

## AVISO AO USUÁRIO

A digitalização e submissão deste trabalho monográfico ao *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia* foi realizada no âmbito do Projeto *Historiografia e pesquisa discente: as monografias dos graduandos em História da UFU*, referente ao EDITAL Nº 001/2016 PROGRAD/DIREN/UFU (<https://monografiashistoriaufu.wordpress.com>).

O projeto visa à digitalização, catalogação e disponibilização online das monografias dos discentes do Curso de História da UFU que fazem parte do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (CDHIS/INHIS/UFU).

O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos seus autores, a quem pertencem os direitos autorais. Reserva-se ao autor (ou detentor dos direitos), a prerrogativa de solicitar, a qualquer tempo, a retirada de seu trabalho monográfico do *DUCERE: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia*. *Para tanto, o autor deverá entrar em contato com o responsável pelo repositório através do e-mail [recursoscontinuos@dirbi.ufu.br](mailto:recursoscontinuos@dirbi.ufu.br).*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
Centro de Documentação e Pesquisa em  
História - CDHIS  
Campus Stª Mônica - Bloco 1Q (Antigo Mineirão)  
Av. Universitária S/Nº  
Cep 38400-902 Uberlândia - M.G. - Brasil

**A REVOLUÇÃO CONSTITUCIONALISTA (1932): UMA ANÁLISE CRÍTICA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE 5ª A 8ª SÉRIES**

**RONEI DORNELAS DE OLIVEIRA**

S. 15 (h)  
2076

2076

S. 15  
rdu

**RONEI DORNELAS DE OLIVEIRA**

**A REVOLUÇÃO CONSTITUCIONALISTA (1932): UMA ANÁLISE CRÍTICA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE 5ª A 8ª SÉRIES**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em História, do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Bacharel em História, sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Dilma Andrade de Paula.

**Uberlândia, Janeiro de 2005**

**RONEI DORNELAS DE OLIVEIRA**

**A REVOLUÇÃO CONSTITUCIONALISTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS  
DE 5ª A 8ª SÉRIES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
Centro de Documentação e Pesquisa em  
História - CDHIS  
Campus Stª Mônica - Bloco 1Q (Antigo Mineirão)  
Av. Universitária S/Nº  
Cep 38400-902 - Uberlândia - M G - Brasil

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.ª Dr.ª Dilma Andrade de Paula – Orientadora

---

Prof.ª Ms. Ana Paula Cantelli Castro – (Examinadora)

---

Prof. Ms. Leandro José Nunes – (Examinador)

## DEDICATÓRIA

A Deus pela sua grandeza.

Ao meu pai, Abinel (In memoriam), minha Mãe, Maria Conceição, pela vida.

À Tarsila Poeta, filha minha, pela sua sabedoria e brilho.

À Patrícia, pela força que a faz vencer.

Aos meus irmãos Dalmi, Jalmi, Milton e Vicente, que também amigos, a luz do espírito fraterno tão necessária para nos fortalecer.

À minha tia Divina pela sua ajuda nos momentos difíceis e pelos momentos vividos juntos.

Às minhas sobrinhas, Mikaelle, Michelle e Morgana, que também estão buscando.....

Ao Lúcio Flávio, bom amigo, pela serenidade em encontrar caminhos que o farão brilhar.

## AGRADECIMENTOS

À Dilma, minha orientadora, pela ética e dedicação ao trabalho.

À banca examinadora por participar da construção do conhecimento.

Ao colega Edeilson pela sua disposição em ajudar.

Quem construiu a Tebas das Sete Portas?  
Nos livros constam os nomes dos reis.  
Os reis arrastaram os blocos de pedra?  
E a Babilônia tantas vezes destruída  
Quem a ergueu outras tantas?  
Em que casas da Lima radiante de ouro  
Moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros  
Na noite em que ficou pronta a Muralha da  
China?  
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.  
Quem os levantou?  
Sobre quem triunfaram os césares?  
A decantada Bizâncio só tinha palácios  
Para seus habitantes?  
Mesmo na legendária Atlântida,  
Na noite em que o mar a engoliu,  
Os que se afogavam gritavam pelos seus  
escravos.  
O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
Ele sozinho?  
César bateu os gauleses.  
Não tinha pelo menos um cozinheiro consigo?  
Felipe da Espanha chorou quando sua  
Armada naufragou.  
Ninguém mais chorou?  
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.  
Quem venceu, além dele?  
Uma vitória em cada página.  
Quem cozinhava os banquetes da vitória?  
Um grande homem a cada dez anos.  
Quem pagava suas despesas?  
Tantos relatos.  
Tantas perguntas.

**"PERGUNTAS DE UM OPERÁRIO QUE LÊ"**

**Bertolt Brecht**

(1898 - 1956)

## SUMÁRIO

Introdução .....	8
Capítulo 1	
Problemática dos Livros Didáticos e o ensino de História .....	15
Capítulo 2	
O Movimento Constitucionalista (1932): uma análise crítica .....	40
Conclusão .....	61
Bibliografia .....	71

## RESUMO

*A Revolução Constitucionalista: uma análise crítica nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries* foi um esforço na tentativa de construir uma trama histórica em que pudessem se cruzar discussões acerca do processo de avaliação dos livros didáticos realizado pelo Ministério da Educação, o tema do movimento revolucionário e a abordagem desse assunto nos livros didáticos selecionados. O propósito foi justamente interligar esses pontos de maneira que sejam percebidas as relações existentes entre a obra didática, o fazer-se pedagógico dentro da sala de aula, o processo avaliatório do MEC e como esse tema é tratado nas obras didática selecionadas. Ao longo do trabalho fica claro que a minha intenção foi problematizar aspectos intrínsecos aos livros didático. Há uma forte presença de discussões relativas ao Guia de Livros Didáticos 2005, pois, em função de sua importância, não poderia deixá-lo de lado.

## INTRODUÇÃO

O surgimento desse trabalho tem íntima relação com a minha prática docente no Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. A busca de leituras que subsidiasse o trabalho com o livro didático em sala de aula me motivou a pensar na possibilidade de analisar a Revolução Constitucionalista, ocorrida em São Paulo em 1932, nos livros didáticos. Com todos os livros didáticos que passaram pelas minhas mãos, observava que os autores abordam o movimento, que pelas palavras de suas principais lideranças fora revolucionário, de forma muito sucinta. Em alguns deles, a abordagem é genérica, não permitindo ao aluno o acesso a informações essenciais a respeito dos conflitos beligerantes.

Se por um lado, o livro didático permite ao professor que atua no Ensino Fundamental e Médio o acesso de maneira mais rápida aos temas selecionados para compô-lo, o que de certa maneira facilita, embora com limites, a transmissão do conhecimento histórico, por outro, exige do docente muita atenção, principalmente no que concerne a maneira como a nossa história é transmitida. O resumo de um determinado assunto nem sempre faz aparecer todas as dimensões necessárias à compreensão do fato histórico.

As limitações, mencionadas no parágrafo anterior, dizem respeito ao modo como esses temas são apresentados<sup>1</sup>. Em maioria os autores dos livros didáticos se utilizam uma narrativa superficial, que não explora, por exemplo, as contradições existentes no processo histórico<sup>2</sup>.

Quando ainda estava pensando na possibilidade de concretização desse trabalho, vieram diversas idéias, muitas das quais infelizmente inviabilizadas por que não haveria tempo suficiente para desenvolvê-las. Uma dessas idéias era problematizar a relação que se

---

<sup>1</sup> O termo *apresentados* é aqui utilizado para destacar que nas abordagens do Movimento Constitucionalista nos livros selecionados para esse trabalho de pesquisa está ausente a *problematização* do assunto. Essa constatação não pode ser entendida como uma crítica contundente aos livros didáticos, até mesmo porque é uma característica que os acompanha desde muito tempo.

<sup>2</sup> Falo isso com o mínimo de segurança, enquanto professor, e, com uma certa experiência de trabalho em sala de aula com livros didáticos. A escolha destes, feita anualmente, é sempre acompanhada da preocupação de escolher uma obra didática que assegure um ensino de qualidade, e que esteja dentro dos parâmetros pedagógicos do estabelecimento de ensino no qual ministro aulas há mais de três anos.

estabelece dentro da sala de aula entre professor, aluno e livro didático. Na minha prática docente tenho observado que a obra didática, por mais criticada que seja, ainda é o nosso principal instrumento na difusão do conhecimento. Ela permite tanto ao professor quanto ao aluno acesso rápido a diversos conteúdos, o que facilita nosso trabalho, conforme foi frisado acima. Contudo, vale alertar que “por melhor que seja o livro didático, uma vez adotado para o trabalho em determinada turma, o professor que o segue rigidamente termina passando ao aluno a percepção de que a História está toda ali”<sup>3</sup>.

Com as dificuldades postas, a opção foi ficar somente com a análise dos livros didáticos. Não posso deixar de registrar que esse trabalho de análise apenas toca em um dos graves problemas pelos quais passa o ensino brasileiro – em especial o público. O Ministério da Educação, com a elaboração do Guia de Livros Didáticos, visa melhorar justamente uma das dimensões do ensino público: o acesso ao conhecimento pelos milhares de alunos das escolas públicas por meio de livros didáticos de qualidade. Porém, todos sabem que bons livros didáticos não garantem, por si só, a qualidade do ensino. Ainda mais: as discussões que se restringem ao livro didático – como as que são apresentadas nesse trabalho – tendem a retirar “... do centro da cena a figura do professor, que é o sujeito da educação”<sup>4</sup>. Também o aluno é colocado à margem, quando deveria fazer-se presente, pois, todos são parte do processo de ensino e aprendizagem. Reconheço que há uma ausência de pesquisas que problematizem a utilização da obra didática por professores e alunos no espaço escolar.

Tenho observado, por meio da minha prática docente, que a maioria dos livros didáticos, em termos de conteúdo, não são tão bons. Deveriam ser melhor. Porém, é preciso reconhecer que houve avanços reconhecidamente importantes e necessários, os quais objetivaram melhorá-los. A melhoria é visível ao serem comparados com as obras didáticas que estavam sendo utilizadas na década de 80 – século XX. As diferenças são marcantes. Os erros conceituais, detectados na primeira avaliação, cujo resultado foi a elaboração do

---

<sup>3</sup> SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcelos; *et alli.* (Org.). **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: urfgs, 2001. p.286.

<sup>4</sup> SEFFNER, op. cit., p.286.

primeiro guia do livro didático, não são mais permitidos. O crivo dos pareceristas<sup>5</sup> é extremamente rigoroso em relação a equívocos que possam comprometer a difusão do conhecimento.

Mesmo reconhecendo o importante trabalho que o Ministério da Educação vem desenvolvendo desde 1995 na tentativa de disponibilizar livros didáticos de qualidade, é preciso frisar que

*“a adoção de um bom livro didático não é garantia de um bom ensino de História, e mesmo em classes em que um livro ruim foi adotado, um bom professor pode minimizar grandemente o prejuízo, realizando atividades que colocam as informações do livro em diálogo com outras fontes”<sup>6</sup>.*

O livro didático não é completamente elogiável em sua totalidade. Para determinados temas os autores dedicam mais espaço, e por conseguinte o conteúdo é alargado, o que implica na possibilidade de se abordar um tema de forma mais completa, porém, o caráter informativo predomina. Já em relação a outros, como está demonstrado no segundo capítulo desse trabalho, o que se vê são abordagens rápidas e generalizantes, como é o caso da maior parte das obras didáticas analisadas nessa pesquisa.

As discussões que aqui são apresentadas, foram tecidas de modo que livro didático (a análise em si), experiência docente – esta com menor ênfase – e movimento revolucionário constitucionalista estejam imbricados. Durante o percurso traçado, o leitor vai tomando conhecimento dos conflitos de 1932. Foram privilegiados determinados aspectos, sendo que, inevitavelmente, outros não puderam participar da construção dessa trama. Faz parte do ofício do historiador fazer opções, e, assim, eu as fiz.

---

<sup>5</sup> No primeiro capítulo o leitor irá encontrar uma discussão importante acerca da avaliação feita pelos pareceristas contratados pelo Ministério da Educação para avaliarem os livros didáticos que eram distribuídos às escolas públicas brasileiras. As discussões estão referenciadas no Guia de Livros Didáticos 2005. Para uma análise que contempla todo o processo avaliatório que o MEC vem fazendo desde 1995, recomendo a leitura de AZEVEDO, Edeilson Matias de. **Reflexões sobre a Temática da Inconfidência Mineira nos Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries**, 2003. 104f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Especialmente o primeiro capítulo: Breve Histórico do Livro Didático no Brasil.

<sup>6</sup> SEFFNER, op. cit., p.287.

No primeiro capítulo, discuti com maior ênfase o Guia de Livro Didáticos 2005, bem como o processo avaliatório realizado pelo Ministério da Educação. Nessa seção destaquei a relevância do Guia, considerando-o como um instrumento necessário à melhoria, em parte, dos livros didáticos, especialmente no que diz respeito a adequação destes aos princípios que norteiam a avaliação dos mesmos. Não se trata de enaltecer o Guia mas de reconhecer sua importância. É inegável que ele se constitui em um instrumento importante na política do livro didático no Brasil, um país marcado por profundas e históricas diferenças, o que faz alguns brasileiros terem acesso a um ensino de qualidade, quando à grande maioria oferece-se uma educação deficiente.

Nesse capítulo, fiz questão de adotar caminho semelhante ao percorrido por Edeilson Matias de Azevedo em sua monografia, ou seja, pôr em discussão o Guia de Livros Didáticos. Assim procedi, por ter sido o mais viável para a escrita deste trabalho. Contudo, logo à primeira vista perceber-se-á diferenças marcantes. Ocupei-me do Guia de Livros Didático 2005, uma vez que não teria sentido continuar discutindo os Guias anteriores a este, pois, Azevedo já ocupara disso. Nessa discussão, foi dada ênfase à constatação dos pareceristas que o Ministério da Educação contratou para avaliar os livros didáticos, de que a maioria destes continuam amparados numa metodologia de abordagem considerada tradicional. Apenas uma pequena parcela das coleções – 6,9% das 22 selecionadas<sup>7</sup> – enquadram-se numa perspectiva inovadora.

No segundo capítulo, concentrei a análise dos livros didáticos, restringindo-a ao conteúdo da Revolução Constitucionalista. Assim, pude abordar pontos específicos nas obras didáticas, a partir dos quais, foram demonstrados alguns equívocos que aparecem nas abordagens. Toda essa discussão foi realizada com base nas leituras feitas do movimento. Apenas três obras foram selecionadas: *O jogo do poder: revolução paulista de 32*, Hólen Gonçalves Bezerra; *1932: imagens construindo a história*, Jesiel De Paula, e *A revolução de 32*, Hernani Donato.

Nesse segundo capítulo, as análises dos livros didáticos foram articuladas com as discussões que os autores dessas três obras apresentam sobre o movimento constitucionalista. Esse caminho – ou metodologia – foi escolhido de modo que permitisse

---

<sup>7</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.). Critérios de avaliação. In: **Guia de Livros Didáticos 2005**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004. v.5. p.210.

confrontar as abordagens que os autores dos livros didáticos selecionados fazem do movimento, com tais discussões. Esse procedimento permitiu que ao longo do trabalho a Revolução Constitucionalista fosse sendo apresentada ao leitor. Evidentemente que este ao se debruçar sob a monografia não vai encontrar uma discussão aprofundada dos acontecimentos que fizeram da São Paulo de 1932 um campo de batalha.

Nesse capítulo preferi seguir caminho idêntico ao que Azevedo optou para construir seu trabalho. Este, ao optar por tópicos que lhe garantissem melhores resultados nas análises que fez sobre a Inconfidência Mineira, procedeu de forma minuciosa na apresentação dos problemas pertinentes ao seu objeto de estudo. Para este trabalho, que ora apresento, a elaboração de tópicos também se mostrou muito adequada, pois as abordagens, em sua maioria sucintas do movimento constitucionalista de 1932, não permitiu tal procedimento.

Três foram as obras utilizadas como referência para a construção desse trabalho. Hernâni Donato, autor de *A revolução de 32*, obra marcada por um viés acentuadamente positivista, dedica-se à narração dos acontecimentos, sem apresentar uma análise crítica das tramas e acontecimentos que constituíram o movimento constitucionalista. Não é difícil perceber que em algumas passagens, Donato deixa transparecer grande simpatia pelos líderes da revolução. Poder-se-ia dizer que é um autor permeado pelo sentimento de *paulistanidade*.

A importância dessa obra para a análise do tema nos livros didáticos, deve-se às informações e à cronologia dos acontecimentos, aspectos importantes para se entender a complexidade dos conflitos. Complexidade esta tolhida – talvez essa seja uma palavra muito forte – pela abordagem de caráter informativo do assunto nas obras didáticas, o que torna o movimento constitucionalista um fato histórico de simples apreensão. Além disso, a tendência, observada em quase todas as obras didáticas, é uma espécie de “padronização” da abordagem.

O autor de *O jogo do poder: revolução paulista de 32*, apresenta uma interpretação do movimento constitucionalista que mostra como os interesses das elites paulistas – ou de parte delas – conduziram São Paulo a um conflito beligerante de dimensões nada desprezíveis. Mostra ainda, como essas elites trabalharam arduamente para a eclosão do movimento.

A crítica deste autor é ácida em relação aos que, descontentes com a perda de poder político no governo do Estado de São Paulo, empurraram os paulistas a uma situação beligerante. Em passagens interessantes, Bezerra contesta a participação engajada do operariado paulista, bem como coloca em suspeição a adesão dos trabalhadores rurais. Questiona também o fato de que toda a sociedade paulista – ricos e pobres, tomados por sentimento de *paulistanidade* – ter se envolvido com igual “paixão” do movimento, seja na frente de batalha, seja nos preparativos que garantiam a continuidade dos conflitos.

Esse olhar crítico de Bezerra alerta o leitor quanto a participação dos filhos das famílias paulistas mais abastadas. Estes eram privilegiados, pois ao invés de ir para o *front* tiveram tarefas militares menos arriscadas. Assim, destacados para posições que representavam pouco risco à vida, foram, por sua condição social, preservados.

Em *1932: imagens construindo a história*, por meio de fotografias do movimento, destaca a mobilização dos paulistas. Suas análises dão conta de que houve uma participação considerável dos operários paulistas. Muitos deles, de acordo com a leitura que faz dos conflitos, tiveram forte engajamento não apenas nos preparativos, mas nos enfrentamentos militares que opunham os paulistas às tropas varguistas. A crítica aqui não é muito acentuada como na obra *O jogo do poder: revolução paulista de 32*. Ressalta-se que a preocupação de De Paula é pôr em discussão as imagens do movimento, problematizando a mobilização e o engajamento das mulheres, dentre outros aspectos. Registra, ainda, suas críticas em relação ao fato de que as organizações operárias não se engajaram no movimento. Diz esse autor que algumas organizações foram partícipes do movimentos.

Essa discussão acerca da participação das organizações operárias é um pouco espinhosa, pois Bezerra afirma que os trabalhadores não tinham a intenção de se engajarem num movimento de caráter burguês, como fora, em suas palavras, os conflitos de 1932.

O assunto é complexo, e por isso mereceria muito mais páginas em relação às que aqui, de maneira um pouco apressada, dedico. Apressada num bom sentido, devo dizer, pois procurei fazer uma leitura criteriosa que me permitisse problematizar a revolução constitucionalista nos livros didáticos. O objetivo, é, portanto, discutir a abordagem desse tema nestes livros. Então, acredito serem suficientes as leituras que foram feitas para dar conta da tarefa que a me propus desempenhar neste trabalho.

No que diz respeito às obras didáticas, foram selecionados apenas doze das vinte e duas coleções que são indicadas no Guia 2005. Desde já esclareço que não foi adotado nenhum critério especial para a seleção. Apenas adotei como parâmetro principal, quais delas abordam o tema. A escolha foi feita a partir das coleções que se encontram disponíveis na biblioteca da Escola de Educação Básica a UFU – ESEBA. O fato de não ter tido acesso a todas as vinte duas coleções não prejudicou de modo algum a escolha das doze obras didáticas. Todas elas estão indicadas no Guia de Livros Didáticos 2005 (5ª a 8ª séries). Esse foi o ponto de partida para a escolha.

## CAPÍTULO I

### A PROBLEMATICA DOS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Muitas são as opções para um tema de monografia, e vão emergindo de modo que chega a gerar uma certa confusão. Elas se apresentam de várias maneiras, às vezes de modo até inusitado. Alguns temas são grandiosos, nem sempre exequíveis se pensarmos no curto período que temos para produzir conhecimento e apresentá-lo em forma de trabalho monográfico. Não é somente por isso. A formulação de uma determinada problemática associada ao desejo de pesquisar *aquela* tema é tanto que não há lugar para se pensar como efetivamente desenvolvê-lo, o que nos leva, inevitavelmente, a decepções. Estas nos deixam ensinamentos e nos ajudam a definir – também a redefinir – os outros possíveis temas com maior exatidão.

Têm ainda outros fatores de natureza diversa. O tempo, que parece competir com a *nosso* próprio tempo, é um *pequeno* problema. A nossa própria cobrança quanto à finalização de uma pesquisa iniciada em situações adversas – como é o meu caso – impõe-se imperiosamente solicitando o *ponto final* de tudo. Mas enquanto a conclusão não se aproxima do horizonte que se quer chegar, vai-se tentando, esforçando-se para tirar forças de onde parecem não existir. Eis a minha fadiga. Não é cansaço da pesquisa em si – aliás pesquisar é uma tarefa prazerosa – mas as tais condições adversas a que genericamente fiz referência. Muitas foram as vezes em que fui obrigado a “abandonar” temporariamente a escrita dessa monografia para acorrer a solicitações da escola na qual trabalho.

Entre esses contratempos foi tomando corpo essa pesquisa. Tudo parecia muito difícil. Constantemente ameaçada pela tentação de se render ou de se entregar ao cansaço, foi-se gestando um trabalho “heroicamente” produzido entre leituras tantas vezes interrompidas. Assim caracterizo essa monografia, que agora tenho o prazer de colocá-la à apreciação de uma banca de examinadores. Convicto de que poderia ter feito mais do que aqui está – esta é a sensação presente na maior parte dos colegas ao finalizarem suas pesquisas –, procurei fazer um trabalho bem estruturado, tanto em seu conjunto quanto em suas partes.

A existência dessa monografia tem íntima relação com a minha experiência como professor. Portanto, a inspiração vem diretamente da minha prática pedagógica enquanto professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Até chegar a esse tema, fiz um

rápido passeio por outras temáticas que não tinham nenhuma relação com livros didáticos e Revolução Constitucionalista. Este tema emergiu de preocupações e dificuldades que, acredito, acompanham os professores dessas fases do Ensino Básico. Dentre essas dificuldades, que não são insuperáveis, destaco o tratamento superficial dado aos temas abordados no livro didático.

A superficialidade com que são tratados os diversos temas da história me levou a fazer leituras adicionais para que pudesse ir para a sala de aula melhor embasado. O fato é que em uma dessas leituras, observei que o livro didático mostrava-se insuficiente pela rápida abordagem da Revolução Constitucionalista<sup>8</sup>.

A partir daí, fui atraído, num crescente entusiasmo, por este acontecimento histórico. A significativa mobilização<sup>9</sup> social em São Paulo no ano de 1932 me chamava atenção, o que me levou a pensar na possibilidade de uma pesquisa, embora não tivesse formulado nenhuma problemática. Apenas tinha a certeza de que era esse o tema que verdadeiramente conseguiu apresentar-se, diante das minhas preocupações, como o mais

---

<sup>8</sup> A denominada *Revolução Constitucionalista*, iniciada em 9 de julho de 1932 na cidade de São Paulo, cujos combates se limitaram às fronteiras territoriais do Estado de São Paulo, exigia a volta da constitucionalidade, ou seja, pretendia-se que o presidente da república, Getúlio Vargas, voltasse a governar com a constituição de 1891, a qual fora suspensa com a chegada dos “revolucionários outubristas de 1930” ao poder. Em resumo, a *Revolução de 1932* foi parte de uma disputa de poder entre políticos paulistas e Getúlio Vargas. Este, ao impor interventores ao governo de São Paulo, deixava descontente parte dos políticos desse Estado, que eram preteridos da cúpula governamental. Este breve e sucinto resumo é apenas para informar o leitor a respeito do substrato do movimento. Ressalta-se que as complexidades do movimento ultrapassam as divergências entre os políticos paulistas e o presidente Getúlio Vargas. A *Revolução de 1932* tem vulto de uma guerra civil, na qual um significativo contingente de pessoas participaram de diversas maneiras. Para se ter uma idéia dessas complexidades, os políticos das duas principais agremiações partidárias paulistas – o Partido Republicano Paulista – PRP e o Partido Democrático – PD – se uniram na Frente Única para combater o governo de Getúlio Vargas. Destaca-se que ambos os partidos foram partícipes do movimento político-militar de 1930, o qual criou a chamada *Nova República* em contraposição à *Velha República* de caráter autoritário e oligárquico. Ressalta-se que esse último partido político fora uma dissidência do PRP, então denominado partido da oligarquia paulista. Os acontecimentos da *Revolução Constitucionalista* se desdobraram durante quase três meses. A análise que Jesiel De Paula faz do movimento em 1932 – *Imagens construindo a história* é “... que as proporções bélicas que o movimento armado de 1932 atingiu estão longe de uma ‘gincana política’ ou ‘revolução sem tiros’. Durante um período de quase três meses, cerca de 40 mil brasileiros de São Paulo e Mato Grosso combateram aproximadamente 120 mil brasileiros de outros estados da União”. In: DE PAULA, Jesiel. 1932 – **Imagens construindo a história**. Campinas: UNICAMP; Piracicaba: UNIMEP, 1998. p.172.

<sup>9</sup> A mobilização de parte da população da cidade de São Paulo se mostrou vigorosa com os diversos comícios realizados no pátio da Praça da Sé. Os registros fotográficos da época dão conta da participação de centenas de milhares de pessoas.

instigante, dentre os que vagamente foram formulados. Eram tão somente ensaios de pesquisa. Este, entretanto, já em sua idéia embrionária mostrava-se consistente.

As incursões no tema da Revolução Constitucionalista com a finalidade de acumular discussões para as aulas por mim ministradas contribuíram sobremaneira para que o tema, com o qual me ocupo, viesse a ser desenvolvido. Acerca desse movimento, cujas lideranças exigiam a volta da constitucionalidade, existe uma vasta produção historiográfica. A princípio, saltava-me aos olhos a destacada participação popular nesse movimento, mobilizada “... por intermédio de volantes espalhados pela cidade [de São Paulo]”<sup>10</sup>. De acordo com Holien Gonçalves Bezerra, “os depoimentos narram a euforia da população paulista que, com o início das hostilidades, acorre aos postos de alistamentos para se inscrever como voluntária da revolução”<sup>11</sup>. Estima-se que “... cerca de 200 mil homens tenham se alistado voluntariamente em todo o estado. No entanto, devido à carência de armas e, evidentemente, sem tornar pública a decisão, o Serviço de Recrutamento restringiu o número de inscritos”<sup>12</sup>. Essa significativa participação, segundo Bezerra, foi muito em função da intensa propaganda veiculada nas emissoras de rádio paulistas da época e dos chamamentos clamorosos nos comícios realizados na Praça da Sé.

Minhas incursões no tema da Revolução Constitucionalista mostraram que existem, não obstante a significativa produção historiográfica acerca desse acontecimento da nossa história, diferenças marcantes no que respeita a participação popular. Mais do que isso. Pelos depoimentos que ficaram registrados, nota-se uma disputa da memória sobre esse episódio. Nesse sentido, a memória que se pretendia ser hegemônica foi a de que as pessoas foram levadas à participação exclusivamente pelo sentimento de patriotismo. Para Otaviano Marcondes de Souza, entusiasta do movimento,

*“ em todas as classes que constituem o povo paulista, desde o mais humilde homem da rua ao mais alto personagem de nossa elite social, todos fizeram parte*

---

<sup>10</sup> DEBES, Célio. O movimento cívico: de outubro de 30 a julho de 32. **Leitura**. São Paulo: Imprensa Oficial, 11 de jun. 1992, p.3.

<sup>11</sup> BEZERRA, Holien Gonçalves. **O jogo do poder – revolução paulista de 1932**. São Paulo: Moderna, 1988. p. 17.

<sup>12</sup> DE PAULA, Jesiel. **1932 – Imagens construindo a história**. Campinas: UNICAMP; Piracicaba: UNIMEP, 1998. p.175.

*desse grande prêlio, dando tudo que de si dependia à nossa causa: filhos, esposas, maridos, noivos, netos, sangue, dinheiro e o que é mais – a sua própria vida!*”<sup>13</sup>.

Porém, em contraposição a essa memória, surgem outras memórias. Um dos críticos da época, Florentino de Carvalho, “... na sua forma crítica de narrar a revolução diz que

*... se é certo que cidadãos seguiram voluntariamente (...) não é menos certo que outros se incorporaram coagidos pela disciplina militar. Numerosos estudantes se enfileiraram para evitar a perseguição das autoridades escolares: milhares de funcionários públicos, professores, escriturários, comerciários, operários, camponeses etc., marcharam para não comprometerem as suas colocações, curso único de sua subsistência e de sua prole*”<sup>14</sup>.

Nessas outras memórias, a ideia da participação de *todos*, como desejavam alguns entusiastas do movimento ser a memória mais fortemente presente para a posteridade, expressam-se vozes dissonantes. Uma delas é a de um combatente que atuou nas trincheiras das batalhas mostrando-se indignado com o fato de só os rapazes de famílias menos abastadas irem ao *front*.

*“Dentre os registros indignados, é interessante o seguinte diálogo entre um grupo de pessoas e um combatente do front:*

— *Por que há tantos rapazes fardados na cidade?*

— *Ah... são os 4 “F” [efes].*

— *Que é isso “4F”?*

— *V[ocê] ainda não sabe? Ficam fardado fazendo fita... Há também os 5 “F”: ficam fardados fazendo fita e filando...*

— *Filando o quê?*

— *Filando bóia na Casa do Soldado, e andando de bonde sem pagar. Nós ficamos indignados quando vemos estes rapazes fortes se exibindo assim, longe do perigo....*”<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> BEZERRA, op. cit., p.44.

<sup>14</sup> Ibid., p.40.

<sup>15</sup> BEZERRA, op. cit., p.39-40.

Despertava-me igual interesse a atuação de estudantes da Faculdade de Medicina: “... estes [...] arregimentaram-se e, em primeiro exemplo, o presidente do Centro Acadêmico de 1932, Raul de Almeida Braga, passou três meses de sua gestão nas trincheiras e, com ele, foram mestres e alunos ...”<sup>16</sup>. Essa é outra memória que se quis registrar acerca do movimento armado de 1932 em São Paulo. As poucas leituras foram suficientes para indicar que existem disputas de memórias. Assim eu identifiquei (é possível que haja algum exagero de minha parte). Enveredar-se pelo campo da participação popular, bem como pela seara das disputas de memórias presentes nessa temática, exigiria primeiramente selecionar os principais trabalhos historiográficos acerca do movimento. Na biblioteca da UFU existem poucas referências bibliográficas. Então, aqui já estava evidente um problema. Além disso, era imprescindível tempo para as leituras do material.

Diante dessas complexidades, fui levado a repensar minha problemática de estudo no sentido de procurar alguma saída que indicasse outras possibilidades, desde que nelas estivesse presente o tema da Revolução Constitucionalista. Face à minha grande dificuldade em relação ao tempo disponível para tão grande tarefa historiográfica, fui forçado pelas circunstâncias a fazer uma escolha que me permitisse conciliar a atividade docente com a pesquisa. Aproveitei, então, minha experiência de sala de aula com livros didáticos. A minha intenção foi analisar a Revolução Paulista nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries. Assim consolidou-se o tema dessa monografia.

Minha problemática foi analisar alguns aspectos que entendi, a partir da experiência docente, serem importantes na abordagem da Revolução Constitucionalista. O intuito aqui é fazer uma discussão crítica no que diz respeito à abordagem desse movimento nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries, uma vez que estes, em geral, pretendem dar conta de diversas temáticas, o que acaba por “sacrificar” algumas delas ao priorizar determinados temas em detrimento de outros. Isso tem fortes implicações no processo de ensino e aprendizagem. Se o professor não tem tempo suficiente para fazer leituras complementares, e assim ir além do livro didático, propondo, inclusive, outras discussões de caráter mais aprofundado, fica algum tipo de deficiência, embora não venha comprometer inteiramente a transmissão crítica do conhecimento histórico.

---

<sup>16</sup> FARINA, Crispim Duílio. A Faculdade de Medicina nas trincheiras. *Leitura*. São Paulo: Imprensa Oficial, 11 de jun. 1992, p.5.

Desde janeiro de 2001, quando assumi parte das aulas de história numa instituição de ensino de Uberlândia, tive a percepção da relevância que o livro didático tem no processo de ensino e aprendizagem. Na condição de instrumento pedagógico – e ele o é em si mas não exclusivamente –, deve ser tratado como tal. Isso quer dizer, pela minha própria experiência, que o professor cria uma certa dependência em relação a ele, uma vez que às vezes é humanamente impossível fazer leituras adicionais para complementar e alargar determinadas discussões. Não fugindo à regra em relação às escolas públicas, esse estabelecimento de ensino exige como parte de seu projeto pedagógico a utilização do livro didático.

Há mais de três anos como professor do Ensino Fundamental e Médio, somente agora, por ocasião dessa pesquisa, é que tive conhecimento do Guia de Livros Didáticos. E isso se deu com a leitura da monografia *Reflexões sobre a Temática da Inconfidência Mineira nos Livros Didáticos se 5ª A 8ª séries*<sup>17</sup>, de Edeilson Matias de Azevedo. Como a escolha do livro didático não é tarefa fácil, após, o contato com o Guia foi possível atentar para outras perspectivas e leituras que podem e devem estar presente nele. Como um facilitador, o Guia, torna o trabalho da escolha menos demorado, uma vez que os livros têm que ser analisados tema por tema.

Assim sendo, o Guia significa uma contribuição valiosa, pois as resenhas nos dão uma direção no sentido de ser feita primeiramente uma seleção das obras didáticas que melhor podem se adequar à situação particular de cada escola. Só depois desse percurso é que se faz necessário avaliar, a partir de uma análise geral, qual coleção se apresenta como a melhor proposta didática na transmissão do saber acadêmico-científico ao alcance dos discentes do Ensino Básico. Entretanto, não basta apenas selecionar o livro didático que apresenta as melhores condições para cada realidade. É preciso atentar para a metodologia que norteia a construção da obra didática. Também deve-se ficar atento à concepção de história que perpassa por toda ela.

Além disso, um ponto importante a ser merecedor de atenção por parte de nós, professores, que, estamos lidando com crianças e adolescentes é em relação à transposição

---

<sup>17</sup> Nesse trabalho Edeilson Matias de Azevedo realiza um histórico importante sobre o livro didático no Brasil. É uma discussão essencial para o conhecimento da história do livro didático no nosso país. O percurso, feito por esse autor, nos apresenta como esse instrumento pedagógico foi se solidificando no processo de ensino e aprendizagem.

do discurso acadêmico para uma linguagem adequada. Em sua maioria são crianças que estão passando para a adolescência e também os que estão na fase da adolescência – ambas as fases muito delicadas – que ainda não desenvolveram por completo opiniões e concepções que lhes possam assegurar determinados posicionamentos e para quem muitos conceitos ainda são desconhecidos, especialmente no que tange ao conhecimento histórico. Acresce-se ainda que são sujeitos sociais que estão em pleno desenvolvimento de habilidades cognitivas, portanto exige-se atenção. Segundo Circe Bittencourt,

*“o livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões lingüísticos e forma de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc”<sup>18</sup>.*

Muito cuidado deve-se ter em relação às ilustrações utilizadas para acompanhar os textos. Pois,

*“o livro didático não é só texto. Hoje, mais do que nunca, ele é também imagem. Muitas vezes utilizada apenas como mera ilustração, a imagem pode ser, na realidade, mais eficiente na difusão de uma determinada concepção de história do que o próprio texto”<sup>19</sup>.*

Essa questão, concernente às imagens que os livros didáticos utilizam para acompanhar os textos – em sua maioria imagens atrativas e que chamam mais a atenção do que propriamente o texto –, é um fator preocupante. Por exemplo, a coleção *Nova História Crítica*, de Mario Furley Schmidt, é a preferida, dentre as disponíveis na escola em desenvolve minha prática docente, da maioria dos alunos em função do número excessivo de ilustrações, pois elas, na maior parte de cada livro que compõem a coleção, sobrepuja o texto escrito. Na avaliação dos pareceristas do Ministério da Educação “... as ilustrações

---

<sup>18</sup> BITTENCOURT, Circe (Org.). Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, p.72. (Coleção Repensando o Ensino). Apud: Azevedo, E. op. cit.,

<sup>19</sup> LIMA E FONSEA, Tahis Nívea. O livro didático e a sala de aula: possibilidades de abordagem. In: **Anais do XI Encontro Regional de História: História e exclusão social – ANPUH-MG**. Uberlândia: Edufu, 1998. p.25.

têm boa definição gráfica, que permite boa visualização. No entanto, a grande quantidade de ilustrações nem sempre promove o descanso visual e a adequada legibilidade”<sup>20</sup>. Em vez de possibilitá-lo, acredito que elas causam prejuízo à leitura, pois o aluno terá que interrompê-la em vários momentos, isso por que os textos, de maneira geral, estão “recortados” por imagens.

Não só não promove o descanso visual como não proporciona ao leitor fazer a relação adequada entre texto e imagem. A quantidade de ilustrações atraem os alunos de modo que a atenção é centrada nas imagens, muitas deles de um colorido muito forte, o que acaba “cansando” a visão. Nesse caso, as imagens apresentadas concorrem, em relação ao espaço, com o texto escrito. O trabalho pedagógico com essa coleção de livro didático na sala de aula exige que o professor tenha um certo domínio no que diz respeito ao trabalho metodológico com imagens. Para cada assunto abordado há ilustrações, o que faz com que o professor procure explicar por que o texto é acompanhado das respectivas imagens.

Além disso, é importante que o professor possa realizar juntamente com os alunos um esforço para problematizar as ilustrações que aparecem nos livros didáticos. Para tanto,

*“as reflexões sobre as diversas ilustrações dos livros didáticos impõem-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais”<sup>21</sup>.*

As imagens presentes nas obras didáticas têm sua importância didático-pedagógica. Elas não podem ser entendidas como meros recursos que servem apenas para ilustrar um determinado assunto. Cabe propor problematizações acerca dessas imagens. Por exemplo que o autor de um livro didático optou pela imagem, no caso da Revolução Constitucionalista, em que a figura de um soldado, apontando o dedo para quem o olha, convoca de maneira bastante apelativa a população para aderir ao movimento armado.

---

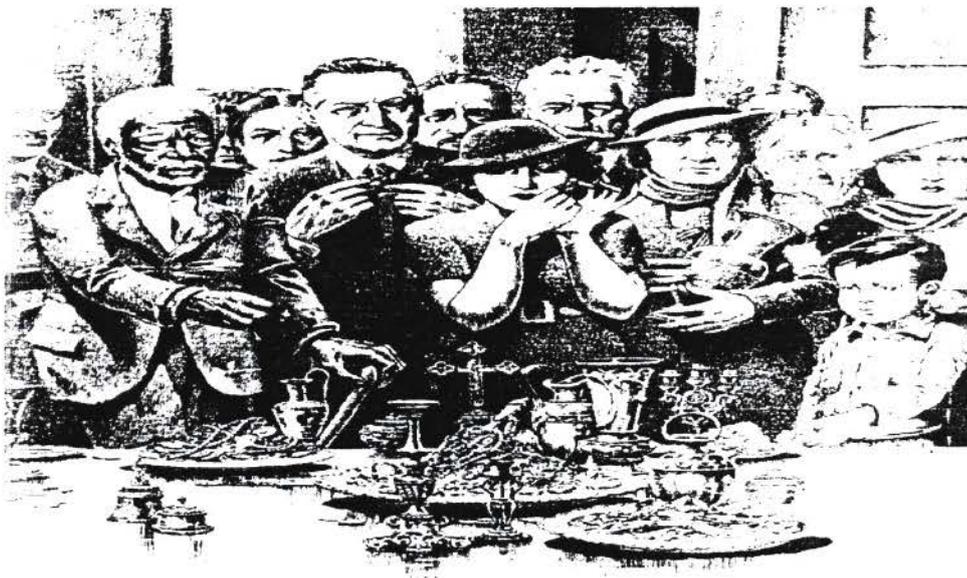
<sup>20</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.). Resenhas das obras aprovadas. In: **Guia de Livros Didáticos 2005**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004. v.5. p.138.

<sup>21</sup> BITTENCOURT, Circe (Org.), Apud: Azevedo, E. op. cit., p.70



Fonte: DONATO, Hernâni. *A revolução de 32*. São Paulo: Circulo do Livro/Livros Abril, 1982.

Em outros livros didáticos aparecem imagens nas quais se pede ouro da população civil para custear as despesas com o movimento.



Fonte: DONATO, Hernâni. *A revolução de 32*. São Paulo: Circulo do Livro/Livros Abril, 1982.

Ainda atendo um pouco mais nessa discussão sobre as imagens nas obras didáticas, a posição da professora Joana Neves, autora de livros didáticos, é a de que nestes não há a necessidade de muitas ilustrações. Diz a professora:

*“eu sempre tive problema com ilustração. Eu não gosto de livros muito recortados por ilustrações. Como eu acho que o fundamental é o texto, a leitura do mesmo não pode ser interrompida por uma fotografia. Ao contrário do que é um dos critérios na avaliação dos livros didáticos, que é o livro ter descanso visual, quer dizer, essas interrupções devem ser, justamente, para se descansar do texto ao olhar uma figura. Eu acho isso uma loucura! Eu acho que o gostoso do texto é justamente a inteireza dele. Acredito que ele só deve ser interrompido por uma ilustração quando isso fizer parte do texto, quando o próprio texto requerer isto”*<sup>22</sup>.

Embora essa seja uma posição individual – parece que não é compartilhada entre outros autores – referente às imagens utilizadas para ilustrar e complementar os textos escritos, ela sugere ao professor muita atenção com livros didáticos “recheados” de fotografias, pinturas, ou seja, imagens diversas. É importante ressaltar que nem sempre essa complementação é percebida, ficando apenas a ilustração por ela mesma, o que não contribui para a reflexão.

Como é do conhecimento de todo professor – aliás não apenas do conhecimento, mas da nossa própria experiência –, os livros didáticos há muito tempo deixaram de ser material pedagógico auxiliar e passaram a ser imprescindíveis na sala de aula. Enquanto instrumentos pedagógicos essenciais na transmissão, bem como a difusão, do conhecimento produzido na academia, eles têm que ser encarados como material didático que contém limitações quanto ao conteúdo, quanto à proposta metodológica utilizada em sua construção e quanto à concepção historiográfica. São aspectos importantes a se considerar quando se trabalha com o livro didático.

Na condição de transmissores e difusores do conhecimento acadêmico-científico, os livros didáticos são indissociáveis ao nosso trabalho, seja na preparação das aulas, seja na

---

<sup>22</sup> GATTI JÚNIOR, Décio. Introdução. In: **Livro didático e ensino de História: dos anos 60 até os nossos dias**. 1998. f.56 – Anexo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998., Apud: Azevedo, E. op.cit

orientação quanto às leituras que devem antecipar para os alunos o assunto a ser discutido. Não posso deixar de ressaltar, entretanto, que a maioria do professorado que atua nas escolas públicas de ensino Fundamental e Médio têm dificuldades de buscar outras leituras que possam ampliar as discussões de determinados temas. Faço essa afirmação por que tenho conhecimento da situação de muitos colegas de profissão que ministram aulas em mais de um turno, o que, pela carga horária extenuante, não têm tempo para recorrer a leituras que possam complementar o livro didático.

A presença deste na sala de aula, orientando e, muitas das vezes determinando, o fazer-se pedagógico dos professores é indiscutivelmente marcante. Marcante no sentido dele ter ocupado, não por si só, mas, muito em função das condições do ensino, lugar privilegiado na transmissão do conhecimento. Sabe-se que essas condições de trabalho, vivenciadas pela grande parte dos professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio da rede pública, contribuem para que o livro didático exerça papel de destaque na atividade docente. Essa constatação, que não é nova, adquire maior significância quando se leva em consideração que “... aproximadamente 43% dos professores do ensino fundamental e 10%<sup>23</sup> do ensino médio não têm diploma universitário”<sup>24</sup>. São dados preocupantes, uma vez que um bom trabalho pedagógico exige uma sólida formação acadêmica. Essa é uma conclusão que faço a partir da minha própria experiência. Sem essa formação, o livro didático tem a possibilidade de ser transformado em uma verdadeira autoridade dentro da sala de aula em se tratando do conhecimento que transmite. Muitos questionamentos que faço em relação ao livro didático têm embasamento nas inúmeras discussões realizadas durante o meu percurso nos Cursos de História/UFU. Sem isso, acredito que o livro didático se transformaria em um verdadeiro manual sem que houvesse uma mediação entre o conteúdo deste e o conhecimento histórico produzido na academia.

É certo que obras didáticas de qualidade contribuem de maneira relevante para que os milhares de alunos das escolas públicas brasileiras – e também os dos estabelecimentos privados de ensino que adotam o livro didático – tenham acesso ao conhecimento histórico apresentado numa linguagem didática – o que às vezes pode levar a certos equívocos – isento de erros de qualquer natureza. Em situações nas quais o professor não tem formação

---

<sup>23</sup> Esses dados fazem parte de um levantamento que o Ministério da Educação fez a respeito do ensino básico brasileiro.

acadêmica, as coleções de obras didáticas indicadas no Guia de Livros Didáticos, após rigoroso processo de avaliação, garantem, até certo ponto, que o processo de ensino e aprendizagem possa ser melhor orientado. Tem-se para isso, o manual do professor “... que não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Precisa apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes”<sup>25</sup>.

Não obstante o livro didático que o professor escolheu para dar suporte às suas aulas ter passado pelo crivo dos avaliadores, esse instrumento didático deve ser tratado com bastante atenção em todos os seus aspectos. Sobretudo no que diz respeito à transformação de um conhecimento científico para que possa ser acessível a um público – aos alunos do Ensino Fundamental e Médio – não afeito ao discurso acadêmico. Nesse sentido,

*“a linguagem que [ o autor da obra didática ] produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica de mercantilização e das formas de consumo”<sup>26</sup>.*

No que diz respeito a avaliação dos livros didático, embora tenha “... sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos”<sup>27</sup>, acredito que, na condição de quem foi recém apresentado ao Guia de Livros Didáticos, signifique um grande avanço no sentido de apresentar ao professor opções que lhe assegure, independente da escolha que fizer, um trabalho pedagógico referenciado em material didático de boa qualidade.

Não podemos ignorar nossa realidade de professor que se desdobra para dar conta da carga horária que nos é imposta, seja nas escolas públicas seja nas escolas privadas. Isso tem um peso e uma importância considerável, o que nos leva, sem dúvida nenhuma, a ter o

---

<sup>24</sup> PALAVRA-CHAVE: democratizar. **Revista do Ensino Médio**, Brasília, n. 4, ano 2, p.10, 2004.

<sup>25</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.), op. cit., p.206.

<sup>26</sup> BITTENCOURT, Circe (Org.), p.71. Apud: Azevedo, E. op.cit

<sup>27</sup> Ibid., p.71.

livro didático como um instrumento pedagógico necessário no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esse indispensável material didático

*“... continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade”<sup>28</sup>.*

Porém, a situação que permitia que as editoras disponibilizassem anualmente grandes quantidades de livros didáticos – especialmente durante o período de funcionamento da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE<sup>29</sup> – parece ter sofrido modificações. As editoras parecem estar reduzindo as coleções de obras didáticas no intuito de apresentar à seleção do MEC livros de melhor qualidade. No período em que a FAE<sup>30</sup> era a gestora do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, esta sofria pressões<sup>31</sup> por parte de editoras com vistas a aquisição de livros didáticos. A partir de 1995, com a instituição da avaliação das obras didáticas que eram distribuídas anualmente aos alunos das escolas públicas do Brasil, as editoras foram obrigadas – não por força de lei, o que é importante ressaltar – a se adequarem a princípios<sup>32</sup> que passaram a nortear qualquer aquisição de livro

---

<sup>28</sup> BITTENCOURT, Circe (Org.), p.71. Apud: Azevedo, E. op.cit

<sup>29</sup> O relevante trabalho de Edeilson Matias de Azevedo (já citado) acerca do livro didático no Brasil deixa, de forma consciente, de abordar o período em que a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE funcionou como órgão governamental responsável pelo gerenciamento de políticas públicas para o livro didático. Ressalta-se que o primeiro capítulo – *Breve histórico do livro didático no Brasil – de Reflexões sobre a Temática da Inconfidência Mineira nos Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries* deve ser referência para quem pretende eleger como problemática de pesquisa o livro didático.

<sup>30</sup> A criação desse órgão faz parte da história do livro didático no Brasil, como mostra Azevedo: “a história do livro didático, no Brasil, pode ser apresentada como sendo constituída por uma série de leis, decretos e normas, comissões, acordos, programas específicos, etc ...”. Ver AZEVEDO, op. cit., p.13. A criação da FAE se deu em 1983 para substituir a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), passando a assumir a compra e a distribuição dos livros didáticos, sendo extinta em fevereiro de 1997.

<sup>31</sup> A esse respeito ver, AZEVEDO, Edeilson Matias de. **Reflexões sobre a Temática da Inconfidência Mineira nos Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries**, 2003. f.25. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

<sup>32</sup> No geral, para que as obras didáticas possam ser adquiridas pelo Governo Federal não podem: “conter erros informativos ou conceituais; anunciar uma proposta metodológica e executar outra. (Além de explicitar suas visões de História e aprendizagem, o autor precisa ser coerente com seu quadro conceitual); apresentar recursos – texto, imagens, exercícios – que sejam inadequados à

didático por parte do Ministério da Educação. Antes apenas utilizava-se como critério a relação entre oferta e demanda<sup>33</sup>. Tanto é que Azevedo mostra em sua pesquisa os erros, alguns até grosseiros, que continham nas obras didáticas<sup>34</sup>. E acrescento mais: em relação à coleção de matemática, analisada na época, *Marcha Criança*<sup>35</sup>, destinada à 3ª série do Ensino Fundamental, os pareceristas contratados pelo Ministério da Educação fizeram o seguinte comentário:

*“ao mesmo tempo que parece existir uma preocupação em contextualizar o estudo (...), apresentam-se inúmeras situações que são totalmente irreais: 1) ‘um pintor pinta 2,83 de parede por dia’, 2) ‘já fiz 0,78 de uma toalha. 3) ‘Yure comeu 0,314 de um pudim’”*<sup>36</sup>.

No livro de português para a 1ª do Ensino Fundamental *Criando e Transformando* foram verificados outros erros, embora de natureza diferente mas igualmente preocupantes: “existem vários erros grosseiros de acentuação e pontuação. Na página 3, a acentuação ‘à vocês’, na página 5, ‘à todas’, na página 15, ‘o que você acha que existe de diferente, na vida de Xisto?’, vírgula fora do lugar”<sup>37</sup>.

Se observarmos o montante de livros analisados em 1995 – foram apenas os livros destinados aos alunos de 1ª a 4ª séries – e o número de coleções inscritas no PNLD 2005, fica patente que a oferta desse material pedagógico era feita sobretudo orientada pelo critério da quantidade. Neste último PNLD, foram inscritas 29 coleções, das quais 22 foram

---

faixa de escolarização pretendida: conter textos ou imagens que levem à discriminação, preconceitos ou que veiculem propaganda ou proselitismo religioso; conter erros graves de edição e revisão”. Consultar GEBRIM, Nabhia (Coord.). Critérios de avaliação. In: **Guia de Livros Didáticos 2005**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004, v.5, p.203.

<sup>33</sup> É preciso deixar claro que entre 1966 com o acordo firmado entre o governo brasileiro e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e 1976 milhares de livros foram distribuídos em função desse acordo. Com o fim do acordo MEC/USAID, em 1976, muitos alunos deixaram de receber livros didáticos em função da ausência de recursos financeiros. Até o ano de 1997 a distribuição de livros didáticos aos alunos das escolas públicas brasileiras era restritiva, ou seja, apenas os alunos matriculados na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries tinham acesso. Com o efetivo funcionamento do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD em 1995 a distribuição a todos os alunos das escolas públicas passou a ser uma realidade.

<sup>34</sup> Consultar AZEVEDO, op. cit., p.23-24.

<sup>35</sup> MARSICO, Maria Tereza, et alli. **Coleção Marcha Criança**. São Paulo: Scipione, 1982. 208p.

<sup>36</sup> BOMBA Pedagógica. **Isto É**, São Paulo, n. 1396, p. 42, jul.1996.

<sup>37</sup> BOMBA Pedagógica, op. cit., p.42.

selecionadas<sup>38</sup>. Vê-se, portanto, que o processo avaliatório conduzido pelo Ministério da Educação fez com que as editoras que trabalham com livros didáticos fossem mais vigilantes quanto à qualidade do material que produzia.

No que diz respeito aos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, é importante reconhecermos que houve avanços. Meu primeiro contato com o Guia de Livros Didáticos foi suficiente para perceber que os ganhos concernentes à qualidade adquirida durante o processo de avaliação – desde 1995 até o Guia – PNLD 2005 – foram, sem dúvida alguma, de grande relevância para o Ensino Fundamental.

Os avanços são perceptíveis, tanto no que diz respeito ao aprimoramento dos critérios de avaliação quanto na qualidade das obras didáticas, qualidade esta que só foi possível a partir do primeiro crivo feito pelo Ministério da Educação nos “... 1.167 títulos inscritos no Programa do Livro Didático”<sup>39</sup> que se encontravam em utilização nas escolas públicas brasileiras pelos alunos de 1ª a 4ª séries. Para que essa melhoria fique mais clara aos nossos olhos, basta que façamos uma rápida pesquisa nos Guias já produzidos. Por exemplo

*entre o PNLD 1997 e o PNLD 2004, a avaliação do livro didático teve muitos avanços decorrentes não só da experiência acumulada nos processos anteriores, mas também de uma análise criteriosa desses processos. Um deles foi a decisão de que os livros não seriam mais avaliados por série, mas por coleção, para o conjunto das quatro séries. O objetivo dessa modificação foi oferecer ao professor um material cujo conteúdo e metodologia fossem articulados entre si, nas várias séries ou ciclos. A exceção nesse caso fica por conta dos livros de Alfabetização e das obras de destinação regional, para as áreas de Geografia e História<sup>40</sup>.*

Outra mudança igualmente importante foi não mais classificar – ou categorizar – as coleções de livros didáticos que, após serem criteriosamente analisadas, eram indicadas pelo emprego de estrelas<sup>41</sup>. No PNLD 2004 o professor, para que pudesse realizar uma

<sup>38</sup> Consultar GEBRIM, Nabhia (Coord.), op. cit., p.6.

<sup>39</sup> BOMBA Pedagógica, op. cit., p.42.

<sup>40</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Introdução Geral. In: **Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries: PNLD/2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. p.5. v.1.

<sup>41</sup> As coleções de livros didáticos eram assim classificadas: “Recomendadas com Distinção (RD): são obras com qualidades inequívocas e bastante próximas do ideal representado pelos princípios e

escolha consciente, fazia-se necessária a leitura das resenhas elaboradas para cada coleção. Para o PNLD 2005 avançou-se ainda mais, pois

*“as coleções presentes no Guia não são mais acompanhadas por estrelas nem menções distintivas [Recomendadas com Distinção: Recomendadas: Recomendadas com Ressalva]. Uma obra pode ser considerada e não ser a mais adequada para determinada realidade escolar”<sup>42</sup>*

Assim, acredito que o professor terá que ficar mais atento no momento da escolha para não levar à sala de aula coleções que não são adequadas à sua realidade. Com essa modificação no PLND 2005, elimina-se a possibilidade do livro didático ser escolhido apenas levando-se em consideração as menções distintivas.

Levando em consideração todos esses avanços, a minha própria experiência com o Ensino Fundamental e Médio mostra que a obra didática por si só não garante o acesso do alunato ao conhecimento de maneira satisfatória. Aqui o sentido que emprego a esse termo é que a maioria dos temas são tratados de maneira superficial. Porém, muitos autores de livros didáticos estão, acredito, que, na tentativa de suprir um pouco a superficialidade, sugerindo textos e documentos complementares.

Ressalto, entretanto, que sem esse importante instrumento pedagógico a situação poderia se complicar. Basta pensarmos nos índices levantadas pelo Ministério da Educação sobre o professorado que atua no Ensino Básico sem formação acadêmica. É certo, porém, que apenas o livro didático de qualidade não é capaz de garantir as condições necessárias ao processo de ensino e aprendizagem para que seja qualitativamente melhor.

O trabalho em sala de aula com o livro didático pode ser conduzido de várias maneiras. É possível que ele seja apenas um suporte pedagógico, como também o único

---

critérios definidos no final desta Introdução Geral. Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes [correspondia a três estrelas]; Recomendadas (REC): são aquelas que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade exigidos neste processo de avaliação. Por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz pelo professor [correspondia a duas estrelas]; Recomendadas com Ressalvas (RR): nesta categoria estão reunidas as obras isentas de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações. Desse modo, são obras que podem subsidiar um trabalho adequado, desde que o professor esteja atento às observações, consulte bibliografias para revisão e complemente a proposta”. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Introdução Geral. In: **Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries: PNLD/2004**, op. cit., p.10.

<sup>42</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.), op. cit., p.203.

existente, por exemplo, numa realidade em que o acesso a outros materiais que poderiam complementar esse trabalho não esteja disponível. Partindo da minha própria experiência, considerando todas as condições existentes na instituição educacional em que atuo – uma escola particular que oferece excelente estrutura, não só material mas pedagógica – é difícil ministrar as aulas sem a companhia do livro didático. Primeiro porque a realidade que me é colocada para o desempenho do papel de educador, não é nada diferente da grande maioria empenhados nessa função, como por exemplo uma carga horária expressiva, fator portanto, inviabilizador da confecção de um material. Segundo, enquanto norteadores de nosso trabalho, e parte de uma exigência social, o livro didático – exceções há, evidentemente –, torna-se um instrumento muitas vezes inquestionável, portanto, dificilmente há como conceber o processo de ensino e aprendizagem sem a sua presença. A obra didática, bem ou mal, assegura, pelo menos, um “roteiro” de assuntos / temas que devem ser discutidos em sala de aula. Para as escolas de condições precárias – em especial a ausência de uma biblioteca na qual os professores possam realizar consultas e pesquisas – o livro didático é um importante material pedagógico.

Contudo, o fato dele fazer-se presente na sala de aula enquanto material didático indispensável não significa entendê-lo como o instrumento pedagógico que irá suprir todas as possibilidades de trabalho de que o professor pode lançar mão. Por um lado ele necessita de complementos, mas por outro sugere atividades que podem ir além dos limites da sala de aula, não se restringindo apenas a transmissão e a informação do conhecimento histórico. Por exemplo, pode-se utilizar como recurso auxiliar pequenos textos de revistas especializadas<sup>43</sup> no campo da história para que o aluno possa fazer comparações, problematizando, inclusive, o caráter lacunar<sup>44</sup> do livro didático, além de possibilitar o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas.

---

<sup>43</sup> A revista *Nossa História* – uma publicação da Biblioteca Nacional – apresenta-se como um ótimo recurso didático, o qual oferece textos curtos e ao alcance dos alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio. São textos escritos em sua maioria por historiadores que estão atuando em projetos de pesquisa, o que garante ao professor, que, há muito tempo está ausente dos debates acadêmicos, acesso à renovação historiográfica.

<sup>44</sup> Encarar o livro didático como um recurso didático-pedagógico lacunar é uma opinião que emerge da minha prática docente. Reconheço este recurso como essencial para as aulas que ministro, porém, não posso deixar de ressaltar suas limitações quanto a abordagem superficial de diversos temas da história, o que nos leva, sem dúvida, a procurar outras maneiras de suprir essa deficiência. É igualmente importante reconhecer que, para além de algumas carências em relação ao conteúdo, o

Meu caso em particular, a necessidade de leituras adicionais foi aguçada, sobretudo, pela ausência de um tratamento mais aprofundado em relação a algumas temáticas abordadas nos livros didáticos. Inevitavelmente tive que recorrer a outras fontes, embora o livro didático seja o norteador das aulas que ministro, e, portanto, indicados a todos os alunos.

Sendo a obra didática instrumento pedagógico importante na condução das nossas aulas, nada mais pertinente do que tratá-la com um olhar crítico, e além disso com um certo grau de perspicácia.

Na ausência de parâmetros mais seguros e de critérios que possam nortear, bem como assegurar, uma escolha mais consciente, o que acaba predominando é, de certa maneira, o trabalho que as editoras fazem para divulgar seus livros didáticos. Confesso que fiquei surpreso quando tive conhecimento da avaliação que equipes de professores de diversas universidades brasileiras vêm realizando, desde o ano de 1995, nos livros didáticos com o intuito de selecionar, por meio de rigorosos critérios, os que apresentam melhor qualidade não apenas relativo ao aspecto didático-pedagógica, mas também com relação à metodologia e conceitos do campo da história.

Com isso, “busca-se avaliar se a obra está concebida e organizada segundo uma metodologia que seja adequada às finalidades do processo de ensino-aprendizagem e às diferentes características dos alunos”<sup>45</sup>. Esta é uma das preocupações, dentre outras, do Ministério da Educação na avaliação dos livros didáticos, cujo Governo Federal é majoritariamente o maior cliente das editoras que trabalham com essa modalidade de livro. Para termos uma rápida noção da magnitude desse processo, serão distribuídos em 2005 o expressivo montante de “... 95.848.161 livros didáticos, sendo 93.143.113 para o ensino fundamental e 2.705.048 para o ensino médio ...”<sup>46</sup>. Com isso, “serão beneficiados mais de 25 milhões de estudantes do ensino fundamental e 1,3 milhão do ensino médio de cerca de 140 mil escolas. Para a aquisição do acervo, o investimento foi de R\$ 488 milhões ...”<sup>47</sup>. Os livros didáticos que serão distribuídos aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio público

---

livro didático, ao permitir o acesso do aluno e do professor a uma diversidade de temas, facilita em muito o trabalho deste em sala de aula.

<sup>45</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.), op. cit., p.204.

<sup>46</sup> COMEÇA distribuição dos livros didáticos para 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=7282>>. Acesso em: 23 de out. 2004.

<sup>47</sup> COMEÇA distribuição dos livros didáticos para 2005, op. cit.

brasileiro estão restritos às disciplinas de Português e matemática. A implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM/2005, dentro da política nacional para o livro didático é um avanço de grande vulto, embora em sua fase inicial de implantação seja restrito a duas áreas do conhecimento. Nessa primeira etapa os

*“professores de Língua Portuguesa e Matemática do ensino médio escolheram o livro didático que irão adotar em 2005. Um Catálogo, com a análise pedagógica dos títulos, foi enviado às escolas para facilitar a escolha, que também pode ser feita pela internet, à disposição desde a segunda quinzena de maio. No projeto-piloto, apenas alunos do 1º ano do ensino médio serão contemplados, num total de 1.198.407 estudantes. Serão aproximadamente 2.600.000 livros, para alunos, professores e reserva técnica. O programa inicial vai atender 4.863 escolas nas regiões Norte e Nordeste. A entrega dos livros nas escolas está prevista para janeiro e fevereiro de 2005”<sup>48</sup>.*

Esse esforço do Ministério da Educação trará para os alunos que estão matriculados no Ensino Médio público muitos benefícios. O primeiro deles é referente à qualidade, pois os livros didáticos que serão distribuídos passaram por uma análise criteriosa dos pareceristas do MEC. Sabe-se que em muitos rincões do nosso país sequer os alunos dessa fase do Ensino Básico têm acesso ao livro didático. A escolha das regiões que serão primeiramente atendidas é sintomática. Naquelas regiões as dificuldades são inúmeras, desde a condição sócio-econômica, passando pela questão da formação dos professores, ou seja, há grande número de docentes atuando no Ensino Básico sem formação acadêmica.

Para a grande maioria dos professores que atuam no Ensino Básico público, a adoção de uma política voltada para os livros didáticos – o processo avaliatório e a universalização da distribuição – tem sido um ganho significativo. Porém, é preciso pensar que o Ensino Básico público brasileiro padece de muitas carências. A qualidade do livro didático não pode ser vista como uma fator que possibilitará profundas alterações no que diz respeito à qualidade do ensino. Sabe-se que esses avanços na política do livro didático não tem sido acompanhados de outras melhorias urgentemente necessárias. Por exemplo, faltam salas de aula adequadas, há ausência de equipamentos – computadores, laboratórios,

bibliotecas bem equipadas – que permitam melhor desempenho das atividades docentes. Acresce-se a tudo isso a baixa remuneração dos professores que os deixa desmotivados. Reconhece-se, no sentido de melhorar esse aspecto, a criação e melhoria do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Lendo o volume do Guia no qual estão as obras didáticas indicadas pelos pareceristas contratados pelo Ministério da Educação, observa-se que a melhoria das mesmas não se referem apenas no que diz respeito ao conteúdo, ou seja, livre de erros conceituais e de preconceitos, sejam eles de qualquer ordem ou natureza. Busca-se contemplar outros aspectos tão importantes quanto ao aprimoramento na abordagem dos temas discutidos nos livros didáticos.

Com o processo avaliatório, o Ministério da Educação delinea o perfil<sup>49</sup> do livro didático que deve chegar até às mãos de milhares de estudantes matriculados nas escolas públicas do nosso país. Um aspecto interessante para quem foi recentemente apresentado ao Guia de Livros Didáticos é que mesmo havendo esse perfil, foram indicadas obras didáticas com características diferentes, o que mostra a diversidade das propostas disponíveis. As resenhas são precisas e indicam com clareza as potencialidades que as obras didáticas ensejam.

É inegável que o Guia representa um reconhecido avanço na melhoria dos livros didáticos. As obras didáticas que atualmente são disponibilizados pelas editoras para o Ensino Fundamental em relação às que se produziam até o ano de 1997 são comparativamente superiores. As editoras, bem como os autores, estão se esforçando no sentido de oferecerem livros didáticos que cumpram efetivamente com critérios que indicam a qualidade de uma obra didática.

Porém, mais uma vez insisto em colocar em discussão o fato de o professor não se “render” ao livro didático. Os pareceristas formularam, quanto a visão de história que perpassa a construção das obras didáticas, três grupos, quais sejam as que foram incluídas

---

<sup>48</sup> ENSINO Médio terá livro didático. In: **Revista do Ensino Médio**, op. cit., n. 4, ano 2, p.10. 2004.

<sup>49</sup> Se o Ministério da Educação é o maior cliente das editoras que trabalham com livros didáticos, nada mais acertado, a meu ver, a adequação das mesmas, bem como dos autores, aos parâmetros e às políticas relativos àqueles.

na *perspectiva informativa*, as que foram agrupadas de acordo com uma *visão procedimental*, e, por último, as identificadas na *perspectiva global*.

Quanto ao primeiro grupo, foi detectado que as obras aí incluídas veiculam "... uma visão de História na qual a narrativa acontecimental do passado se sobrepõe aos aspectos procedimentais vinculados à produção de conhecimento"<sup>50</sup>. Nesse conjunto de obras, segundo as pareceristas, "prioriza-se a transmissão de informações a serem assimiladas a respeito dos fatos ocorridos no passado histórico de humanidade, a partir de um repertório de conteúdos. Nesse bloco concentram-se 65,5% das obras analisadas"<sup>51</sup>. Essa conclusão deve se configurar em um fator estimulante para que as resenhas sejam atentamente lidas.

No segundo grupo, as obras didáticas estão em menor número. São apenas 6,9% das 29 coleções indicadas no Guia 2005 que se enquadram no perfil *visão procedimental*, que, de acordo com o parecer dos avaliadores, é inovador. Nesse grupo,

*"... a história é valorizada em seu aspecto mais formativo, enquanto forma particular de conhecimento e explicação do mundo, na qual, a despeito da existência de informações sobre o passado, priorizam-se os aspectos vinculados à produção do conhecimento e ao fazer-se do historiador"*<sup>52</sup>.

Em seu conjunto são livros didáticos em que

*"valoriza-se a exploração de fontes e textos que apresentam perspectivas distintas a respeito de um mesmo fato e que sejam capazes de levar o aluno à compreensão do caráter construtivo e provisório da explicação histórica. Potencializam-se, nesse caso, habilidades específicas"*<sup>53</sup>.

Esse percentual de obras que apresenta uma proposta inovadora tem grande significância. Primeiro por que demonstra que poucos autores estão se preocupando com maior vigor em produzir livros didáticos que fogem à abordagem tradicional, ou seja, uma visão de história por meio da qual se privilegia o caráter informativo.

---

<sup>50</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.), op. cit., p.210.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p.210.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p.210.

<sup>53</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.), p.210.

Em relação ao último grupo, denominado de *perspectiva global*, cuja proposta, segundo os avaliadores das coleções de obras didáticas, busca articular a *perspectiva informativa* e a *visão procedimental*, "... e o faz com coerência [...] sem abrir mão da informação sobre o passado, prioriza-se a formação de um aluno capaz de lidar com o caráter construtivo e em permanente reformulação do saber histórico. Este grupo corresponde a 27,6 das obras analisadas"<sup>54</sup>.

Face a esse diagnóstico, que não aparece nas edições anteriores do PNLD, o que é outro significativo avanço, a conclusão é de que isso "... demonstra que, em relação às temáticas centrais no campo de reflexões sobre metodologia da aprendizagem em história ainda há um grande caminho a percorrer e este é um desafio"<sup>55</sup>. Essa avaliação em particular demonstra que desde a produção do primeiro Guia de Livros Didáticos vem-se trabalhando no intuito de detectar aspectos que sirvam de alerta não apenas para os pareceristas, mas, também para os professores que escolheram coleção que foram agrupadas na visão *perspectiva informativa*. A presença hegemônica dessa tendência apresenta-se, acredito, como um imperativo para que se possa aprimorar cada vez mais os critérios nos quais as obras devem se encaixar. Isso é o que vem sendo feito a cada Guia.

Todas essas discussões que vêm sendo apresentadas surgiram a partir do contato que tive com o Guia de Livros Didáticos 2005. Pode até parecer um fato sem grande importância, mas sua relevância consiste sobretudo em ter provocado, bem como estimulado, interesse pelo processo avaliatório. Daí é que esse primeiro capítulo está majoritariamente construído por tais discussões. Esse interesse não vem de um "deslumbramento", mas de quem entende que é necessário de destacar e principalmente problematizar, tanto na condição de graduando quanto na de professor do Ensino Fundamental e Médio, a importância do Guia.

Não poderia encerrar esse capítulo sem antes problematizar dois elementos diferenciadores das coleções: a metodologia e a historiografia na qual o livro didático foi referenciado. Quanto a metodologia, as 26 coleções indicadas no Guia 2005 foram agrupadas, a exemplo da visão de história, em três categorias: *história integrada*, *identidade nacional* e *temático e relativo*. No que se refere à historiografia, são

---

<sup>54</sup> Ibid., p.210-211.

<sup>55</sup> Ibid., p.211.

apresentados índices menos discrepantes entre si se comparados com a visão de história e a metodologia.

As coleções das obras didáticas que fazem parte do grupo *história integrada* são maioria. Abarcam 75,9% do total de 22 coleções. É um número expressivo, e por isso o professor deve ficar atento à sua escolha. Nesse grupo

“... prioriza-se a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da evolução europeia. Integra-se, a partir desse epicentro, as demais culturas não europeias pelo viés cronológico”<sup>56</sup>.

O que se pode refletir a respeito dessa constatação é que o professor deve ficar atento, caso faça a opção por uma dessas obras cujos autores não conseguiram se desvencilhar de um “modelo” de explicação histórica tradicional, pois um conjunto significativo das obras didáticas indicadas no Guia 2005 foi concebido privilegiando-se a Europa como ponto a partir do qual se pensa a construção do Brasil, bem como a de outras nações latino-americanas. Espera-se que o professor problematize essa perspectiva de modo a deixar claro que as formações socio-históricas da América foram produtos particulares de relações conflituosas estabelecidas entre o europeu colonizador e os colonizados, sejam estes índios ou africanos. E sobretudo, problematizar em relação à construção de uma história assentada em datas. As relações sociais, o fazer-se cotidiano e as diversas experiências devem ser privilegiados.

As coleções didáticas apontadas como *identidade nacional* estão em menor número quando comparadas à primeira tendência: a *tradicional*. Apenas 6,9% se encaixam numa perspectiva que privilegia o Brasil como ponto a partir do qual se pensa a nossa história. Nesse grupo “... enfatiza-se a introdução dos estudos históricos a partir da valorização da História do Brasil nas séries iniciais do segundo segmento do ensino fundamental. Somente após o estudo do Brasil o aluno é inserido nas temáticas relacionadas à História Geral”<sup>57</sup>. A opção metodológica utilizada nesse grupo de coleções mostra que um número reduzido de

---

<sup>56</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.), op. cit., p.212.

<sup>57</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.), op. cit., p.212.

autores de livros didáticos tem recorrido a propostas que destoam de um viés calcado na cronologia.

O grupo das coleções de obras didáticas identificado como *temático e relativo* é constituído por 17,2% do total de 22 coleções. Para os pareceristas, os autores que as produziram acompanharam

*“... a evolução historiográfica do pós 60 no sentido de redimensionar a ideia evolutiva e processual. Esse grupo rompe com a dimensão de tempo visto estritamente a partir da cronologia e múltiplas possibilidades de temáticas norteiam suas operações de seleção. As obras didáticas organizadas sob tal diretriz apresentam grande diversidade de recortes e podemos dizer que foi o grupo que mais cresceu desde o último PNLD<sup>58</sup>.”*

Esse dado revela que vem crescendo a preocupação no que diz respeito à produção de livros didáticos que têm acompanhado as discussões acerca das concepções metodológicas presentes na renovação historiográfica, embora isso venha sendo feito muito lentamente se pensarmos que essa mudança na historiografia brasileira se processa desde a década de 70 do século XX.

Referente à concepção historiográfica, é patente uma diversidade maior de obras que se agrupam em tendências diferentes – *tradicional, eclético e renovadora* –, o que só faz demonstrar avanços na produção de livros didáticos. Ressalta-se que nesse conjunto o professor irá perceber que “... ainda existe um notável abismo entre a renovação historiográfica advinda da pesquisa historiográfica e o saber veiculado por meio do livro didático”<sup>59</sup>.

Na tendência tradicional foram agrupadas 53,% das obras analisadas. Nesse conjunto a história é abordada “... em sua dimensão meramente informativa e o conhecimento histórico não é valorizado em seu aspecto construtivo”<sup>60</sup>. No que concerne às narrativas as coleções

*“... são organizadas a partir de recortes já consagrados, não se exploram as fontes históricas e uma concepção de verdade pronta e irrefutável preside a obra. Em*

---

<sup>58</sup> Ibid., p.212.

<sup>59</sup> GEBRIM, Nabhia (Coord.), op. cit., p.213-214.

<sup>60</sup> Ibid., p.213.

geral, há coerência com a visão processual e evolutiva do tempo e das sociedades e não rompe com a quadripartição clássica de base eurocêntrica”<sup>61</sup>.

Num outro grupo, num total de 25%, estão as coleções denominadas de *ecléticas*. Nestas é possível verificar predominância de uma proposta mais condizente com a renovação historiográfica que privilegia as relações sociais em vez de nomes de datas. Agrupam-se, então, as coleções que ainda mantêm “... a narrativa a partir dos recortes clássicos de conteúdos, mas as obras abrem-se de modo significativo e relevante para uma renovação historiográfica de caráter tópico”<sup>62</sup>.

As obras didáticas que mais inovaram adotando os pressupostos de uma historiografia renovada foram agrupadas no quesito *renovada*. Segundo os pareceristas, essas coleções rompem com a tendência tradicional, passando a incorporar “... na seleção de conteúdos não só aquilo que advém da macro-renovação historiográfica do pós 60, como também os resultados das pesquisas contemporâneas na área dos estudos históricos”<sup>63</sup>.

Nesses parágrafos finais observa-se que a qualidade dos livros didáticos está sendo buscada. Muitos autores têm tentado com reconhecível êxito produzir obras didáticas cujo conteúdo estejam em consonância com a renovação da historiografia, tanto no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos quanto à renovação historiográfica, bem como no respeitante à incorporação do conhecimento histórico produzido nas universidades públicas. Porém, é preciso pôr em relevo que a maioria dos autores que se dedicam à produção desse material didático parecem não estar preocupados com o aprimoramento da melhoria dos seus livros. Isso é perceptível quando se vê que mais de 50% das obras didáticas indicadas no Guia 2005 ainda estão referenciadas numa historiografia de caráter tradicional.

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p.213.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p.213.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p.213.

## CAPÍTULO 2

### O MOVIMENTO CONSTITUCIONALISTA (1932) NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Para analisar o tema da Revolução Constitucionalista nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries foi necessário conhecer primeiramente, ainda que de maneira não muito profunda, a trama desse movimento. As memórias que foram registradas à época dos combates deixam evidências quanto a disputa destas pelos sujeitos sociais envolvidos no processo.

Há escassez de bibliografia acerca do tema – que possa subsidiar as análises nos livros didáticos. Porém, acredito que as obras – *O jogo do poder: revolução paulista de 32, 1932: imagens construindo a história* e *A revolução de 32* permitiram-me produzir um bom trabalho de análise. Tenho a certeza de que esse trabalho é mais uma contribuição, dentre outras, para o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos.

Nesse sentido, entendo ser importante o professor procurar fazer com que o aluno se veja enquanto participe da construção do conhecimento histórico. Para isso é necessário que as vivências, bem como a construção de saberes e significados, devam ser levadas em consideração. O fazer pedagógico, tendo o livro didático como principal instrumento para a difusão do conhecimento, exige do professor um esforço enorme no sentido de possibilitar ao aluno uma compreensão histórica que privilegie as contradições. Na maioria das vezes o livro didático não as aborda, deixando de lado uma das principais características do conhecimento histórico. Então o professor tem que se esforçar bastante para fazer com que o aluno entenda que o conhecimento histórico não é tão simples como alguns livros didáticos tentam passar. A simplificação de alguns conteúdos deixam a impressão nos alunos de que a história depende apenas de uma boa memória para apreendê-la.

Um dos problemas com os quais tenho me deparado na minha prática pedagógica é justamente ter que lidar com essa questão. Quando a abordagem de um tema qualquer é apresentada por meio de uma narrativa superficial, deixando de lado as complexidades das relações sociais, os embates entre os diversos sujeitos sociais, tende a caracterizar, a meu ver, a história como uma disciplina “leve”, “fácil”.

Essas questões exigem do professor maiores esforços no sentido de permear a prática docente explicitando, sempre que possível, procedimentos históricos, ou seja, como

se constrói a história. No tocante ao procedimento histórico, outro aspecto de grande relevância na transmissão dos acontecimentos históricos, esses esforços vão no sentido de procurar fazer

*“... algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a história. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo da elaboração do conhecimento”<sup>64</sup>.*

Se a transmissão do conhecimento histórico por meio do livro didático não é tarefa fácil, haja vista que leituras adicionais têm que ser feitas para complementar as abordagens dos temas e alargar as discussões, trabalhar com os procedimentos particulares à história com alunos do Ensino Fundamental e Médio é muito mais árduo. Mas nem por isso devo me esquivar. Sou um historiador ciente da minha responsabilidade enquanto professor, que é, sobretudo, possibilitar aos alunos a inteligibilidade do processo histórico com suas contradições e polêmicas, demonstrando que nem sempre as situações – os *status quo* – se eternizam.

Ao contrário de evitar esse tipo de trabalho, que aliás tem necessariamente que fazer parte da nossa prática docente, tentar articular trabalho pedagógico, livro didático e os procedimentos do *fazer história*. Essa vontade nos impele a enfrentar as dificuldades impostas pela realidade, pois entendo que

*“a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Nas sala de aula se evidencia, de forma mais explícita,*

---

<sup>64</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p.59. (Coleção Repensando a História). Apud: Azevedo, E. op.cit

*os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica*<sup>65</sup>.

É enfrentando esses dilaceramentos e os embates que vão surgindo durante o fazer-se pedagógico que a nossa profissão vai adquirindo, com mais intensidade, significados e experiências, ou seja, as vivências, que inevitavelmente são construídas de maneiras contraditórias. É isso também que nos fazem repensar nossas práticas.

Esse trabalho monográfico é, para além da pesquisa histórica, um momento privilegiado de repensar a prática docente. A idéia de colocar em discussão algumas questões atinentes ao livro didático e sua função na sala de aula, tanto para o professor quanto para os alunos, é refletir, sobretudo, como – de que maneira – nós professores estamos tentando fazer inteligível o processo histórico. Esse, acredito, é um dos desafios que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem. Porém, o que desagrada é o fato da simplificação do processo histórico nos livros didáticos. Essa é uma das razões que me levaram a discutir o tema da Revolução Constitucionalista nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries.

Para isso foram selecionadas doze obras didáticas: *História e documento: imagem e texto*<sup>66</sup> (8ª série); *História: passado e presente*<sup>67</sup> (8ª série); *Viver a história: ensino fundamental*<sup>68</sup> (8ª série); *História: passado presente*<sup>69</sup> (8ª série); *Para compreender a história*<sup>70</sup> (6ª série); *História: tempo e espaço*<sup>71</sup> (8ª série); *História & vida integrada*<sup>72</sup> (8ª série); *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*<sup>73</sup> (8ª série); *Nova história crítica*<sup>74</sup> (8ª série); *Caminhos da História*<sup>75</sup> (6ª série); *Navegando pela história*<sup>76</sup> (8ª série);

---

<sup>65</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora, op. cit., p.57.

<sup>66</sup> RODRIGUE, Joelza Ester. **História e documento: imagem e texto**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2002.

<sup>67</sup> FERREIRA, José Roberto Martins. **História: passado e presente**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2002.

<sup>68</sup> VICENTINO, Cláudio. **Viver a história: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2002.

<sup>69</sup> CARMO, Sonia Irene do. **História: passado presente**. São Paulo: Atual, 2002.

<sup>70</sup> MOCELLIN, Renato. **Para compreender a história**. Curitiba: Positivo, 2004.

<sup>71</sup> BERUTTI, Flávio. **História: tempo e espaço**. Belo Horizonte: Formato, 2002.

<sup>72</sup> PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História & vida integrada**. São Paulo: Ática, 2002.

<sup>73</sup> COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história: história geral e do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2002.

<sup>74</sup> SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2002.

<sup>75</sup> FURTADO, Joaci Pereira; VILLA, Marco Antonio. **Caminhos da história – Brasil: da independência aos nossos dias**. São Paulo: Ática, 2002.

<sup>76</sup> PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Navegando pela história**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2002.

*História e mentalidades*<sup>77</sup> (8ª série). Para a escolha desses livros didáticos não foi estabelecido nenhum tipo de critério especial, apenas selecionei os que estão indicados no *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2005*.

De cada livro didático selecionado foi colocada sob análise a abordagem da Revolução Constitucionalista. Para discutir o tratamento dado a esse movimento pelos autores, nos seus respectivos livros didático, procedeu-se da seguinte maneira: primeiramente foi observada a abordagem de maneira geral do assunto; depois fiz uma discussão particularizada por meio de tópicos. Estes foram elaborados a partir da minha experiência docente, ou seja, ao discutir o movimento revolucionário paulista de 1932 com os alunos do Ensino Fundamental da escola em que atuo fui identificando quais pontos eram mais importantes para a compreensão dos conflitos beligerantes.

Quando iniciei a leitura do conteúdo da Revolução Constitucionalista nos livros didáticos selecionados, surgiram duas alternativas. A primeira delas foi realizar uma discussão centrada apenas na abordagem que os autores das obras didáticas fazem do movimento. A segunda alternativa que se apresentava possível era colocar em discussão pontos importantes do movimento que não estão presentes na abordagem que as obras didática fazem do movimento. Questões como a ausência das polêmicas, dos conflitos, das divergências, do jogo de poder, por exemplo. Os caminhos mostraram-se possíveis, e assim eu o fiz. Esforcei-me para que o leitor não se sinta enfadonho ao se debruçar sobre as reflexões que apresento.

Em todos os livros didáticos selecionados, o assunto é abordado de maneira muito superficial. Além disso, os autores optaram, nesse aspecto em específico<sup>78</sup>, por apresentar o movimento de forma linear, ou seja, fala-se do momento inicial, citando o *descontentamento da oligarquia paulista frente às atitudes de Getúlio Vargas no que diz respeito aos interventores federais*<sup>79</sup> no Estado de São Paulo, finalizando com a derrota dos

---

<sup>77</sup> DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **História: cotidiano e mentalidades**. São Paulo: Atual, 2000.

<sup>78</sup> É necessário esclarecer que as discussões aqui realizadas são restritas ao item *Revolução Constitucionalista*, portanto não devem ser extensivas às obras didáticas como um todo. É possível que os autores tenham privilegiado um aprofundamento maior em outros assuntos.

<sup>79</sup> Getúlio Vargas ao chegar ao poder central suspendeu a Constituição de 1891, até então em vigor, passando a governar o país adotando medidas e atitudes de caráter autoritário. Uma dessas medidas foi a nomeação de políticos para assumirem a função de governador nos estados. Estes eram conhecidos como interventores.

paulistas e a acomodação destes à ordem política estabelecida. Não há, portanto, distinção das formas de abordagem. Todos se igualam nesse sentido. Há, entretanto, diferença em relação a quantidade de informações – conteúdo. Por exemplo, os livros didáticos *Saber e fazer história* e *História & vida integrada* são mais informativos quando comparados aos demais. Este último, traz informações a respeito da propaganda feita na época, cuja intenção era convencer a população a participar, de alguma forma, na revolução paulista. Também enfatiza, ainda que timidamente, a presença de vozes dissonantes dentro do movimento. Para tanto, os autores desse livro didático – Claudino Piletti e Nelson Piletti – utilizam-se de um excerto retirado da obra *O movimento de 1932: a causa paulista*<sup>80</sup> de Maria Helena Capelato.



Fonte: DONATO, Hernâni. *A revolução de 32*. São Paulo: Círculo do Livro/Livros Abril, 1982.

foi a nomeação de políticos para assumirem a função de governador nos estados. Estes eram conhecidos como interventores.

<sup>80</sup> CAPELATO, Maria Helena. *O movimento de 1932: a causa paulista*. São Paulo: Brasiliense, 1981. Infelizmente não houve condições de recorrer a esse trabalho, pois não tive acesso ao mesmo. Faço questão de informar ao leitor que ele não existe na Biblioteca da UFU e que sua edição está esgotada.

O trecho apresenta uma crítica em relação a determinados comandantes militares e aos soldados que não foram para a linha de frente da batalha: “ ‘oportunistas da guerra que mandavam avançar e manter posições insustentáveis’ e os ‘privilégios e regalias que galardoaram desigualmente os filhos da fortuna, guerreiros brancos da retaguarda, vistosos e luzidios, ostentando galões e proclamando bravuras imaginárias’ ”<sup>81</sup>. É um depoimento interessante que possibilita ao professor problematizar a presença da distinção de classe, uma vez que a propaganda apregoava – além disso, incentivava por meio de panfletos, jornais e emissoras de rádio<sup>82</sup> o despertar do sentimento de paulistanidade – a participação das pessoas no movimento revolucionário.

Nessa apreciação geral, não se vê diferenças marcantes entre as abordagens, apenas observa-se informações pontuais que podem distinguir uma abordagem de outra. Entretanto, elas não proporcionam nenhum tipo de reflexão crítica em relação ao assunto, o que é muito grave. O que se percebe é uma espécie de padronização, ou seja, abordagens que se assemelham. O tratamento mais precário de todos nesse assunto está nas obras didáticas *História: tempo e espaço*, *Nova história crítica* e *História: cotidiano e mentalidade*. Na primeira, o assunto é reduzido a um pequeno parágrafo:

*“em alguns estados houve resistência a esses interventores. São Paulo, por exemplo, manifestou-se contrariamente a eles, culminando os protestos em um movimento armado, em 1932, que ficou conhecida como Revolução*

<sup>81</sup> CAPELATO, Maria Helena. *apud* CLAUDINO: NELSON. op. cit., p.56.

<sup>82</sup> Sobre a importância das emissoras de rádio no conflito de 1932 entre as forças paulistas e as tropas varguistas, existem fatos interessantes, demonstrando uma “guerra” de transmissões radiofônicas. O governo provisório, de posse de emissoras de alcance nacional, fazia propaganda contra o movimento: “o governo federal dispunha de dezenas de emissoras, cobrindo e, assim, convencendo, o país inteiro. Fazia transmissões especiais para São Paulo, naturalmente buscando retirar credibilidade ao movimento, junto às camadas populares”. Do lado dos revolucionários paulistas mobilizou-se “... um Serviço de publicidade, com noticiário e comentários igualmente pouco respeitados da verdade dos campos de combate [...] O confronto radiofônico era mantido incessantemente. Embora a qualidade do som e o alcance limitassem a eficiência dessa arma, São Paulo empregou-a dia a dia, com decidido empenho. A oração de João Neves da Fontoura ao chegar à capital da Revolução, fugido ao cerco da polícia do Rio, constituiu-se em um triunfo marcante pela audiência obtida e pela verdadeira ‘campanha publicitária’ desenvolvida pelo pessoal encarregado de sustentar a ‘frente radiofônica’. Nesta, pontificava o chamado ‘locutor’ ou ‘voz da Revolução’, César Ladeira. O prefixo musical eram as marchas militares francesas *Paris-Belfort*, *Oise et Meuse* e a frase ‘bordão’ de todas as emissoras, ‘Sustentai o fogo que a vitória é nossa’ ”. In: DONATO, Hernâni. **A revolução de 32**. São Paulo: Circulo do Livro/Livros Abril, 1982. p.202.

*Constitucionalista. A oligarquia paulista tentava, com esse movimento, retornar ao poder, mas foi derrotada*<sup>83</sup>.

Nas demais, não é diferente. Na segunda obra didática desse pequeno grupo, a abordagem se limita também a um curto e lacunar parágrafo:

*“a tensão política aumentou. Uma passeata de protesto contra o interventor varguista terminou com estudantes paulistas mortos pela polícia. Até que o Estado de São Paulo declarou guerra ao governo de Getúlio. Desse modo eclodiu a Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932”*<sup>84</sup>.

No terceiro livro didático, o tema é restringido a dois pequenos parágrafos:

*“Uma parcela dos seus antigos aliados, sentido-se desprestigiada pelo presidente, passou para a oposição, ligando-se aos grandes fazendeiros paulistas, que não aceitavam a perda do controle político da república. Aconteceu uma guerra mesmo, com deslocamento de tropas, canhões, bombardeios aéreos, centenas de mortes. Mas São Paulo ficou isolado e os paulistas se renderam às tropas do governador federal”*<sup>85</sup>.

Observa-se que se tratam de parágrafos – narrativas – meramente informativos. Apenas uma nota. É uma abordagem que não desperta, muito menos instiga, reflexões sobre as diversas faces<sup>86</sup> do movimento revolucionário. Essa maneira de tratamento dado ao conteúdo da Revolução Constitucionalista é, portanto, insuficiente, pois não contribui com a difusão do conhecimento contribuição no sentido de transmitir um conteúdo que contemple a complexidade do movimento.

---

<sup>83</sup> BERUTTI, Flávio, op. cit., p.224.

<sup>84</sup> SCHMIDT, op. cit., p.143.

<sup>85</sup> DREGUER; TOLEDO, op. cit., p.148.

<sup>86</sup> Qual foi a relação do operariado com esse movimento; como se processou a recepção pelos trabalhadores da massiva propaganda na época; qual seria o benefício da revolução; os anseios da burguesia paulista eram compartilhados por toda a população paulista. Enfim, são muitas as questões que necessitam estar presentes nas abordagens que os autores de livros didáticos fazem da Revolução Constitucionalista. Estou convicto de que é impossível, levando-se em consideração as limitações de espaço nos livros didáticos, a abordagem de todos essas dimensões, porém seria plenamente possível, pelo menos, apontar algumas dessas questões.

Em todos os livros didáticos aqui analisados, o tema do movimento revolucionário paulista de 1932 é abordado dentro do assunto *Era Vargas* como sendo uma consequência da *Revolução de 1930*. Porém, não se discute uma das questões principais para se compreender esse movimento, por exemplo: as disputas de poder que permearam as relações políticas entre os ‘tenentes’ – aliados de primeira da “Revolução de 1930” – e os paulistas, muitos destes ligados ao Partido Democrático. Tratava-se de uma disputa acirrada pelo poder.

Essas disputas não se fazem presentes nas obras didáticas. Basta fazer uma leitura atenta da abordagem do movimento nessas obras para perceber que sequer é citada a coalizão entre *perrepistas* e democráticos como parte de um jogo político<sup>87</sup>, cujo propósito era fazer o país retomar a normalidade constitucional. Dos doze livros didáticos analisados, apenas um deles transmite a informação de que “em 1932, o Partido Republicano Paulista<sup>88</sup> uniu-se ao Partido Democrático<sup>89</sup>, formando a Frente Única Paulista (FUP)”<sup>90</sup>. Porém não se alonga numa questão fundamental: ambos os partidos eram tendências políticas da burguesia paulista, e o Partido Democrático fora uma dissidência<sup>91</sup> do PRP. Os partidários das duas siglas se coligaram para defender seus interesses. Vale lembrar que os *perrepistas*<sup>92</sup> eram considerados conservadores, e tinham sido alijados do poder estadual paulista pelo movimento político-militar de outubro de 1930 – a “Revolução de 1930”.

É interessante notar que em quase todos os livros didáticos, exceto em *História: tempo e espaço*, *Nova história crítica* e *História: cotidiano e mentalidades*, o movimento

---

<sup>87</sup> “A 25. dia de São Paulo, PRP e PD estão juntos, rivalizando em ardor paulista e constitucionalista, em gigantesco comício na Praça da Sé. Nessa reunião falou-se menos do santo do dia e do aniversário da cidade e mais da luta futura”. In: DONATO, op. cit., p.50.

<sup>88</sup> O Partido Republicano Paulista, representado pela oligarquia conservadora, repudiava na prática o liberalismo defendido pelo Partido Democrático. In: FAUSTO;Boris. p.317.

<sup>89</sup> Até 1930 pelo menos, os quadros dirigentes do Partido Democrático, – PD – em sua maioria, constituíam-se de profissionais liberais de prestígio e jovens filhos de fazendeiros de café. Entre eles encontravam-se professores da Faculdade de Direito, como Waldemar Ferreira e Francisco Morato. Para presidir foi escolhido o respeitado conselheiro Antônio Prado, representante da grande burguesia paulista e velho adversário do “perrepismo”. In: FAUSTO;Boris op. cit., p.318.

<sup>90</sup> VICENTINO, Cláudio, op. cit., p.137.

<sup>91</sup> Segundo Bezerra, “a fundação do PD em 1926 pode ser tomada como um marco que cristaliza as discordâncias no interior da classe dominante, em relação à forma de governo oligárquica e coronelista dos grupos que controlam a economia e a política paulista e brasileira”. In: BEZERRA, op. cit., p.11.

<sup>92</sup> O termo *perrepistas* fora o designativo dos políticos filiados ao Partido Republicano Paulista - PRP.

paulista de contestação ao governo provisório de Getúlio Vargas é motivado pelo descontentamento da oligarquia do Estado de São Paulo. Em *História em documento: imagem e texto* destaca-se que “a oligarquia paulista, contudo, não estava satisfeita. Afinal ela havia perdido o controle do poder central e da política estadual. Os paulistas se colocaram contra o governo, exigindo a convocação de uma Assembléia Constituinte”<sup>93</sup>. No livro didático *História: passado e presente* o ressentimento da oligarquia paulista é igualmente ressaltado: “derrubada do poder, ela nutria um grande ressentimento contra Vargas”<sup>94</sup>. Em *Viver a História: ensino fundamental*, essa idéia aparece da seguinte maneira: “perdendo o controle do poder político que desfrutara durante a República Oligárquica, os cafeicultores buscaram meios para recuperar a antiga posição”<sup>95</sup>. Para o autor do livro didático *História: passado presente* “a elite cafeeira revoltava-se contra o fato de que São Paulo era governado pelos interventores nomeados por Vargas e, principalmente, não aceitava ter perdido o controle político do país”<sup>96</sup>. Por último, no livro didático *Para compreender a história* lê-se que “... o descontentamento em relação ao governo federal era muito grande, especialmente no Estado de São Paulo, onde a elite política se sentia discriminada com a nomeação do pernambucano João Alberto de Barros como Interventor do Estado”<sup>97</sup>.

Essas assertivas que são apresentadas pelos autores dos livros didáticos como sendo as razões que levaram ao movimento revolucionário paulista de 1932 merecem alguns esclarecimentos. O interessante é se ater a cada uma delas no intuito de mostrar as suas generalizações. A primeira delas diz que “a oligarquia paulista [...] não estava satisfeita. Afinal ela havia perdido o controle do poder central e da política estadual”. Não se tratava especificamente da insatisfação da oligarquia paulista. Vale lembrar que um dos pontos motivadores que possibilitaram a deflagração do movimento foi a disputa pelo poder entre os ‘tenentes’ e os políticos do Partido Democrático, cuja relação de poder era sempre favorável àqueles. Os democráticos, embora egressos das fileiras do PRP, se diziam diferentes dos *perrepistas*. Por fim, o termo *oligarquia paulista* faz referência aos políticos que governavam São Paulo antes da instalação do governo provisório, portanto, não fora

---

<sup>93</sup> RODRIGUE, op. cit., p.156.

<sup>94</sup> FERREIRA, op. cit., p.75.

<sup>95</sup> VICENTINO, op. cit., p.137.

<sup>96</sup> CARMO, op. cit., p.111.

essa oligarquia que se insurgiu contra os interventores federais em São Paulo, mas os políticos do PD – aliados do movimento de 1930 que se sentiram profundamente insatisfeitos com a nomeação de ‘tenentes’ para a interventoria paulista.

Nos livros didáticos *História: passado e presente*, *Viver a História: ensino fundamental*, *História: passado presente*, *Para compreender a história* seus respectivos autores insistem nessa generalização. Acredito que não se faz necessário estender as discussões acerca desse aspecto, haja vista que no parágrafo anterior já demonstrei a imprecisão de se apontar a insatisfação da *oligarquia paulista* (a oligarquia do café) como sendo um dos fatores responsáveis pelo surgimento da Revolução Constitucionalista. Porém, nesta última obra didática, há uma diferença em relação às demais no que diz respeito ao fato do descontentamento ter se agravado com a nomeação do ‘tenente’ João Alberto. Porém, o termo *elite política* é por demais genérico. Caberia substituí-lo por *políticos do Partido Democrático*.

Em outros livros didáticos, a ideia da insatisfação da *oligarquia paulista* se faz ausente. Nesse grupo de obras didáticas, seus autores apontam a defesa por uma nova constituição – que substituisse a de 1891 – como tendo sido o ponto fulcral utilizado por uma parcela da elite econômica e política de São Paulo para fustigar a população desse Estado em favor da ideia de um movimento revolucionário. Para o autor de *Caminhos da história – Brasil: da independência aos nossos dias*, “uma nova constituição passou a ser a palavra de ordem mais ouvida no Brasil. Em São Paulo, realizava-se manifestações contrárias ao ditador Vargas”<sup>98</sup>. No livro didático *História & vida integrada*, afirma-se que para os manifestantes conseguirem mais apoio “... usavam o fato de Getúlio Vargas não querer convocar eleições nem elaborar uma nova Constituição”<sup>99</sup>. Em *Navegando pela história*, lê-se que “em maio de 1932, os paulistas iniciaram uma campanha pela imediata reconstitucionalização do país”<sup>100</sup>.

Assim exposto, o discurso por uma Assembleia Constituinte funciona como um véu de fumaça que encobre as profundas divergências entre os ‘tenentes’ e os partidários do PD. A reivindicação por uma constituinte só tomou vulto quando estes deram conta de que as

---

<sup>97</sup> MOCELLIN, op. cit., p.149.

<sup>98</sup> FURTADO; VILLA, op. cit., p.132.

<sup>99</sup> PILETTI; PILETTI, op. cit., p.55.

<sup>100</sup> PANAZZO; VAZ, op. cit., p.136.

disputas de poder com os ‘tenentes’ tendiam a ser favoráveis para estes, e só um movimento armado poderia fazer Vargas dobrar-se à idéia de uma nova constituição, impedindo-o, assim, de nomear políticos ‘tenentistas’ ao governo de São Paulo.

Com narrativas que privilegiam apenas a ponta do *iceberg*, deixando de tocar no substrato que se arrastava pelas águas turvas dos acontecimentos beligerantes de 1932, não resta dúvida da superficialidade com que o assunto é abordado. A impressão que fica é que os autores de livros didáticos – em especial os que aqui estão sendo discutidos – parecem preferir navegar nas águas tranquilas das informações genéricas e superficiais. Tomar conhecimento de fatos históricos de forma epidérmica pode contribuir para que o aluno só manifeste interesse em memorizar, o que é para nós historiadores uma preocupação, pois descaracteriza a história enquanto processo conflituoso no qual se confrontam interesses de classes, projetos sociais e idéias. Igualmente trágico, é que tratando os acontecimentos históricos como simples narrativas a história não passa de puro relato do que aconteceu no passado.

Dos dois grupos anteriormente citado, o livro didático *Saber e fazer história: história geral e do Brasil* apresenta uma pequena diferença no que diz respeito às condições que fomentaram a guerra civil paulista. Para o autor dessa obra didática, que não deixa de lado a idéia da constituinte, os políticos de São Paulo foram assustados com a centralização do poder por Vargas. “Isso assustou a oposição, especialmente os políticos de São Paulo, que, no fundo, desejavam a volta das práticas existentes na Primeira República, pelas quais obtinham privilégios”.

É oportuno destacar “... que muitos perrepistas, voluntariamente ou não, haviam realmente abandonado o cenário político do pós-30”<sup>101</sup>. Então, esse desejo, pelo que se lê na bibliografia do movimento beligerante, não se coaduna com as disputas entre os políticos do PD e os ‘tenentes’. No intuito de me fazer entender de maneira mais clara, os políticos paulistas que aderiram à Aliança Nacional estavam tentando se fortalecer enquanto homens de poder para ficarem à frente da administração estadual paulista. Sendo eles do PD, é preciso reiterar que esse partido surgiu de discordâncias que se fizeram manifestas no seio do PRP quanto à forma de governar dos *perrepistas* oligárquicos. É provável que ainda existissem algumas personagens da oligarquia cafeeira alijadas do poder

---

<sup>101</sup> DE PAULA, op. cit., p.85.

pelo governo provisório no seio dos políticos paulistas que se diziam ‘democráticos’. Estes procuravam, pelo menos na retórica, marcar diferença em relação aos *perrepistas*.

Cabe ainda destacar que

*“a burguesia cafeeira, que exercera a hegemonia até por volta de 1930, não consegue mais reinstaurar seu antigo poder. O que está surgindo agora, com maior autonomia e vigor, é uma outra facção da classe dominante, representada por empresários que têm sua base econômica em empreendimentos industriais, financeiros e comerciais, conseqüentemente urbanos”*<sup>102</sup>.

É recorrente a utilização, pelos autores de alguns dos livros didáticos analisados, de termos como *oligarquia* e *elite do café* para designarem os paulistas inconformados com as atitudes de Vargas em relação a interventoria no Estado. Escrevem os autores: “a oligarquia paulista, contudo, não estava satisfeita ...”<sup>103</sup>; “a elite cafeeira revoltava-se ...”<sup>104</sup>; “em nome da legalidade, a oligarquia paulista [...], formou, com as oligarquias preteridas dos demais estados, uma frente de oposição a Vargas ...”<sup>105</sup>; “os paulistas, em especial os fazendeiros do café, inconformados, queriam reconquistar o controle do governo”<sup>106</sup>; “os ricos fazendeiros do café queriam novas eleições porque ainda controlavam o viciado sistema eleitoral”<sup>107</sup>.

O fato é que à época do movimento revolucionário paulista, São Paulo concentrava o maior número de indústrias do país. Portanto, havia uma presença marcante de outros segmentos da elite econômica do Estado. Não se pode negligenciar que os industriais paulistas, pela sua importância econômica, desejavam o poder político local, o qual até 1930 era controlado pelas oligarquias cafeeira – os *perrepistas*. Então, não se deve, como aparece em alguns dos livros didáticos, passar a informação de que todos os paulistas abastados desse período estavam nas fileiras da oligarquia cafeeira. Caberiam reparações.

Pelas discussões aqui apresentadas, viu-se, nos livros didáticos em questão, que o que motivou uma parcela da burguesia paulista a deflagrar o movimento revolucionário

<sup>102</sup> BEZERRA, op. cit., p.22.

<sup>103</sup> RODRIGUE, op. cit., p.156.

<sup>104</sup> CARMO, op. cit., p.111.

<sup>105</sup> MOCELLIN, op. cit., p.149.

<sup>106</sup> PILETTI; PILETTI, op. cit., p.55.

<sup>107</sup> COTRIM, op. cit., p.120.

paulista de 1932 fora o descontentamento desta em relação a ação interventora de Vargas. Assim descrito, tal movimento “perde” as tramas políticas – as urdiduras – que envolveram a sua gestação por setores dessa burguesia. Aconteceram disputas entre as forças políticas envolvidas no movimento político de 1930 – congregadas na Aliança Nacional – que expõem os conflitos e as contradições que permeavam, e além disso, marcavam de forma profunda, os aliancistas.

Esses conflitos, bem como as divergências, estão ausentes em boa parte dos livros didáticos. Há que se perguntar o porquê dessa ausência. A presença dos pontos conflituosos implica numa abordagem que possa dar conta de trabalhar as complexidades político-sociais inerentes a um determinado acontecimento histórico. Principalmente quando se trata de momentos conturbados da nossa história. Incorporar tais complexidades exigiria mais espaço no livros didático para que se pudesse explicitar os conflitos e as disputas de poder. A abordagem alongar-se-ia. Uma abordagem em que o autor da obra didática tenha que concentrar mais atenção para transmitir uma temática de maneira mais elaborada. Isso faz com que o autor da obra didática não se esforce para trazer a polêmica. Por essa razão é que os livros didáticos não são, infelizmente, portadores dessas complexidades. Isso significa que nas obras didáticas analisadas não há lugar para as divergências.

É oportuno ressaltar que a fundação do Partido Democrático, em 1926, é fruto do “... sentimento de frustração que domina uma parcela da burguesia paulista, contra o grupo que vem exercendo o poder desde finais do século XIX, através do PRP”<sup>108</sup>. Assim, a Revolução Constitucionalista, em seus antecedentes, deve ser entendida como uma consequência das disputas que eram travadas entre os políticos do PRP, PD e os tenentes<sup>109</sup>. Estes, conforme já foi frisado, se esforçaram para manter o controle político de São Paulo.

Há ainda que ser ressaltado nesse panorama geral um aspecto que, embora não seja de grande importância para a compreensão do movimento revolucionário paulista, precisa ser pelo menos rapidamente problematizado, pois aponta, nesse aspecto em particular, no

---

<sup>108</sup> BEZERRA, op. cit., p.11.

<sup>109</sup> De acordo com Bezerra, “os revolucionários militares” são chamados, de forma pejorativa, pelos órgãos da imprensa conservadora e nos discursos dos políticos paulistas, de “tenentes” que querem intervir na política do estado e do país. Aos poucos, esse discurso amplia a denominação “tenente” aos civis fiéis a Getúlio, aos integrantes do Clube Três de Outubro do Rio de Janeiro, e da Legião Revolucionária/Partido Popular Paulista”. In: BEZERRA, op. cit., p.12.

sentido de uma certa padronização das abordagens de determinados temas pelos livros didáticos. Em geral, os livros didáticos transmitem informações de caráter categórico.

Nessa discussão acerca da Revolução Constitucionalista a morte dos quatro “estudantes” é um exemplo dessa padronização. Seis das doze obras didáticas, *Viver a história: ensino fundamental*, *História: passado e presente*, *Historia & vida integrada*, *Saber e fazer história*, *Caminhos da história* e *Navegando pela história* passam, respectivamente, a informação de que “durante a manifestação morreram<sup>110</sup> 4 estudantes ...”<sup>111</sup>; “em [23 de] maio [de 1932], conflitos armados<sup>112</sup> resultaram na morte de quatro estudantes ...”<sup>113</sup>; “as forças do governo federal reagiram e quatro estudantes foram mortos”<sup>114</sup>; “em maio de 1932, quatro estudantes de São Paulo [...] morreram em confronto com a polícia ...”<sup>115</sup>; “... a polícia reprimiu os manifestantes e matou quatro estudantes”<sup>116</sup>; “em manifestação em frente à sede de um clube militar tenentista, quatro estudantes [...] foram mortos ...”<sup>117</sup>. Na verdade, segundo a interpretação de De Paula em *1932: imagens construindo a história*, “dos ‘quatro jovens e ricos estudantes mortos’ nem todos (ao menos pelos padrões da época) eram jovens<sup>118</sup> nem ricos, e segundo a documentação pesquisada, nenhum deles era estudante”<sup>119</sup>. Portanto, vale dizer que a informação transmitida por esses dois livros didáticos parece incorreta. Nesse caso, necessitaria de correção.

Esse tipo de repetição nesses livros didáticos demonstra que há evidências de padronização das informações transmitidas. Pode ser até um exagero de minha parte, porém fica o questionamento acerca da uniformização. Dos doze livros didáticos que estão sendo

---

<sup>110</sup> Após a identificação das quatro pessoas mortas na porta da sede do Partido Popular Paulista (pró governo provisório), o movimento recebeu a sigla MMDC – Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo.

<sup>111</sup> VICENTINO, op. cit., p.138.

<sup>112</sup> Vale frisar que não se tratava de “conflitos armados”, mas sim de uma grande passeata na qual uma multidão de pessoas contrária ao governo provisório – crianças, jovens, idosos, homens, mulheres – se aglomerava na Praça da República. Algumas destas ao atacarem a sede do Partido Popular Paulista – que ficava à Rua Barão de Itapetininga, nº70, esquina com a Praça da República – foram recebidas à bala, daí resultaram vários feridos e as quatro mortes.

<sup>113</sup> FERREIRA, op. cit., p.75.

<sup>114</sup> PILETTI: PILETTI, op. cit., p.55-56.

<sup>115</sup> COTRIM, op. cit., p.120.

<sup>116</sup> FURTADO: VILLA, op. cit., p.132.

<sup>117</sup> PANAZZO; VAZ, op. cit., p.136.

<sup>118</sup> “Mário Martins de Almeida – 31 anos, solteiro, fazendeiro em Sertãozinho; Euclides Bueno Miragaia – 21 anos, solteiro, auxiliar de cartório em São Paulo; Dráusio Marcondes de Souza – 14 anos, ajudante de farmácia em São Paulo; Antonio Américo de Camargo Andrade – 30 anos, casado, 3 filhos, empregado no comércio em São Paulo”. In: DE PAULA, op. cit., p.93.

discutidos, onze deles têm edição datada de 2002. A obra *1932: imagens construindo a história* foi publicada em 1998. Uma simples hipótese pode ser formulada: os autores não estão acompanhando a renovação historiográfica, que aliás tem se dado de maneira acelerada. Muitas interpretações clássicas têm sido revisitadas com outros olhares e outras perspectivas interpretativas, por meio de dissertações acadêmicas.

No geral, a abordagem do movimento paulista de 1932 é feita de maneira que as contradições não são apresentadas. Estas encontram-se ausentes em todas as obras didáticas colocadas em discussão. Essa constatação, que pode ser evidenciada por um olhar mais atento nos livros didáticos, demonstra que, não obstante o aprimoramento do Plano Nacional do Livro Didático, ainda existe um longo caminho a ser trilhado na busca de livros didáticos, em sua totalidade, que sejam portadores de abordagens menos generalizantes.

É perceptível a pobreza das abordagens. Isso é incontestável. Qualquer professor que tenha um mínimo de conhecimento do movimento revolucionário paulista de 1932 verifica que são informações de caráter geral. Não há problematização. Não se propõem reflexões. Enfim, o que prevalece é a superficialidade. Parece que também não se busca a inovação em relação ao conteúdo. Este é pouco elaborado, o texto é incompleto e a narrativa não apresenta questionamentos. As polêmicas, as diversidades de interpretações, tão caras à produção do conhecimento histórico, também não aparecem. Os textos no geral são curtos, sucintos.

De acordo com a autora de livro didático Joana Neves – professora doutora aposentada da Universidade Federal da Paraíba – essas características estão presentes em função do fator econômico:

*“ele [o livro didático] tem uma quantidade de páginas definida, porque o professor tem um tempo limitado para tratar daquele assunto. Sendo assim, geralmente o autor escolhe a interpretação mais corrente. Mesmo quando ele anuncia que existem outras, não tem espaço para discutir as outras”<sup>120</sup>.*

---

<sup>119</sup> DE PAULA, op. cit., p.94.

<sup>120</sup> GATTI JÚNIOR, op. cit., p.49.

Essa é uma questão preocupante, pois a divergência, o conflito tendem a desaparecer das páginas dos livros didáticos. Face à imperiosidade do aspecto econômico<sup>121</sup> na produção do livro didático, impõem-se uma narrativa de caráter superficial e factual. É o que se verificou nas doze obras didáticas colocadas em análise.

Em apenas uma dessas doze obras didáticas é observada uma pequena diferença em relação às demais, embora as diferenças, como já afirmei anteriormente, não sejam marcantes. No livro didático *Para compreender a história* o autor apresenta um excerto da obra *Revolução Constitucionalista* de Marco Aurélio Pereira, sem contudo explorá-lo. O trecho é o seguinte:

*“recentemente, os historiadores têm procurado resgatar este acontecimento, buscando a sua real amplitude política. A Revolução Constitucionalista não foi um acontecimento fortuito. Foi um movimento resultante do confronto de duas forças políticas, cada uma com um projeto político distinto. Um, defendido pelos ‘tenentes’, era o da centralização política, a única maneira, para eles, de se realizarem as reformas pelas quais haviam lutado desde a década de 1920, o que lhes garantiria acesso mais fácil ao poder”*<sup>122</sup>.

Alguns aspectos desse trecho poderiam ser trabalhados, porém irei apontar apenas uma das possibilidades. O autor deixa claro que se tratava de confronto entre projetos políticos. É igualmente inequívoco que esses projetos que pretendiam o poder político foram formulados pelos grupos que os defendem. Cabe ao professor problematizar a quem tais projetos beneficiariam, e a partir daí fazer uma discussão relacionada com a atualidade, procurando observar no cenário político contemporâneo do nosso país se existem projetos

---

<sup>121</sup> Essa é uma questão da qual não se pode esquecer. A reflexão de Ricardo de Moura Faria – autor de livro didático – deve ser ressaltada: “é obvio que o editor está preocupado, fundamentalmente com o lucro que vai ter. Não adianta. Por mais que o editor seja um professor [...], como muitos o são, não adianta, porque o que está querendo é ganhar dinheiro. Ele é um empresário e ele sabe que se ele não ganhar dinheiro e não ativer produtos adequados, vai ficar para trás e vai quebrar. Agora, exatamente porque ele quer o lucro, ele faz questão de que os livros estejam de acordo com os programas, com as doutrinações curriculares estaduais ou nacionais. Eu não consigo separar as condições de produção, pois elas estão inter-relacionadas”. In: GATTI JUNIOR, op. cit., p.125. Nenhuma editora trabalha para obter prejuízo. A problemática não está localizada na lucratividade. O problema maior consiste no fato de haver sacrifício do conteúdo em função da limitação do número de páginas que ao autor é imposta.

<sup>122</sup> PEREIRA, Marco Aurélio. **Revolução Constitucionalista**. São Paulo: Editora do Brasil, 1989. p.9-10. *Apud* MOCELLIN, op. cit., p.150.

políticos em disputa. Essa é uma possibilidade que permite, além de transmitir o conhecimento de maneira crítica, fazer com que os alunos comecem a refletir, desde já, as relações políticas brasileiras.

Passando do geral para aspectos mais específicos, nesse mesmo livro didático há a seguinte informação: “faltavam munições, armas, *soldados*<sup>123</sup> e até alimentos”<sup>124</sup>. Não se pode contestar a carência de armamentos<sup>125</sup> necessários ao combate que se tratava à época entre as forças constitucionalistas de São Paulo e as tropas pró governo provisório. Cabe destacar, no que respeita à falta de soldados expressa nesse trecho, que, contrariamente ao que é informado nessa obra didática, houve “excesso” de soldados em relação às condições de armamentos disponíveis para os enfrentamentos das duas forças militares em combate. Nos diz De Paula que

*“... é provável que cerca de 200 mil homens tenham se alistado voluntariamente em todo o estado. No entanto, devido à carência de armas e, evidentemente, sem tornar pública a decisão, o Serviço de Recrutamento restringiu o número de inscritos. Para manter operacionais os 60 mil voluntários que foram aceitos, as forças constitucionalistas se viram obrigadas a proceder um intenso rodízio de homens: todos, porém, servindo-se das mesmas 25 mil armas em condições de uso”<sup>126</sup>.*

Nesse caso, parece-me que o autor do livro didático em questão interpretou, nesse particular, a participação dos soldados de forma inconveniente. Muitas são as produções historiográficas que apontam para uma intensa participação de voluntários no alistamento militar. Por fim, faz-se necessário uma correção. Acredito que deva ser um descuido do autor. Entretanto, essa informação não compromete a abordagem que ele faz do movimento constitucionalistas.

Outro fato que não tem grande relevância para o entendimento do movimento constitucionalista mas que merece ser colocado em discussão é relativo ao interventor João Alberto – nordestino – nomeado ao cargo do governador paulista. Consta na obra didática

---

<sup>123</sup> Grifo meu.

<sup>124</sup> MOCELLIN, op. cit., p.150.

<sup>125</sup> “No início do levante, para os 27 mil fuzis existentes, não havia mais do que 1,5 milhão de cartuchos em todo o estado, o que dava exatamente 55 tiros para cada soldado enfrentar as forças ditatoriais fartamente muniçadas”. In: DE PAULA, op. cit., p.189.

<sup>126</sup> DE PAULA, op. cit., p.175.

*História em documento: imagem e texto* que “o ressentimento [dos paulistas em relação ao governo provisório] começou com a nomeação do pernambucano João Alberto – *sintoma do preconceito contra os nordestinos*”<sup>127 128</sup>. Parece que aqui o autor colocou o preconceito contra os nordestinos – atitude dos paulistas, em relação àqueles, que teve início com a migração dos anos de 1970 – em completo desacordo com a época (1932) à qual se reporta – uma espécie de anacronismo, ou quem sabe um pequeno, porém perceptível, deslize.

Registra-se que não se tratou, conforme é afirmado no trecho em destaque, de preconceito contra os nordestinos. O que havia eram disputas políticas entre os ‘tenentes’ e os grupos paulistas, haja vista a sucessão de interventores nomeados por Getúlio Vargas ao cargo de governador de São Paulo. As discordâncias eram evidentes:

*“a interventoria [o cargo de governador de São Paulo] ficava em aberto. Mas por poucos dias apenas. O ditador dava início a suas manobras diversionistas. Nomeia o delegado militar [João Alberto] para ocupá-la! [...] As incompatibilidades entre o interventor e os auxiliares que não indicara eclodiram, principalmente a partir do momento em que aquele passou a contrariá-los politicamente. Segue-se a demissão dos secretários, pondo fim ao chamado governo dos 40 dias e o rompimento com o Partido Democrático. Em seguida, o General Isidoro Dias Lopes, um dos chefes da insurreição, é substituído no comando da Região Militar por Góes Monteiro. Essa medida faz crescer o descontentamento contra João Alberto e aumenta a oposição à sua permanência no cargo, levando-o a se demitir”*<sup>129</sup>.

Vê-se que não há lugar para o preconceito aludido. Nessa e em outras interpretações do movimento constitucionalista é evidente a ausência de harmonia entre os interventores federais em São Paulo e os paulistas, o que descarta, por completo, o despreço destes em relação aos nordestinos. Vale lembrar que João Alberto estava ligado ao grupo político dos ‘tenentes’ – participantes de primeira hora do movimento que pôs fim à República Velha. Eles pretendiam imprimir alterações de ordem político-administrativas, exigindo, assim, “...

---

<sup>127</sup> RODRIGUES, op. cit., p.156.

<sup>128</sup> Grifo meu.

<sup>129</sup> DEBES, op. cit., p.2.

mudanças radicais ...”<sup>130</sup> em âmbito nacional, pois a eles Getúlio Vargas confiou “... as interventorias estaduais ...”<sup>131</sup>. Porém, em São Paulo, os políticos do Partido Democrático – também participantes do movimento de 1930 – desejavam – mais do que isso, exigiam – o controle político. Assim iniciaram as disputas entre paulistas e ‘tenentes’. No dizer destes, “... os ‘carcomidos’ do Partido Democrático eram os mesmos do PRP, sob outro rótulo”<sup>132</sup>.

Essa questão do descontentamento fomentado pela nomeação do interventor João Alberto é marcante em alguns dos livros didáticos analisados. Para o autor de *Para compreender a história*, “... a elite política se sentia discriminada com a nomeação do pernambucano João Alberto Lins e Barros como Interventor do Estado”<sup>133</sup>. No livro didático *História em documento: imagem e texto*, “o ressentimento começou com a nomeação do tenente pernambucano João Alberto”<sup>134</sup>. Já para os autores de *História & vida integrada*, “os paulistas [...] não aceitavam o interventor nomeado para São Paulo, o tenente pernambucano João Alberto, e exigiam um interventor civil e paulista”<sup>135</sup>.

Ao eleger a nomeação do ‘tenente’ João Alberto para a interventoria de São Paulo como principal fator que possibilitou o desencadeamento das insatisfações e dos ressentimentos nos paulistas, há a sobrevalorização desse fato. Isso faz convergir todas as divergências – inequivocamente profundas – para um único ponto: a nomeação. Assim, as disputas de poder são ofuscadas. Antes mesmo de Vargas nomear o primeiro interventor para São Paulo, a situação já era preocupante:

“... sem pôr reparo no lúcido comportamento de Morato”<sup>136</sup>, Vargas tinha, no referente a São Paulo, problema mais sério a decidir: a rivalidade entre os tenentes e os políticos. Aqueles, os técnicos e o ‘braço armado da Revolução’, cobravam o

---

<sup>130</sup> DONATO, op. cit., p.39.

<sup>131</sup> DONATO, op. cit., p.39.

<sup>132</sup> Ibid., p.40.

<sup>133</sup> MOCELLIN, op. cit., p.149.

<sup>134</sup> RODRIGUE, op. cit., p.156.

<sup>135</sup> PILETTI; PILETTI, op. cit., p.55.

<sup>136</sup> Francisco Morato – um dos fundadores do Partido Democrático – fora nomeado pela Junta Pacificadora interventor de São Paulo. Esta junta era composta pelos militares Tasso Fragoso, Mena Barreto e Isaías Noronha que depuseram Washington Luís da presidência da República. Ao ser nomeado interventor, Francisco Morato “... vai de trem ao encontro de Getúlio. Falar-se-ia de igual para igual, na qualidade real de aliado, de um dos promotores da surpreendente votação obtida em São Paulo pela Aliança Liberal. Mas, quanto à interventoria, não a aceitará da Junta mas sim de Vargas, por coerência e fidelidade à Aliança”. In: DONATO, op. cit., p.34.

*seu preço: cumprimento de pontos do seu ideário e governadoria de alguns Estados. Básica e necessariamente, a de São Paulo* <sup>137</sup>.

Acresce-se que mesmo após a nomeação de João Alberto as disputas continuaram, demonstrando as fissuras existentes entre os partícipes da “Revolução de 30”.

Até agora, foram problematizadas questões bastante específicas, sobre as quais se procurou mostrar as generalizações e as incoerências em que os autores dos livros didáticos em discussão caíram. O que se pretendeu foi mostrar que, apesar de uma escassa bibliografia sobre a Revolução Constitucionalista, infelizmente os autores dos livros didáticos em questão parecem não ter tido o cuidado de verificar pequenos desacertos. Ressalta-se, porém, que produzir um livro didático no qual devem constar diversas temáticas é uma tarefa que exige muita pesquisa.

Acresce-se ainda as limitações de espaço com o qual o autor tem que lidar, talvez pelas exigências das editoras. Tudo isso tem que ser levado em consideração ao se analisar livros didáticos. No entanto, o que não se pode aceitar são pequenas falhas como as que foram apontadas. Esses tipos de equívocos, por pequenos que sejam, não contribuem para a melhoria do conteúdo dos livros didáticos. É necessário que se tenha mais atenção. Vale lembrar que milhões de livros didáticos vão para rincões do nosso país onde ainda existem muitos professores sem formação universitária.

Ainda existem outros problemas. Um deles é quando o professor faz do livro didático a autoridade dentro da sala de aula, compreendo-o como sendo o portador da verdade. São problemas que estão intimamente relacionados entre si, o que exige reflexões que envolvam diversos aspectos presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Apegando-me a outro aspecto bem particular, o que me chamou a atenção foi a afirmação, no livro didático *Para compreender a história*, de “... até as damas se ofereceram para lutar”<sup>138</sup>. Essa assertiva não está em consonância com a forma da participação feminina no movimento revolucionário paulista. Na obra didática *Viver a história: ensino fundamental* a participação das mulheres são restritas à costura de “... bandeiras e uniformes para os soldados ...”<sup>139</sup>.

---

<sup>137</sup> DONATO, op. cit., p.34.

<sup>138</sup> MOCELLIN, op. cit., p.149.

<sup>139</sup> VICENTINO, op. cit., p.138.

*“O envolvimento das mulheres paulistas na guerra civil não se limitou a suas habilidades de costureiras e enfermeiras. Por todo o estado de São Paulo abriram-se as Casas do Soldado, confiadas a grupos femininos locais [...] Muitas mulheres organizaram grupos assistenciais que atendiam as famílias dos soldados carentes, bem como órfãos e viúvas da guerra [...] Além do que, foram elas basicamente que coordenaram as famosas campanhas do Ouro e dos Capacetes”<sup>140</sup>.*

Observa-se que em relação à participação das mulheres no movimento revolucionário paulista os dois livros didáticos estão dissonantes. Em um deles, supervaloriza-se, ao afirmar que *as* mulheres queriam lutar. No outro, restringe-se a participação feminina no apoio à guerra.



Fonte: DONATO, Hernâni. *A revolução de 32*. São Paulo: Círculo do Livro/Livros Abril, 1982.

As mulheres atuaram em várias frentes: como enfermeiras, como operárias na produção de material bélico, na arrecadação de alimentos e agasalhos, entre outras. Afirma De Paula que “... mais de 80 mil mulheres, só na capital do estado, inscreveram-se como voluntárias entre propagandistas, cozinheiras, coletoras de donativos, enfermeiras e costureiras ...”<sup>141</sup>

<sup>140</sup> DE PAULA, op. cit., p.153.

<sup>141</sup> DE PAULA, op. cit., p.152.

No que diz respeito à ação beligerante feminina, tem-se notícia de que

*“em pelo menos três casos, confirmou-se sua participação como mulheres soldados. O episódio mais documentado foi o da profª Maria Esther Isguassabia, de São João da Boa Vista. Esther combateu como voluntária na coluna Romão Gomes em companhia de seu irmão Antônio, no setor de Vargem Grande [...] Também lutou no batalhão de voluntários de Itu outra combatente, Francisca Messias. Foi descrita por um voluntário como uma mulher valente de meia-idade que, fardada e armada de revólver, acompanhou seus ‘mininus’ até o final da campanha. No terceiro relato, infelizmente sem maiores dados, havia quatro mulheres negras entre os soldados das duas companhias de fuzileiros da Legião Negra ...”<sup>142</sup>.*

Em relação a participação das mulheres não se pode simplificar a ponto de afirmar que até as damas se ofereceram para lutar, ou restringi-la à costura de bandeiras e uniformes. Logo após os conflitos, foi publicado no periódico anarquista *A Plebe* o ponto de vista de uma mulher a respeito do envolvimento feminino no movimento revolucionário. O trecho permite observar que as mulheres operárias – conforme está escrito – não tiveram “direito” à voz para expressar seus sentimentos, suas opiniões. Por elas – aliás, por todas as paulistas – tiveram voz as damas que “se ofereceram para lutar”, como diz, de forma equivocada, o livro didático *Para compreender a história*. Existiram vozes discordantes, ao contrário do que anunciava os próceres do movimento. Diz a voz dissonante:

*“em nome da mulher paulista, falaram as senhoras católicas, as senhoras evangélicas, as senhoras espíritas e espiritualistas, professoras e damas do escol social. Todas no mesmo diapásão. A mulher operária e as mães dos soldados anônimos não puderam falar em nome da Mulher Paulista”<sup>143</sup>.*

É possível perceber, que, as análises vêm sendo “costuradas” com fios que ligam cada ponto discutido a uma “trama” em que se procura mostrar determinados equívocos presentes nos livros didáticos. Ao longo dessa “trama” tem-se procurado observar – o que

<sup>142</sup> DE PAULA, op. cit., p.153-155.

<sup>143</sup> “Ecos da revolução. Voz da mulher paulista”. In: *A Plebe*, 3 de dezembro de 1932, 3ª fase, nº3, p.2, apud DE PAULA, op. cit., p.160.

didáticas das indicadas no Guia 2005 estão abordando a Revolução Constitucionalista de maneira que o leitor possa compreender adequadamente tal movimento. Já aponte em pontos localizados desse trabalho que em geral as obras didáticas colocadas sob análise não abordam os conflitos e as disputas de poder, o que compromete a compreensão do tema. Na verdade, o termo mais acertado não é *comprometer*, uma vez que as abordagens se limitam a narrativas que dão um panorama superficial do assunto.

Os pontos que agora se quer ligar aos demais, e assim dar continuidade ao trabalho, são os que indicam a participação de tropas mato-grossenses no conflito beligerante. Das doze obras didáticas, apenas três delas pincelam esse item. Mas o leitor pode se perguntar por que dedico este parágrafo a um ponto que aparece em tão poucas obras. Substancialmente por que a participação dessas tropas revelam a falta de acordo entre os paulistas insatisfeitos e as elites de outras federações, embora políticos de outros estados – Rio Grande do Sul, Mato Grosso<sup>144</sup> e Minas Gerais, por exemplo – se mostrassem descontentes com os interventores federais.

Escreve o autor do livro didático *Navegando pela história* que “as expectativas de adesão de outros estados oposicionistas, como o Rio Grande do Sul e Minas Gerais, não se concretizaram, à exceção de Mato Grosso, que enviou uma tropa chefiada pelo general Bertoldo Klinger”<sup>145</sup>. Na Segunda obra didática, *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*, em que há referência à participação dos mato-grossenses, afirma-se que “... só Mato Grosso acompanhou as forças paulistas”<sup>146</sup>. A transmissão dessa informação também é passada pelo livro didático *História & vida integrada*. Seus autores dão conta de que

*“os revolucionários paulistas esperavam que os estados de Minas Gerais, Mato Grosso e do Rio Grande do Sul aderissem ao movimento. Mas isso não ocorreu. Somente a região sul de Mato Grosso, sob o comando do general Bertoldo Klinger, acompanhou São Paulo”*<sup>147</sup>.

O que se quer discutir em relação a esse ponto é o fato de que da forma como os dois livros didáticos afirmam, tem-se a compreensão de que esse Estado apoiou os revolucionários paulistas em conflito com o Governo Federal, o que não é verdade. O general Bertoldo

---

<sup>144</sup> Nessa época, existia apenas o Estado de Mato Grosso.

<sup>145</sup> PANAZZO; VAZ, op. cit., p.136.

<sup>146</sup> COTRIM, op. cit., p.121.

Klinger, responsável pelo comando militar de Mato Grosso, fora afastado em 8 de julho de 1932. Portanto, ele não poderia chefiar uma tropa militar vinda desse Estado, uma vez que estava na condição de militar reformado. Porém, isso não o impediu de participar nos conflitos. Na interpretação de Donato, “o general Klinger chega. Com um *punhado de oficiais e o informe de que não virão tropas*<sup>148</sup>, *nem munições*<sup>149</sup>, nem a copiosa artilharia esperada”<sup>150</sup>.

É provável que os autores dos livros didáticos que dão como certa a participação dos mato-grossenses no movimento revolucionário tenham se embasado em informações acerca do envolvimento de algumas unidades militares do Mato Grosso. Porém o engajamento destas se deram, quiçá, mais por lealdade ao general Bertoldo Klinger e por interesses próprios. Ao deixar esse Estado em direção a São Paulo, o general foi acompanhado “... de algumas unidades federais, outras paulistas e o entusiasmo civil dos sul-mato-grossenses que esperavam alcançar, por prêmio da vitória, a realização do projeto secularmente acarinhado: a criação do Estado do Mato Grosso do Sul”<sup>151</sup>.

Note-se que o nome do general aparece nos três livros didáticos. Suponha-se que as tropas mato-grossenses tivessem, de fato, se integrado às forças revolucionárias paulistas. Perguntar-se-ia qual a importância desse graduado militar para a história sem os soldados, que aliás, só aparecem nessa referência genérica *soldados* que tolhe a ação individual. Com isto quero dizer que os nomes das grandes personagens históricas continuam sendo eternizados.

Essas imprecisões acabam por corroborar, de forma ainda mais incisiva, o fato de os autores não acompanharem, com rigor, a renovação do conhecimento histórico. Em segundo, evidencia-se claramente a idéia de que eles transmitem uma única versão, esquivando-se, assim, de outras interpretações, do conflito, das contradições, das polêmicas. Dificilmente se vê nas obras didáticas comparações entre interpretações diferentes. O que tenho percebido nessa pesquisa é que as narrativas estão muito próximas

---

<sup>147</sup> PILETTI; PILETTI, op. cit., 56.

<sup>148</sup> O próprio general Klinger havia informado aos revolucionários constitucionalista de São Paulo “ter a certeza da adesão de Mato Grosso, com 6.000 soldados regulares, dezenas de canhões, milhões de cartuchos”, o que não se confirmara na prática, deixando o general aparentemente desapontado. In: DONATO, op. cit., p. 75.

<sup>149</sup> Grifo meu.

<sup>150</sup> DONATO, op. cit., p. 104.

diferentes. O que tenho percebido nessa pesquisa é que as narrativas estão muito próximas em relação à apresentação do tema da Revolução Constitucionalista, o que demonstra um empobrecimento, pois exclui a diversidade, as outras versões.

É possível observar que na nota um, em que exponho brevemente a Revolução Constitucionalista, faço menção à participação de tropas mato-grossenses nesse conflito. Nesse caso, quem sugere a tal participação é De Paula:

*“as forças constitucionalistas eram formadas por todas as unidades do Exército brasileiro sediadas no estado de São Paulo e parte de Mato Grosso, bem como algumas guarnições federais do Pará, Minas Gerais e Paraná”*<sup>152</sup>.

Já ficou claro que o general Klinger não tinha condições de arregimentar tropas militares mato-grossenses, pois não havia condições, haja vista sua situação de reformado.

Nesse aspecto os autores dos livros didáticos *Navegando pela história* e *Saber e fazer história: história geral e do Brasil* estão desinformados. Ou talvez, mesmo sabendo que tais tropas não tiveram participação, é possível que tenham recorrido a versões que sempre costumam estar presentes nos livros didáticos. São hipóteses que tendem a ser confirmadas a partir das leituras feitas da historiografia relativa ao tema.

O esforço no sentido de construir esse trabalho com diálogos entre os livros didáticos e a bibliografia que trata da Revolução Constitucionalista – o que está sendo realizado de forma mais acentuada nesse segundo capítulo. O leitor deve ter percebido que as discussões têm sido realizadas a partir do que os autores das obras didáticas apresentam na abordagem do tema. Assim foram sendo pontuadas questões importantes para problematizar a abordagem desse movimento revolucionário nas obras didáticas.

Até aqui trabalhei com o que as obras didáticas me permitiram, ou seja, discuti as narrativas construídas pelos autores dessas obras acerca do movimento revolucionário e a participação popular em São Paulo. Doravante, será feita uma discussão a respeito do que, no meu entendimento, deveria estar presente nessas obras em relação ao assunto do movimento revolucionário. Não se trata simplesmente de questionar a ausência de pontos importantes para a compreensão desse assunto, mas sobretudo mostrar as deficiências das

---

<sup>151</sup> Ibid., p.117.

<sup>152</sup> DE PAULA, op. cit., p.172.

abordagens. Isso não vem em tom de cobrança em relação aos autores das obras didáticas, mas apresentar ao leitor dessa monografia, numa discussão não muito demorada, o que foi esquecido, negligenciado.

As análises dos livros didáticos tendem quase sempre para apontar os defeitos. Ao fazê-lo é preciso reiterar que as obras didáticas possibilitam a professores e alunos o acesso ao conhecimento, seja este elogioso ou lacunar em sua abordagem. Com isso, quero afirmar que a ausência nos livros didáticos da participação popular no movimento revolucionário não pode ser transformada em argumento para condená-los. Trata-se, fundamentalmente, de problematizar o livro didático nas suas diversas dimensões. Uma delas, a que mais de perto nos interessa, é a transformação que seus autores fazem do discurso acadêmico-científico em narrativa acessível ao alunato do Ensino Básico, tomando-o, em alguns casos, simplista. Às vezes, como já foi bastante enfatizado em outros momentos, não fazem questão de trabalhar com o conflito, com a diversidade de interpretações. Também deixam questões importantes de fora, como é o exemplo da participação da população paulista na Revolução Constitucionalista.

Lendo a bibliografia selecionada para subsidiar as discussões que tenho apresentado, é notável a participação das pessoas em diversos momentos da campanha revolucionária paulista. De Paula enfatiza, referenciado em fotografias da época, tais momentos. Em sua interpretação, “a mobilização das massas mantinha-se, sobretudo, através dos grandes comícios, onde tribunos como Ibrahin João Neves da Fortuna inflamavam a multidão”<sup>153</sup> na Praça da Sé.

O envolvimento da população paulista nos acontecimento de 1932 aparece timidamente em algumas das doze obras didáticas analisadas. Em *Para compreender a história*, afirma-se que “cada paulista era um soldado ...”<sup>154</sup>. Em outra, *história em documento: imagem e texto*, lê-se: “apesar do envolvimento de grande parte da população e da resistência dos combatentes, as forças paulistas tinham poucas chances de vitória ...”<sup>155</sup>. Por fim, em *História: passado e presente* “todos pareciam envolvidos no esforço de guerra”<sup>156</sup>. Pelos trechos nota-se que não houve preocupação dos autores em deixar mais

---

<sup>153</sup> DE PAULA, op. cit., p.112.

<sup>154</sup> MOCELLIN, op. cit., p.149.

<sup>155</sup> RODRIGUE, op. cit., p.156.

<sup>156</sup> FERREIRA, op. cit., p.75.

claro como a população paulista atuou durante os três meses de conflitos beligerantes. Apenas são menções genéricas que simplificam a atuação dos paulistas.

A defesa aqui não é por uma abordagem longa em que sejam detalhadas as diversas formas de participação e mobilização dos paulistas. Mas uma narrativa que dê conta, pelo menos, de informar ao leitor de que maneira aconteceu o envolvimento destes na campanha beligerante. Aliás, em todos os livros didáticos a abordagem da Revolução Constitucionalista é marcada pelo caráter informativo. Os autores não procuram problematizar, levantar questões. A única obra didática que ensaia algum tipo de problemática é *História & vida integrada*. Nesta constam trechos de propagandas feitas à época.

Tem ainda uma outra questão que quero abordar, embora ela seja pouco freqüente nos livros didáticos analisados. Em um deles, *Navegando pela história*, lê-se que “... a classe operária, contudo, manteve-se distante da luta, pois tinha consciência de que as interesses em jogo não eram os seus”<sup>157</sup>. No livro didático *História & vida integrada* afirma-se que “o presidente do Instituto do Café acusava o governo Vargas de favorecer a entrada do comunismo e conclamava os lavradores a se juntarem na luta em defesa de São Paulo e do Brasil ...”<sup>158</sup>. Porém não discute se houve adesão dos lavradores, apenas cita trechos do discurso<sup>159</sup> que os conclamava. A participação do operariado é uma questão problemática. Na bibliografia lida para a realização desse trabalho foi possível identificar interpretações que se contradizem. Segundo Bezerra, “o operariado e trabalhadores do campo, na sua maioria, não são afetados, permanecendo na quase indiferença em relação aos ideais revolucionários”<sup>160</sup>. De Paula, afirma que

*“... boa parte dos batalhões de voluntários civis foram formados justamente em bairros paulistanos que no ano de 1932 eram significativamente operários, como o Brás, Água Branca, Mooca, Lapa, Vila Mariana e Penha. Também foram construídas unidades combatentes exclusivas de categorias de operárias (fabris), como os batalhões dos Ferragistas, dos Ferroviários e o Operário Prô-*

<sup>157</sup> PANAZZO; VAZ, op. cit., p.136-137.

<sup>158</sup> PILETTI; PILETTI, op. cit., p.56.

<sup>159</sup> Veja um pequeno trecho: “ ‘Lavradores! De pé e para a frente, de armas na mão e dispostos a todos os sacrifícios na defesa do nosso lar, dos vossos bens, na defesa sacrossanta da terra de Piratininga e da Pátria Brasileira’ ”. *Apud* PILETTI; PILETTI, op. cit., p.56.

*Pró-Constituinte, além dos Operários Católicos, Portuários e Operários de Santos*  
...<sup>161</sup>.

O autor ainda ressalta que

*“...a documentação relativa aos trabalhadores fabris que apoiaram o movimento é tão extensa quanto as fontes documentais produzidas pelos militantes de esquerda, utilizadas pela historiografia tradicional na tentativa de demonstrar o não envolvimento do operariado na guerra civil”<sup>162</sup>.*

Logo que iniciei as leituras dos livros didáticos selecionados, observei que a abordagem da Revolução Constitucionalista se dava de maneira muito precária. Narrativas simples onde parece não existir espaço para as controvérsias. Boa parte do espaço destinado aos temas abordados pelos autores dos livros didáticos são ocupados pelas ilustrações. Em sua maioria não estão em diálogo com os textos, ou seja, não interagem com a narrativa destes.

O intuito presente desde o início desse trabalho, apresentar ao leitor qual a obra didática, dentre as escolhidas, que mais satisfatoriamente aborda o movimento revolucionário paulista. Contudo, as análises mostram que, dentre os livros didáticos selecionados, nenhum aborda satisfatoriamente o movimento revolucionário paulista. É possível identificar, portanto, algumas abordagens que se diferenciam em relação à quantidade de informações. Mas no que concerne à qualidade, todas mereceriam uma revisão.

Embora não tenha desistido de tal intento, aponto quais são as que razoavelmente se esforçam para transmitir um conteúdo minimamente adequado à compreensão do movimento, ainda que de maneira geral. Das doze obras didáticas, apenas cinco se destacam: *Viver a história, Para compreender a história, História & vida integrada, Saber e fazer história: história geral e do Brasil e Navegando pela história.*

---

<sup>160</sup> BEZERRA, op. cit., p.26.

<sup>161</sup> DE PAULA, op. cit., p.118.

<sup>162</sup> DE PAULA, op. cit., p.118.

## CONCLUSÃO

Ao se concluir um trabalho quase sempre fica a sensação de que se poderia fazer mais. Muitas leituras ficam para trás. Contrariando o desejo de incorporá-las em maior número, o tempo se fez imperioso e injusto para com o pesquisador. Mas injustiça à parte, eis aqui um trabalho que tendo como mola propulsora a realidade de professor e a lida com o livro didático em sala de aula, apresenta-se como uma pequena, porém, significativa contribuição acadêmica e intelectual à historiografia produzida nos Cursos de História da Universidade Federal de Uberlândia.

Encarar o livro didático como uma problemática é pensar sobretudo nas suas várias dimensões, desde o conteúdo, passando pela apropriação que alunos e professores fazem dele na transmissão do conhecimento, até a organização textual e também no que diz respeito a utilização de imagens como ilustração dos conteúdos. Estas mereceriam um estudo à parte, pois o que se percebe é que as imagens, em muitos casos, não contribuem para a reflexão dos assuntos abordados. O tema é amplo e complexo, o que exigiria um estudo de caráter mais prolongado.

Essa pesquisa não ignorou tais dimensões. No decorrer das leituras e da própria escrita foi marcante o quanto elas se faziam presentes, pois todas as problemáticas apontadas acima não se separam, ao contrário, convivem juntas. Analisar o conteúdo é apenas “tocar” na complexidade do tema. O trabalho de análise pode parecer simples, afinal o conteúdo às vezes é tão resumido, conforme foi demonstrado no segundo capítulo, que a princípio basta apontar as falhas. Há que se ter muito rigor, uma vez que não se trata somente de apontar as lacunas. É preciso discuti-las, mostrar onde estão as deficiências, e para isso é necessário que se conheça minimamente as problemáticas do ensino. O livro didático é uma delas:

Este foi aqui tratado como tal não por se constituir em um problema, até mesmo por que nas diversas realidades do ensino público brasileiro – nos mais longínquos lugares desse país onde ele não chegava, mas que agora a política do livro didático faz chegar – a obra didática se apresenta como uma importante solução, por meio do qual é possível minorar a situação de abandono em que vivem muitas escolas públicas do nosso país.

Esta pesquisa mostrou que só o livro didático não é capaz, pelas suas limitações, de melhorar a situação na qual se encontra o ensino público brasileiro. A análise do tema da revolução constitucionalista é um exemplo, e, faz demonstrar a superficialidade com que são abordados. Esse sim é um problema.

Somente quando trabalhos dessa importância colocam em discussão esse problema, é que se percebe qual é a sua real profundidade, e em que isso implica. As falhas – algumas que não chegam a comprometer a abordagem do tema, outras que são mais preocupantes – que foram encontradas nos livros didáticos e aqui discutidas fazem com que comecemos a pensar em questões pouco tocadas nos Cursos de História/UFU. Essa pesquisa me mostrou que é preciso que coloquemos o livro didático em discussão. Infelizmente essa discussão ainda se faz de maneira um pouco tímida aqui entre nós. Contudo, espera-se que trabalhos como este se constituam em contribuições e estímulo para que outros pesquisadores se sintam atraídos pela temática do livro didático. Não necessariamente devem analisar conteúdos, até mesmo porque outras dimensões precisam ser problematizadas.

Uma das preocupações – já levantadas por Edeilson Matias de Azevedo em seu trabalho – foi não ficar restrito às críticas em relação às abordagens, o que empobreceria, a meu ver, o trabalho. É evidente que no segundo capítulo elas aparecem, mas não de maneira a condenar os livros didáticos, e sim como forma de apresentar as deficiências de que estes são portadores. Ressalto, mais uma vez, que o esforço aqui concentrado foi reiterar a relevância do assunto, não apenas como tema de pesquisa acadêmica mas como uma problemática do ensino público brasileiro, que deve ser melhor tratada.

O encerramento dessa monografia tem um sabor muito especial. Chegou-se ao fim de um percurso cujo trajeto tinha sido iniciado e reiniciado diversas vezes. Tem esse sabor por que são muitas minhas limitações em relação ao tempo. Tenho plena convicção de que é um trabalho – como tantos outros – inacabado, pois, muitas dimensões do livro didático, merecedoras de igual atenção em comparação ao conteúdo, fora deixadas de lado, conforme apontei acima.

Não posso deixar de considerar que foi um trabalho cansativo, porém instigante e prazeroso pelas questões que foram surgindo durante sua escrita. Além de ter sido um exercício de pesquisa, foi também um momento de muitas reflexões. Cenas de minha prática docente emergiam a cada problemática formulada. De maneira recorrente fui levado

a pensar e repensar a prática pedagógica com o livro didático. Está aqui uma das significativas contribuições desse trabalho, além de outras. A preocupação maior foi não fazer uma pesquisa que não se encerrasse em si mesma, mas que proporcionasse reflexões acerca de muitas questões com as quais se lida no Ensino Fundamental e Médio, como por exemplo, encarar o livro didático como uma das possibilidades de transmissão do conhecimento histórico.

Embora o livro didático contenha algumas imperfeições em relação ao conteúdo, ainda é um importante e necessário instrumento para as nossas aulas. Sem ele a transmissão do conhecimento, tal como procedemos, tornar-se-ia muito difícil. Por isso, condenar o livro didático não seria uma atitude louvável. Apenas mostrei, por meio das análises, que o trabalho com o livro didático precisa de ser acompanhado de outros recursos pedagógicos.

Por mais que se procure criticar o livro didático, não se avançará no sentido da melhoria do ensino público brasileiro se não houver políticas públicas que sejam extensivas às várias dimensões que o constituem. A busca da melhoria qualitativa do livro didático é apenas em pequeno ponto ligado a outros tantos, os quais configuram a nossa educação pública.

Não tenho dúvidas de que análises como as que foram apresentadas nesse trabalho podem possibilitar algum tipo de contribuição. Para isso deveria chegar até as mãos daqueles que são responsáveis por sua confecção. Não sei se ela seria entendida como tal, pois apontar os problemas nos livros didáticos é, sobretudo, afirmar que eles necessitam de correções. Vale lembrar que eles já passaram pelo crivo dos pareceristas contratados pelo Ministério da Educação, portanto, foram avaliados. Daí tenho dúvida quanto a aceitação das análises feitas em seus conteúdos.

Meu objetivo maior foi discutir a abordagem da Revolução Constitucionalista nos doze livros didáticos selecionados procurando mostrar que eles não são portadores da verdade histórica, mas sim transmissores e difusores de conhecimento que necessitam de complementos.

## BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Edeílson Matias de. **Reflexões sobre a Temática da Inconfidência Mineira nos Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries**, 2003. 104f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

BERUTTI, Flávio. **História: tempo e espaço**. Belo Horizonte: Formato, 2002.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **O jogo do poder – revolução paulista de 1932**. São Paulo: Modema, 1988. 128p.

BOMBA Pedagógica. **Isto É**, São Paulo, n. 1396, p. 42, jul.1996.

CARONE, Edgard. História política. In: **A República Nova (1930-1937)**. São Paulo: Difel. p.283-378

COMEÇA distribuição dos livros didáticos para 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=7282>>. Acesso em: 23 de out. 2004.

CARMO, Sonia Irene do. **História: passado presente**. São Paulo: Atual, 2002.

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história: história geral e do Brasil**. São Paulo: Saraiya, 2002.

DE PAULA, Jesiel. 1932 – Imagens construindo a história. Campinas: UNICAMP; Piracicaba: UNIMEP, 1998. 310p.

DEBES, Célio. O movimento cívico: de outubro de 30 a julho de 32. **Leitura**. São Paulo: Imprensa Oficial, 11 de jun. 1992, p.2-4.

DONATO, Hernâni. **A revolução de 32**. São Paulo: Círculo do Livro/Livros Abril, 1982, p.39.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **História: cotidiano e mentalidades**. São Paulo: Atual, 2000.

FARINA, Crispim Duílio. A Faculdade de Medicina nas trincheiras. **Leitura**. São Paulo: Imprensa Oficial, 11 de jun. 1992, p.5.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História: passado e presente**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2002.

FURTADO, Joaci Pereira; VILLA, Marco Antonio. **Caminhos da história – Brasil: da independência aos nossos dias**. São Paulo: Ática, 2002.

GEBRIM, Nabhia (Coord.). Resenhas das obras aprovadas. In: **Guia de Livros Didáticos 2005**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004. v.5. 232p.

LIMA E FONSEA, Taxis Nívea. O livro didático e a sala de aula: possibilidades de abordagem. In: **Anais do XI Encontro Regional de História: História e exclusão social – ANPUH-MG**. Uberlândia: Edufu, 1998. p.24-25.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Palavra-chave: democratizar. **Revista do Ensino Médio**, Brasília: Ministério da Educação, n. 4, ano 2, p.10, 2004.

MOCELLIN, Renato. **Para compreender a história**. Curitiba: Positivo, 2004.

\_\_\_\_\_. Introdução Geral. In: **Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries: PNLD/2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. p.9-29.

PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Navegando pela história**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2002.

PEREIRA, Marco Aurélio. **Revolução Constitucionalista**. São Paulo: Editora do Brasil, 1989. 45p. (Coleção Lutas do Nosso Povo).

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História & vida integrada**. São Paulo: Ática, 2002.

POMAR, Wladimir. **Era Vargas: a modernização conservadora**. São Paulo: Ática, 1999. 56p.

RODRIGUE, Joelza Ester. **História e documento: imagem e texto**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p.54-66. (Coleção Repensando a História).

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2002.

VICENTINO, Cláudio. **Viver a história: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2002.