moeda como documento. Os alunos podem visualizar séculos e séculos de História, comparando com atualidade, pois muito dessa simbologia ainda está presente na nossa sociedade. A República (figura feminina) com o barrete frígio (símbolo da liberdade) nas moedas republica-

¹⁰ FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. 2ª. ed. Tradução: Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985, p. 124.

nas brasileiras, o cristograma nas medalhas do Vaticano. São heranças de uma sociedade que muitos não fazem questão de lembrar.

AGRADECIMENTOS: Pedro Paulo Abreu Funari, Edinéa da Silva Carlan, Francisca Santiago da Silva, Rejane Maria Vieira Lobo, Vera Lúcia Tostes, Eliane Rose Nery, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

FONTES NUMISMÁTICAS

Moedas de Diocleciano, Constatntino I, o Grande e Constâncio II. Rio de Janeiro: acervo do Museu Histórico Nacional, Medalheiro de Número 3; *Lote Número: 11, Lâminas de Números: 2 e lote 16 número 5*;

CATÁLOGOS E DICIONÁRIOS

CAYON, Juan R. *Compendio de las Monedas del Imperio Romano*. V.2. Madrid: Imprenta Fareso, 1985.

HACQUARD, Georges. *Guide Romain Antique*. Paris: Hachette, 1952.

JUNGE, Ewald. *The Seaby Coin Encyclopaedia*. Second impression with revisions. London: British Library, 1994.

Referências

CARLAN, Cláudio Umpierre. *Moeda, Simbologia e Propaganda sob Constâncio*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. e MAUAD, Ana Maria. *História e Imagem: Os Exemplos da Fotografia e do Cinema*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion S. e

VAINFAS, Ronaldo. (orgs.) *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *A Renovação no Ensino de História Antiga*. In: KARNAL, Leandro (org.). *História em Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Roma Vida Pública e Vida Privada*. 4ª ed. São Paulo: Atual, 1993

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. 2a. ed. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985.

LE GOFF, Jacques. *Documento / Monumento*. In: Enciclopédia Einaudi. V. 1. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

ROLDÁN HERVÁS, J. M. *Introducción a la Historia Antigua*. Madrid: Ediciones Istmo, 1975.

VIEIRA, Rejane Maria Lobo. *A Imagem do Rei e do Reino de Portugal Através das Moedas de D. Fernando (1367-1383)*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 1994.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: Por uma pedagogia não sexista

*Jane de Fátima Silva Rodrigues**

Resumo: Este artigo pretende refletir e analisar sobre as implicações pedagógicas das relações de gênero no cotidiano escolar, assunto que tem sido um desafio para a Teoria Feminista em seus debates mais recentes.

Palavras-Chave: Gênero, Educação, Prática Docente

Abstract: This article intends to contemplate and analyze the pedagogical implications of gender relationships in everyday school life. This subject has been a challenge for the Feminist Theory in more recent debates.

Keywords: Gender relationship – Everyday school life.

Há uma necessidade urgente em articular educação, estudos feministas e gênero, uma vez que a escola desempenha papel fundamental na transmissão de valores e normas de conduta que são introjetados pelo corpo discente e docente. Esta discussão tem sido o fio condutor para a criação de espaços, fóruns e publicações sobre a temática que paulatinamente ganha corpo entre educadoras(es) e pedagogos(os).

Em que pese ser atual a reflexão sobre as relações de gênero na educação, no currículo escolar e na sala de aula, esta tem se revelado em uma tarefa árdua para a Teoria Feminista.

Em um primeiro momento, as chamadas “questões” femininas, que constituíram-se nos Estudos sobre Mulheres ou História das Mulheres e, posteriormente na análise das relações de gênero, adentraram as universidades brasileiras através dos Cursos de Antropologia, História, Letras e Psicologia. Só recentemente a Pedagogia tem se debruçado, ainda que de um modo tímido, a incorporar a análise de gênero. Vale ressaltar que os Cursos de Enfermagem e Saúde, dentro da área biomédica foram os pioneiros na incorporação e implementação de políticas públicas com o enfoque de gênero.

* Doutora em História Social pela USP e integrante do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher da Universidade Federal de Uberlândia (NEGUEM/UFU).

Os estudos das relações de gênero têm ganhado cada vez mais espaço nas academias brasileiras impulsionados pela necessidade de revisão epistemológica das ciências centradas em um saber neutro ou marcadamente masculino. Além disso, esses estudos propõem a possibilidade de examinar e transformar uma sociedade cunhada pela grande desigualdade existente entre os sexos, que a suposta “neutralidade” das ciências imputou como “natural”.

A Teoria Feminista parte da proposta conceitual de distinguir sexo de gênero. Sexo é um dado biológico, anatômico que define macho e fêmea e sobre o qual são construídas as práticas sócio-culturais de gênero. Gênero é o conjunto das características sociais, culturais, psicológicas, econômicas, ou seja, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, que define papéis e comportamentos a serem seguidos pelo sexo biológico ou “próprios” a ele.

As características de gênero variam de acordo com as civilizações e momentos históricos e, referem-se aos traços que cada sociedade atribui ao masculino e feminino.

A natureza biológica não determina que mulheres devam ser frágeis e organizadas, por exemplo, e, homens devam ser fortes e rudes. Portanto, tem-se que questionar até que ponto as diferenças anatômicas se prestam para “naturalizar” as relações de poder e de hierarquia de um sexo sobre o outro.

O enfoque de gênero remete a uma análise minuciosa e detalhada da organização e funcionamento das sociedades de tal modo a reconhecer e tornar visíveis as relações de hierarquia, opressão, subordinação e desigualdade entre os sexos.

Nesta perspectiva, a Teoria Feminista incide seu foco de análise nas relações sociais, vistas como relações de poder e busca na filosofia pós-moderna seu arcabouço constitutivo. A desconstrução e a noção de diferença que formatam o pensamento pós-moderno permitem uma releitura do social uma vez que questionam as crenças oriundas do Iluminismo e revelam o que se “*esconde por trás de fachadas neutras e universalizantes*”.¹

Deste modo, o propósito fundante da Teoria Feminista é a análise das relações de gênero. Como estas foram e são constituídas, como estão presentes nas normas discursivas e nas ciências e como permeiam o sexo, classe e raça. O gênero enquanto uma categoria de análise torna-se a chave fundamental da Teoria Feminista porque rompe com o biologismo e denuncia uma construção social da diferença sexual. Por sua vez, traz uma visão dinâmica da sociedade nas inter-relações sexistas.

É notório que a desigualdade, a discriminação e a hierarquia entres os

¹ FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. *Pós modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 224.

sexos estão presentes nas várias instituições formais e instâncias do social, inclusive na escola. Esta, assim como inúmeras instituições sociais têm uma função socializadora e, portanto, deve ser o *locus* por excelência da construção de uma pedagogia não sexista.

A prática educativa que postula a autonomia do sujeito e que insere-se na defesa da inclusão, deve lutar contra todo e qualquer tipo de exclusão, seja ela baseada no sexo, classe ou raça.

Cabe a pergunta: como despertar nas(os) educadoras(es) o interesse pela discussão uma vez que elas(eles) não tiveram em sua formação acadêmica disciplinas que pontuassem a questão de gênero? Os cursos de graduação, principalmente os de licenciatura e pedagogia lançam no mercado de educação profissionais que sequer tiveram contato com esta temática. Todavia, em que pesem as recomendações contidas nos PCNs(Parâmetros Curriculares Nacionais) que incluem as relações de gênero no tema transversal Orientação Sexual, as(os) educadoras(es) ressentem-se de um debate mais acurado sobre o assunto.

Com raras exceções, encontra-se nos currículos universitários disciplinas sobre gênero, sexualidade ou História das Mulheres que possam oferecer o recorte teórico e metodológico necessário para instrumentalizar a(o) docente de recursos na implantação, em sala de aula, de formas de trabalho, que discutam a questão.

Uma pesquisa² realizada no primeiro semestre de 2003 pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher (NEGUEM), da Universidade Federal de Uberlândia revelou que a despeito das universidades federais possuírem núcleos de pesquisa e grupos de trabalhos sobre gênero e História das Mulheres, poucos são os cursos de graduação que oferecem disciplinas regulares sobre o tema. O assunto é incorporado por docentes - que fizeram seus mestrados e doutorados na temática - em suas respectivas disciplinas, e na maioria das vezes acaba formando-se em um gueto. O esforço dessas(esses) pesquisadoras(es) tem atravessado o país através de congressos, seminários e produções, mas não se assegura que estas cheguem até as(os) profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A necessidade de fomentar cursos que capacitem educadoras(es) a lidarem com a análise de gênero é imprescindível para acabar com o sexismo presente na educação. Entretanto, a tarefa é difícil. Toma-se como exemplo, um curso básico de formação de docente, como é o de Pedagogia da UFU,

² BORGES, Dulcina T. B.; DAVI, Edmar H. D.; RODRIGUES, Jane de F. S. Impacto de los centros y programas en el currículo educativo. *Caderno Espaço Feminino*. Uberlândia, UFU, 2003, n. 12-13, p. 9-54.

onde não há uma disciplina específica sobre o assunto. No mestrado de Educação dessa instituição, com mais de 130 defesas, registra-se somente quatro títulos na área de gênero, até o presente momento.

É importante salientar o trabalho de Marta R. A. Pereira³, oriundo do Mestrado em Educação da UFU, sobre a prática docente e crianças que rompem uma suposta normatividade de gênero. Pode-se afirmar que esta dissertação constitui-se pioneira na UFU e, sem dúvida, tem se revelado como uma contribuição ímpar no que diz respeito aos saberes e práticas docentes associadas ao sexo, gênero e sexualidade, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A pesquisa realizada em sete escolas uberlandenses contou com 66 entrevistas, cujas conclusões foram:

- desconhecimento por parte de algumas educadoras da diferença entre sexo e gênero, que mostraram-se inseguras e desprovidas de instrumentos teóricos e metodológicos para lidarem com as questões de sexo/gênero;
- predomínio de uma visão biologizante da conduta de meninos e meninas sem levar em consideração os papéis sociais e culturais atribuídos aos corpos sexualizados;
- um forte sentimento de rejeição e constrangimento por parte do corpo docente e da direção da escola, quando meninos ou meninas apresentam “sinais”, “indícios” ou “comportamentos” não adequados ao seu sexo. Como exemplos: meninos que têm cadernos organizados, letras redondas e bonitas, ou que são “delicados” em suas falas e gestos e, meninas que são “meio masculinizadas” que não usam batom ou não arrumam cabelos e unhas;
- a escola é um espaço de tensão e conflito decorrente da adoção de modelos tradicionais de papéis de gênero e da noção de identidade como algo fixo e imutável;
- questões ligadas a gênero e sexualidade não estão recebendo atenção necessária para que certezas sejam colocadas em xeque;
- presença de estereótipos comportamentais com base na biologia.

Portanto, faz-se necessária uma mobilização ampla sobre o assunto com o objetivo de verificar como a escola e a prática pedagógica constróem a relação sexo/gênero. Não é uma tarefa fácil, haja vista que a despeito dos esforços do

³ PEREIRA, Marta Regina Alves. *No jogo das diferenças: nuances de gênero e a prática docente na educação infantil e no ensino fundamental*. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia, 2004.

NEGUEM/UFU em implementar a discussão de gênero nos cursos de graduação da UFU, os avanços foram mínimos.⁴

Somente na grade curricular do Curso de Psicologia consta a disciplina História da Mulher e Relações de Gênero, criada em 1995. Nos vários cursos de mestrado, a situação é a mesma, com exceção para o mestrado em História, que disponibiliza uma linha de pesquisa em História da Cultura possibilitando o desenvolvimento de investigações na temática gênero mas, mesmo assim, as dissertações defendidas até o momento são poucas.

Para ilustrar ainda mais esta questão toma-se como exemplo a realização do 1º Fórum Nacional de Pedagogia ocorrido em Belo Horizonte nos dias 11 a 14 de julho de 2004 e a ausência da temática de gênero nas mesas redondas, em que pese no subtítulo do Fórum constar as palavras: formação, identidades, práticas. Dos 15 mini-cursos oferecidos apenas um⁵ propunha a discussão de gênero.

O Fórum reuniu aproximadamente seiscentas pessoas. Destas, quase 40 participaram do mini-curso que objetivou articular educação, políticas públicas e práticas não sexistas. Com um total de seis horas, contou com educadoras(es) que nunca tiveram antes contato com a discussão, outras(os) haviam ouvido falar “mais ou menos” e poucas(os) tinham conhecimento “razoável” sobre o mesmo.

Torna-se, portanto, com esse quadro, difícil exigir que as(os) educadoras(es) levem para dentro de seus espaços de atuação a articulação gênero e práticas pedagógicas. Entretanto, é tarefa da educação e de suas(seus) agentes combater o sexismo na escola e a visão androcêntrica da sociedade. E, ainda discutir, rever e propor a eliminação de estereótipos ligados ao sexo.

É premente a desnaturalização do biológico uma vez que a sociedade impõe valores, papéis, identidades, práticas e comportamentos a serem seguidos.

⁴ O NEGUEM compõe-se de pesquisadoras(es) e demais interessadas(os) nas questões de gênero ligadas(os) ou não à UFU. Sua produção científica é considerável com dois veículos de divulgação: Gênero em Pesquisa, já no vigésimo número e o Caderno Espaço Feminino com quatorze edições publicadas. Tem assento em alguns órgãos como: o Conselho Municipal da Mulher e as ONGs Banco da Mulher e SOS Mulher Família. Participa de inúmeros eventos nacionais e internacionais, bem como ministra oficinas, palestras e cursos em nível regional e local, atuando em várias frentes de trabalho. Entretanto, a sua inserção nos cursos de graduação da UFU é pequena, apesar de seus esforços em levar a discussão à comunidade acadêmica. Não foi realizada ainda uma pesquisa para verificar o por quê da questão. Acredita-se que a desinformação, o desinteresse e até mesmo a possível mudança de paradigmas ao se introduzir a questão de gênero sejam os obstáculos à inclusão de disciplinas vinculadas à temática tanto na graduação quanto na pós.

⁵ O mini-curso: Educação, políticas e movimentos sociais: por uma pedagogia não sexista, foi elaborado pelas professoras Cláudia Costa Guerra e Jane de Fátima Silva Rodrigues, sendo ministrado pela última, integrantes do corpo docente do Curso de Pedagogia-Gestão e Tecnologia Educacional da Uniminas e do NEGUEM/UFU.

Estes, todavia, devem ser vistos como questões próprias do domínio de sistemas culturais e não biológicos. Portanto, enquanto tais podem ser desconstruídos e a escola tem um papel fundamental nisto.

Moema Toscano⁶ indica também a necessidade de uma revisão imediata da linguagem e ilustrações dos livros didáticos, uma vez que reiteram o sexismo presente na sociedade. A autora analisou alguns livros utilizados nas séries iniciais do ensino fundamental, apontando neles a discriminação sexista.

Para reverter esta situação, de uma linguagem totalmente masculina e que muitas vezes descaracteriza e torna-se invisível o feminino, o Núcleo de Estudos sobre a Mulher e Gênero(NEMGE) da Universidade de São Paulo, publicou uma cartilha sugerindo possíveis soluções para o uso de uma linguagem não sexista. Para evitar o uso genérico da palavra homem, utilizar: os seres humanos, a humanidade, as pessoas, os homens e as mulheres, etc.

Já encontra-se disponível uma literatura⁷ básica sobre a temática que é capaz de nortear educadoras(es) iniciantes no assunto, com inúmeras sugestões no sentido de evitar o sexismo na linguagem, assim como também indicativos de exercícios para a desconstrução de estereótipos nas várias disciplinas do currículo.

O Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero(GEERGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fundado por Guacira Lopes Louro; o NEMGE da USP; o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher(NEIM) da Universidade Federal da Bahia, além de outros, são referências nacionais na produção de material acadêmico e didático sobre educação e gênero.

Outras iniciativas estão sendo tomadas como a indicação no calendário do dia 21 de junho como o Dia de Luta por uma Educação não Sexista e sem Discriminação, proposto pela Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e Caribe(REPEM), com o objetivo de pensar a educação desde uma perspectiva do poder, da diferença e da diversidade.

Nessa mesma direção do uso de uma linguagem masculina, Maria Luiza Siqueira⁸, ao participar de uma reunião em uma escola pública do Recife fez as seguintes anotações:

⁶ TOSCANO, Moema. *Igualdade na escola: preconceitos sexuais na educação*. Rio de Janeiro: CEDIM, 1995, 95 p.

⁷ Ver bibliografia no final do texto.

⁸ SIQUEIRA, Maria Luiza N. O cenário escolar das relações de gênero. In: CARVALHO, Maria Eulina P. de.; PEREIRA, Maria Zuleide da C. (Org.). *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa: EUFPB, 2003, p. 196.

Diretora, dirigindo-se ao grupo, quanto às inscrições para um evento que iria acontecer: “os interessados...”

Supervisora: Acredito na auto-supervisão [...] O professor, para socializar experiências com outro professor....

Uma professora: como ajudar o outro [...] O professor participou da decisão?

Nestes excertos de falas, as mulheres se tratavam no masculino como se fossem homens. Desta feita internaliza-se uma cultura androcêntrica onde o princípio masculino é a medida de todas as coisas. Para desconstruir e desnaturalizar esse princípio torna-se imprescindível:

- articular educação e gênero para desmistificar os papéis estereotipados do masculino e feminino presentes na escola;
- discutir com autores(as), ilustradores(as) e editores(as) de livros didáticos a questão da discriminação sexista;
- rever a linguagem masculina fortemente presente na fala e na escrita que reforça a invisibilidade do feminino;
- formar grupos interdisciplinares para a discussão de gênero nas várias disciplinas do currículo;
- levar para a sala de aula a discussão sexo/gênero através de músicas, imagens, jargões, piadas, etc.
- fomentar a promoção de cursos que ofereçam instrumental teórico e metodológico para lidar com a análise de gênero.

Vive-se em uma sociedade em que no passado e mesmo no presente, o poder, a propriedade, o acesso à educação e à política continua sendo prerrogativa masculina, em que pese o desempenho feminino superar atualmente o masculino no que se refere à escolaridade.

Todavia, as carreiras femininas tendem a reproduzir os “papéis” domésticos e familiares e, na maioria das vezes, onde não há plano de cargos e salários, a remuneração da mulher é inferior à do homem por trabalho igual. Por outro lado, a acessibilidade a cargos políticos e de direção em grandes empresas ainda é lenta para o sexo feminino.

Se a inferiorização de um sexo em detrimento de outro está internalizada na sociedade e nos seres humanos como “natural” e “dada”, poucas chances de transformação são vislumbradas para a modificação do *status* nas relações de gênero. Caso não haja a incorporação da análise de gênero, quer pela instituição escolar ou outras instâncias do social, as transformações serão lentas.

É acreditando na possibilidade de um novo desenho para relações mais igualitárias entre os sexos que uma Teoria Feminista se faz necessária para repensar as práticas discriminatórias e sexistas.

É notório que há uma maioria do sexo feminino como gestora da educação, quer trabalhando em salas de aula, dirigindo escolas, quer compondo as inúmeras comissões do MEC, entretanto os avanços são lentos. Se as mulheres que estão nestes locais não se comprometerem com a proposição de mudanças, quem vai?

Há discursos feministas inflamados que responsabilizam a educação como “uma ciência masculina” a reforçar a discriminação e os estereótipos. Mas esta ciência não está nas mãos do sexo feminino? Portanto, é necessário urgentemente rever esta crítica e passar a centrar esforços na preparação do corpo docente e da direção escolar para uma perspectiva feminista e para a construção de uma grade curricular inclusiva que não reproduza a tão criticada sociedade patriarcal e machista.

As diferenças entre os sexos estão explícitas fisicamente, porém estas não podem ser motivo de discriminação, desvalorização e até mesmo de ridicularização de um sexo sobre o outro.

Sabe-se que o princípio masculino é tido como referência para todas as coisas: as religiões fundadas por homens; a linguagem que toma o masculino como menção universal tanto na fala quanto na escrita; as profissões masculinas como as mais importantes, etc.

Levando em consideração estes pressupostos como norteadores da sociedade, a dominação masculina está internalizada quer consciente ou não e, conseqüentemente, estrutura as práticas sociais e as relações de poder.

A educação, quer seja a formal ou informal, tem um papel preponderante na reafirmação de estereótipos e mesmo de preconceitos. Frases como “menino não chora”; “menino não leva desaforo para casa”; “menina é organizada, meiga”, dentre outras, marcam e aprofundam as desigualdades de gênero.

Portanto, a responsabilidade na construção e implementação de uma educação não sexista e que não reproduza a misoginia e a discriminação presentes em várias esferas do social e das ciências, é tarefa urgente que exige posturas mais ousadas no que diz respeito ao currículo escolar.

A necessidade de traçar estratégias de promoção da equidade de gênero e dotar as(os) educadoras(es) de instrumentos que as viabilizem, garantirão a vivência de práticas pedagógicas mais democráticas.

Para assegurar essas estratégias Sara Whitelaw⁹ propõe:

⁹ WHITELAW, Sarah. Questões de gênero e educação. In: CARVALHO, Maria E. de (Org.). *Consciência de gênero na escola*. João Pessoa: EDUFPA, 2000, p. 39.

- compromisso da administração com figuras-chaves tais como diretora(o), coordenadoras(es), funcionárias(os) que promovam oportunidades iguais e práticas anti-sexistas;
- políticas específicas que tentem ativamente derrubar estereótipos e proporcionem modelos de comportamento positivos para meninos, meninas e adolescentes;
- informações regulares acerca de como as questões de gênero se relacionam com todo o desenvolvimento curricular e do trabalho pedagógico;
- abordagem das questões de gênero diretamente no currículo, propiciando aos alunos(as) oportunidades de explorar e discutir suas próprias visões e preconceitos num ambiente controlado, informativo e estruturado. Obviamente o corpo docente necessita de treinamento adequado para realizar tal trabalho;
- garantia de que os estereótipos de gênero sejam evitados ou usados criticamente no conteúdo das disciplinas lecionadas.

Espera-se que as intervenções no cotidiano escolar sejam positivas e que fecundem práticas pedagógicas capazes de promover a equidade enquanto princípio básico das relações de gênero. Sendo a educação o elemento-chave do processo social, o trabalho pedagógico deve ser encarado como uma práxis transformadora no conjunto dos saberes.

A capacitação para a transversalidade exige de educadoras(es) uma leitura ampla do mundo, portanto, em direção à competência. O projeto político pedagógico e o saber da(o) profissional em educação no mundo contemporâneo precisa encarar este desafio: o da construção da igualdade na diferença.

Referências

- BELOTTI, Helena G. *Educar para submissão*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CARVALHO, Maria E. (Org.). *Consciência de gênero na escola*. João Pessoa: UFPB, 2000. 85 p.
- CARVALHO, Maria P. de. *No coração da sala de aula*. Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- CIDADANIA e Gênero. *Manual para alfabetização de jovens e adultos(as)*. Rio de Janeiro: REDEH, c.1998.

CONSTRUINDO a igualdade entre os sexos. Educação. São Paulo: CECF, 1994.

ENSINO e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência. Guia prático para educadores e educadoras. São Paulo: NEMGE/USP, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (Org.). *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAGNANI, Maria A. Ceravelo (Org.). *A escola e a questão da educação diferenciada*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento escolar, 1990.

MARIANO, Silvana A. (Org. e Trad.). *Vocabulário referido a gênero*. Londrina: Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal da Mulher, 2003.

MICHEL, André. *Não aos estereótipos*: vencer o sexismo nos livros para crianças e manuais escolares. São Paulo: CECF, 1989.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina*: o sexismo na escola. São Paulo: Campinas: Moderna, 1999.

NOSELLA, Maria de L. Chagas D. *As belas mentiras*: ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

RIBEIRO, Vera M. M. *Educação de jovens e adultos*: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, Valquíria A. *Por uma educação escolar não sexista*. João Pessoa: UFPB, 2003.

TEMAS em Educação. João Pessoa: UFPB, n. 11, 2002.

TOLEDO, Antônia et alli. *A dominação da mulher, os papéis sexuais na educação*. Petrópolis: Vozes, 1983.

TOSCANO, Moema. *Igualdade na escola: preconceitos sexuais na educação*. Rio de Janeiro: CEDIM, 1995.

CULTURA JUVENIL: Símbolos, estilos e identidades entre utopias e distopias

Fátima Aparecida da Silveira Greco¹

Resumo: Este artigo resgata as configurações das culturas juvenis: o comportamento cultural e político, as utopias e distopias, os diferentes estilos e símbolos, analisando-as no contexto da cultura jovem global do século XX, que permeia a identidade do ser jovem, com o objetivo de contribuir com compreensão das diferenças sócio-culturais que envolvem os sujeitos presentes no território escolar.

Palavras-chave: Juventude - Cultura Jovem Global - Grupos Juvenis.

Abstract: This article rescues the configurations of the juvenile cultures: the cultural and political behavior, the utopias and non-utopias, the different styles and symbols, analyzing them in the context of the global youngsters' culture of the 20th century that permeates the identity of being young. The objective is to contribute to the understanding of the socio-cultural differences that involve the subjects in the school territory.

Keywords: Cultural and political behavior - Global youngsters' culture - Socio-cultural differences.

Introdução

Considerando que, nós, professores, estabelecemos inter-relações com alunos/as de diferentes faixas etárias, com diversas perspectivas culturais e outras dimensões humanas e sociais, importante se faz considerarmos que, para o processo ensino-aprendizagem é relevante conhecer os sujeitos que se envolvem em tais relações. Por isso, torna-se parte dos saberes docentes pensar sobre quem são estes sujeitos. Neste artigo, buscando outros olhares e significados para os sujeitos que estão na sala de aula, focalizamos a juventude, seu sentido cultural e sua posição no mundo.

¹ Profa. Ms. Geografia e Assessora Pedagógica da ESEBA/ Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

Em cada tempo histórico, as terminologias como criança, jovem, adolescente, adulto e velho assumem o sentido da época para expressar a correspondente idade da vida. No caso da palavra juventude, utilizada para se referir ao jovem ou ao adolescente no século XX, ela nos revela um modo próprio do adolescente viver sua juventude: uma maneira de ser jovem que se distingue de épocas anteriores.

Ariès, estudioso da história social da criança e da família, avalia que a adolescência passou, de uma época sem destaque, a ser a idade favorita de se viver no século XX: o 'século da adolescência'. Passou não só a ser reconhecida como a ser supervalorizada. (ARIÈS, 1981, p. 46-47).

Esse sentido da juventude representa um fenômeno que tem suas origens no início do século XX. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral quando um sentimento comum entre os jovens ex-combatentes nas batalhas dessa Guerra se opôs às velhas gerações da retaguarda. Então, a partir desse período,

a juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. [...]. Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente.[...]. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo (ARIÈS, 1981, p. 46-47).

Após a segunda metade do século XX, as crises nas relações sociais, políticas, econômicas e familiares se seguiram e as mudanças foram ocorrendo com maior rapidez, referendando as revoluções, entre elas, a cultural que significou uma mudança estrutural entre as gerações.

Importante destacar que o comportamento cultural da juventude, após os anos 1950, diferenciou-se das gerações anteriores através de algumas peculiaridades, singulares no processo histórico, que auxiliam a compreensão do que Hobsbawm (1996) denomina de *cultura jovem global*.²

Uma primeira peculiaridade que a juventude assume e passa a expressar, entrelaça três sentidos. Primeiro, a juventude tornou-se um grupo etário autônomo ou um agente social independente, passando a ser reconhecida como uma camada social e a definir um jeito de ser: ser jovem. Num segundo sentido, essa camada social não se limita à faixa etária do tempo de adolecer, passando a definir um jeito de viver: uma cultura jovem. Outro sentido cultural da juven-

² Essa expressão e as peculiaridades no comportamento cultural da juventude são analisadas por Eric Hobsbawm no capítulo **Revolução Cultural** do livro **Era dos Extremos o breve século XX**, 1996, p. 314-362.

tude no século XX está na temporalidade maior de viver as relações de sociabilidade entre seus pares, o que permite construir uma identidade comum no grupo e do grupo.

Uma segunda peculiaridade no comportamento cultural da juventude está relacionada ao mercado. Os produtos com vantagens técnicas e novas linguagens são, como no caso da informática, dirigidos mais para esta camada social e muito menos à geração que não cresceu com tais máquinas e programas. E, assim, invertem-se os papéis das gerações: se os pais sempre ensinavam e os filhos sempre aprendiam, agora os filhos podem ensinar o que os pais não sabem e os filhos, sim.

A juventude enquanto expressão cultural foi atravessando o tempo, se expandindo pelo espaço mundial. Esta terceira peculiaridade da cultura juvenil nas sociedades urbanas inicialmente se internacionaliza, através das marcas da cultura jovem como *rock* e *blue jeans* e, posteriormente, seguindo-se um turbilhão de inovações nos símbolos da juventude moderna, repassados freneticamente pela indústria cultural e pela mídia para a 'aldeia global', a cultura jovem se globaliza.

A cultura jovem global tornou-se "a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais" (HOBBSAWM, 1996, p. 323). Segundo este pensador, essas peculiaridades são referências importantes para compreendermos o processo de construção da cultura jovem global que deu origem à revolução cultural do século XX, a qual marcou o século que termina e o seu destino.

Como a cultura jovem global permeia a identidade dos sujeitos – alunos e professores – presentes no território escolar? O resgate das expressões do comportamento cultural e político da juventude dos anos de 1960 aos símbolos e estilos que compõem os grupos juvenis no final do século da revolução cultural, possibilita-nos contribuir com a formação docente e ampliar nossas inter-relações com alunos jovens adolescentes.

Brasil: a juventude sob o regime militar

O comportamento cultural da juventude, que marcou o contexto mundial da metade do século XX, também esteve presente no cotidiano dos jovens brasileiros, pois:

[...] a irreverência no vestuário, as ondas de cores e flores embalaram a 'nova geração'. Os cabelos compridos; as calças 'lees' em 'blue jeans' apertadas e boca de sino; as jaquetas pretas em couro; as botas; as lambretas; os carrões; a

coca e a cola. A denúncia e a busca da mobilização do público marcaram a disposição do ambiente cultural. O teatro, o cinema, a música e as Artes Plásticas mantinham posturas provocativas, trabalhando temas sobre liberdade, política, sexualidade. Os protestos e estandartes invadiram as ruas, as escolas, as empresas, a família. Eram jovens cabeludos que amavam os Beatles e os Rolling Stones, que protestavam também em língua portuguesa com Vandré, Chico Buarque e Caetano Veloso. Jovens que incendiavam-se nas passeatas, que acreditavam em um mundo mais justo, na igualdade, no fim da miséria e da fome, na poesia, nas flores, no amor e na certeza de que eram a própria História (SOUZA, 1993, p. 101).

Durante o regime de ditadura militar, a partir da década de 1960, em meio a turbulentas lutas políticas e sociais, a configuração da juventude brasileira assumiu visibilidade através de comportamentos e valores de dimensões culturais, como o movimento *hippy*, e ganhou expressividade política através dos movimentos estudantis, cuja identidade se confunde com a da própria imagem da juventude.

Os movimentos de estudantes, principalmente os universitários, se articulavam no espaço público urbano assumindo uma posição no embate político, passando a protagonistas das lutas sociais. Esse movimento representou uma forma de contestação política, de jovens ativistas que se opunham aos fundamentos da sociedade, tornando-se um movimento de luta política e ideológica frente ao capitalismo no período da Guerra Fria, nas especificidades brasileiras do golpe militar de 1964.

Entre outras expressões de contestação da juventude, o movimento *hippy* foi marcado pelo comportamento que buscava construir uma identidade com base em novos princípios para a vida como, por exemplo, àquele que se tornou seu lema: “paz e amor”.

Se o movimento estudantil expressa a luta política e econômica como caminho para mudanças, o movimento *hippy* tem as mesmas origens para sua contestação, todavia buscava a mudança do indivíduo, estabelecendo uma contestação cultural.

Entre esses movimentos no Brasil dos anos do regime militar há em comum a radicalização da ruptura, a ousadia dos questionamentos e a perspectiva de mudança, seja pela contestação política, seja pela contestação cultural. Contudo, observa Foracchi (1972, p. 160)³, “no limite, a distinção entre a con-

³ Para ampliar esta discussão, ver o livro *A juventude na Sociedade Moderna*, de Marialice M. Foracchi.

testação cultural e a contestação política é extremamente fluida porque, sem entrar no jogo político institucionalizado, a primeira desenvolve efeitos nitidamente políticos sobre o sistema” .

As dimensões culturais, valores e comportamentos dos jovens dos ‘anos dourados’, assim como o movimento estudantil e o movimento *hippy*, representam a identidade de uma juventude e referências na busca de transformações sociais e políticas nos ‘anos de chumbo’.

Assim, semelhante aos jovens de outros lugares do mundo, essa geração de jovens brasileiros/as sonhou, contestou os valores dos poderes instituídos e instituintes naquele momento, as condutas e as normas tradicionais de uma sociedade conservadora e, também, enfrentou a geração que sustentava esses valores e que representava os poderes da ordem social. Esses enfrentamentos permitiram que a juventude desenvolvesse utopias e revoluções as quais, por sua vez, passaram a ser parte da cultura jovem que marcou o pós anos 1950 e 60 do século XX.

Durante os anos de 1970 e 80, os movimentos contra o regime militar se encontravam pulverizados e enfraquecidos em razão, por um lado, da repressão da ditadura que censurava e impedia de forma truculenta os debates entre ideais e idéias políticas: fossem nos territórios universitários, onde os intelectuais debatiam teorias políticas e propunham outros discursos políticos; fossem nos lugares públicos de manifestações críticas ou de circulação das culturas alternativas e de engajamentos políticos, fossem em espaços culturais do teatro, cinema, televisão e jornais. Por outro lado, em função do projeto geopolítico desse regime que disseminava uma ideologia Desenvolvimentista, como a da integração nacional para atender suas necessidades de Segurança Nacional. Ao mesmo tempo, no bojo dessa modernização está o desenvolvimento da indústria cultural,

identificada com o processo de despolitização, com o ufanismo dos setores dominantes no poder, assim como relacionada a valores superficiais, consumistas e moralizantes da classe média, que se amplia e fortalece nos anos do ‘milagre brasileiro (ABRAMO, 1994, p. 76).

Esse período, de ação e obstrução política, deixou como herança experiências de jovens engajados em propostas e criação de alternativas políticas e culturais. Parte da juventude do movimento estudantil engajou-se em grupos político-ideológicos, inserindo-se em movimentos sociais de revolta e descontentamento pela crise política e econômica que germinava (e alguns foram exterminados) no campo e na cidade.

Essa juventude, dos anos dourados de 1950 e a dos movimentos políticos culturais dos anos de 1960, configura-se como a geração que foi pioneira por lutar para romper padrões, maneiras de pensar e agir de uma sociedade. Foi pioneira em romper com valores e costumes presentes nas relações familiares, dos seus pais, e, por isso,

com frequência os pais foram desafiados e enfrentados, e, é claro, as conseqüências (positivas e negativas) foram sofridas. Medo, desamparo, solidão, insegurança, incerteza, remorso e arrependimento eram sentimentos que coexistiam com o orgulho, o sentir-se realizado, o idealismo. Hoje, continuamos sendo pioneiros em compor uma geração que vai indo para a terceira idade novamente rompendo os modos de viver dos nossos antecessores (ABREU, 2003, p. 12).

A/s cultura/s juvenil/s no contexto da redemocratização do país

Durante os anos do regime militar, diante das condições restritas de participação na vida política e cultural, os jovens buscavam outros espaços de sociabilidades culturais. Nos anos de 1980, com o clima de abertura política e a diminuição da repressão, a categoria juvenil urbana passa a esboçar significativas mudanças.

Se antes os jovens, especialmente os universitários de classe média, voltavam-se para os movimentos de contestações políticas, de luta pela liberdade, agora, os jovens dos anos de 1980, sentem-se atraídos pelos novos/outros espaços de sociabilidades para expressar o sentido das suas inquietações e das suas condições de vida.

Neste período, a maior parte dos jovens, por estarem inseridos no mercado de trabalho, de alguma forma, podem investir no lazer, ou seja: 'gozar a vida, a juventude' (divertir-se ou investir em si mesmo). Este papel importante do lazer para os jovens revela uma das dimensões que compõem a vivência e as práticas culturais que ajudam a construir as especificidades da condição juvenil nas camadas populares.

Em espaços públicos de lazer e entretenimento "*uma grande variedade de figuras juvenis*" ganha visibilidade, porque, sendo menos regulado e disciplinado que o espaço da escola, da família e do trabalho, torna-se, potencialmente, para os diferentes grupos juvenis, o lugar de mostrar, projetar, aspirar um outro modo de vida. Representa um espaço onde, no tempo livre, se dão as relações de sociabilidade, de vivências significativas, capazes de estruturar suas novas

referências. Nesse sentido, os espaços públicos dos anos 80, expressavam as condições sociais das várias *juventudes*, tendo em comum o foco na produção e no consumo cultural: música, cinema, vídeo, artes plásticas, entre outros espaços de vivência e atuação.

Assim, nesse contexto histórico-cultural entram em cena grupos expressivos, com suas necessidades de ser: de construir identidade no complexo e fragmentado mundo urbano: de ter e equacionar desejos de consumo e a possibilidade de consumir: de situar em um meio urbano com espaços de vivência e diversão segregacionista: de sentir: expressar as dificuldades individuais e coletiva e articular perspectivas para si e para a sociedade.

Essa nova configuração do universo juvenil se descortina diante da crise da participação universitária na vida política e cultural e da emergência de uma intensa vivência, por parte dos jovens das camadas populares, no campo do lazer ligado à indústria cultural.

Em um meio sócio-cultural em que se fortalecia a utilização da imagem, os jovens construíam suas referências e expressavam suas identidades em grupo que se afirmava através de um estilo.⁴ O estilo do grupo passou a identificá-los e diferenciá-los entre os outros diversos grupos juvenis no espaço urbano: *punks*, *darks*, *rappers*, *rastafáris*, *metaleiros*, *carecas* entre outros.⁵

Esses jovens, ao criarem um estilo próprio, com espaço específico de diversão e atuação, elegem seus próprios bens culturais buscando escapar da massificação e da ditadura da moda estabelecida principalmente pela publicidade e pela mídia. No entanto, os símbolos e estilos criados pelos grupos juvenis são apropriados pelo mercado cultural e se transformam numa 'nova onda' ou mania que, produzida e massificada, serve como ritual de consumo da adolescência em busca de referência para se firmar numa dada identidade juvenil.

Entre os estilos dos grupos juvenis, o fenômeno *punk* expressou um sentimento, sintetizou uma experiência e um comportamento que foi captado e se expandiu entre a juventude antes que a indústria tivesse tido tempo de cooptá-lo para convertê-lo em moda.

Como cultura juvenil urbana, constituída por gerações de jovens de diferentes níveis sociais e de escolaridade, principalmente do ensino médio e universitário, os *punks* foram um dos primeiros a expor as novas questões da cultura juvenil urbana e marcaram o imaginário e o comportamento dos grupos juvenis

⁴ Estilo: são os símbolos que um grupo juvenil ostenta e que delimitam quem são, ou seja: a identidade e os problemas que formulam, os quais expressam a sua posição no mundo.

⁵ Uma importante pesquisa sobre cultura juvenil está no livro: *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*, de Helena W. Abramo, 1994.

no Brasil dos anos 80. Tomaram como símbolos de identidade, sinais repugnantes para os costumes e comportamentos dos padrões sociais, na tentativa de que seu estilo⁶ escapasse à incorporação pelo mercado.

Esse estilo produz um estranhamento nas pessoas e representa, no universo juvenil urbano, uma expressão simbólica às agressões da vida capitalista, sentida pelo grupo, e por outros, dissimuladas nas relações cotidianas. São agressões sociais, políticas e ideológicas que parecem não mais chocar as pessoas adultas ou agredir sua cidadania. O estilo *punk* tornava os jovens visíveis e suas práticas são estratégias para comunicar problemas com os quais se preocupam e os identificam na situação de marginalidade e de exclusão da ordem social. Em suas práticas de comunicação, com o mundo e com o grupo, expõem idéias e críticas à realidade, trocam denúncias através de fanzines, fazem panfletagem em dias cívicos como 7 de setembro, movimentam-se e articulam-se em busca de respostas.

A identidade e os signos de choque trazidos pelo estilo *punk*, interagindo com o mundo dos grupos juvenis de antigas e novas gerações, repercutiram no espaço urbano e deram origem aos 'carecas do subúrbio' ou *skinheads*.

Esse grupo se tornou hostil a esse movimento, havendo confronto entre *punks* e carecas/*skinheads*. No Brasil, os carecas identificaram-se com os *skinheads* ingleses pela postura 'violenta' de impor respeito a outros jovens, incorporando a conduta de pessoa honesta, trabalhador pela ordem e pela moral, apoiando-se em bases do pensamento integralista, posicionando-se contra os negros, judeus, nordestinos e homossexuais, assimilando a postura fascista.

O movimento *punk* propiciou, também, a organização dos grupos *darks*. Essa tribo de jovens do ensino médio e do meio universitário, articulada em torno de bandas que ficaram conhecidas como rock paulista, tinham como lugar de encontro, para dançar e fazer seus shows, os porões ou fundos de estabelecimentos em setores velhos e centrais, como a casa noturna Estação Madame Satã (Bairro do Bexiga em São Paulo).

Esses jovens construíram um estilo batizado de *dark*⁷. Uma identidade que simboliza o luto, negando àquela identidade que associa a juventude a vida e à alegria. Juntos, *punks* e *darks*, se espalham pelo cenário social "se oferecendo como espelhos da essência do seu tempo, buscando obrigar os outros a verem

⁶ Usam como símbolos, por exemplo: jaqueta preta, mangas e golas arrancadas, com *buttons*, símbolos anarquistas, coturno pretos e calças surradas e marcadas por pregos, correntes, cadeados e tachinhas, *piercings* na orelha, nariz, boca e os cabelos eriçados para o alto tingidos em cores vivas.

⁷ Marcado pelo uso das roupas dos anos 40 e 50 em tom escuro, as faces pálidas, cabelos curtos, geométricos e assimétricos, coloridos em cores como o ruivo, preto ou em tons berrantes e os lábios femininos com batom preto ou roxo.

e ouvirem as distorções e a se mirarem nessa perplexidade, de modo a repensarem suas convicções sobre o presente e o futuro.” (ABRAMO, 1994, p.156).

Nas regiões da periferia do ABCD paulista⁸, onde surgiram ‘os carecas do subúrbio’, também diversos jovens se aglutinavam em torno de um estilo de música: o *rap*, formando os grupos *rappers*.⁹

O elo de identidade entre esses jovens negros estava articulada à exclusão cotidiana que enfrentavam, devido às suas condições de vida sócio-econômica e cultural, e à segregação sócio-espacial, por viverem em espaços urbanos marginalizados. O sentimento e a consciência dessas condições de segregação humana e espacial motivam as letras, os embalos, o som cultural desses jovens e outras práticas culturais, como o grafite ¹⁰.

A sociabilidade entre os jovens *rappers*, articulados ao movimento *hip hop*, ultrapassaram o lazer e alguns se integravam aos movimentos negros, em ONGs que apoiavam suas atividades, adotando outras formas de expressão diante dos conflitos e contradições da vida urbana. Alguns desses jovens conquistaram espaços culturais, institucionais como os municipais e comunitários, formando grupos, não só de práticas artísticas, mas um movimento em torno das questões de discriminação étnicas, questões urbanas de exclusão humana e espacial, envolvendo outras comunidades e coletivizando.

Com o tempo, a mídia passou a promover alguns desses grupos como uma nova onda cultural da periferia urbana, principalmente pela música. Ao serem difundidos como novidade pelo estilo musical, entre outros grupos da *galera*, a indústria cultural, como faz com o samba, relacionou-os com a favela, o negro e o pobre, que se tornou ídolo, passando a representar uma referência do que deu certo.

O estilo das culturas juvenis pelos símbolos no corpo e no vestuário, e o sentimento expresso na música e/ou na dança, foi sendo apropriado e consumi-

⁸ Cidades de Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema situadas na região metropolitana da capital do estado de São Paulo.

⁹ O *rap* (RAP - Rhythm and Poetry ou ritmo e poesia), proveniente dos guetos norte-americanos (década de 80), assim como a prática da dança *break* e o *grafite* são práticas culturais que foram inserindo-se no movimento *hip-hop*, nascido nos anos 70 com a juventude afro-norte americana do Bronx nova-iorquino, se expandindo pela América Central e alguns lugares da América do Sul.

¹⁰ O espaço público é reivindicado e marcado como lugar dos grupos juvenis segregados socialmente e confinados espacialmente em guetos/periferia, expressando a identidade política e espacial dos grupos juvenis. O *grafite* surge como uma assinatura - *tags* - nos muros, pontes, viadutos do espaço público contendo dois símbolos: o apelido (a identidade do grupo que intervinha em um dado local público) e o número da rua (função territorial de demarcação da ação do grupo). Hoje os ‘tags’ assumem formas mais elaboradas e multicoloridas, ampliando seus significados e são definidas como arte das ruas.

do pelo mercado e pela indústria cultural e divulgado como uma das expressões jovens do mundo moderno. Mas as condições desses jovens da classe popular geram suas práticas e oferecem, para aqueles dispostos a compreendê-las, outras leituras da vida cultural e das condições de vida.

O que há em comum entre os diferentes grupos juvenis é a cultura como via alternativa de expressar as condições do jovem no espaço urbano. Há também em comum entre eles, a ausência da participação em partidos políticos, uma vez que a política como atividade institucional passava a ser menosprezada pelos diversos grupos juvenis que manifestavam suas posturas políticas em suas práticas e nos seus estilos.

Na configuração desses grupos há os vínculos de identidade territorial, a estruturação em gangues ou não, o vínculo de pertencimento sócio-cultural e o grau de coesão interna passando pelas questões apresentadas em cada grupo e sua definição ideológica. São grupos que apresentam uma postura diante do mundo, formam, elaboram e expressam questões relacionadas à vivência da condição juvenil,

como formas de negociar espaços de vivência nesse novo meio urbano, de processar a elaboração de identidades coletivas, de forjar respostas que os posicionem frente aos valores correntes na sociedade e de promover uma intervenção no espaço social (ABRAMO, 1994, p.84).

Esses personagens expressivos do universo juvenil que compõem o estilo em grupo lidam com questões das suas condições e necessidades de ser jovem e que, por sua vez, dão-se no limite entre a criação cultural e o lazer e entre o consumo e a mídia.

Esse universo juvenil e suas condições e necessidades, identificadas no território urbano e suburbano dos anos 80, também estão presentes em outros lugares urbanos no final da década de 90. Nas salas de aula é perceptível como esses jovens alunos encontram um modo de dissimular o uniforme que os homogeneiza no espaço escolar, utilizando no corpo e na roupa os referenciais da sua identidade urbana. Trata-se de dizer quem são e o que buscam através de símbolos que, como parte da sua identidade, podem identificá-los com o seu lugar social, com o seu espaço de vivência e diversão, com sua situação de ser alguém no meio de tanta automatização do homem do complexo mundo urbano, sendo também símbolos-produtos juvenis sugados pelo mercado da indústria cultural.

Podemos dizer que esses jovens dos anos de 1980 e 90, como seres produzidos historicamente, representam uma herança de conquistas humanas e culturais anteriores e que, portanto, herdaram não apenas a cultura ju-

venil dos anos 60, mas também carregam os símbolos e expressões das gerações juvenis dos anos 70 e 80. E os reconstróem na dinâmica desse seu *vir-a-ser*.

A herança dos jovens dos anos 60 é, talvez, a idealização de que essa geração ofereceu um mundo, pensando no futuro, melhor: marcada pelo sonho, pelas bandeiras de transformação, pela utopia. A utopia, que “refere-se à imaginação de algo que não existe, ou existe em lugar nenhum, numa dimensão fora do real. [...] No entanto, a utopia é sempre imaginada com base em tempo e lugar determinados, a partir do desejo de pensar uma alteridade em relação ao que se vive”. (ABRAMO, 1994, p.151).

As culturas juvenis, ou as tribos juvenis dos anos 80, por meio do estilo *fim do mundo, do apocalipse, da ausência de futuro*, agressivo dos ‘punks’ e mórbidos dos ‘darks’, desenham os traços negativos da ordem social, encenam a distopia: a “*projeção de uma sociedade futura, negativa (...), e tem o propósito principal de chamar a atenção para os traços negativos presentes ou com a tendência a aumentar nas sociedades atuais*” (ABRAMO, 1994, p.152-153).

Esta sensibilidade revelada por essas gerações para compreender os problemas da sua época (e se entenderem) lembra que, na explicação de ABRAMO:

a distopia também ‘inventa’ um mundo, que não está aí, que não corresponde ao real. Ao contrário da utopia - que projeta o que se quer atingir, negando dessa maneira o estado de coisas atual - a distopia procura a negação desse estado de coisas projetando a ampliação dos traços e princípios negativos que o constituem. Funciona, assim, não como um modelo ideal, mas como um alerta crítico sobre o possível desenvolvimento futuro das tendências inscritas no presente (ABRAMO, 1994, p.153).

A cultura global: ser jovem no final do século da revolução cultural

Em agosto de 1992, milhares de pessoas saem, a partir do centro da cidade de São Paulo, às ruas em passeatas gritando “Fora, Collor!”. Surgem os jovens adolescentes que ficaram conhecidos como ‘caras pintadas’: alguns com camiseta preta, outros com cabelos coloridos e todos trazendo no rosto traços em cores, principalmente verde e amarelo.

Esta manifestação popular pelo *impeachment* do presidente do Brasil da época repetiu-se como ato político em ruas e praças de várias cidades, ganhando destaque nos noticiários. Focalizando estas manifestações, a mídia destacou e colocou em cena os jovens ‘caras pintadas’. E se antes a maioria dos

discursos identificava a maioria dos jovens dos anos 90 como alienados, depois desta presença no espaço público, passam a ser exibidos como representantes do comportamento político, em tempo midiático, de uma geração.

Da mesma forma efêmera como os jovens 'caras-pintadas' da 'Era Collor' entram na cena política, saem do espaço público. Reaparecem no cenário da mídia como novo alvo das programações dirigidas a 'explicar este fenômeno' e/ou ao público jovem.

A imagem do ser jovem ganha destaque nas linguagens, discursos e publicidades: ora como de adolescente conservador, ora como objeto de pesquisas mercadológicas e institucionais, das políticas públicas aos partidos políticos, ora servem aos diversos gostos de consumo. Por meio dessas imagens são estabelecidos os modelos de jovens adolescentes, construídos e vividos virtualmente ou realmente.

O movimento efêmero dos 'caras pintadas' marcou a manifestação política e a sua própria geração 90. Na configuração dessa juventude são marcantes a expressão individual, a ausência de lideranças políticas e de rigidez ideológica, e o papel da mídia como espaço de sociabilidade.

Nesta configuração cabe resgatar o comportamento dos jovens adolescentes frente às outras manifestações políticas locais e mundiais, ressaltando, além da mídia, a relação com a rede mundial de computadores – INTERNET, como o outro espaço de sociabilidade cultural e política onde se estabelecem relações entre lugar-mundo-lugar.

O ano 2000 foi marcado por manifestações públicas de protestos políticos que, exibidas em tempo real em qualquer lugar do mundo, ocorriam diante das reuniões políticas entre países mais ricos ou nas reuniões políticas entre os mais pobres, em diversos lugares símbolos do controle da economia mundial capitalista, como *Seattle* (dezembro de 1999), *Washington* (abril de 2000), *Praça* (setembro de 2000), onde se realizaram reuniões do Fundo Monetário Internacional - FMI e do Banco Mundial e, entre outras manifestações públicas, aquelas do Fórum Mundial que, de Porto Alegre, geraram outros Fóruns.

Essas manifestações revelam que a pobreza não está mais confinada geograficamente no terceiro mundo e que há uma comunicação independente das fronteiras nacionais, dos limites geopolíticos e da divisão norte-sul. Nestas comunicações e manifestações, a cultura jovem global se interage, contribuindo com o intercâmbio de informações sobre essas manifestações e ampliando a participação nos protestos não só no espaço real como pelo espaço virtual, garantindo a conexão local-global entre pessoas do mundo inteiro.

Presentes nesses espaços de sociabilidade – real ou virtual – estão diversos segmentos da sociedade, sem a defesa de ordem partidária(s), que se

manifestam com ou sem bandeiras: movimento dos ‘Sem-teto’, dos ‘Sem terra’, ONGs (Organizações Não Governamentais), *punks*, anarquistas, comunistas, ecologistas, aposentados, sindicalistas e, integrando-se individualmente ou em grupos de estudantes, alguns jovens da geração ‘caras pintadas’ vestidos de branco, o nariz de palhaço e nas mãos os livros e o lema: ‘*destruir o capital, mas com alegria*’.

O que a mídia capta entre as manifestações e protestos políticos mundiais e locais, e acentua como um dos traços da juventude é essa alegria. Uma alegria que, como sinônimo de felicidade, passa a representar um ideal da e para a juventude.

Essa luta com alegria, como um estilo e uma identidade associada ao ideal da juventude, é estimulada como forma de enfrentar os novos contornos do mundo do trabalho e “para enfrentar a acirrada disputa entre empresas, cidades e países, neste mundo regido pelo desenvolvimento industrial, há algo mais apropriado do que a competitividade juvenil?” (COSTA, 1997, p. 34).

Esse ideal de alegria sem compromisso da juventude, neste mundo onde as pessoas se predispõem a experimentar mais e sem resistência ou conservadorismo, parece substituir a utopia e a distopia. Nesse sentido, se o legado da cultura jovem dos anos 60 foi romper com os dogmas estabelecidos, buscando suas utopias, neste final de século XX, a

Rebeldia, contestação, enfrentamento da ordem estabelecida – essas palavras e expressões já não cabem na caracterização dos grupos jovens dos anos 90. Permanecem apenas como referências a um outro tempo, que solidificou uma idéia quase mítica de mudança, liderada por uma geração de jovens (FISCHER, 1996, p. 19).

Em relação à mudança estrutural entre as gerações, não há como se repetir o contexto histórico e nem as marcas da juventude da metade do século XX. Entretanto, é possível compreender o comportamento da cultura juvenil nos anos 90, tendo como referência a cultura jovem global e outras referências que estão sendo construídas no final do século XX e início do XXI.

Todavia, se o ideal para a juventude dos anos 60 significava a oposição aos dogmas, gerando utopias, enfrentamentos e revoluções, no final do século XX, esse ideal da juventude não está no enfrentamento da sociedade. O ideal é viver a juventude.

O que se tem é que a própria juventude foi eleita como um dogma, um ideal. Um modelo para pais, filhos e avós. Um modelo que se torna o objeto de desejo e de alegria, de ser jovem. No mundo globalizado, não é preciso criar a juventude

como modelo de vida, pois a juventude criada nos anos 50 e 60, ancorada na mídia internacional, foi divulgada e consumida. Trata-se sim, como diz Costa, “de uma nova campanha para tornar a juventude imorredoura” (COSTA, 1997, p. 34).

Esse modelo de ser, ideal de juventude e de alegria, contrasta com o acesso à qualidade de vida escolar. O prolongamento da escolaridade não garante o emprego e a entrada do jovem no mundo adulto, por meio do acesso ao trabalho, é adiada. Os jovens, por não ingressarem no mercado de trabalho diante das condições do desemprego estrutural, adiam a independência financeira assim como ampliam a dependência e a convivência com o grupo familiar de origem.

Se por um lado, a juventude dos anos 90, no campo cultural da cidadania, enfrenta dificuldade de ser acolhida nos seus direitos, de se tornar um profissional, de conseguir um emprego, enfrenta a queda da qualidade do ensino, em todos os níveis, por outro, os jovens são acolhidos pelo mercado marginal da contravenção (das drogas, prostituições etc), e na mídia:

são descobertos como novo alvo do mercado, justamente no tempo em que se experimenta o auge da globalização das economias e das culturas. Na publicidade e nos produtos de todos os meios de comunicação eles adquirem centralidade, não só como público específico, mas inclusive como modelo para outras gerações (FISCHER, 1996, p. 20).

O acesso ao mundo do consumo ou ao mundo pela rede da internet, traz a ilusão de que isto garanta para a juventude ser um cidadão do mundo. No entanto, sem ser cidadão do lugar não se chega a ser cidadão do mundo que habita.

E, nesse tempo da velocidade, em que o passado e o futuro se confundem no presente, neste mundo que está em qualquer lugar, em que o tempo e o espaço se globalizam, tendo a cultura como centro das mudanças geracionais, os jovens, como indivíduos, grupos juvenis ou sujeitos que estão em sala de aula, no território escolar, se misturam às cenas urbanas reais e se interligam nos fluxos virtuais: *cybermanos-junkies*, *raves*, *crackeiros*, *mauricinhos e patricinhas dos shoppings*, *blogs*, *gangues de ‘Beira-Mar’*, engajados em esportes radicais, ativistas de organizações não governamentais, contribuintes em comunidades assistencialistas, divulgadores de propostas religiosas, entre outras possibilidades. Estão no tempo de hoje, recriando a cultura juvenil pós-revolução dos anos da metade do século XX, gestando novas configurações do ser jovem do século XXI. E, a nós professores cabe contribuir falando desses tempos, desses espaços, das artes e das tecnologias, enfim, refletindo sobre a vida.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.

ABREU, Maria Célia. Geração Pioneira In: Folha Equilíbrio. *Folha de S.Paulo*. 26 de junho de 2003, p. 12.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª edição. Trad. Dora Flaksman, Rio de Janeiro: LTC, 1981.

COSTA, Cristina. A juventude eterna já existe. In: KUPSTAS, Márcia (org.) *Jovem Adolescente – Em Debate*. São Paulo: Moderna, 1997, p. 21-35.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em Discurso – Mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na Sociedade Moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

GRECO, Fátima Aparecida da Silveira. *Geografia(s), saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes*. Uberlândia: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia – MG, 2000.

HOBSBAWM, Eric. A Era de Ouro. In: *Era dos Extremos – o breve século XX – 1914 –1991*. Trad. Marcos Santarrita, 2ª ed. 3ª reimpressão. Companhia das Letras, 1996, p. 223 – 390.

SOUZA, Vera Lúcia Puga de. Encontros e desencontros: Vivências nos anos 60. *História & Perspectiva*. Uberlândia: UFU, nº 8, 1996, p. 97 – 142.

TEMPLOS DO SABER: O processo de implantação e funcionamento dos grupos escolares em Aracaju¹

Crislane Barbosa de Azevedo⁽²⁾

Resumo: Este artigo visa analisar a instalação e o funcionamento dos Grupos Escolares em Aracaju no início do século XX. Para isso, além de fontes historiográficas, foram utilizados vários documentos de época. Essas instituições foram instaladas com a finalidade de elevar o nível de ensino ministrado no Estado.

Palavras-chave: Grupo Escolar - Aracaju - ensino primário.

Abstract: This article shows an analysis of the installation and operation of the Elementary Schools in *Aracaju* in the beginning of the twentieth century. To accomplish the research historiographical sources and several documents of that period were used. Those institutions were installed with the purpose to improve the teaching level in the State.

Keywords: Elementary Schools – Aracaju – Teaching level

Com a implantação da República, no Brasil, os debates em torno das questões educacionais vão ser intensificados. O resultado destas discussões será evidenciado na legislação do período em que a escola primária ganhará maior destaque: “mais que um direito do cidadão, a escola primária foi concebida como uma necessidade e, sobretudo, como um dever de cada homem do povo”.³

Em 1893, o presidente de Sergipe, José Calazans, já falava da necessidade do ensino primário tornar-se obrigatório.⁴ A preocupação com o ensino primário aparece novamente nas falas dos chefes do Executivo estadual à Assembléia Legislativa de Sergipe, como por exemplo, a opinião do Gal. Oliveira Valladão, que diz que “a instrução pública, e principalmente a primaria, deve

¹ A autora agradece ao CNPq pelo apoio a este estudo e à Prof^a Dr^a Terezinha Alves de Oliveira pela orientação desta pesquisa.

² Professora da rede estadual de ensino de Sergipe, licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe e aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Estado da Bahia.

³ SOUZA: 2000, 104-121.

⁴ SERGIPE. *Mensagem* ... 1893, 24.

ser objecto dos nossos maiores cuidados”⁵ e o reconhecimento do Mons. Olympio Campos de que o nosso “ensino primário não está ainda organizado [...] nas condições em que deve sel-o”.⁶

Esperava-se da educação que esta viesse “*regenerar* as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações”.⁷ Por isso caberia à educação “disciplinar os indivíduos, pela introjeção de hábitos e pela vigilância sobre as suas condutas”.⁸ Assim, competia à escola, “de um lado, proporcionar a incorporação de novos comportamentos; de outro, provocar o abandono de costumes vividos no mundo familiar”.⁹

Os Grupos Escolares vão corresponder a uma nova modalidade escolar, à qual podemos chamar de escola republicana. Neles, o uso de recursos didáticos modernos e de uma nova metodologia, bem como a exigência de profissionais com melhor formação (professores normalistas), visava estabelecer os ideais e os valores republicanos, segundo Souza.¹⁰ Opinião similar à de Faria Filho, que afirma que neles, e por meio deles, buscou-se mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar. Os republicanos “projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista”.¹¹

Os Grupos Escolares fizeram época. Nasceram no Brasil no final do século XIX com o intuito de elevar o padrão de ensino e difundir a instrução elementar. Desde esse período, políticos e educadores passaram a advogar a necessidade de espaços edificadas expressamente para o serviço escolar. De acordo com Oliveira, “[...] tanto no sentido de reunir, num mesmo prédio, várias crianças e professores sob a orientação e a administração de um professor que assumia a função de diretor, como também permitir a organização do ensino seriado”.¹²

Diante dos inúmeros problemas relacionados à educação e às novas finalidades atribuídas à escola primária, ocorreram em todo o país reformas no ensino público, trazendo mudanças qualitativas e quantitativas, dentre as quais a adoção de novos métodos e o uso de variados materiais didáticos.

⁵ SERGIPE. *Mensagem ...* 1895, 9.

⁶ SERGIPE. *Mensagem ...* 1900, 8.

⁷ CARVALHO: 1989, 10.

⁸ ROCHA: 2000, 55-73.

⁹ GALVÃO: 2001.

¹⁰ SOUZA: 1998, 16.

¹¹ FARIA FILHO: 2000, 147.

¹² OLIVEIRA: 2001.

A reforma da Instrução Pública em Sergipe, empreendida na administração de Rodrigues Dória (1908-11), em 1911¹³, contou com a participação do técnico paulista Carlos Silveira, enviado pelo governo do Estado de São Paulo atendendo à solicitação do governo de Sergipe. Viagens de estudos a São Paulo e o empréstimo de técnicos deste Estado passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências dos responsáveis pela instrução pública nos Estados brasileiros, segundo Carvalho.¹⁴ Da Reforma nasceram os primeiros Grupos Escolares de Sergipe, ambos localizados em Aracaju – Grupo Escolar Modelo e Grupo Escolar Central. Entre 1911 e 1925, Aracaju assistiu ao nascimento de cinco Grupos: “General Siqueira”, “Barão de Maroim”, “General Valladão”, “Manoel Luiz” e “José Augusto Ferraz”.

No início do século XX, Aracaju crescia. Nenhuma cidade do Estado se comparava à capital, pois “além de ser o centro político-administrativo onde os poderes constituídos, engendravam suas decisões, era também o maior centro industrial e comercial de Sergipe”.¹⁵ Vivia-se uma atmosfera de crescimento e modernização, foi nela que se instalaram os Grupos Escolares. Eles tiveram um papel fundamental no processo de crescimento e modernização da cidade. Contribuíram tanto para o seu embelezamento, com a sua majestosa arquitetura e a divulgação de ideais cívicos, quanto para o seu asseio, através, por exemplo, da exigência de vacinação das crianças para a realização das matrículas.

O Grupo Escolar Modelo funcionava anexo à Escola Normal e possuía quatro cadeiras relativas aos quatro anos de curso. O Grupo Escolar Central (depois chamado de Grupo General Siqueira) era composto de oito cadeiras, quatro para cada sexo, em duas seções que funcionavam nos seguintes horários: 1ª seção das 09:00h às 12:30h e a 2ª seção das 13:00h às 17:00h.¹⁶

O Grupo Modelo tinha regulamentação própria e destinava-se à prática educativa. Nele os futuros professores aprenderiam a trabalhar com o uso de novos materiais didáticos e com base no método de ensino intuitivo, “os processos intuitivos, que estariam em constante aperfeiçoamento na Alemanha, na Suíça, e nos Estados Unidos, eram a base do ensino moderno”.¹⁷ O método de ensino intuitivo, segundo Valdemarim, pode ter seus princípios assim sintetizados:

o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos

¹³ Decreto 563 de 12 de agosto de 1911.

¹⁴ CARVALHO: 2000, 226.

¹⁵ DANTAS: 1999, 45.

¹⁶ SERGIPE. *Mensagem...*1913, 15.

¹⁷ CARVALHO: 1989, 28.

que constituem a matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento.¹⁸

Em 1915, o “General Siqueira” passou a funcionar na sede do Grupo Modelo e da Escola Normal. A transferência da sede do Grupo ocasionou mudanças nos seus horários. Em 1918 ele encontra-se ainda funcionando no Grupo Modelo em vista de o seu prédio estar servindo de Palácio do Governo.¹⁹ Posteriormente o Grupo voltou para a sua sede original, porém, novamente em 1925, o “General Siqueira” passa por situação difícil, pois devido à premente necessidade, nas palavras do presidente Graccho Cardoso, alojou o Batalhão Policial Militar do Estado, dada a imprestabilidade do quartel então existente. Um novo prédio seria construído, porém, não para a Polícia Militar, mas sim para o Grupo Escolar, que deveria ser transferido novamente de seu prédio próprio. Devido a essa convivência (crianças e polícia militar) as classes do “General Siqueira” foram temporariamente transferidas para a sede [inicial] do Grupo General Valladão, localizada na praça Pinheiro Machado.²⁰

A vida dos Grupos era acompanhada de perto pela imprensa da cidade, os seus eventos ganhavam destaque no cotidiano da capital sergipana. Inúmeros registros nos jornais destacam a inauguração de seus edifícios. Sobre a inauguração do Grupo Escolar General Valladão, por exemplo, houve sete registros em jornais, inclusive com toda a descrição da solenidade.²¹

A propósito, Carvalho lembra que “como símbolo da nova ordem, a escola devia se fazer ver. Daí a importância das cerimônias inaugurais dos edifícios escolares. O rito inaugural repunha o gesto instaurador”.²² Por isso é que essas instituições serão também caracterizadas pelos seus edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente.

Ao se referir, em 1914, às sedes dos Grupos, o Coronel Pedro Freire de Carvalho informa que “os edifícios que lhe servem de cenário são reaes palacios que decoram a nossa capital com a sua architectura elegante de linhas bem

¹⁸ VALDEMARIN: 2000, 74-87.

¹⁹ SERGIPE. *Mensagem...*1918, 28.

²⁰ Nesse momento, o antigo prédio do Grupo Escolar General Valladão (transferido de endereço), estava destinado à Faculdade Livre de Direito Tobias Barreto, porém, esta apesar de inaugurada nunca funcionou efetivamente, sendo as classes do Grupo General Siqueira nele alojadas. Ver: SERGIPE. *Mensagem...*1925, 14.

²¹ *Correio de Aracaju*. Aracaju, 03/09/1918; *O Imparcial*. Aracaju, 22/08/1918; *Diário da Manhã*. Aracaju, 31/08/1918; *Diário da Manhã*. Aracaju, 03/09/1918; *Estado de Sergipe*. Aracaju, 31/08/1918; *Estado de Sergipe*. Aracaju, 01/09/1918; *Estado de Sergipe*. Aracaju, 03/09/1918.

²² CARVALHO: 1989, 25.

conformadas”.²³ De acordo com Heloísa Rocha, a arquitetura escolar como programa educador, fundado sobre os valores de ordem, disciplina e vigilância,

deveria expressar e instituir um discurso inovador, configurando-se, por essa via, em signo de modernização do ensino. Constituído de tópicos como localização, orientação, dimensões, disposição, esse discurso normativo põe em cena a importância da produção do espaço escolar na tessitura do espaço urbano.²⁴

No entanto, surgem opiniões contrárias à edificação dos Grupos Escolares com as suas majestosas características arquitetônicas devido, principalmente, aos seus custos ainda que todas elas fossem rebatidas pelos presidentes Pereira Lobo e Gracco Cardoso, ao longo de suas administrações.

Os edifícios destacavam-se pela beleza. No *Diário da Manhã*, em 1917, há uma pequena descrição do prédio do Grupo Escolar Barão de Maroim, construído durante a administração Gracco Cardoso:

O Grupo Escolar Barão de Maroim foi inaugurado em 08 de julho de 1917 e, segundo o presidente do Estado, em conformidade “com todo o rigor pedagógico e architectonico, constituindo por isso um dos bellos edificios da nossa capital”²⁶, no que foi seguido pela inauguração do Grupo General Valladão ocorreu em 1º de setembro de 1918.²⁷

Naquele ano (1918) Aracaju passou a contar com quatro Grupos Escolares. Ao tratar dessas instituições em 1921, o presidente de Sergipe, José Joaquim Pereira Lobo (1918-22), afirma que “acham-se em perfeito estado de conservação e asseio, atendendo a todas as exigencias da hygiene e do conforto”.²⁸ Por isso, chega a declarar imprescindível a conversão das escolas isoladas de todo o Estado em Grupos Escolares “incontestavelmente o typo que melhor satisfaz as exigencias do nosso ensino”.²⁹ No entanto, desde a última inauguração (1918), passaram seis anos para que novos Grupos fossem instalados em Aracaju. O primeiro deles foi o Grupo Escolar Manoel Luiz, inaugurado em 1924, na avenida Pedro Calazans, e o segundo, Grupo Escolar José Augusto Ferraz, de 1925, situado no bairro Industrial, ambos construídos durante a administração Graccho Cardoso (1922-26).

²³ SERGIPE. *Mensagem...*1914, 15. ROCHA: 2000, 55-73.

²⁴ *Diário da Manhã*, 10/05/1917, n. 1771, p. 1.

²⁵ SERGIPE. *Mensagem...* 1917, 8.

²⁶ SERGIPE. *Mensagem...* 1918, 27.

²⁷ SERGIPE. *Mensagem...* 1921,18.

²⁸ *idem*, p.19.

²⁹ NUNES: 1984a, 244; DANTAS: 1999, 49-50.

Dá-se como motivo para a demora na ereção de novos Grupos a falta de recursos do Estado, situação que só será revertida na administração de Graccho Cardoso com a retomada dos índices de exportação que haviam sofrido queda por volta de 1919. Disso soube Graccho tirar proveito, segundo Nunes, no campo das realizações culturais, sobretudo as educacionais, que mais identificaram o traço progressista da sua administração.³⁰

Frente aos problemas educacionais, Graccho realizou a compra de casas para melhor localizar as escolas isoladas no que se refere às condições de conforto de higiene e empreendeu a construção de novos Grupos Escolares no Estado, contando Sergipe, no início da sua administração com cinco Grupos e no final com quatorze, sendo cinco deles em Aracaju.³¹

O ensino nos “Templos do saber”

Nas mensagens presidenciais são muitos e freqüentes os elogios aos Grupos Escolares, o que os distancia em relação aos outros setores da instrução pública no Estado. A unanimidade dos governantes neste sentido, chama a atenção. Afirmam que em seus prédios são garantidas as medidas necessárias para assegurar as condições adequadas de higiene e o uso de uma nova pedagogia, para a qual contam com os melhores materiais e mobiliário escolar e, principalmente, com os melhores professores. Pereira Lobo, em 1920, considerava:

como excelente typo escolar, os Grupos vão satisfazendo plenamente as exigencias do nosso ensino. Em bellos e confortaveis edificios, em que são asseguradas as condições hygienicas de par com os preceitos pedagogicos, elles dão um testemunho muito honroso da segura orientação das administrações, neste particular. A começar pelo Grupo Modelo, com especial função, segundo o critério regulamentar estabelecido, até o Grupo Coelho e Campos na cidade da Capella, todos vão prestando relevantes serviços.³²

O ensino nos Grupos Escolares em Sergipe era feito em 04 anos que correspondiam às quatro classes. Estas, por sua vez eram divididas em duas seções pelo menos, conforme o adiantamento dos alunos. Por exemplo “na 1ª

³⁰ NUNES: 1984a, 258.

³¹ SERGIPE. *Mensagem...* 1920, 18.

³² SERGIPE. *Programma para o Ensino Primário...*Aracaju:Typ. do O Estado de Sergipe, 1915, p.13.

secção do 1º anno os analphabetos ou como tais considerados, na 2ª os que tiverem principio de leitura, etc.”³³

No que se refere aos conteúdos a serem ministrados, nota-se uma maior concentração nas duas primeiras séries, sendo o 3º e o 4º anos compostos, na maioria das vezes por revisões, recapitulações dos anos anteriores. Uma melhor distribuição dos conteúdos talvez contribuisse para melhorar os índices de aprovação nos Grupos Escolares, os quais eram baixos nas séries iniciais, bem como a relação entre matrícula e frequência, bastante dissociadas, o que indica significativas taxas de evasão. A concentração dos conteúdos nas séries iniciais pode certamente ter agravado o índice de alunos daquelas instituições.

Nos Programas para o ensino não havia apenas disciplinas e conteúdos a serem ministrados nos Grupos Escolares, mas também observações para os professores quanto à forma de dar e tomar as lições. Estas se pautavam em um método objetivo, o chamado método intuitivo, introduzido em Sergipe em 1911.³⁴

Segundo esse método, o ensino da leitura, por exemplo, através da *Cartilha Analytica* deveria partir do que a criança conhecia: mão, chapéu, cabeça, “e assim muitos, exemplos tirados da *Cartilha* ou outros apropriados, de objectos bem conhecidos dos alumnos”.³⁵ Por isso, “nenhuma lição de coisas ou de leitura elementar será dada senão sobre objecto muito conhecido dos alumnos e que o professor possa mostrar em natureza ou pintura”.³⁶ Por outro lado, a fase preparatória do ensino de desenho deveria ser feita “sem pressa”³⁷, o que demonstra um respeito ao ritmo individual do aluno. O professor não ditaria mais todas as regras das atividades escolares. Teria ele, a partir de então, o papel de orientador da construção do conhecimento pela criança.

Porém, muitas são as considerações em relação aos problemas de aplicação do método nos Grupos Escolares em Sergipe. O presidente Pereira Lobo afirma, em 1919, que ele não é observado com o rigor devido, pela razão muito poderosa de que o “methodo intuitivo ora posto em pratica foi lançado sem propaganda e sem um chamamento regular de professoras a sua pratica e sua observância”.³⁸

Já Helvécio de Andrade, médico, educador e diretor da Instrução Pública, ao analisar a situação, reclama sobre a falta dos materiais didáticos necessários

³³ Decreto n. 563 de 12 de agosto de 1911.

³⁴ SERGIPE. *Programma para o Ensino Primário...*Aracaju:Typ. do O Estado de Sergipe, 1915, p. 5.

³⁵ SERGIPE. *Programma para o Ensino Primário...*Aracaju:Typ. do O Estado de Sergipe, 1916, p. 4.

³⁶ SERGIPE. *Programma para o Ensino Primário...*Aracaju:Typ. do O Estado de Sergipe, 1915, p.13.

³⁷ SERGIPE. *Mensagem...* 1919, 44.

³⁸ ANDRADE: 1931, 17.

para a prática do método³⁹, introduzida em Sergipe em 1911 e que inclusive “quase perdeu o caráter de methodo geral, mesclado que se acha de praticas obsolêtas”.⁴⁰

Os professores são por isso, mais requisitados e mais observados Eles, conforme Vieira e Gonçalves Neto,

tornaram-se agentes potenciadores para a formação do cidadão republicano, e para tal deveriam referenciar as mudanças na construção de um novo perfil de sujeito educador, capaz de identificar e materializar a modernidade, por meio da profissionalização.⁴¹

Sobre os professores dos Grupos Escolares de Aracaju no início do século XX, variam as opiniões, elogios e críticas acompanham o processo de implantação e funcionamento dos anos iniciais dos Grupos. Mas essas instituições eram as preferidas pelos docentes do ensino primário. O acesso dos professores aos Grupos na capital deveria dar-se por meio de concurso. Porém, em 1926, Helvécio de Andrade mostra a existência de problemas em relação aos concursos. Depois de afirmar que só com grande esforço se conseguira admitir o concurso para o provimento dos Grupos Escolares, diz: “supponho que não houve mais de dois concursos, o primeiro por mim presidido”.⁴²

É interessante destacar o papel da Diretoria da Instrução Pública junto aos professores. Além de sugestões de como trabalhar os conteúdos escolares, recebiam ainda outras recomendações da Diretoria da Instrução Pública, como a sugestão para uso adequado dos horários.⁴³

A exigência sobre o professor não era compensada com bons salários. Quando presidente pela segunda vez do Estado, Oliveira Valladão (1914-18), chegou a reconhecer a deficiência salarial, ao afirmar: “De justiça é o augmento dos vencimentos dos professores primários, pois vim ainda encontral-os com os que lhes fixei há mais de vinte annos, pelo Decreto n. 161 de 17 de janeiro de 1896 [...]”.⁴⁴

O trabalho dos professores nos Grupos Escolares era orientado através dos Programas de ensino de maneira tão minuciosa que poderíamos inclusive, questionar se isso não teria levado a um prejuízo na liberdade do professor em

³⁹ ANDRADE: 1926, 2/3.

⁴⁰ VIEIRA & GONÇALVES NETO: 2003.

⁴¹ ANDRADE: 1926, 7.

⁴² *O Estado de Sergipe*. 07/09/1915, n. 4721, p. 1/2.

⁴³ SERGIPE. *Mensagem...* 1916, 10.

⁴⁴ Como complemento ao Regimento do ensino primário, foi elaborado, em 1913, um livro de hinos – Hymnario dos Grupos Escolares e Escolas Singulares do Estado de Sergipe – com hinos patrióticos e escolares para serem executados pelos alunos e professores nas suas atividades cotidianas.

sala de aula. Mas é verdade que nesse contexto está se buscando construir uma nova escola, a qual deveria formar o cidadão brasileiro e republicano; logo, os professores também estão em formação.

Ao observarmos, através dos Programas, os conteúdos e a forma como estes deveriam ser trabalhados, visualizamos a imagem que a República fez da escola, qual seja, a de que ela fosse objeto contribuinte para a construção da nacionalidade e da formação do cidadão republicano. Denunciam isso vários exemplos, no ensino da Música, da Ginástica, da História, dentre outras disciplinas. A Música estava presente em todas as classes do ensino primário em forma de hinos patrióticos e escolares.⁴⁵ Já a Ginástica, era praticada com o fim de provocar e desenvolver alegremente, a agilidade e a força, educar os órgãos de locomoção. A disciplina Trabalhos Manuais visava desenvolver tudo o que fosse útil às futuras ocupações da vida comum. Em relação à História pedia-se claramente que fossem trabalhados os “fatos mais importantes”, bem como a biografia dos homens mais célebres da localidade e o amor à Pátria.⁴⁶

No entanto, não é somente nos conteúdos de certas disciplinas que o ideário republicano de construção da nacionalidade e formação do cidadão aparece. Ele está presente na direção geral que o professor deve imprimir aos seus alunos. Por exemplo, o professor deveria observar se os alunos estavam com roupas e mãos limpas, cadernos arrumados, entre outras coisas, fazendo-lhes considerações, dando-lhes conselhos, [...].⁴⁷ Lições orais versavam bastante sobre noções de ordem e asseio. Além disso, nos vários momentos de contato com os alunos, o professor deveria falar por exemplo sobre: Deus, Trabalho, Justiça, Pátria, Economia, Perseverança, Energia, Família e grandes Datas Nacionais.⁴⁸

– A Higiene Escolar

O crescimento urbano verificado em Sergipe, nas primeiras décadas do século XX, levou o Governo a criar novos mecanismos de intervenção nas cidades, orientados pela racionalidade científica. Esse fato é facilmente percebido, por exemplo, na construção dos prédios para os Grupos Escolares. Nas escolas graduadas de Aracaju, tanto as salas de aula como as denominadas “comodidades escolares” – aí incluídas vestiários, lavatórios, banheiros e recreios ao ar livre e cobertos, refeitó-

⁴⁵ SERGIPE. *Programma para o Ensino Primário...* Aracaju:Typ. do O Estado de Sergipe, 1912, p. 7-8.

⁴⁶ SERGIPE. *Programma para o Ensino Primário...* Aracaju:Typ. do O Estado de Sergipe, 1917, p. 4.

⁴⁷ SERGIPE. *Programma para o Ensino Primário...* Aracaju:Typ. do O Estado de Sergipe, 1915, p. 25.

⁴⁸ FARIA FILHO: 2000, 147.

rios e dormitórios – foram consideradas em sua dimensão higiênico-pedagógica. Há uma estreita relação entre as medidas higienistas e a construção dos Grupos Escolares. “A questão da higiene aproximada do fazer pedagógico, vai influir na elaboração da necessidade de um espaço próprio para a escola”.⁴⁹

A questão dos preceitos higienistas, no início do século XX vai estar presente nos discursos pedagógicos adotados em vários Estados brasileiros no que se refere a práticas escolares, a exemplo da escrita e da educação física. Em Sergipe, conforme os Programas para o ensino primário nos Grupos Escolares, ministrava-se o ensino com base na escrita vertical, “adaptado aos signos da modernidade, o tipo vertical era aquele indicado como o único capaz de preparar o/a aluno/a para o exercício da escrita eficiente necessária ao trabalho no comércio e na indústria”.⁵⁰

A prática da educação física também terá forte relação com a higiene, uma vez que será necessário, nesse contexto, formar o cidadão forte e saudável para uma pátria civilizada. Os Grupos Escolares terão um grande papel a desempenhar neste tocante, como demonstra Tarcísio Vago. Segundo ele, a nova cultura escolar que se pretendia implantar:

deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional [...]. Para essa ‘educação physica’ das crianças, em sentido alargado, muitos dispositivos foram mobilizados. O primeiro deles foi a construção de prédios próprios para as escolas, imponentes, majestosos, higiênicos e assépticos – os grupos escolares, considerados templos do saber [...].⁵¹

Na capital sergipana, já encontramos, em 1917, registros da prática da educação física nos Grupos Escolares de Aracaju. Em artigo publicado no *Correio de Aracaju*, deste ano, afirma-se que

Hontem tivemos o prazer de assistir a uma lição de gymnastica sueca ministrada pelo inspector escolar nosso digno amigo advogado Mecenas Peixoto. / ... a creançada, em numero aproximado de 220 mininos, [sic] obedecia attentiosamente a todas as ordens dadas. / Foram feitas, em todos os seus passes, 13 exercicios de gymnastica com a mais stricta observância ás regras, ao respeito e ao silêncio. / Após esses exercicios [...] se recolheram, em grupos de séries, ás suas classes, depois de haverem cantado o Hymno Nacional Brasileiro. / A’ sahida, cantaram o Hymno Sergipano e em ordem, dois a dois,

⁴⁹ VIDAL: 1998, 126-140.

⁵⁰ VAGO: 1999, 30-51.

⁵¹ *Correio de Aracaju*, 03/06/1917, n. 2057, p.1.

deixaram o estabelecimento.⁵²

A questão da higiene vai influenciar em vários aspectos do cotidiano escolar, inclusive no uso do mobiliário escolar. Faria Filho lembra que a preocupação em educar a postura, em demarcar e controlar claramente os gestos, em criar as condições para um escrever saudável e higiênico, transformando-o em um ato minuciosamente projetado, implicou, também, que

os profissionais imbuídos desta nova sensibilidade e imbuídos de uma proposta de racionalização de escola voltassem suas preocupações para os equipamentos escolares, para as carteiras, para a qualidade dos quadros e, enfim, para os custos da educação.⁵³

O Presidente Valladão (1915-1918) mostra claramente a importância atribuída ao mobiliário e ao material didático: “jamais poderão ser colhidos os benefícios visados pela recente reforma, se não forem as escolas dotadas do material pedagógico necessário e indispensável ao ensino prático”.⁵⁴ Porém, nem todas as escolas eram dotadas dos recursos necessários. Mesmo os Grupos que eram tidos como exemplares no trato com o ensino primário sofreram em determinados momentos com a falta de material, como o Grupo Escolar General Valladão que funcionou durante um tempo com os recursos do Grupo Escolar General Siqueira.⁵⁵

Entretanto, são freqüentes nas mensagens presidenciais, afirmações de que os Grupos, juntamente com a Escola Normal, estão efetivamente dotados de todo o material necessário para o bom funcionamento do ensino, o que não havia sido conseguido ainda para todas as escolas isoladas do Estado. Há informações sobre encomendas de mobiliários aos Estados Unidos.⁵⁶ Essas encomendas referentes ao mobiliário atendem a uma exigência presente na legislação estadual, desde o Regulamento da Instrução de 1911, segundo o qual as escolas públicas do Estado deveriam ser dotadas da mobília indispensá-

⁵² FARIA FILHO: 2001, 44.

⁵³ SERGIPE. *Mensagem...* 1916, 10.

⁵⁴ SERGIPE. *Mensagem...* 1918, 28.

⁵⁵ São exemplos dessas encomendas: a de 1915 referente a 520 carteiras duplas e a nova de 1916 de mais 400 do mesmo tipo. Em 1917, a de 1.090 carteiras americanas, duplas, da fábrica E.H. Stafford Co., de Chicago, sendo esperadas mais 1.009 carteiras. Ao mesmo tempo o Presidente informava que todo o mobiliário recebido vinha acompanhado de relógios, mesas e cadeiras apropriadas para os professores. Ver: SERGIPE. *Mensagem...* 1915, 16; SERGIPE. *Mensagem...* 1915, 10; SERGIPE. *Mensagem...* 1917, 9.

⁵⁶ ESTADO DE SERGIPE. *Regulamento do Ensino Primário ...* de 1911, p.7-8.

vel ao desenvolvimento do ensino.⁵⁷

Apesar do recebimento de materiais pedagógicos e mobiliários para as instituições de ensino, em 1928 ainda eram apontados problemas quanto à quantidade deles necessária para o bom funcionamento geral da instrução primária. Manoel Dantas, então presidente do Estado, afirma não ter poupado esforços para, quanto antes, sentar os meninos em mobiliário adequado, confortável, que lhes assegure bem estar e atitudes corretas.⁵⁸

O fato é que houve inegável esforço para adequar a escola aos novos preceitos, inclusive diante das limitações orçamentárias. Em 1929, o mobiliário foi adquirido a uma instituição sergipana, o Instituto Coelho e Campos, escola profissionalizante que forneceu 534 carteiras para as escolas do Estado.⁵⁹ Além disso, foi realizada distribuição de materiais pedagógicos para as escolas, tais como: livros, revistas escolares, hinários, mapas de física e história, cartas de Parker, mapas do Brasil e de Sergipe, relógios, sinos, quadros negros e contadores mecânicos. Ciente da necessidade desses materiais “para que verdadeiramente seja ministrado o ensino objectivo, que caracteriza a educação moderna”⁶⁰, o governo estadual procurava de alguma forma dar conta de um padrão de escola que, apesar de nem sempre ter tido condições ideais de funcionamento, criou uma cultura introduzida e cultivada, em certa medida, também nas escolas privadas.

Os Rituais Escolares

Nessas instituições, diretores, alunos e professores viviam ritualisticamente o cotidiano. Logo à chegada, os alunos deveriam formar para o canto de hinos acompanhados da professora e do diretor, que em geral dirigia algumas palavras às crianças ali reunidas. Lembra Normélia de Araújo, ex-aluna do Grupo Escolar General Siqueira: “fazia fila, na ordem, e aí cantava um hino, depois o diretor

⁵⁷ SERGIPE. *Mensagem...* 1928, 27.

⁵⁸ O Instituto Coelho e Campos consistia em uma instituição de ensino profissionalizante. Ao final do ano letivo, os alunos das várias oficinas existentes na escola, colocavam em exposição para venda o resultado dos seus trabalhos. O dinheiro era revertido para o Instituto. Com a existência de um estabelecimento sergipano confeccionando, dentre outros objetos, mobiliário escolar, supomos que o governo do Estado substitua a compra feita aos Estados Unidos pela do Instituto sergipano. Porém, não foi encontrado nas fontes pesquisadas registro que confirme essa hipótese.

⁵⁹ SERGIPE. *Mensagem...* 1929,20.

⁶⁰ Entrevista concedida à autora por Normélia M. de Araújo em 20/08/2003 para a pesquisa sobre os Grupos Escolares em Aracaju. A ex-aluna estudou no Grupo Escolar General Siqueira em 1924.

falava, dizia umas palavras, aí entravam nas classes. Todos os dias, todos os dias tinha a formatura dos alunos e canto; na saída cantava também, saía cantando”.⁶¹

Inúmeras festividades também faziam parte do cotidiano dessas instituições, por motivos vários. Além das datas cívicas e das homenagens, podem ser citados, principalmente os exames e as exposições de prendas dos alunos.

Entre as inovações pedagógicas implantadas nas escolas pela República, merecem destaque, os exames escolares, que passaram a ter regulamentação e rígida fiscalização oficial. Na escola seriada, graduada, fez-se necessária a elaboração de mecanismos de ordenamento dos alunos em classes e séries. A forma encontrada para essa organização foi a instituição de exames, os quais, conforme Regulamento da Instrução, deveriam ser presididos na capital, pelo diretor da Instrução, versar sobre as matérias do programa e constar de provas escrita e oral, servindo de examinadores o professor da cadeira e mais uma pessoa habilitada e designada pelo presidente do ato.⁶²

O resultado dos exames era registrado em ata assinada pela comissão examinadora juntamente com a autoridade de ensino presente e, em seguida, o documento era enviado à Secretaria da Instrução com o parecer do presidente do ato sobre o exame e outras formalidades. Além de meio para a organização das classes, os exames serviram para um maior controle sobre o trabalho dos professores e sobre os alunos, uma vez que, agora, tudo deveria estar estritamente relacionado com o programa oficial de ensino, sob os olhares do diretor da instrução pública.

A instituição dos exames escolares merece destaque não apenas pela novidade em termos do trabalho entre os envolvidos com a instrução (aluno, professor, diretor), uma vez que passa a haver uma maior fiscalização do trabalho escolar por parte do Estado, mas pelo seu significado maior de mostrar o resultado da escola para a sociedade, constituindo-se o momento de execução das provas, um evento público ao qual os Grupos Escolares emprestavam solenidade e brilho.

O momento de apresentação das prendas e trabalhos manuais dos alunos também era algo para ser visto por todos os aracajuanos. Era mais um instante em que o sucesso, a qualidade e o rigor do ensino dessas instituições modelares estaria sendo provado. Após as diversas atividades da cerimônia de exames – discursos, poesias, músicas, recitativos, representações, entrega de prêmios aos alunos, seguia-se a exposição dos trabalhos.

Nessas festas escolares não se comemorava apenas a aprovação dos estudantes, com a recepção do seu respectivo diploma de formatura; elas eram também momentos de celebração do civismo, com a propaganda das autorida-

⁶¹ SERGIPE. *Regulamento do Ensino Primário ...* 1911, p. 9.

⁶² *Correio de Aracaju*. Aracaju, 23/11/1919, n. 2744, p. 1.

des constituídas. Através de discursos que eram pronunciados nessas ocasiões, o presidente do Estado era lembrado com palavras entusiasmadas, o que em consequência servia para engrandecer o Estado, e logo, a República.

A presença de pessoas era grande nas cerimônias de encerramento do ano letivo, onde ocorriam os exames finais dos Grupos Escolares. Além de familiares dos alunos, compareciam autoridades diversas. O Grupo Escolar “General Siqueira” em 1919, a exemplo dos seus congêneres, foi palco disso.

Já estando presente no recinto do Grupo o exmo. sr. coronel Presidente do Estado, o secretario geral dr. Álvaro Silva, o intendente da capital, dr. A. Baptista Bittencourt, o director desta folha, engenheiro Gentil Tavares, e muitas outras pessoas da alta sociedade, pediu a palavra o director advogado Mecenas Peixoto, que manifestou o seu agradecimento pela comparencia das auctoridades áquella modesta festa escolar, seguindo-se a entrega dos diplomas aos alumnos que terminaram o curso elementar e logo após a dos prêmios aos alumnos que mais se distinguiram durante o an0o.⁶³

De forma geral, o encerramento dos trabalhos letivos contava, além dos exames e da entrega dos certificados aos alunos, com preleções proferidas por alguma autoridade do ensino ou do Governo, geralmente o diretor da instrução ou o próprio Presidente de Sergipe. Além disso, havia apresentação musical, premiações, recitativos, representações, poesias e, sempre, hinos patrióticos.

Todo esse aparato formado por exames, premiações, discursos, apresentações artísticas e exposição de trabalhos dos discentes era socialmente compartilhado e figurava como mérito, orgulho, para quem era aprovado. Mérito atribuído não apenas pela autoridade da escola e até mesmo do Governo, mas por toda a sociedade, que assistia aos exames nos salões dos Grupos Escolares e poderia também acompanhar os resultados do processo avaliativo através da imprensa. Orgulho para a família do cidadão republicano em formação que passava agora a deter um reconhecimento, um valor social.

Festas, comemorações, solenidades, não ocorriam apenas no final do ano letivo, com a realização dos exames finais. Outros motivos também levavam à execução de cerimônias festivas, a começar pela inauguração das instalações, evento largamente divulgado pela imprensa. Inaugurado o Grupo Escolar, momentos como datas cívicas, o aniversário da instituição e eventos outros, a exemplo de homenagens a autoridades do Estado, também eram vividos em ritmo de festa. Datas como o 13 de maio, o 07 de setembro e o 24 de outubro estavam

⁶³ SERGIPE. *Mensagem*..1927, 7.

entre as mais festejadas nos Grupos Escolares de Aracaju, nas primeiras décadas do século XX.

A importância das festas em seu caráter cívico e patriótico foi ressaltada, por exemplo, pelo presidente Manoel Corrêa Dantas (1927-1930):

Reconhecendo o valor educativo das festividades escolares, em que se rememoram datas cívicas, que marcam fases de progresso em nosso país, ou factos históricos de importância, não só para nossa pátria como para a humanidade, tenho incentivado essa iniciativa em benefício das gerações de amanhã, desde cedo esclarecidas no valor dos nossos grandes homens e no conhecimento da nossa nacionalidade.⁶⁴

A construção de todo esse espetáculo na escola primária corresponde ao papel que a instituição ganhou no início da República, ela contribuiria para instaurar uma nova ordem. Além disso, devemos ter em mente que a República no Brasil não nasceu como um Regime forte nos meios populares, onde estivesse presente o envolvimento de todas as camadas sociais do país, mas nasceu frágil, brotou como fruto da ação de algumas forças – militares, oligarquia cafeeira e intelectuais positivistas, necessitando de legitimação popular. Para isso era preciso a elaboração de um novo mundo simbólico, onde a República parecesse como algo necessário e mesmo óbvio para o país. Nesse processo de elaboração do imaginário da República, a escola primária exerceu um papel fundamental.

A escola pública primária, antes calada, restrita à cultura do lar (escolas isoladas), agora, proclamava seus gritos de progresso, ordem, ação, trabalho, patriotismo, grandiosidade. O seu discurso afirmava trazer o sucesso do ensino que por sua vez havia sido proporcionado pelos homens de ação, de trabalho, verdadeiros cidadãos republicanos. Discurso esse não restrito apenas aos envolvidos com a instituição mas estendido a toda a sociedade onde ela estava inserida, uma vez que as suas portas, diariamente ou ao final do ano letivo, abriram-se recheadas de espetáculo para toda a população. Logo, indiretamente a grandeza dessas instituições contribuía para a absorção dos ideais na nova organização do Estado, ou seja, o ideário republicano.

Considerações Finais

⁶⁴ SERGIPE. *Relatório do Diretor da Instrução Pública*, Manuel Luís Azevedo d'Araujo, [...] de 1871, p.4 – citado em NUNES: 1984b, 38.

Quando os Grupos Escolares foram implantados em Sergipe, a instrução pública do Estado passava por inúmeras dificuldades. No cenário de escassez, de problemas diversos, com métodos atrasados e professores mal formados, os Grupos Escolares, tidos como instituições modelares, vão usufruir das melhores posições.

A escola primária graduada vai constituir-se no principal alvo das medidas governamentais no campo da instrução, sendo as instituições de educação pública mais bem dotadas, por exemplo, de material didático e de mobiliário escolar, com professores normalistas, atendendo aos princípios da higiene escolar e da educação física e moral.

Apesar disso, os Grupos não foram o paraíso. Registram-se vários problemas como a falta de compromisso de alguns responsáveis diretos pelo ensino, bem como a falta de material escolar necessário para todos os Grupos da capital, como ocorreu com o “General Valadão” que em 1918 funcionou um período com os materiais emprestados do Grupo “General Siqueira”. Além do problema da própria manutenção dos prédios escolares. Aracaju estava se modernizando, crescendo, e estava presente a necessidade de edifícios para alojar os serviços públicos. Assim, em detrimento da educação, foi determinada, em 1925, a ocupação do prédio do “General Siqueira”, pela força militar do Estado.

Apesar das várias orientações e da exigência de que os professores dos Grupos fossem normalistas, persistiram críticas ao seu corpo docente. Não se pode, porém, deixar de supor que os professores cuidassem de suas atividades como algo especial. Afinal, eles estavam ligados a instituições modernas e modelares, o que certamente lhes trazia prestígio social. Não devemos também deixar de ressaltar a importância que essas instituições tiveram no desenvolvimento profissional das mulheres, pois o corpo docente era formado principalmente por professoras.

Os objetivos com que foram criados os Grupos Escolares foram atendidos em parte. Se considerarmos o número elevado das matrículas, podemos dizer que houve uma difusão do ensino. Da mesma forma que, ao levarmos em conta a maior fiscalização exercida por parte da Diretoria da Instrução através de relatórios, livros e programas de ensino, podemos dizer que houve tentativas sérias de unificação do ensino. Além disso, faltou o êxito no uso da nova metodologia de ensino, que requeria dentre outras coisas, abundante material didático, problema que o governo do Estado, até 1930, não conseguiu solucionar.

Assim, a aplicação do novo método mostrou-se ineficiente. Apesar das várias Reformas, Regulamentos, Programas de ensino e orientações aos professores, a prática do método intuitivo não logrou o êxito esperado, vindo o ensino

a ser alvo de uma nova Reforma em 1931, pautada, agora, nos ideais da Escola Nova.

Mas o que certamente podemos afirmar é que o objetivo de desenvolver nas crianças o amor à Pátria e aos seus heróis, foi alcançado e inclusive, disseminado. Eventos como a realização de exames finais e homenagens a personalidades do Estado, eram vivenciados não apenas pelo alunado dos Grupos. Estes se abriam a toda a sociedade que podia usufruir os rituais escolares, assistindo às cerimônias, emocionando-se com discursos, músicas escolares e hinos patrióticos. Difundiam-se assim, entre a população da cidade, o culto aos heróis e a crença no Progresso, o amor à Pátria, à Educação e ao Trabalho.

Enfim, os Grupos Escolares mudaram a face do ensino primário em Aracaju. Atingiram não somente às crianças, mas a sociedade aracajuana do início do século XX, que passava a identificar a escola como um lugar próprio, de atividades específicas, diferente de antes, quando ela se confundia com a casa do professor.

Mas, certamente, transformações mais significativas na educação não viriam a ocorrer imediatamente à elevação dos prédios e à promulgação das leis e regulamentos. Permaneceram hábitos prejudiciais ao bom funcionamento do ensino. Como lembrava Manoel Luís, um educador do Império, “o progresso não corre, caminha; a lei que lhe rasga os horizontes consulta as circunstâncias, que lhe aparecem como obstáculos; os hábitos, os preconceitos, os abusos são resistências, que não se vencem em um dia, mas que se entrincheiram até nos seus últimos redutos”⁶⁵.

Referências

CARVALHO, Marta Maria C. de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.10. (Coleção Tudo é História; 127).

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G.. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 226.

DANTAS, José Ibarê C. *O Tenentismo em Sergipe*. 2 ed. Aracaju: Gráfica Editora J. Andrade, 1999, p. 45.

FARIA FILHO, Luciano M. de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G.. *500 anos de*

Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 147.

_____. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 44.

GALVÃO, Ana Maria de O. A palmatória era sua vara de condão. In: FARIA

FILHO, Luciano M. de. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

NUNES, Maria Thétis. *História da educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do estado de Sergipe; Universidade Federal de Sergipe, 1984, p. 203. (Coleção Educação e Comunicação; 13).

_____. *Prêmio grandes educadores brasileiros: monografias premiadas 1984*. Brasília: Inep, 1984. [Manuel Luís Azevedo D'Araújo, Educador da ilustração], p. 38. (série grandes educadores; 1)

OLIVEIRA, Maria Cecília M. de. O Grupo Escolar Dezenove de Dezembro: História e Organização. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Niterói, s.e., 2001.

ROCHA, Heloisa Helena P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos Cedes*. V. 20, n. 52, Campinas, Nov. 2000, p. 55-73.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998, p. 16

_____. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos Cedes*. V. 20, n. 52, Campinas, Nov. 2000, p. 104-121.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos Cedes*. v. 19, n. 48, Campinas, Ago. 1999, p. 30-51.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos CEDES*. nov. 2000, vol.20, no.52, p.74-87.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. *Revista da Faculdade de Educação*. Jan./

jun. 1998, v. 24, n. 1, p.126-140.

VIEIRA, Flávio C. F. e GONÇALVES NETO, Wenceslau. Legislação educacional e profissão docente em Uberabinha (1892-1930). In: *Simpósio Nacional de História*, 22. [CD/ROM]. João Pessoa: Anpuh/UEPB, 2003 (Anais eletrônicos).

Fontes

ANDRADE, Helvécio de. *O Lar e a Escola* (conferência). Aracaju: Casa Ávila, Janeiro / 1931.

_____. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Cyro de Azevedo, Presidente do Estado, em Novembro de 1926 – Instrução Pública [...]. Aracaju: Typ. Sergipe Journal, 1926.

ARAÚJO, Nórmelia Melo de: depoimento [ago. 2003]. Entrevistadora Crislane Barbosa de Azevedo. Aracaju, 2003. 1 fita MC-60. Entrevista concedida à pesquisa sobre a os Grupos Escolares em Aracaju na Primeira República.

SERGIPE. *Mensagem apresentada à Assembléa Legislativa do Estado de Sergipe pelo Presidente do Estado* – 1893; 1895; 1900; 1913 a 1921; 1925; 1927 a 1929. Aracaju, Imprensa Oficial.

SERGIPE. *Programma para o Ensino Primário especialmente os Grupos Escolares do Estado de Sergipe*. – 1912; 1915; 1916; 1917. Aracaju: Typ. do O Estado de Sergipe.

SERGIPE. *Regulamento do Ensino Primário expedido pelo Exm. Snr. Dr. José Rodrigues da Costa Dória presidente do Estado por decreto n. 563 de 12 de agosto de 1911*. Aracaju: Typ. Commercial, 1911.

SERGIPE. *Collecção de Leis e Decretos do Estado de Sergipe*. 1911. Aracaju: Typ. de “O Estado de Sergipe”, 1911.

1

Jornais

DIÁRIO DA MANHÃ – 1917-1918
ESTADO DE SERGIPE – 1917-1918

O CORREIO DE ARACAJU - 1917-1919

O ESTADO DE SERGIPE – 1915

O IMPARCIAL – 1918

DAS NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

- 1- A revista *Cadernos de História* publica artigos e resenhas relativos a estudos, pesquisas sobre o ensino de história, história da educação e política educacional e relatos de experiências didático-pedagógicas.
- 2- Os artigos encaminhados para publicação devem conter um mínimo de 10 e um máximo de 20 laudas – incluídos os anexos – e respeitar as seguintes especificações técnicas: nome(s) do(s) autor(es) com informações sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado, no pé da página; resumo na língua original (português ou espanhol) e inglês, com o máximo de 5 linhas; 3 a 5 palavras-chave na língua original (português ou espanhol) e inglês; notas no pé de página e referências bibliográficas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com as normas atualizadas da ABNT.
- 3- As resenhas devem conter um mínimo de 3 páginas e um máximo de 5 páginas, e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto, nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações sobre a formação e a instituição a que esteja(m) vinculado(s), no pé da página; referências bibliográficas e notas no pé da página.
- 4- O texto deve estar devidamente revisado; o texto não revisado poderá ser devolvido para correção ou ser rejeitado pelo Conselho Editorial.
- 5- O material para publicação deverá ser digitado com as seguintes especificações técnicas: espaço 1,5, fonte Times New Roman, tamanho 12, margens direita e inferior – 2,5cm, margem superior – 3cm, margem esquerda – 4cm, configuração para impressão em papel A4.
- 6- As ilustrações (fotos, tabelas, gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser apresentadas no próprio texto, no local próprio, acompanhadas da respectiva legenda (de acordo com as normas da ABNT), na sua forma definitiva. As ilustrações, incluindo fotos, deverão ser preferencialmente em preto e branco. É recomendado anotar o programa gerador da tabela, foto ou gráfico.
- 7- O artigo ou resenha deverá ser enviado ao Setor de Publicações do CDHIS copiado em CD e em duas vias impressas – a identificação do(s) autor(es) deve constar apenas no CD; poderá ser encaminhado também por meio do e-mail: cdhis@ufu.br. Em folha à parte, em envelope lacrado, devem ser apresentados os seguintes dados:

- título de trabalho;
- nome completo do(s) autor(es);

- titulação acadêmica máxima;
- instituição onde trabalha(m) e a atividade exercida na mesma;
- endereço completo para correspondência;
- telefone para contato;
- endereço eletrônico, se for o caso;
- apontar (caso julgue necessário) a origem do trabalho, a vinculação a outros projetos, a obtenção de auxílio para a realização do projeto e quaisquer outros dados relativos à produção do mesmo.

8- 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 não foi publicado em nenhum outro órgão.

9- O(s) autor(es) que tiver(em) seu artigo publicado receberá(ão) três exemplares do número ou volume da Revista *Cadernos de História*.

10- A Revista *Cadernos de História* não reterá os direitos autorais de artigos não publicados e, nesse caso, o(s) autor(es) será(ão) comunicado(s) da deliberação pelo Setor de Publicações do CDHIS.

OBS.: Ao Conselho Editorial cabe a aceitação dos artigos para publicação, privilegiando aqueles que melhor atenderem ao objetivo especificado. Em alguns casos, poderão também ser devolvidos aos autores com sugestões para adequá-los à publicação. Os textos assinados são de responsabilidade dos autores, que cedem os direitos autorais à Revista.

