

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 N° 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.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CURSO DE HISTÓRIA**

CLÁUDIA HELENA DA CRUZ

**REPENSANDO O TEMA DO
RENASCIMENTO: REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Uberlândia, Dezembro de 1999

LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA - UFU	
N.º	1342
Data	28/02/2000

1217

515

1217- Leah

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CURSO DE HISTÓRIA**

CLÁUDIA HELENA DA CRUZ

**REPENSANDO O TEMA DO
RENASCIMENTO: REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do Bacharelado em História junto ao Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Profª. Drª. Rosângela Patriota.

Uberlândia, Dezembro de 1999

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Rosângela Patriota (Orientadora)



Prof. Dr. Alcides Freire Ramos



Prof. Aginaldo Rodrigues Gomes

Aprovada com a nota
100,0 (cem)

Uberlândia, Dezembro de 1999.

À
minha mãe Maria Helena
por tudo que ela representa.

Agradecimentos

À Profª Drª Rosângela Patriota pela incentivo e orientação inteligente.

Ao Dr. Alcides Freire Ramos pelas conversas e sugestões que muito contribuíram para este trabalho.

Aos amigos do NEHAC (Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura), pessoas com as quais tenho o privilégio de estar convivendo e aprendendo ao longo de nossas reuniões. Não esquecendo daqueles que sempre estiveram mais próximos: Kátia, Nádia, Suzana, Aguinaldo, Valéria, Marcos Menezes, João Ivo, Luiz Humberto e Juscelino.

Ao amigo Luciano, pela e atenção dedicada.

Ao Sidinário pelos favores prestados.

À grande amiga Christiane Nicélia Silveira, sempre presente e fiel ao longo de nossa graduação.

Um agradecimento muito especial à minha família e ao Adegmar, pessoas que sempre deram apoio e estímulo aos meus estudos.

Este trabalho é fruto do esforço, dedicação e pesquisa desenvolvida na Iniciação Científica. Por isto, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para sua realização.

Obrigada.

Sumário

Introdução

p. 06

Capítulo I

O Tema do Renascimento e sua Tradição Hist⁵oriográfica
p.10

Capítulo II

Os Livros Didáticos e Paradidáticos: A Presença do Tema do Renascimento
p. 42

Capítulo III

O Tema do Renascimento em Face as Novas Propostas Educacionais.
p. 66

Considerações Finais

p. 87

Bibliografia.

p. 91

Introdução

*Para o homem renascentista não cabiam dívidas,
melhor era a infâmia do que o anonimato.¹*

Peter Gay

O tema do Renascimento é rico e amplamente explorado. Temos uma biblioteca relativa a este momento histórico. Dado a impossibilidade de abarcá-lo em sua totalidade, ao iniciarmos o seu estudo privilegiamos alguns autores e obras. Optamos pelos clássicos sobre a Renascença, a exemplo de *A Cultura do Renascimento na Itália*, de Jacob Burckhardt, uma obra do século XIX, consagrada pela tradição historiográfica, e *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais* de Mikhail Bakhtin, que resgata a cultura popular nas obras Rabelais e estabelece críticas aos estudos rebelesianos, a exemplo da obra de Lucien Febvre *O Problema da Descença no Século XVI: A Religião de Rabelais*. Neste contexto, recorreremos também a *El Concepto de la Historia* de Johan Huizinga, onde realiza um balanço historiográfico acerca do Renascimento no capítulo intitulado *El Problema del Renacimiento* também nos dedicamos às considerações de Peter Gay em *O Estilo na História*, sobre a obra de Burckhardt e, por fim, nos direcionamos para *Clássico e Anticlássico: O Renascimento de Brunelleschi a Bruegel* de Giulio Carlo Argan, uma obra que apanha as criações renascentistas e as relaciona ao seu papel na História.

A partir do olhar destes autores foi construído o primeiro capítulo, *O Tema do Renascimento e sua Tradição Historiográfica*, teve como objetivo apanhar as discussões mais

¹ Peter Gay atribui esta frase a obra de Jacob Burckhardt, quando ele analisa o culto a personalidade do homem renascentista.

importantes de cada obra. Ressaltamos tratar-se de uma historiografia verdadeiramente ampla e complexa, portanto, suscitamos apenas os temas principais.

No segundo capítulo, *Os Livros Didáticos e Paradidáticos: A Presença do Tema do Renascimento*, partimos da discussão historiográfica do capítulo anterior, a fim de verificarmos qual o enfoque destinado pelo material didático ao tema do Renascimento e como o livro paradidático vem servindo de suporte e preenchendo as lacunas do livro didático. Para tanto, nos ancoramos na discussão sujeito/objeto de Adalberto Marson, quando diz; *“o esforço é dirigido não para comprovar a validade da teoria, ou de uma hipótese prévia, mas para entender a razão daquele objeto se construir de tal maneira. A mediação fundamental da teoria e da prática, uma se construindo dentro da outra, vem a ser a reflexão constante, inclusive com a alteração de eventuais interpretações no curso da investigação”*.²

Ao lado de Marson, Carlo Ginzburg em *O Queijo e os Vermes* também nos deu margem para entender a relação do historiador e seu objeto, ao resgatar Domenico Scandella conhecido por Menocchio, um moleiro friulano condenado a ser queimado por ordem do Santo Ofício. Ginzburg nos dá subsídios para entendermos a história da cultura, estabelecendo críticas aos limites da História das Mentalidades, definindo-a da seguinte maneira: *“o que tem caracterizado o estudo da história das mentalidades é a insistência nos elementos inertes, obscuros, inconscientes de uma determinada visão de mundo. As sobrevivências, os arcaísmos, a afetividade, a irracionalidade delimitam o campo específico da história das mentalidades, distinguindo-a com muita clareza de disciplinas paralelas e hoje consolidadas como história das*

² MARSON, A. “Reflexões sobre o Procedimento Histórico”. In: SILVA, M. A. (Org.) *Repensando a História*, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 49.

idéias ou a história da cultura".³ Dá como exemplo Lucien Febvre, um grande historiador que caiu na armadilha da "mentalidade coletiva" afirmando que a religião exercia influência profunda e opressora sobre "os homens do século XVI" e nem mesmo Rabelais escapou. Ginzburg justifica sua crítica afirmando: "*graças a noção interclassista de 'mentalidade coletiva', os resultados de uma investigação conduzida sobre um pequeno extrato da sociedade francesa composto de indivíduos cultos são tacitamente ampliados até abarcar completamente um século inteiro. É o retorno da tradicional história das idéias. (...) Os camponeses, isto é, a grande maioria da população daquela época, são vislumbrados no livro de Febvre só para serem apressadamente liquidados como 'massa (...) semi-selvagem, vítima das superstições'*".⁴ Ginzburg critica a "mentalidade coletiva" porque deixa as particularidades em segundo plano.

Após termos nos debruçado sobre o material que vem sendo utilizado por professores e alunos na prática constante da sala de aula, nos direcionamos para as mais recentes propostas educacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES (nome dado ao processo seletivo da Universidade Federal de Uberlândia). São propostas ainda em fase de implementação, mas nos propomos a tentar minimamente perceber as referências ao tema do Renascimento em seus conteúdos. Para além disso, tecemos alguns comentários a respeito do critério de avaliação do Guia Nacional do Livro Didático de História, que tornou-se um instrumento de auxílio ao professor no momento de ~~material~~ ^{escolher} o seu material de trabalho.

Objetivamos estar sempre retomando e circunstanciando o Renascimento nestes

³ GINZBURG, C. *O Queijo e os Vermes*. 5ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1991. p.31.

Sabemos que o tema da História das Mentalidades suscita uma ampla discussão. Contudo, aqui nos ateremos apenas à análise de Ginzburg no prefácio à edição italiana de *O Queijo e os Vermes*.

⁴ Ibidem. p. 32.

diferentes materiais, ou seja, a historiografia, o material didático e paradidático e as recentes propostas de reformulação do ensino, advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Ao trilharmos este caminho, estamos suscitando toda a importância do tema e a grande diversidade dos fenômenos que o integram. Desta forma, criamos as bases nas quais nos firmar para tecer algumas considerações sobre o tratamento que ele recebe no Ensino Fundamental e Médio, por meio do material didático, tido hoje como um importante instrumento no processo ensino-aprendizagem realizado no âmbito da escola.

Capítulo I

O Tema do Renascimento e sua Tradição Historiográfica.

O estudo do tema do Renascimento consagrou alguns autores e obras enquanto marco desta historiografia. Dentre eles podemos citar Jacob Burckhardt, Mikhail Bakhtin, Johan Huizinga e Giulio Carlo Argan, autores com os quais dialogaremos a fim de conhecer a fonte onde amiúde a Renascença é explorada como o apogeu da história da cultura. No entanto, enfatizamos que cada uma destas obras possibilitam uma enorme gama de estudos, sendo que a nossa proposta consiste em suscitar os temas centrais.

Inicialmente, tomaremos como referência a obra *A Cultura do Renascimento na Itália* de Jacob Burckhardt, historiador do século XIX, que nasceu e morreu na Basileia (1818 – 1897) tendo sido, na opinião do historiador alemão Peter Gay, “*exceto pelo talento, um típico aristocrata suíço*”.⁵ Este olhar é decorrente da origem provinciana e burguesa de Burckhardt.

O leitor percebe claramente sua ligação com o objeto de estudo, pois ele declara o amor e o fascínio que sente pela Itália, mas não a Itália de seu tempo, já que ele se identificava com a velha Europa, por ver a realidade presente (século XIX) como perda e desconfiar do mundo moderno. Isto rendeu-lhe a fama de pessimista, chegando a ser considerado “profeta da decadência do ocidente”, julgamento que contribuiu para o não reconhecimento de sua obra durante sua vida. Somente as gerações futuras deram a devida importância para tal historiografia.

Burckhardt é um autor que tem consciência da dedicação à sua obra e pesquisa,

⁵ GAY, P. *O Estilo na História: Gibbon, Ranke, Macaulay e Burckhardt*. São Paulo: Cia das Letras, 1990. p. 133.

mas lhe dá o título de “Ensaio”, *“pois para cada época cultural pode apresentar de uma maneira e ao estudar a civilização que é mãe da nossa, tanto o autor como o leitor tem um sentimento individual”*.⁶ Neste sentido, chama para a possibilidade de outras interpretações, uma vez que a História é um processo de construção e o documento poderá receber olhar diferenciado, suscitando uma nova perspectiva de abordagem. Além do mais, Burckhardt foi o primeiro a enfrentar este tema e, dada a escassez de material quando começou a investigar, a Renascença era um território inexplorado. Somente Voltaire, cem anos antes, havia escrito sobre o ressurgimento artístico e literário na época dos Médici.⁷ E em sua contemporaneidade, precisamente em 1840, Michelet aborda a revolução mental do período, mas resumidamente, não criando um novo campo de estudos como fez Burckhardt. *“O que Michelet sugerira com sua exposição esbaforida, Burckhardt trabalhou em detalhes vívidos e persuasivos: uma época histórica autônoma com fisionomia própria, articulações ricas e coesão interna, com seu estilo mental inconfundível”*.⁸ Este estilo referido por Peter Gay, explica-se pela maneira como Burckhardt expõe suas idéias e dialoga com o leitor, conjuntamente ao tratamento que dá aos fatos dentro do quadro histórico, dizendo o que são e o que significam.

A obra *A Cultura do Renascimento na Itália* tornou-se um paradigma no âmbito da pesquisa, criando uma tradição historiográfica sobre o tema. Burckhardt minuciosamente explora a sociedade renascentista italiana, no que se refere à política, à religião, ao resgate da sociedade clássica, às formas de governo, às guerras, etc. A cultura, seu principal ponto de enfoque, foi amplamente privilegiada como sinônimo de erudição. Era amante da literatura dramática, sendo

⁶ CARPEAUX, O. M. “Jacob Burckhardt: Profeta da nossa época”. In: BURCKHARDT, J. *A Cultura do Renascimento na Itália*. Brasília: UnB, 1991, p. xi.

⁷ A família Médici tornou-se solidamente identificada por sua grande fortuna e poder político.

⁸ GAY, Peter. Op. Cit. p. 137.

que seu maior pesar era o fato de Shakespeare não ter sido italiano, já que a Itália era a fonte de inspiração para toda a Europa.

Burckhardt foi talvez um dos primeiros historiadores a utilizar a literatura como documento. Tinha Dante como um dos precursores do Renascimento, identificando em sua obra *A Divina Comédia* elementos importantes para compreensão de seu momento histórico “*Dante observa a realidade – a natureza e a vida humana – e usa as observações não como meros ornamentos, mas com o objetivo de proporcionar ao leitor uma idéia mais completa e adequada do que quer dizer*”.⁹ Entendia que o único erro de Dante foi escreve-la em dialeto toscano ao invés do latim, que era a língua oficial. Mesmo assim, considerou-a uma obra “universal” que transcende ao seu tempo, construída com parâmetros estéticos que ultrapassaram o autor.

Uomo Universale foi sem dúvida uma das grandes invenções da Renascença, e Burckhardt os reverencia, dentre eles o próprio Dante, Shakespeare e Leon Batista Alberti.¹⁰ Burckhardt admirava a força de vontade e a personalidade de Alberti como um dos maiores representantes da Renascença. Talvez isto se dê por ele ter sido um artista preocupado com o renascimento do antigo e a reconquista das fontes clássicas. “*Leon Battista Alberti dedica a Filippo Brunelleschi o ‘Tratado de Pintura’, no qual são pela primeira vez sintetizadas e expostas as idéias que, no começo do século XV, produziram a revolução artística que foi chamada de Renascimento (...) Alberti julga os fatos daquela revolução artística com olho de literato e humanista, preocupado apenas com apenas com o renascimento do antigo e a reconquista das fontes clássicas*”.¹¹

⁹ BURCKHARDT, J. Op. Cit. p. 174.

¹⁰ Como típico representante do espírito do homem moderno, Alberti detinha uma vasta gama de conhecimentos em várias áreas de estudo, era atleta, cientista, matemático, pintor, escultor, arquiteto, músico, psicólogo, ensaísta, poeta. Em 1436 escreveu o tratado *Della Pittura*, que conferiu respeitabilidade intelectual à pintura.

¹¹ ARGAN, G. C. *Clássico anticlássico: o Renascimento de Brunelleschi a Bruegel*. São Paulo: Cia das Letras, 1999. p. 85-86.

Toda esta conjuntura de pensamentos e inovações só foi possível porque a Itália sobressaiu na concepção do “pensamento moderno”. O Renascimento trouxe uma nova visão de cultura, onde os valores da antiguidade clássica foram exaltados e o homem passou a ser o centro do universo. Neste período surge uma nítida separação entre erudito e popular, como marcos construídos no campo da interpretação e do pensamento. Esta contradição nos faz entender a oposição de Burckhardt às obras de Rabelais, *Gargantua e Pantagruel*, que segundo ele, expressavam o ridículo, a zombaria, contrários ao tom sério predominante nas “boas letras”, ou seja, de origem greco-romana. Cita Rabelais em sua obra porque as circunstâncias histórica o obrigam. Caso contrário não o citaria.

As representações populares envolvem a questão do ridículo, uma forma de humor influenciado pela literatura clássica, humor que começou, também, a ser usado como uma arma nas disputas teológicas: “*o humor não podia ser independente até que surge sua vítima apropriada – o indivíduo desenvolvido com suas pretensões pessoais*”¹². Burckhardt critica sutilmente a forma maldosa com que o humor era empregado, levantando calúnias, despertando a inveja e promovendo escândalos, não conseguindo direcionar sua visão para o humor como forma de arte. Entretanto, nos dá margens para perceber seu significado, quando se refere aos dois humoristas mais famosos em meados do século XV, um padre chamado Arloto, para humor mais refinado, e o bobo da corte Gonnella, para bufonarias.

Ao lado desta concepção de pensamento moderno, floresce a noção de Estado, organizado em cidadedes-estados. Com uma estrutura que sobrevivia às inconstâncias do despotismo. As circunstâncias políticas na qual a Itália estava envolvida foram responsáveis por este modelo de organização. A principal característica desta forma de governo foi a detenção, por

¹² BURKHARDT, J. Op. Cit. p. 94.

parte dos governantes, de um poder absoluto mantido pela exploração e o terror. Mas à medida em que se avançou no tempo, percebeu-se a necessidade de agir com cautela pois entendia-se que o Estado era resultado de reflexão e cálculo, tal qual a uma obra de arte, sendo a precipitação fator determinante para o seu fracasso. Reflexão e cálculo, segundo Burckhardt, eram os únicos meios para atingir o progresso, pois a opinião pública já não mais permitia grandes barbaridades fruto de atos inconseqüentes de seus governantes, a menos que fossem o “mal necessário” para atingir os fins. Era necessário estudar exaustivamente cada decisão a ser tomada.

Entre os déspotas governantes, surge no século XV a figura do *condottieri*, generais que passaram a representar a forma mais elevada da ilegítima do poder, onde a descendência e a hereditariedade não mais o assegurava. Nem sempre o *condottieri* usurpava o poder. Acontecia de um governante contratar os serviços de sua tropa e não ter meios para pagá-lo, então ele se estabelecia e tornava-se senhor. *“Na verdade os condottieri tinham bons motivos para não temer ninguém tanto quanto a seus empregadores: se tivessem sucesso. Tornavam-se perigosos e eram afastados”*.¹³ Formavam quartéis baseados no império e ficaram conhecidos pelo desprezo que tinham pelas coisas sacras, não se importavam em serem cruéis ou banidos pela igreja.

Neste período, o papel da Igreja e do Estado caminham muito próximos, as vezes se confundindo. O Estado Papal era um Estado de poder religioso, detinha o poder espiritual e uma grande influência, podendo até esconder os defeitos do temporal. O papa, que o representava, tinha influência política e seu exército particular, existindo uma grande corrupção a sua volta. No final do século XIV e início do século XV os conflitos entre a monarquia e a igreja eram constantes na luta pelo poder, mas o Estado eclesiástico permanecia. As relações entre o

¹³ Ibidem, p. 16.

papado e as repúblicas também não eram muito boas, acusavam os papas pela sua falta de gratidão, o que levou as repúblicas a quase deixarem de existir. Havia também a insatisfação popular, causando a expulsão de muitos papas. O Papa Júlio II (1503-1513), um importante líder que Maquiavel admirava, foi o responsável pela reconstituição do Estado Papal na forma que se manteve durante quatro séculos.

A República renascentista, para Burckhard estava perdida no contexto da violência e do despotismo, mas não deixa de reconhecer a força e a perseverança das Repúblicas de Veneza e Florença: *“Florença, a cidade das mudanças incessantes, que nos deixou um arquivo dos pensamentos e aspirações de cada um e de todos os que, por três séculos, tomaram parte nessas mudanças; e Veneza, a cidade da aparente estagnação e do segredo político. Nenhum contraste pode ser imaginado com mais força que aquele oferecido por essas cidades, e nenhuma delas poderia ser comparada a qualquer outra coisa que o mundo tenha até agora produzido”*¹⁴. Estas duas cidades são paradigmáticas, compreendidas por ele como cidades renascentistas. O segredo do caráter veneziano era um espírito de isolamento, aliado ao ódio que os outros Estados lhe tinham. A junção destes fatores deram origem a uma forte solidariedade interna.

Como um humanista, Burckhardt não poderia deixar de focar o “homem” em sua individualidade. Neste aspecto ele nos conduz para o que denomina de periodização e o que entende por “ruptura”: *“na Idade Média (...) o homem só estava consciente de si próprio como membro de uma raça, de um povo, de um partido, de uma família ou corporação – somente através de uma categoria geral”*.¹⁵ No medievo o coletivismo era o elemento fundamental, a casa, a família, o feudo predominavam na organização das relações sociais. A ruptura se dá quando o

¹⁴ Ibidem. p. 41.

¹⁵ Ibidem. p. 81.

indivíduo consegue se desprender do coletivo e se projetar: *“foi na Itália que este véu se desfez primeiro; um tratamento objetivo do Estado e de todas as coisas deste mundo tornou-se possível. Ao mesmo tempo, o lado subjetivo se afirmava com ênfase correspondente; o homem se tornava um indivíduo espiritual, e se reconhecia como tal”*.¹⁶

O individualismo despertou o desejo da fama e pelas formas de expressá-la. Os artistas, poetas e arquitetos ansiavam por uma encomenda papal que os elevariam a imortalidade, mas as pessoas comuns desprovidas de talento, buscavam a atenção pública por outras vias, como a maneira de se vestirem. Por volta de 1390 não havia moda que prevalecesse sobre o vestuário masculino; em Florença, cada um preferia vestir-se a sua maneira. Para o homem renascentistas não pairavam dúvidas, era *“melhor a infâmia do que o anonimato”*.¹⁷

Após esta analogia sobre o desenvolvido das potencialidades do indivíduo, Buckhardt direciona sua discussão para sua ideia de Renascimento, sempre nos lembrando seu ponto de vista específico, a cultura. Introduz sua análise com o próprio conceito do nome Renascimento, justificando toda a grandiosa mudança que este movimento provocou: *“O Renascimento não teria sido o processo de importância mundial que foi se seus elementos pudessem ser facilmente separados uns dos outros. (...) Não foi apenas o reflorescimento da antigüidade, mas sua união com a índole do povo italiano que levou a conquista do mundo Ocidental”*.¹⁸ Também nos convida a entender a pesquisa histórica e a questão da preservação da memória, quando se remete *“As Ruínas de Roma”*, explorando a reelaboração da Antigüidade Clássica. Uma vez que Roma é colocada como o alvo do interesse da busca pela antigüidade, sua beleza estava nas ruínas. *“Nesse sentido, temos de compreender as palavras de Dante ao afirmar*

¹⁶ Ibidem. p. 81.

¹⁷ GAY, Peter. Op. Cit. p. 146.

¹⁸ BURCKHARDT, J. Op. Cit. p.105.

*que as pedras das muralhas de Roma merecem reverência, e que o solo sobre a qual a cidade está construída é mais valioso do que dizem os homens*¹⁹. O homem moderno considerava qualquer objeto, construção, pessoa antiga, como o mais bonito e perfeito, tudo que se relacionasse com a antigüidade estava dentro do conceito do “belo”.

Partindo do pressuposto de que a cultura renascentista sofreu grande influência da antigüidade, deduz-se que refletiu nas universidades. E foi, segundo Burkhardt, o que “realmente aconteceu”, mas justifica dizendo que não obteve a extensão e os resultados que poderíamos esperar, uma vez que poucas universidades italianas mostraram-se em pleno vigor nos séculos XIII e XIV. Contudo, o sistema escolar atingiu uma grande perfeição e organização, dirigido por alguns humanistas famosos, que compactuaram com a idéia de que todas as obras deveriam ser escritas em latim, a língua de pessoas cultas, acreditavam que assim as obras circulassem mais.

A inspiração no classicismo levou o homem a ter consciência de si e deixar de ser guiado pela igreja, ou seja, pelo fator teológico. Entra-se na fase humanista, querendo romper com a Idade Média *“Agora, porém, como competidora de toda a cultura da Idade Média essencialmente clerical e fomentada pela igreja, aparecia uma nova civilização, fundamentando-se naquela que havia do outro lado da Idade Média”*.²⁰ Tendiam a considerar a cultura antiga a mais perfeita, já que possibilitava-lhes perceber o mundo real dos homens e suas relações com a natureza e, por conseguinte, os levava a exercer um controle maior sobre o seu próprio destino.

Todo o referencial na Antigüidade, que povoou a Itália e o mundo, determinou a cultura, as formas da educação e influenciou nos assuntos políticos durante todo o século XV,

¹⁹ Ibidem, p.109.

²⁰ Ibidem, p.121.

entra em declínio no século XVI com o advento da Contra-Reforma.²¹ O humanismo caiu em descrédito, mesmo antes de suas doutrinas e erudição terem perdido o controle sobre o gosto público, “*embora servissem como modelos para os poetas, historiadores e oradores, ninguém pessoalmente aceitaria ser reconhecido como um dos seus membros*”.²² A acusação de irreligiosos veio pesar fortemente; ser identificado como tal tornaria-se um escândalo. Burckhardt considera que o verdadeiro fim dos humanistas foi a perda do controle das academias, desencadeando a substituição da poesia latina pela italiana, o que por outro lado vemos como positivo, já que valorizaram a língua nacional.

A civilização da Renascença atingiu o seu ápice no início do século XVI. Em contrapartida teve uma inevitável ruína política em meados deste mesmo século. Alguns pensadores viam conexão entre essa ruína e a imoralidade prevalecente. Para Burckhardt quem melhor percebeu isto foi Maquiavel quando disse: “*Nós, os italianos, somos irreligiosos e corruptos acima de todos os demais*”, e acrescenta “*a igreja e seus representantes nos dão o pior exemplo*”.²³ Os homens buscavam a grandeza histórica deixando de lado a religião e não se pode negar que neste período a Itália encontrava-se em uma no que chamam crise moral, contrastando com a Idade Média onde o senso de honra era prevalecente. Burckhardt nos dá alguns exemplos e este respeito, como o fato dos italianos terem sido os primeiros a praticarem

²¹ O termo Contra-Reforma abrange tanto a ofensiva ideológica contra o protestantismo quanto os movimentos de reforma e reorganização da igreja católica a partir de meados do século XVI. Entretanto este termo tem amplas conotações no período e alguns historiadores distinguiram entre *Reforma Católica* e *Contra-Reforma* na Itália, a fim de realçar um endurecimento de atitudes e uma divisão entre os principais reformadores. Os aspectos da ofensiva ideológica foram a organização da *inquisição* e a *censura* a livros; foram introduzidos ceticismo, e programas de evangelização e propaganda foram conduzidas por ordens religiosas, com grande destaque para os Jesuítas. Os principais elementos do movimento de reforma foram: desenvolvimento na esfera das *confrarias* religiosas, as quais procuraram através de sua obra de bem-estar social, salvar alma e ajudar os corpos; surgimento de novas ordens religiosas e movimentos fervorosos dentro das antigas ordens; a reforma pastoral. Conforme: HALE, J. R. (Org.) *Dicionário do Renascimento Italiano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. p. 109/110.

²² BURCKHARDT, J. Op. cit., p. 170.

²³ Ibidem, p.262.

jogos de azar em grande escala, a praticarem crimes premeditados e de aluguel e de seus romancistas e poetas cômicos terem sido os primeiros a darem a impressão de que o amor poderia levar ao gozo sexual.

Em síntese, Burckhardt durante toda sua obra persegue a questão da ruptura, ou seja, desvencilhar-se dos grilhões da Idade Média como o coletivismo, a religiosidade, a própria cultura voltada para o popular. Persiste na noção de que as cidades-estados propiciaram o florescimento da concepção do espírito da modernidade, tornando possível o indivíduo vencer pelo talento e tornar-se paradigma da história, reverenciado pelas gerações sucessoras. É incontestável sua contribuição para história da cultura, principalmente quando nos lança a idéia de discutir a História de uma época, por meio da História da Cultura. Para isto recorre a Giovanni Boccaccio escritor do século XIV, especialmente à sua obra *Decameron*: “no *Decameron* (...) ele descreve uma mulher loura e uma morena muito mais como um artista de cem anos depois as teria pintado – pois aqui, a cultura precede em muito a arte. Na descrição da morena – ou, estritamente falando, da menos loura entre as duas – há toques que merecem ser chamados de clássico”.²⁴ Ao lado disso, ele também justifica toda sua admiração pelo período Renascentista como guia da modernidade: “aqui os ecos do misticismo medieval fluem numa só corrente com as doutrinas platônicas e com um espírito caracteristicamente moderno. Um dos frutos mais preciosos do conhecimento do mundo e do homem chega então à maturidade, e só por isso o Renascimento italiano poderia ser chamado de guia dos tempos modernos”²⁵.

²⁴ Ibidem. p. 208.

²⁵ Ibidem. p. 340.

O estudo do Renascimento recebe outras importantes contribuições com Lucien Febvre²⁶ e Mikhail Bakhtin²⁷, autores que elegeram como objeto de estudo as obras de François Rabelais²⁸ *Gargantua e Pantagruel*. No tocante a obra de Febvre é importante o diálogo que estabelece com o estudioso rabelesiano Abel Lefranc. Para ele Lefranc foi anacrônico ao vislumbrar o ateísmo racionalista e a descrença na obra de Rabelais; alega não haver na época fundamentos filosóficos nem científicos para negar a religião, acrescentando ainda que o anacronismo é o maior dos pecados.

A obra de Febvre foi um acontecimento marcante para os estudos rabelesianos, pois tentou compreender Rabelais em seu contexto histórico, dentro de suas condições e do seu meio cultural e intelectual. Contudo Bakhtin diz que ele cometeu o pecado que mais temia, tornou-se anacrônico na medida em que, assim como Lefranc, ignorou o aspecto da cultura cômica popular na Idade Média pois suas brilhantes análises não foram além da cultura oficial. Febvre não concebe a forma cômica do mundo, percebendo o riso como consequência das brincadeiras inocentes de Rabelais; não apanha o seu caráter histórico. Ao excluir o riso ele não compreendeu o essencial em Rabelais, argumenta Bakhtin.

Bakhtin (1895-1975) de origem russa, diplomou-se em História e Filosofia, foi professor e autor de outras obras como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *O Problema da Criação de Dostoievski*, em 1946 defende sua tese sobre Rabelais, publicada em 1965 em Moscou com o título *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. É nesta obra onde nos adverte que, para entendimento dos enigmas nas obras de

²⁶ FEBVRE, Lucien. *O Problema da Descrença no Século XVI: A Religião de Rabelais*. Paris/Lisboa: Editions Albin Michel/Editorial Início, 1970.

²⁷ BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. 2ª ed. Brasília/São Paulo: UnB/HUCITEC, 1993.

²⁸ François Rabelais foi um literato do século XVI, de formação erudita, também era médico e religioso.

Rabelais, faz-se necessário a realização de um estudo aprofundado em suas fontes populares, pois elas decifram e iluminam a cultura cômica de vários milênios. Esta advertência tem como suporte seus esforços para entender e comprovar porque Rabelais foi pouco estudado e conhecido. No final conclui que ele não se adequava à forma pela qual a história da literatura foi pensada. Tinha tradição literária e um código estético próprio. Suas obras são romances de ficção com fundo de realidade, onde tem a presença do grotesco, do riso e do humor praticados no âmbito do não oficial, ou seja, no espaço das festas populares. Bakhtin ressalta que os seus contemporâneos o compreendia e o amava, referencia-se no fato ter constatado inúmeras marcas de sua influência, como o grande número de imitadores, afirmando serem a maioria dos prosadores que o sucederam.

A festa no decorrer da História sempre foi concebida como a expressão que cada sociedade tem do mundo. Com isto, as festas oficiais sempre objetivaram consagrar a ordem vigente estabelecendo a desigualdade, enquanto as festas populares vislumbravam o sentido contrário, sendo um espaço onde todos eram iguais. Neste contexto, temos em destaque o carnaval que acontecia durante oito meses no ano e tinha como característica a existência para o povo, a eliminação de fronteiras espaciais, o caráter universal, além do fato de seus espectadores o viveram ativamente.

Outros exemplos de festas populares são a festa dos tolos; a festa do asno; o riso pascal. Nestas festividades o riso era fator fundamental. Contudo existem dois diferentes tipos de riso, classificados como *riso festivo popular* e o *riso puramente satírico*: o primeiro expressa a opinião de todos os que riem, em uma linha de evolução do mundo; o segundo representa o humor negativo opõe-se ao objeto aludido, tornando-se um fenômeno particular. Rabelais, neste contexto, é tido como porta-voz do riso carnavalesco popular. O riso opunha-se à cultura oficial,

ao tom sério, religioso e feudal da época. Em detrimento deste posicionamento, a literatura lhe atribuiu um lugar entre os gêneros menores, de “seres inferiores”, contrariando a célebre frase de Aristóteles: “*o homem é o único ser vivente que ri*”.²⁹

Outro grande tema suscitado por Bakhtin é a circularidade, o espaço onde o erudito e o popular se inter cruzam. Este espaço é a festa, onde a hierarquia é quebrada e se estabelece a igualdade. Busca em Rabelais esta representação através do princípio da vida material e corporal, permeada por elementos como o corpo, a comida, a bebida e a vida sexual. O nascimento do gigante Gargantua elucida este caminho percorrido pelo autor: “*O episódio em que a gigante Gargamelle, em estado de gravidez mais que adiantada, mete-se a comer tripas demais, numa espécie de banquete, e sai da sala passando mal, dando a impressão de que ia ter a criança, quando não ia e os sintomas era de pura dor de barriga. Afinal apertado pelos remédios ingeridos pela mãe, o futuro Gargantua foge pela corrente sanguínea e sobe-lhe a cabeça, para acabar nascendo pela orelha, após onze meses de gestação. Este é o primeiro gesto de rebeldia do gigante Gargantua, dos muitos que ele iria praticar mais tarde, implícita senão explicitamente*”.³⁰

O episódio é construído a partir do baixo material e corporal, chegando até o alto. *A priori* a gigante Gargamelle come tripas, nos insinuando o significado do ventre, das entranhas que dá a vida. Contudo Gargantua nasce pelo ouvido, representação do alto. Temos aqui o princípio da circularidade no próprio corpo. Este movimento do baixo para o alto, não é frequente em Rabelais; sua tendência é o movimento para baixo. Segundo Bakhtin, a justificativa é o fato do

²⁹ A retomada de Aristóteles é fundamental, pois ele separa o cômico do trágico.

ARISTÓTELES. *Sobre a Alma*. Livro III, cap. X. APUD: BAKHTIN, Mikhail. Op. cit., p. 59.

³⁰ RABELAIS, F. *Gargantua*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

baixo representar a terra, onde é o centro do universo, onde se encontra as verdadeiras riquezas, muito superiores as do céu.

As imagens do baixo material e corporal em Rabelais são frutos do *realismo grotesco*.³¹ É o elemento diferencial, aquilo que deforma, caracterizado pelo rebaixamento: *“rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção, e ao mesmo tempo de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá a vida em seguida, mais e melhor”*.³² Degradar significa remeter-se às partes inferiores do corpo e isso não tem aspecto negativo porque a degradação do corpo, se leva à morte, da origem a uma nova vida, criando assim uma unidade indissolúvel. Este realismo é percebido por Rabelais na representação do universal e do popular.

O apogeu do realismo grotesco foi a literatura renascentista, mas seu desenvolvimento foi no sistema de imagens da cultura cômica popular na Idade Média.

Nos séculos XVII e XVIII, predominava o “cânon clássico” na arte e na literatura. Em detrimento disto, o grotesco se via reduzido ao nível cômico de baixa qualidade. Em meados do século XVII as formas de ritos e os espetáculos carnavalescos haviam sido reduzidos, estavam mergulhadas no empobrecimento. Neste momento a festa estava restrita à vida privada, e os

³¹ O realismo grotesco em Rabelais é uma forma modificada da cultura cômica popular, que tinha como característica peculiar a concepção estética da vida prática, que a diferencia nitidamente das culturas dos séculos posteriores. Esta discussão poderá ser encontrada em: BAKHTIN, Mikhail. Op. cit., p. 59.

³² Ibidem, p. 19.

privilégios adquirido no espaço da “praça pública” desapareciam. Ao perder o vínculo com a cultura popular da praça pública, que é sua característica essencial, a festa tornou-se apenas “tradição literária”.

Neste contexto surge o “grotesco romântico”, um acontecimento notável na literatura mundial, que *“representou, em certo sentido, uma reação contra os cânones da época clássica e do século XVIII”*³³. A ancorou-se em Shakespeare e Cervantes, passando a exercer grande influência sobre o romantismo. No grotesco romântico o riso adquire novas formas como o sarcasmo, tendo reduzida a sua principal função positiva, a de regenerar, herdada da cultura cômica popular, onde: beber, comer e práticas sexuais, etc. não eram consideradas práticas inferiores. Uma das razões para esta mudança é o fato do romance não estar ambientado na praça, e sim no mundo hierarquizado.

No grotesco romântico introjetaram o uso da máscara, um ato de dissimulação que, de acordo com Bakhtin, encobre e engana: *“a máscara, arrancada da unidade da visão popular e carnavalesca do mundo, empobrece-se e adquire várias outras significações alheias a sua natureza original”*³⁴. O grotesco romântico tem predileção pela noite, pela obscuridade, enquanto o grotesco popular prefere a luz, o brilho da primavera, ressaltando portanto, uma das inúmeras diferenças entre eles.

No regaste das diversas formas de expressão da cultura cômica popular, Bakhtin alude-se ao vocabulário recorrente na Idade Média e no Renascimento. Utilizado tanto no meio familiar quanto no público. Esclarece que durante o carnaval, além do rompimento com as barreiras hierárquicas e as diferenças, criavam-se também, um tipo de comunicação, resultando

³³ Ibidem, p. 33.

³⁴ Ibidem, p. 33.

em novas formas linguísticas, tendo como peculiaridade o uso freqüente de grosserias, inclusive a grosseria difamatória dirigidas às divindades, blasfêmias, que embora degradassem também regeneravam e renovavam.

Ancorado neste contexto, Bakhtin abre uma perspectiva para pesquisa, nos conduzindo a perceber a forma que Rabelais construiu seu personagem Gargantua, um nobre herdeiro de um reino, que consegue apreender elementos do erudito e do popular, (a circularidade), rompendo com a concepção de mundo hierarquizado. Esta ruptura possibilita o surgimento de novas relações e de viver uma cultura universal, burlando uma sociedade séria e soberana à qual Gargantua e seu filho Pantagruel pertenciam.

Este olhar difere do de Buckhardt, que excluiu o riso da Renascença, e considerava a existência de obras como a de Rabelais, apenas do ponto de vista estético, não podendo ser comparada a grandes obras como a de Shakespeare privilegiadoras do drama. No entanto, Bakhtin nos faz perceber que Shakespeare e Rabelais compartilham apenas o universo renascentista, perseguiram vertentes totalmente diferentes, cada qual com seu valor histórico. Enquanto para Rabelais o poder não estava no centro de sua obra, para Shakespeare o drama se constrói baseado nas relações de poder.

As discussões suscitadas nas obras de Buckhardt e Bakhtin receberam comentários do historiador holandês e também professor universitário Johan Huizinga (1872-1945). Seus primeiros escritos foram sobre a literatura e a cultura indiana; somente mais tarde voltou seu interesse para História holandesa e européia. Neste novo campo de estudo publicou obras conhecidas como *O Declínio da Idade Média* (este título foi dado para a tradução em português, a tradução literal seria *O Outono da Idade Média*) e *El Concepto de la Historia*. É para esta última obra que direcionaremos nosso olhar, especificamente para o capítulo intitulado *El*

Problema del Renacimiento, onde Huizinga faz um balanço historiográfico do tema, buscando apanhar as temáticas suscitadas pelo autor, bem como perceber as críticas suas historiografia.

Huizinga inicia sua obra com a metáfora de um sonhador, indivíduo que concebeu a imagem do Renascimento com um sentido limitado, apenas como uma concepção de estilo, não como uma concepção de cultura em seu sentido mais amplo. A renascença evoca no sonhador sempre a mesma imagem, ou seja, *“La imagen de un pasado hecho de belleza, de púrpura y oro. La imagen de un mundo jubiloso, bañado por una suave claridad y lleno de estrepitosas músicas”*.³⁵

Mas quando este sonhador é instigado a refletir sobre o verdadeiro significado da renascença, acerca de quando começou e quando terminou, o que a antigüidade foi para ele, não consegue transpor a barreira dos conceitos que havia formulado, não consegue ir além e perceber que *“El concepto de Renacimiento adolece de vaguedad así en cuanto al tiempo como en cuanto a la extensión, lo mismo en lo tocante a su significación que en lo atañero a su contenido. Es un concepto confuso, incompleto y fortuito y es, al mismo tiempo, un esquema doctrinal muy peligroso, un término técnico que probablemente haya que desechar por inútil”*.³⁶ O autor quer nos dizer com esta personagem ficcional, que reluta em não perder a imagem criada do Renascimento, é que muitos de nós carregamos estes mesmos conceitos em relação ao tema, nunca parando para questioná-los, e nossa formação escolar muito contribuiu para esta visão unilateral.

Neste sentido, demonstra preocupação com o “critério escolar” que traduz uma concepção condensada do Renascimento, reproduzidas nos manuais didáticos. O conceito

³⁵ HUIZINGA, Johan. “O problema do Renacimiento”. In.: _____. *El Concepto de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. p.101

³⁶ Ibidem, p.191.

empregado pelos historiadores tem seu reflexo na sociedade que o produz e, portanto, sua crítica continua sendo dirigida àqueles que consideravam superadas as discussões acerca do tema. O autor compartilha sua opinião sobre o método que deveria transcorrer o ensino escolar. Inicialmente estabelecendo o seu ponto de partida, ou seja, fins da Idade Média onde ressurgiram as artes e as ciências, a princípio na Itália, mas a novidade proposta é a explicação de quais circunstâncias este fato que decorreu, *“reanimaron las artes y las ciencias , primeramente en Italia gracias a hecho de que los griegos huidos de Constantinopla volvieron a poner al Occidente en contacto con la inspiración del espíritu de la antigua Grecia”*.³⁷ Embora date de algum tempo, as considerações de Huizinga são bastante atuais quando ao referir-se ao critério escolar dizendo terem sempre a mesma visão direcionada para a reavivação da cultura clássica como momento causador. Diz também que o Renascimento é a imitação da arte e da literatura clássica e que alguns manuais didáticos, por vezes, reservam um pequeno espaço ao descobrimento da América e a invenção da imprensa. Afirma nunca ter visto um manual começar o capítulo sobre a época moderna com palavras como: *“el invento del fusil de percusión marca el renacimiento del espíritu humano”*. Podemos concluir que ao conceituar este período sem apreender a diversidade de seus fenômenos, interferimos no processo da formação escolar, podendo adulterar a compreensão do tema.

Após lançar suas observações ele nos convida a entender a origem do próprio termo Renascimento, compreendido como um fato histórico dentro dos acontecimentos passados. Quem primeiro empregou esta expressão foi Giorgio Vasari 1511-1574 (biógrafo de pintores), inspirado na palavra latina *renasci*, que até os dias atuais é a expressão que recorremos para designar a história deste período. Em seguida, percorre alguns autores tentando perceber quais

³⁷ Ibidem. p. 114.

foram suas contribuições para o entendimento do tema. Segundo Huizinga, Voltaire deixa a imagem do Renascimento como um esboço inacabado. “*No bastaban el **esprit** y el espíritu crítico que Voltaire poseía para la continuación de la obra de quienes habían descubierto el Renacimiento; para ello hacían falta también, y en un grado tal vez mayor, la simpatía estética e una necesidad sentida con el corazón*”.³⁸

Huizinga compartilha com Peter Gay a opinião sobre o fato do historiador francês Julius Michelet em 1855, ter concebido o Renascimento como um fragmento da idéia de progresso. Quem muito contribuiu para essa compreensão do tema do Renascimento foi Jacob Burckhardt, que aplica a fórmula micheletiana da Renascença como *descobrimento do mundo e do homem*, fenômeno que para Michelet havia interessado apenas em plano secundário, e que teria se perdido caso Burckhardt não tivesse se interessado por ele e o corrigido.

Burckhardt foi o primeiro que enfocou o Renascimento desligado de seus nexos com a ilustração e o progresso, como ideal de cultura “*sui generis*”, ou seja, compreendeu o momento dentro da especificidade histórica, dentro de sua particularidade.

Huizinga considera a síntese de Burckhardt como um modelo para a História da Cultura e assim segue percorrendo a sua obra e tecendo alguns comentários, mas enfoca o último capítulo com ênfase, (“*la obra termina con el capítulo consagrado a las costumbres y la religion*”³⁹), dizendo que, sob a luz das conclusões de Burckhardt, percebe-se o exagerado individualismo converter na imoralidade, a atitude subjetiva da religião, o paganismo do Renascimento, misturas de superstições clássicas e ateísmo moderno.

Lança também, sutilmente, a primeira crítica a Burckhardt, quando este atribui a

³⁸ Ibidem, p. 111.

³⁹ Ibidem, p.120.

Dante e Petrarca o papel de precursores do Renascimento. Diz que o próprio termo *precursor*, referido a uma corrente ou a um movimento na História, é sempre uma metáfora perigosa. Ao eleger Dante como fonte de estudo, Burckhardt está sendo anacrônico, pois recorre a um autor do século XIV para entender os séculos XV e XVI, denota um problema de periodização. Ao retirar o sujeito histórico do seu contexto, mata-se a sua historicidade.

Huizinga busca na historiografia, a opinião de outros autores como a de Emile Gebhart, escritor e historiador da cultura, que publicou em 1879 a obra intitulada *"As origens da concepção burckhardiana sobre a essência do Renascimento"*, sendo possível perceber a seguinte crítica: *"En la obra de Burckhardt, dice Gebhart, apenas son perceptibles los puntos en que el Renacimiento sucede a la Edad Média. Es necesario, dice, proyectar una luz más cruda sobre los confines inicial y final de este libro".*⁴⁰ E também, Carl Neumam, historiador da arte formulou o seguinte comentário sobre o fato da antigüidade ser considerada o princípio do Renascimento: *"Y penetrado ya de la conciencia de que el verdadero origen del verdadero Renacimiento residía en la eclosión del sentimiento de la personalidad; del sentido de la naturaleza y del mundo, llegaba a la conclusión de que la imitación de los clásicos, lejos de ser el elemento fecundador del Renacimiento, era más bien su elemento entorpecedor y mortal"*.⁴¹ Para Neumam, não é por meio do elemento antigo, que se conseguirá esclarecer o conceito de Renascimento, o resgate da antigüidade é importante, mas não é o fator determinante.

Huizinga ainda aborda críticas fundamentais para a compreensão de alguns fenômenos do período renascentista. Entre estas críticas estão: a concepção de um "caráter pagão" do homem da renascença e também o conceito de "transição". Segundo Huizinga,

⁴⁰ Ibidem, pp. 123-124.

⁴¹ Ibidem, p. 128.

Burckhardt contribuiu poderosamente para dar sustentação à idéia do paganismo, ou pelo menos da indiferença religiosa do homem moderno, ao dizer que na Itália renascentista a religião, embora vista como superstição, segue vivendo como obra de arte. Ele afirma que não resta dúvidas de que os renascentistas foram predominantemente cristãos. O paganismo era uma máscara dos homens da época para dar ares de superioridade ao seu caráter humanista. A maioria destes homens seguiram conservando sua fé.

Ao trabalhar a “transição” da Idade Média para a Época Moderna, chama atenção para um conceito equivocado que até recentemente os manuais didáticos recorriam, que era a concepção antagônica entre Idade Média, vista como “idade das trevas”, e Renascimento, enquanto a “luz dos tempos modernos”. Nesse sentido ele afirma: *“el renascimento no puede ser considerado como atítesis pura e simple de la Edad Media, si siquiera como zona divisoria entre la época medieval e los tiempos modernos”*⁴². Para entender o Renascimento se faz necessário partir do conceito de transição, pois se não entendermos este processo, não conseguiremos obter uma compreensão dos vários fenômenos que o integraram. Uma vez que a Renascença não foi uma unidade absoluta.

Na verdade, Johan Huizinga estabelece o debate com a historiografia no intuito de colocar o Renascimento no lugar que lhe corresponde, entre a Idade Média e a cultura da Idade Moderna. Demonstrou ser um tema complexo, a medida que alerta o leitor para as dificuldades que poderá encontrar ao tentar entender suas manifestações. Nesta mesma linha de raciocínio nos conduz há alguns aspectos fundamentais para compreensão, que se relacionam à heterogeneidade, suas contradições e essencialmente em saber enfocar de modo plural os problemas que planta. Não

⁴² Ibidem, p. 154.

há dúvidas de que o autor contribuiu para o entendimento da Renascença, lançando seu conceito de transição.

Mas a modernidade ainda foi brindada com o estudo do crítico e historiador da arte Giulio Carlo Argan. Nascido em 1909, tornou-se prefeito de Roma em 1976, onde tentou implementar a aliança entre a alta cultura e a coisa pública, projeto político que perseguiu durante toda sua vida. Autor da obra *Storia dell'arte italiana* dividida em três volumes dedicados à *Arte moderna*, e de *Clássico e anticlássico: o Renascimento de Brunelleschi a Bruegel*, a obra sobre a qual nos debruçaremos.

*Clássico e anticlássico*⁴³ traz discussões importantíssimas do ponto de vista da estética. Nele nos deparamos com conceitos complexos envolvendo a arte renascentista no âmbito de uma discussão mais densa e aprofundada, que recebeu o olhar de um crítico de arte. Estas concepções implicariam um redirecionamento do nosso objetivo inicial, portanto, esta obra nos serviu apenas como um referencial para tentarmos apreender alguns aspectos da produção artística do período.

O posicionamento do autor em relação a crítica e a historiografia, é esclarecido no início da obra, justificando o fato da recente literatura americana conceber historiografia e crítica atividades claramente distintas. Argan parece não aceitar a divisão destes dois campos: “*a obra de arte é um fato histórico que continua agindo no presente, e por isto, não requer apenas uma decifração do que ela foi e significou, mas também uma avaliação do que ela é e significa atualmente – ou seja, uma avaliação crítica*”.⁴⁴ Isto nos diz que a análise historiográfica surge

⁴³ ARGAN, G. C. *Clássico Anticlássico: o Renascimento de Brunelleschi a Bruegel*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

⁴⁴ MAMMÍ, Lorenzo. “Apresentação”. In: ARGAN, G. C. *Clássico anticlássico: o Renascimento de Brunelleschi a Bruegel*. São Paulo: Cia das Letras, 1999. P. 08.

após o juízo crítico, e não ao contrário, o que justifica a arte como seu objeto de leitura capaz de representar uma época.

Nos convida a perceber a atualidade da obra de arte, com a observação de que a atualidade da obra de arte não é uma predisposição natural do homem, e sim um conjunto de problemas fundamentais para nossa cultura. Tais problemas só a arte pode resolver e colocar de novo em um movimento contínuo. Os problemas referidos pelo autor são: a questão do valor universal do fato histórico como evento singular e irreversível e o valor universal do espaço da ação humana, e sobretudo o espaço social por excelência, a cidade por ser um espaço construído e um fato histórico. A partir destas questões é que o autor nos direciona a entender um determinado período de nossa cultura, neste caso, o Renascimento.

Reconhece a obra de Burckhardt como paradigma para o tema, acrescentando o fato da Renascença estar quase esvaziada de conteúdo histórico, até Burckhardt retoma-la e argumentar a supremacia da arte italiana sobre toda a arte do ocidente, até hoje não questionada. Contudo, diz que este autor não fazia distinção entre o antigo e clássico, *“Burckhardt identificava na arte romana do começo do século XVI o ápice do classicismo renascido”*.⁴⁵ A partir, desta visão, ele nos leva ao anticlássico, citando como exemplo Michelangelo a quem o termo foi aplicado, apesar de ter sido o que mais estudou os antigos; sua arte estava entre a teoria e a prática, ou seja, entre as normas do antigo e as exigências do presente.

Argan já nos mostrou o valor da arte para história, agora ele remete ao significado da leitura crítica da obra de arte. Nas artes plásticas, é preciso considerar tudo que se vê, os pormenores, pois em um fenômeno, todos os fatos particulares que o constituem, possuem significado. Devemos estar atentos aos preconceitos em relação a arte, dentre eles o de considerar

⁴⁵ ARGAN, G. C. Op. Cit. p. 13.

a obra de arte como representação de algo, utilizando o critério crítico para compará-la com a coisa representada para apanhar as correspondências e as divergências. *“Ao contrário, devemos considerar a obra de arte em sua integridade de objeto”*.

Outro ponto que nos chamou a atenção, foram as argumentações a respeito da feitura da obra de arte. Considerações que para ele são óbvias, mas as vezes passam despercebidas, a exemplo do fato do *objeto-pintura* possuir dimensões que afetam o seu feito, como a escolha das cores de um afresco ser diferente das cores de uma miniatura; a própria escolha de uma técnica em detrimento de outra como algo inerente ao projeto da obra. Segue afirmando que não se trata apenas da escolha de uma técnica ou de outra, envolve muito mais, como por exemplo a própria noção da diferença de visão, a luz por meio da qual vemos a obra e sua sombra correspondente, bem como, a questão das dimensões e do espaço. Em síntese, o autor quer nos fazer perceber que mesmos os detalhes considerados irrelevantes são importantes.

Ao estabelecer as bases para a compreensão do seu estudo, Argan direciona seu olhar para o que denomina a cidade do Renascimento, levando em conta os fatores urbanísticos dos séculos XV e XVI que determinaram as transformações das cidades medievais. Inicialmente recorre a afirmação de outro autor para expressar sua convicção *“Lewis Mumford tem toda razão quando afirma que a cidade do Renascimento não existe. De fato não existiram cidades, nos séculos XV e XVI, que possam ser chamadas de ‘renascentistas’, no sentido em que Siena é uma cidade medieval e Roma uma cidade barroca”*.⁴⁶ Nestes séculos, as cidades receberam grandes transformações que as preparavam para receber uma configuração moderna, mas que as cidades européias receberiam no século XVII.

⁴⁶ Ibidem, p. 56.

A proposta de modernização destas cidades aconteceu quando o Renascimento tomou como princípio a valorização da Antiguidade Clássica, sendo este apenas um aspecto do amplo processo de formação da cultura humanista, que pela primeira vez pensou a cidade *enquanto sede de uma sociedade organizada*. Surgiu no âmago da cultura humanista uma teoria, ou ciência da cidade, chamada *urbanística*. Segundo Argan, ainda hoje a urbanística ainda influi de certa forma, nas transformações urbanas.

Com o objetivo concluído, de nos engendrar informações sobre a sua concepção de cidade moderna, ele se propõe a analisar o que está posto no título de sua obra *o Renascimento de Brunelleschi a Bruegel*. Filippo Brunelleschi é sem dúvida um artista privilegiado por Argan como um grande inventor, “*aquele que abre à arte não apenas para uma nova dimensão do espaço, a perspectiva, mas também uma nova dimensão do tempo, a história*”,⁴⁷ e é a partir dele que inicia suas considerações.

Filippo nasceu em Florença em 1377, foi ourives, escultor, arquiteto e engenheiro. A grande obra de sua vida foi a cúpula da igreja de Santa Maria del Fiore, em Roma. Apresentou um grande projeto com intuito de demonstrar que era impossível desenvolver esta grande tarefa arquitetônica por meios tradicionais e inovou provando ser possível levantar a cúpula sem utilizar armações. Durante a construção inventou máquinas, como a de tração animal que subia e descia materiais, facilitando e muito o processo da construção. Criou um estilo que demonstrou a sua concepção de arquitetura-espaço e também fez uso da perspectiva, pela qual se interessou quando aplicava a técnica do campo visual na ourivesaria e na cúpula conseguiu desenvolver uma perspectiva plana numa superfície curva. Em 1446 morre, logo após o início da construção da lanterna. Trabalhou cerca de vinte anos em Santa Maria del Fiore e lá foi enterrado, sem ver a

⁴⁷ Ibidem, p. 81.

conclusão de sua obra. Entretanto, sua criação ficou para história, assim definida pelo autor: *“Brunelleschi era movido por um interesse ao mesmo tempo religioso e civil, buscando coroar o monumento que encarnava os ideais do povo inteiro e, no entanto, tentando realizar aqueles ideais por um ato de seu próprio engenho individual, quase se elegendo símbolo e representante da comunidade e justamente por isto criou algo totalmente novo, inclusive do ponto de vista técnico, um milagre da razão humana”*.⁴⁸

Na sequência de artistas da Renascença, Argan nos leva a Fra Angelico, na verdade Giovanni da Fiesole, que recebeu este apelidado por ser um homem religioso e voltar sua arte para a religião. Nasceu em Vicchio, próximo a Florença, em 1400, aos dezoito anos entrou para ordem dos dominicanos e a documentação existente registra sua atividade como pintor, a partir de 1430. Porém isto é contestável. Morreu em 1454 em Roma. Entre suas obras mais conhecidas estão os afrescos: *Anunciação* (Convento de San Marco – Florença), *Ordenação de São Lourenço* (Capela niccolina, Vaticano - Roma), *Cristo escarnecido* (Convento de San Marco – Florença); e as têmperas (técnica de temperar ferro ou aço) sobre madeira: *Visitação* (Museu Diocesano – Cortona), *Deposição (Retábulo de Santa trinita)* (Museu de San Marco – Florença), *Coroação da Virgem* (Museu do Louvre – Paris).

Argan acusa Vasari (biógrafo dos artistas), de ser o responsável pela lenda criada em volta da figura de Angelico, que dizia: Angelico era santo, logo, toda a sua pintura é santa. Na verdade ele persistiu no tema religioso, e em relação a série de afrescos de San Marcos Argan diz que estão distribuídos cela por cela sem nenhuma intenção decorativa, pois tem uma importância notável na história do pensamento religioso do século XV: *“é o reconhecimento de que a pintura não possui apenas uma função didática, mas conduz a meditação mais elevada, sendo portanto*

⁴⁸ Ibidem. p.129.

instrumento de conhecimento religioso. Na origem dessa série, que pode ser considerada a mais alta expressão do século XV, está o conceito de valor intelectual e cognitivo da arte".⁴⁹ Mas isto não diminuiu a significação das obras de Angelico, nem o seu papel ao lado dos grandes criadores desta nova cultura, o Renascimento.

Um destes nomes é Sandro Botticelli, que tornou-se um dos representantes da arte moderna, nascido em aproximadamente 1447 e falecido em 1510. É interessante observar o período em que estes artistas viveram, para que possamos entender melhor as influências de suas obras. Por exemplo o fato de Botticelli ter nascido sete anos antes de Leonardo da Vinci e, no entanto, considerarem Botticelli um pintor do século XV e Leonardo um pintor do século XVI. Isto porque, nas primeiras décadas do século XVI, especificamente em Florença, o valor da arte e sua função são postos sobre novas bases, por Leonardo, Rafael e Michelangelo, as bases da *função cognitiva* da arte (processo e o objetivo do conhecimento da realidade mediante a arte), embora os três a tenham representado de maneira diferente.

Com as novas bases estabelecidas, Sandro identificava-se com a idéia de belo de um artista antigo, ou seja, o belo é eterno e estranho ao tempo histórico, tem um fim em si mesmo, pois "*a beleza da luz intelectual*' é *conhecimento supremo, metafísico, portanto não pode ser meio ou modo de conhecimento*".⁵⁰ Aqui nos deparamos com a razão pela qual Botticelli rejeitava a nova experiência estética, aflorada nas primeiras décadas do século XVI. Vale ressaltar, que ele foi o primeiro em toda a história renascentista a propor a busca do belo como seu fim exclusivo, podendo ser contemplado em suas obras mais conhecidas, *Primavera* (Galeria dos Uffizi - Florença), *Nascimento de Vênus* (Galeria dos Uffizi - Florença), *A derrelita* (Coleção

⁴⁹ Ibidem. p. 186.

⁵⁰ Ibidem. p. 207.

Pallavicini – Roma), tendo sido criador de inúmeras outras.

Até então Giulio Argan havia privilegiado pinturas e obras arquitetônicas como objeto do seu discurso, mas agora nos remete a um título que por se só não representa nada 5 *DAGHOSSTO 1473*. Trata-se de um desenho de Leonardo datado desta época, *Paisagem toscana* (desenho a pena, Galeria Uffizi – Florença) quando tinha vinte e um anos. Para o autor este desenho está imbuído de inúmeros significados e representa muito dos seus interesses artísticos, científicos e até mesmo um estado de espírito. O jovem Leonardo ocupou-se com os movimentos da água e com mecanismos hidráulicos, e com este desenho lançou um conceito da natureza como fenômeno. O autor vê a paisagem como uma síntese da cultura do artista e o correlaciona a uma emoção sentida, pois nesta data em específico, o tema central para Leonardo era o fenômeno, e vai mais longe, diz que talvez ele estivesse inundado pela cena do rio transbordando. Neste sentido Argan afirma: “*No desenho podemos enumerar muitas maneiras de escrita gráfica: o traço de rotação das árvores-halos, os traços do paralelo do claro-escuro nas outras árvores, o traço espesso e enodado das moitas, etc. (...) A pintura e o desenho já não são uma linguagem para dizer visualmente coisas já conhecidas, são a chave pela qual penetramos no mundo dos fenômenos*”.⁵¹ Leonardo conseguiu através do desenho e da pintura transmitir o evento visual - não seria mais necessário o uso da palavra para mediar o fenômeno.

Os grandes artistas criaram suas escolas e seus seguidores. No entanto, Michelangelo teve problemas quanto a isto, já que não houve uma objetiva escola de Michelangelo, como Rafael e outros tiveram as suas. Argan atribui entre as causas o caráter sobre-humano e *divino* que recebeu Michelangelo e suas obras, colocando-as fora e acima da história. O michelangismo surgiu muito cedo, com o artista ainda vivo e, desta forma, ele não poderia ter

⁵¹ Ibidem, p. 262.

discípulos. Seus seguidores seriam meros imitadores, tornando a visão do mestre apenas empobrecida e degradada. *“A arte de Michelangelo, portanto, não oferece um modelo, mas um conceito de arte; daí o desprezo para com aqueles que se limitam a imitar”*.⁵² O grande preconceito em relação aos seus seguidores, consiste no fato de não compreenderem o valor universal de sua visão, definida como o ponto de chegada, horizonte último da imaginação.

Partamos agora para o entendimento de *maneirismo*, definido como o triunfo da prática sobre a teoria. Aqui temos um dos principais objetos do autor, pois nele reside o classicismo e o anticlassicismo. Michelangelo e Andrea Palladio eram tidos como artistas que foram ao mesmo tempo clássicos e anticlássicos, pois não era possível ser uma coisa sem ser a outra. São dois momentos dialéticos em que o anticlassicismo substitui o classicismo, originário da insatisfação e do tormento de não se poder realizar o clássico. *“O classicismo ideológico e utópico de Palladio se reduz essencialmente a dois temas da fundamentais da cultura humanista: civitas e natura. O anticlassicismo consiste na inversão inevitável do antigo em moderno (...) É justamente a idéia da cidade antiga que desperta em Palladio a idéia de Vicenza, cidade moderna vestida em estilo antigo”*.⁵³ Confessamos não ser muito simples o maneirismo definido por Argan, mas em resumo, trata-se da inspiração na Antiguidade Clássica como símbolo do belo, e sua reinterpretação na modernidade. Como disse Huizinga, “nenhuma cultura nasce fora de seu tempo”.

O autor finaliza sua obra com o estudo de Pieter Brueghel. Sua pintura é tida como tipicamente humanista e retrata seu interesse pelos motivos populares. Em seu mundo não há distinção entre o cômico e o trágico, é o mundo em geral, onde todos são da mesma maneira,

⁵² Ibidem, p. 337.

⁵³ Ibidem, p. 381.

ou seja, insensatos e cegos, e é impossível mudar este destino. Brueghel é curioso das coisas morais, assim como Da Vinci foi das coisas naturais. Por isto, o seu realismo moral considera em aceitar todos os homens com seus defeitos, preconceitos e misérias. As personagens de Brueghel demonstram com mais clareza seu pensamento em relação ao visão do homem para com o mundo, *“e quantos personagens de Brueghel não andam com barrete enterrado até os olhos, para indicar que andamos pelo mundo com a cabeça metida num saco? Não são cegos mas escondem a cabeça como avestruzes, para não verem e não serem vistos. Com efeito, são todos hipócritas, até as virtudes, no mundo, são apenas trapaça e mentira”*⁵⁴ A humanidade que o artista pinta é o outro lado, aquele que considera autêntico.

Em síntese, esta obra reuniu escritos de Giulio Argan de 1930 a 1983, que foram indubitavelmente uma grande contribuição para História da Arte. Neste estudo enfocou o Renascimento por meio daqueles que se tornaram seus maiores representantes, os artistas da modernidade, conseguindo, dentro de sua perspectiva de trabalho, advogar sobre a existência do maneirismo, ou seja, demonstrar através de artistas e obras a presença de duas vertentes em um mesmo criador, a clássica e a anticlássica, sem abandonar a sua historicidade. Demonstrou ter grande intimidade com o tema, correlacionando sempre os fatos no desenrolar de sua argumentação.

Não só através do olhar de Argan, mas também de Buckhart, Bakhtin e Huizinga, foi possível perceber o quanto suas diferentes abordagens enriqueceram a temática do Renascimento, nos propiciando um leque mais amplo de idéias, inerentes a este tema tão privilegiado no campo da cultura.

⁵⁴ Ibidem, p. 462.

Ao direcionarmos nossa visão a Burckhart, percebemos o esforço de seu estudo e a riqueza das fontes que explora. Poderíamos dizer que abordou uma perspectiva parcial de História ao privilegiar o sério e o formal e excluir o cômico. Contudo não podemos deixar de reconhecer que desde o início de sua obra ele explicita seu posicionamento e abre para outras interpretações.

Se nos voltarmos a Bakhtin imediatamente nos remetemos ao balanço crítico, que fez da literatura, partindo da exclusão sofrida pela obra de Rabelais, não pelos seus contemporâneos, mas pela historiografia que o sucedeu, demonstrando como os conceitos desta obra literária foram construídos, por um indivíduo de formação erudita que conseguiu apanhar elementos da rua e da praça.

Ao chegarmos a Huizinga, retomamos a questão da imagem unilateral ainda presente sobre o Renascimento, suas críticas ao critério escolar e formulação do conceito de transição. Ele conseguiu, de certa forma, atingir o seu ideal, pois encontramos, mesmo que de maneira muito sucinta, referência a sua obra, no texto de um livro didático.

Portanto, não é coerente eleger um determinado autor em detrimento de outro, pois cada um contemplou o Renascimento a partir de uma ótica específica, mesmo que entre si, estes autores tenham criticado ou elogiado uns aos outros, como é o fato de Burckhardt criticar Rabelais pela sua literatura cômica voltada para a cultura popular, ou quando Huizinga enaltece a obra de Burckhardt e também, sutilmente, a crítica, ou quando notoriamente Argan refere-se de forma superficial a Rabelais, sabemos que a literatura não é seu objeto de discussão. Contudo, deixa transparecer a importância de Burckhardt para historiografia moderna.

A partir da diversidade de temas que estas obras abarcaram, demonstrando o quanto é rico e fundamental o seu estudo, nossa proposta a seguir, consiste em remetermos ao livros didáticos, a fim, de verificar se esta historiografia esta sendo incorporada ou não, bem

como, estabelecer discussões acerca do tratamento que estes manuais vem dando ao tema do Renascimento.

CAPÍTULO II

Os Livros Didáticos e Paradidáticos: A Presença do Tema do Renascimento.

Com objetivo de estabelecer algumas discussões acerca do conteúdo dos livros didáticos direcionado para o tema do Renascimento, e tendo por base a historiografia do capítulo anterior, recorreremos a algumas observações consideradas importantes para a apreensão deste material, como as de Carlos Alberto Vesentini ao abordar, de forma interessante, a questão do manual didático de História, perpassando pelo que chama de óbvio e redundante, ou seja, o vínculo entre professores e alunos. Diz ser uma relação estabelecida no âmbito da escola, especificamente na sala de aula, local da prática quotidiana do professor para exercício de uma função num círculo de relações sociais. É neste campo que ele chama a atenção para o papel do livro didático no processo ensino aprendizagem realizado na escola: *“Pensemos no livro didático percebido pelo professor como instrumento de trabalho, em escolas pobres, sem condições para acesso a qualquer outro material (...) aqui o livro, este livro, encontra seu lugar. Nesta ligação ele aparece como ponto comum, como vínculo, entre professor e alunos. Mais: pode tomar a forma de critério do saber”*.⁵⁵

Neste sentido, o livro didático o principal instrumento de trabalho, pois de uma forma ou de outra o professor sempre remete a ele, tornando-o o recurso mais utilizado na transmissão do conhecimento histórico, enquanto deveria ser apenas um referencial para pesquisa, já que o professor/historiador precisa ser antes de tudo um pesquisador. O docente que não busca outras fontes de consulta e se atem unicamente ao manual didático, em função da deficiência de sua

⁵⁵ VESENTINI, Carlos Alberto. “Escola e livro didático de História”. In: SILVA, M. A. da (Org.), *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p.74.

formação ou das condições de trabalho que enfrenta, reforça a importância do mesmo. Para alguns autores isto leva a formação de um conceito e uma visão de História contribuidora do senso comum: *“O livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi transmitido pela escola de 1º e 2º Graus”*.⁵⁶

Não podemos nos esquecer de outro aspecto do livro didático deveras importante, a sua qualificação como mercadoria. Temos de um lado a indústria editorial e de outro um grande mercado consumidor. Isto é tão evidente que, ao compararmos os livros mais vendidos e os autores mais solicitados, iremos nos deparar com as maiores editoras, que tem no Estado o maior aquisitor, através da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) e do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Segundo os dados oficiais⁵⁷, o governo distribuiu em 1997, através do PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) 110 milhões de livros didáticos. É sabido que o governo só compra livros para o Ensino Fundamental. Apesar de todo este investimento governamental, não são todos os alunos que recebem o livro, podendo isto ser constatado por meio da mídia e no diálogo com professores da rede pública de ensino.

O governo quer nos passar a imagem de que com uma política de distribuição de livros e com o controle da qualidade dos mesmos, segundo o Guia Nacional do Livro Didático produzido pelo MEC que dá até 3 estrelas para as obras consideradas boas, e mesmos os Parâmetros Curriculares Nacionais, será possível uma “educação igual para todos”.

⁵⁶ ABUD, Kátia Maria. “O livro didático e a popularização do saber histórico”. In: SILVA, M. A. da (Org.), Op. Cit, p. 81.

⁵⁷ A este respeito consultar: GATTI, Décio Jr. *Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*. Tese de doutoramento, PUC, 1998. P. 04.

A educação no Brasil, e em muitos outros países, como os Estados Unidos, ainda é centralizada na utilização do livro didático. Os alunos remetem-se a ele como fonte do conhecimento capaz de eliminar suas dúvidas. Alguns estudiosos vêem como um dos pontos desta questão, a desqualificação do docente e a má formação inclusive nos próprios cursos de graduação. Autores de livros didáticos, como Joana Neves, José Jobson de Arruda e Ricardo Moura Faria, e alguns editores, em entrevistas concedidas a Décio Gatti, apontaram para este fator, alegando que nem sempre a melhor coleção tem aceitação no mercado, a exemplo da coleção de Joana Neves e Elza Nadai (já falecida), vista com bons olhos pelos editores e pelas próprias universidades, por terem conteúdos mais elaborados, no entanto, não ocupa os primeiros lugares em vendas, justamente por este fato. Segundo os editores, o público que mais adquire as obras são de escolas particulares.

Os próprios professores escolhem os livros que irão adotar, ou pelo menos, assim dizem adotar este critério. Mas é sabido que cada escola pública deve adotar o mesmo material, e este deverá ter no mínimo quatro anos de durabilidade para ser repassado de um aluno para outro. No entanto, estes professores são inundados por propagandas das grandes editoras, como: Saraiva, Ática, Abril, Lê, etc., que conseguem bancar este *marketing*, e tem várias coleções ao mesmo tempo, inclusive do mesmo autor, para atender todas as exigências do mercado nacional.

O manual, em seu papel de mercadoria para consumo, tem de estar sempre à frente e atender aos programas curriculares. Aqueles que conseguirem colocar em suas capas as frases *de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)* ou *segundo o Currículo Oficial*, certamente terão credibilidade maior junto ao público. Além do mais, tem aquele velho lema: “quem sai à frente conquista o mercado primeiro”.

Outro fator que não podemos deixar de mencionar é a similaridade nos conteúdos dos manuais didáticos, ou seja, eles não abrem para experiências alternativas. Não sabemos se por imposição do próprio currículo ao estabelecer o estudo de determinados conteúdos ao invés de outros, ou se é por um consenso que envolve desde os professores do Ensino Fundamental e Médio, chegando até ao seio da Universidade.

A interrogação agora paira um grande impasse: até que ponto a preocupação em cumprir programas curriculares leva o aluno a um verdadeiro conhecimento histórico e a capacidade de questionar? Até que ponto estes programas visam a formação de cidadãos aptos a formularem reflexões críticas?

Partindo deste contexto, enfocaremos o roteiro didático, citando alguns pontos norteadores de sua elaboração, como também seu conteúdo, a fim de percebermos o que vem sendo privilegiado pelos autores em seus textos. Ressaltamos que o critério de escolha das obras as quais analisaremos, não foi estabelecido aleatoriamente. Foi selecionada para o Ensino Fundamental o manual mais conceituado no Guia Nacional do Livro Didático, e como ainda não elaboram um “Guia” para o Ensino Médio, tivemos a preocupação em pesquisar quais os autores mais recorridos. A partir desta pesquisa, elegemos algumas das obras mais utilizadas pelos professores de História. Vale ressaltar o fato de alguns autores sempre estarem no *ranking* dos dez mais vendidos.

Os manuais didáticos que enfocaremos, possuem alguns aspectos que são peculiares a todos os outros. Por exemplo, é algo notório o fato de todos obedecerem um padrão de formatação, onde os livros do Ensino Fundamental são de tamanho 21x28 cm., mais ilustrados, geralmente com quatro cores e com número máximo de páginas variando em torno de 200. Já os livros do Ensino Médio privilegiam mais o texto, tem menos ilustrações, um formato menor

17x23cm e um número maior de páginas, no máximo 500. Consideramos estes detalhes relevantes para a compreensão deste material como um todo, pois estes padrões pré-estabelecidos são mecanismos para as editoras reduzirem custos.

No que se refere ao conteúdo, partimos do pressuposto dos autores trilharem o seguinte caminho: a utilização de uma historiografia contempladora do tema do Renascimento, o levantamento de filmes relacionados ao período e a seleção das obras para a ilustração. Com base neste contexto, vislumbraremos como o conteúdo foi elaborado e o método utilizado pelo autor para transmiti-lo ao aluno e até mesmo ao professor.

Interessa-nos agora, em razão de nosso objetivo, estabelecer uma síntese de como vem sendo abordado o estudo do tema. Percebe-se a homogeneidade dos conteúdos, podendo ocorrer uma forma diferenciada de introduzir o texto, mas sempre direcionam para expansão marítima e o crescimento do comércio como consequência para o desenvolvimento das cidades, a chamada urbanização. Também ressalta-se a invenção da imprensa que possibilitou um maior número de pessoas terem acesso à escrita e as idéias que marcaram a transição do medievo para a época moderna. Sendo assim, os textos levam os leitores a uma visão restrita de causas e efeitos, não despertando a interrogação e a pesquisa.

No que se refere a abordagens diferenciadas, temos a obra destinada ao 3º ciclo (5ª e 6ª) do Ensino Fundamental, indicada especificamente a 6ª série, intitulada *História: Martins*⁵⁸, a única “agraciada” com “duas estrelas” no Guia dos livros didáticos de História produzido pelo MEC. Trata-se de uma coleção de História Integrada com quatro volumes, presente no mercado a dez anos, que traz na capa a informação: *edição reformulada*. Estas duas palavras têm grande significado na disputa editorial. O título do capítulo *Renascimento, uma arte renovada*, aponta o

⁵⁸ FERREIRA, J. R. M. *História: Martins*. São Paulo: FTD, 1997.

percurso do autor ao iniciar com a discussão sobre a dificuldade do conceito do que vem a ser arte, a noção de belo, e como a arte esta relacionada a realidade política, social e econômica de uma época. A abordagem foi interessante, mas o problema foi resumir-se em uma “abordagem”, pois o conteúdo seguinte não contemplou a proposta, restringindo o ideal de beleza renascentista à inspiração da cultura greco-romana e no fato da arte na Idade Média ser voltada estritamente para religião, enquanto no Renascimento os temas religiosos prevaleceram mas as imagens ganharam humanidade. Ao lado disso, ele explora o conceito de Humanismo.

As imagens selecionadas para ilustrarem o contexto ao qual o autor se remete, foram: uma foto de encenação teatral atual, onde ele procura trabalhar as diferentes linguagens que a arte proporciona, inclusive os gestos do ator, o cenário, etc.; A “Sagrada Família” de Michelangelo; “As Três Graças” de Sandro Botticelli; e a imagem de dois cristos, um pintado na Idade Média em uma superfície plana e o outro pintado por um renascentista, dando a noção de espaço e profundidade, ambos sem referencias ao autor. É sugerido implicitamente no texto a comparação entre as duas obras, por estarem dispostas lado a lado. Reconhecemos a importância do uso da imagem para a compreensão das cenas históricas e para a fixação do conteúdo. No entanto, as informações dadas no capítulo não levam o aluno a perceber a arte no contexto de sua criação, os séculos XV e XVI. Neste aspecto, reside a grande crítica de Argan, onde afirma que *“a arte é um fato histórico que continua agindo no presente, e por isso requer não apenas uma decifração do que ela foi e significou, mas uma avaliação do que ela é e significa atualmente”*.⁵⁹ O autor do manual didático não precisaria adentrar em um debate aprofundado, bastando, pelo menos, mencionar a influência da arte renascentista em nosso conceito de “belo”.

⁵⁹ Ver ARGAN, G. C. Op. Cit. p. 8.

Enfatizamos que o autor não inovou ao privilegiar as ilustrações de sua obra, exceto pela atual foto de abertura do capítulo, pois de forma unânime todos os manuais optam por artistas e criações mais conhecidas. Mas se no Renascimento a produção artística foi tão intensa, por que esta semelhança nas ilustrações? A resposta é simples, porque alguns artistas tornaram-se referenciais da renascença, como: Leonardo Da Vinci, Michelângelo, Rafael, Botticelli e outros.

Trilhando este caminho, podemos conceber que no Renascimento a arte estava ligada ao plano econômico e à ostentação do poder, pelo “mecenasato”. É a partir desta perspectiva que os roteiros didáticos vão delineando as causas que norteiam o início do processo renascentista, sendo: o enriquecimento da burguesia na Itália o ponto de origem. *“Não foi por acaso que o Renascimento teve início na Itália. Uma economia dinâmica, geradora de excedentes que pudessem ser investidos na produção cultural, era condição fundamental para esse notável movimento”*.⁶⁰

Ainda persistindo na questão da imagem como recurso didático, não podemos deixar de reconhecer a nova tendência nos livros didáticos do Ensino Fundamental, indicar filmes, o que não acontecia até recentemente. Vemos esta inovação por dois aspectos, um é o incentivo ao aluno a aprender interpretar e compreender a mensagem fílmica desde cedo, pois no Ensino Médio, quase sempre, o filme é sinônimo de “preenchimento de tempo”, as vezes por despreparo do docente em não saber utilizar o recurso didático, as vezes pela ausência de interesse do aluno acostumado com cenas “holliwoodianas”. O outro aspecto, a ser levado em conta é o autor ter o cuidado de selecionar filmes condizentes com a faixa etária destes discentes, caso isto não aconteça, acarretará uma falta de estímulo ainda maior.

⁶⁰ ARRUDA, J. J. & PILETTI, N. *Toda a História: História Geral e História do Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 132. (Ensino Médio).

Em relação a película indicada em *História: Martins*, a escolhida foi *Agonia e Êxtase*, uma produção norte americana de 1965, dirigida por Carol Reed. O livro didático traz um roteiro bem detalhado do filme, com ficha técnica, comentários, análise de algumas cenas que podem ser discutidas em sala de aula e sugestão de atividades para serem empregadas após sua projeção. Todavia, o roteiro elaborado para os professores não enfocou o tema que consideramos essencial, o relativismo sobre a criação artística, uma vez que a história se constrói em torno da pintura feita por Michelangelo no teto da Capela Sistina, concomitantemente aos conflitos com o papa Júlio II, onde o artista demonstra que, apesar, da inspiração na Antiguidade Clássica, e de ser uma obra de arte feita por encomenda de um “mecena” (patrocinador da arte), sua criação possui as características do seu momento histórico. Nesse sentido, seria o que Argan denominou de *maneirismo*, ou seja, a dialética do clássico e do anticlássico no mesmo artista.⁶¹ Reforçamos que o filme está em conexão com a abordagem do autor, inclusive o texto introdutório do manual nos lembra alguns de seus temas.

“*O renascimento cultural*”, título pertencente ao manual *Toda a História*, onde a parte de História Geral é de José Jobson de Arruda e História do Brasil de Nelson Piletti, como o próprio nome sugere é uma síntese da síntese. Segundo entrevista feita por Décio Gattti, Jobson declarou que a Editora Ática propôs a ele e a Piletti, que fosse feito um resumo de suas obras para serem compactadas em uma, oferecendo um livro didático mais acessível em volume, densidade e preço, ou seja, duas obras que dariam em torno de 1.500 páginas passariam a ter 408 páginas. E assim surgiu *Toda a História*, tornando-se polêmica ao ser acusada de plágio. Nesta mesma entrevista, Jobson alegou que, para o resumo ser uniforme, a editora contratou uma

⁶¹ Ver ARGAN, G. C. Op. Cit. pp. 373/386.

terceira pessoa, o redator Mylton Severiano da Silva, assim depositando desta forma, a culpa no redator.

O fato teve outros desdobramentos, chegando à imprensa paulista, após Alceu Pazzinato e Maria Helena Valente Senise outros autores de livros didáticos, requereram indenização pelo plágio de seu livro sobre o mesmo assunto e direcionado a mesma clientela.⁶² Observamos também que este livro didático está na 6ª edição e, ao estudarmos o material paradidático, nos deparamos com a transcrição de forma literal de alguns trechos da obra de Nicolau Sevcenko *O Renascimento*.

Aproveitando esta deixa, vale lembrar o aparato que as editoras vem oferecendo aos autores com a contratação de redatores, pesquisadores, e outros especialistas. Isto nos remete a idéia de terceirização na confecção de uma coleção didática, haja vista o exemplo de *Toda a História*, numa demonstração de que o autor esta perdendo o controle de sua obra, ou melhor, do material que leva o seu nome.

Os manuais didáticos do Ensino Médio são conhecidos por privilegiarem o texto. No entanto, o próprio autor Jobson de Arruda confirmou que o texto foi sincopado. Neste caso, constatamos um comprometimento do contexto por falta de informações. Citaremos apenas alguns exemplos: como a forma política e governamental era estruturada em cidades-estados, cada uma tratou de contratar um chefe militar, o *podestà* encarregado de arregimentar mercenários junto aos *condottieri*, mistura de chefe de tropas e empresários militares.

Na referência á forma de governo não foi enfatizado um aspecto relevante, a ilegitimidade do poder destes chefes militares, que poderíamos chamar hoje de generais. Quanto a este poder ilegítimo, recorreremos a Burckhardt quando diz que a forma mais elevada e mais

⁶² A este respeito consultar: GATTI, D. Op. Cit. p. 105/107.

admirada de ilegitimidade no século XV era a do *condottieri* que fosse qual fosse sua origem, elevava-se à posição de um governante independente, rompendo com a questão da hereditariedade do poder.

Ao lado disso, foram condensados em poucas linhas nove fenômenos que ocorreram aproximadamente em três séculos do período Renacentista (*misticismo, coletivismo, antinaturalismo, teocentrismo, geocentrismo, racionalismo, individualismo, naturalismo, heliocentrismo*) e, neste mesmo contexto, ainda afirma-se que o homem moderno repudiava a Idade Média considerando-a *Idade das Trevas*. Se, por um lado, esta característica do homem moderno é coerente, entretanto, o autor não mencionou a grande tese defendida por Huizinga a existência de um processo de transição entre as duas épocas, medieval e moderna.

Não é esperado do livro didático uma discussão ampla e satisfatória destes fenômenos. Contudo, esta sobrecarga de conceitos simplesmente mencionados tende a confundir o aluno e reforçar nosso argumento de que o “roteiro didático” não pode ser o único referencial bibliográfico a ser consultado, principalmente porque o aluno utilizará o mesmo livro didático durante os três anos do Ensino Médio.

A seguir, transcrevemos literalmente o que a obra menciona a respeito do momento histórico denominado Trecento (século XIV), ressaltamos que o erro de concordância é do próprio texto: “no Trecento, nasce o *novo estilo*, com Giotto. Vai-se ao encontro da realidade, dando vida às figuras, buscando a docilidade das formas, a expressividade das personagens, a profundidade dos cenários. Outro destaque é Spinello Arentino, de Siena, em que se aperfeiçoaram a técnica de aprofundamento de espaço e a incorporação dos campos e cidades, emergindo a paisagem. Na literatura, destacaram-se Dante, Petrarca e Boccaccio”.⁶³

⁶³ ARRUDA, J. J. & PILETTI, N. Op. Cit. p.134.

A condensação deste período, nos parece um bolo pronto a ser ingerido e ninguém sabe o processo do seu feitio. Assim se dá o resumo didático, pronto, sem perpassar pelo “fazer do processo histórico”. Nos perguntamos, onde estão as discussões historiográficas sobre o tema? Nessa obra não foi possível encontra-las; então partiremos para outra.

*História para o Ensino Médio*⁶⁴ este é o manual de Ricardo, Adhemar e Flávio, que está entre os mais vendidos. Inclusive suas coleções sempre estiveram entre os primeiros lugares no âmbito nacional. Os autores também se adequaram a tendência de elaborar um volume único para o Ensino Médio, haja vista, que o governo não compra livros para esta fase do ensino. A obra estrutura o conteúdo do Renascimento em três textos, que são: *texto básico*, *texto de aprofundamento* e *texto para discussão*.

O básico é composto por tópicos numerados de 1 a 10 e cada número trás um pequeno resumo que varia de 4 a 7 linhas. A deficiência desta formatação é o fato das idéias não se ligarem, pois cada trecho inicia e encerra o assunto, sendo um símbolo maior do condensamento de conteúdo, agravado por informações incompletas. Quando diz, por exemplo: “o Renascimento surgiu na Itália, porque a mesma tinha condições favoráveis”. É verdade, mas que condições eram estas? Como respostas, citam apenas a formação das repúblicas, sem articular que a formação dessas cidades-estados se deram englobando toda uma conjuntura política, econômica e social, totalmente inédita para aquele momento histórico. Em seguida, justifica com a afirmação de que estas repúblicas estavam enriquecidas devido ao monopólio do comércio de especiarias orientais e, como se não bastasse, ainda recorrem à tradição clássica e ao Mecenato.

Para tratar todos esses temas, seria necessário no mínimo, dividi-los em cinco subtítulos, que seriam: “as condições que favoreceram o surgimento do Renascimento na Itália”,

⁶⁴ FARIA, R. M. et. Alli. *História Para o Ensino Médio*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1998.

não se esquecendo da presença de obras da Antiguidade na Itália, como um desses fatores; “a formação das repúblicas italianas”; “o florescimento do comércio”, que por sua vez, propiciou o surgimento de uma nova classe social “a burguesia”, patrocinadora e incentivadora da arte (esse fenômeno denominaria-se “Mecenato”); o último tópico seria contextualizar a forma que a “tradição clássica”, se fez presente no decorrer desses acontecimentos e dos demais fenômenos renascentistas.

Para não nos tornarmos generalizantes como o roteiro didático, reconhecemos que alguns tópicos dão margem ao entendimento e incorpora, de maneira sucinta, algumas discussões que estão sendo postas: *“01) Nos séculos XV e XVI a Itália conheceu um extraordinário desenvolvimento cultural que, posteriormente, alcançou outras regiões da Europa Ocidental, e que é conhecido como ‘Renascimento’. A expressão é ambígua, pois dá a entender que no período anterior (a Idade Média) a vida cultural estivera ausente, o que não corresponde absolutamente à verdade. Sabe-se, hoje, que a produção artística, literária e filosófica medieval foi extraordinária e, portanto, não se pode utilizar a expressão ‘Renascimento’ com sentido de um nascer de novo”*.⁶⁵ Privilegiamos este resumo, porque enfatiza o termo Renascimento e vislumbra a questão da Idade Média como um período de produção cultural, estabelecendo ligações entre o medievo e a renascença , dando condições para explorar o conceito de transição.

Outro tópico, selecionado propositalmente, a fim de demonstrar em obras diferenciadas usam os mesmos conceitos “jogados” no texto, sem explicação ou indicação bibliográfica para consulta. *“04) O traço característico do Renascimento foi a consciência de que se vivia um novo tempo, (daí a idéia de ‘nascer de novo’), bastante distinto do mundo medieval. Assim, opunham o antropocentrismo ao teocentrismo; o individualismo ao coletivismo;*

⁶⁵ Ibidem. p. 165.

o racionalismo à tradição; o hedonismo ao ascetismo e misticismo medievais". Cada um destes fenômenos daria um tema de estudo, mas não é esta a nossa crítica. O que pretendemos mostrar é a falta de preocupação em recheiar o texto com conceitos complexos, esperando que o aluno dê conta deles. Evidentemente, o livro didático não é uma receita pronta tronando válido o incentivo a pesquisa. Contudo notamos que isto é mais uma estratégia editorial para comprimir diversos temas dentro de uma mesma obra.

O texto de aprofundamento tem a função de contextualizar o tema, como a origem do termo Renascimento, que é similar à definição presente na obra de Huizinga, quando diz que Giorgio Vasari, por volta de meados do século XVI, utilizou-se do termo **Rinascitá** pela primeira vez. Também mencionam a contribuição de Huizinga para o estudo do Renascimento, ao reconhecer a Idade Média como *continuidade* e não uma *ruptura* com a modernidade.

Referente ao texto para discussão (temos dúvidas se realmente poderia ser chamado de texto), trata-se de um pequeno trecho de seis linhas da obra de outro autor, semelhante ao que chamam de texto complementar. Mas como promover uma discussão em sala de aula se as idéias foram previamente selecionadas pelo autor, sem contar que o debate acontecerá em torno de uma partícula de conteúdo? Já que a discussão vai referenciar-se nele, é necessário um circunstanciamento da obra, do assunto abordado e as discussões que poderá suscitar, não simplesmente lançar um trecho, correndo o risco de não corresponder ao contexto da obra. A proposta seria interessante, caso o autor oferecesse pontos de vistas diferenciados para levar o aluno a refletir, como exemplo da cultura popular presente na obra de Rabelais e ricamente explorada por Bakhtin.

Os manuais o Ensino Médio são conhecidos por privilegiarem o texto, diminuírem as ilustrações, citarem filmes, incorporarem trechos de documentos e promoverem um conteúdo

mais amplo, diferenciando um pouco do Ensino Fundamental, todavia, as propostas que analisamos, tanto a de Jobson de Arruda, quanto a de Ricardo, Adhemar e Flávio, estão demonstrando uma nova trajetória, a de transformar o livro desta fase do ensino em um material extremamente superficial, como se fosse possível fazê-lo ainda mais. Nota-se que ambos não citaram filmes. O livro de Jobson teve apenas uma ilustração em preto e branco, *A Primavera* de Sandro Botticelli, colocada apenas para dizer que tem uma imagem renascentista no capítulo. Os textos complementares quando aparecem são tão resumidos, que na verdade não complementam nada, sem falarmos nos documentos que desapareceram.

Tudo isto tem um motivo: os autores e editores estão percebendo que a clientela do livro paradidático vem aumentando. Daí a elaboração de um material cada vez mais restrito e, paralelamente, lançam no mercado coleções paradidáticas como suporte. A exemplo, Ricardo, Adhemar e Flávio lançaram uma coleção com 4 volumes somente com textos e documentos, já na 4ª edição. Somos a favor da utilização do livro paradidático, mas sem o comprometimento do roteiro didático, pois não se pode melhorar o ensino comprometendo a qualidade de um material em detrimento de outro, mesmo estando constatado o fato do livro didático não consegue abarcar as discussões de seus diversos temas, e seus autores dizerem que sua função é apenas um referencial de estudo. Sabemos seu verdadeiro papel no processo ensino-aprendizagem.

Estão surgindo publicações paradidáticas que atendem a todas as fases do ensino, geralmente escritos por intelectuais das universidades em suas áreas de pesquisa. Sua aceitação em parte é pela linguagem acessível, por ser destinado a um público não especializado. Introduzem uma leitura diferenciada do livro didático: enquanto o livro didático apresenta uma única versão do tema, o paradidático pode polemizar, diríamos até, que seriam os livros didáticos ideais.

Analizamos algumas obras paradigmáticas de diferentes fases do ensino, inclusive aquelas que o tema do Renascimento não é cobrado pelo programa curricular, no intuito de perceber como este tema vem sendo contemplado, por este aparato didático. Uma delas é destinada ao público infantil e é um exemplo de criatividade, reunindo entretenimento e cultura. Tendo sido estruturada para ser atraente às crianças, mas conservando sua essência: “a transmissão do conhecimento”.

O título é sugestivo, *Tem Cachorro no Salame: Brincando com Paolo Uccello e sua pintura* ⁶⁶, e recupera um ditado popular (algo antigo, “do tempo em que se amarrava cachorro com salame”) mostrando que a utilização da linguagem adequada, simplifica o conteúdo e facilita o entendimento da criança, tornando possível transmitir um grande contingente de informações por meio de uma “brincadeira”, que é a proposta da autora ao afirmar: “não é aula para exame”, ou seja, a leitura será algo que dará prazer, pois o objetivo é “aprender brincando”.

Sylvia Orthof realizou um grande desafio, buscando no Renascimento um pintor Paolo Uccello,⁶⁷ e inserindo-o no contexto de suas próprias criações. Foram privilegiadas pela autora as obras *A Caça, São Jorge e o Dragão, A Virgem e o Menino e A Batalha de San Romano* (Foi uma derrota de escasso significado infligida pelos florentinos aos sieneses a 1º de julho de 1432). Utilizou uma linguagem simples e deixou margem para a investigação de inúmeros temas. A exemplo: a importância da obra de arte para o Renascimento e para nossa contemporaneidade, o mecenato, etc. Optamos pelo exemplo da pesquisa, a fim de mostrar, que

⁶⁶ ORTHOF, S. *Tem Cachorro no Salame: Brincando com Paolo Uccello e sua pintura*. São Paulo: FTD, 1996.

⁶⁷ Paolo Uccello não foi somente um mestre da pintura, também foi escultor. Iniciou sua carreira esculpindo portas em bronze, o seu nome é originário de uma escultura feita na porta de um batistério em Florença, quando ainda era um aprendiz. Daí surgiu o seu apelido de Paolo Uccello (Uccello em italiano quer dizer pássaro), assim, ele assinou sua obra. Ele também ficou famoso como perspectivista.

mesmo a literatura infantil pode nos revelar diversos caminhos a serem percorridos, e que é possível envolver a criança no universo cultural, recorrendo a histórias infantis.

Percebemos que professores e pais estão mais preocupados com a educação das crianças é algo relevante, pois não há muitos recursos para ensinar as crianças a terem gosto pela leitura e pela arte ao mesmo tempo. Por isto, recorremos a este exemplo como um estímulo para termos crianças mais voltadas para o universo cultural.

Outra obra voltada para as séries iniciais é *O Renascimento*.⁶⁸ Ela faz parte da coleção “Viajando Através da História” e é de origem espanhola, sendo o título original *El Renacimiento*. Sua adaptação para língua portuguesa coube ao conceituado historiador Nicolau Sevcenko, que fez da introdução um estimulante convite ao comparar a leitura às descobertas de uma viagem. A proposta deste livro paradidático poderá ser veiculada junto à alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental, como meio de despertar o imaginário infanto-juvenil para as práticas culturais que foram vivenciadas pelos filósofos, pintores, escultores, cientistas, astrônomos, ou seja, agentes da renascença.

A “viagem” perpassa por criações artísticas, descobertas, relações econômicas e sociais das cidades, chegando à forma de vida dos camponeses no bojo destas mudanças, que continuava sacrificada e atrasada, pois ainda estavam submetidos a um regime feudal e deviam obediência ao seu senhor, um membro da nobreza, ou da Igreja. Isto gerou o descontentamento, e consequentemente a migração do homem do campo para as cidades, a fim de aprenderem um “ofício”, resultando um grande crescimento das mesmas.

⁶⁸ PERIS, C. VERGES, O. & Olga. *O Renascimento*. 4ª ed. São Paulo: Scipione. 1992.

O final da obra traz um resumo dos temas apresentados, são eles: *O Renascimento*, *O mecenato dos Médicis*, *A arte no Renascimento*, *O humanismo renascentista*, *Leonardo da Vinci*, *As grande viagens*, *A América pré-colombiana*, *A Reforma de Lutero*, *Cervantes*, *Shakespeare e Camões*. O espaço foi denominado de *orientação para pais e professores*, por se tratar de uma orientação para os adultos coordenarem a leitura e sanarem as dúvidas. Entendemos que, no resumo sobre o renascimento, o termo *renascer* não foi devidamente explorado, pois foi empregado como uma necessidade do homem moderno em resgatar a cultura clássica, contradizendo Huizinga quando diz que “*nenhuma cultura nasce fora de sua época*”. Nesta parte da obra deveria ter sido incorporadas algumas bibliografias como referencial para a pesquisa e consulta de professores e pais interessados.

Nos propomos a expor este material para desmistificar a idéia de que o Renascimento é um tema demasiado complexo para ser abordado nas fases iniciais do ensino. Esperamos ter conseguido demonstrar que a renascença pode e deve ser estudada em diferentes níveis da aprendizagem, bastando para isso, adequar a linguagem e recorrer à bibliografia correta. Reforçamos, que existe todo o tipo de bibliografia no mercado editorial, dependendo do professor selecionar aquelas que realmente se comprometa em transmitir o conhecimento, mesmo sendo uma “história de faz de conta” como a de Paollo Uccello e sua pintura.

As duas obras paradigmáticas referenciadas têm muitos aspectos em comum, não só de conteúdo como de propostas de estudo, ambas vislumbram o período renascentista. São destinadas a uma fase do ensino em que o tema não é cobrado pelo currículo, e o mais peculiar, são traduções de edições estrangeiras. Além de serem obras que se preocupam com o efeito visual, são bem ilustradas, coloridas e chamativas. Neste sentido, percebemos a preocupação imediata das editoras e dos autores brasileiros em atenderem aos programas curriculares,

principalmente aqueles em que o governo compra os livros. Estas traduções demonstram que as editoras estão atentas para todo o tipo de consumidor; caso tornem uma clientela rentável, investirão mais nesta linha de publicações.

Não tivemos dificuldades em encontrar material paradidático, indicados para as séries onde o Renascimento está proposto no Currículo. Seleccionamos *Descobrimentos e Renascimento*⁶⁹ de Janice Theodoro, que foi professora de História da América Colonial na Universidade de São Paulo, autora de teses e peças teatrais. Sua obra tem uma proposta diferente do livro didático, que se organiza a partir das consequências históricas ocorridas na Europa, ou seja, o Renascimento seria a causa e os descobrimentos as consequências. A autora nos propõe compor em conjunto a História americana e europeia, tendo como personagem principal o europeu, mas procurando sempre colocar em cena o indígena americano.

Resgata, também, o controle da Igreja sobre o pensamento vigente, onde tudo se explicava através da providência divina, demonstrando como foi difícil para os descobridores romperem com esta barreira e provarem que a terra era redonda, e que, ao chegar do outro lado, não se cairia em um abismo, como se pensava, e nem se andaria de cabeça para baixo. O primeiro a se arriscar foi o navegador italiano Cristovão Colombo, descobrindo a América; depois Vasco da Gama, descobridor do caminho marítimo para Índias, até chegarmos a Pedro Álvares Cabral, ponto em onde a autora nos conduz à questão do choque cultural, ou seja, o europeu querendo se sobrepor ao indígena e propagar a sua fé cristã.

O último destes desbravadores será o espanhol Fernão de Magalhães e sua viagem da circunavegação, provando em definitivo que a terra era redonda e desfazendo o sonho, até então predominante, de se encontrar um paraíso terrestre. A experiência, lentamente, desfazia as

⁶⁹ THEODORO, J. *Descobrimentos e Renascimento*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

mais exuberantes fantasias, pois aqui lançou-se as bases da política mercantilista e acabou com a liberdade dos nativos de forma violenta. Após esta viagem com os descobridores, Janice Theodoro atem-se pensamento moderno. Alguns grandes nomes da história deste período, como Galileu Galilei, obrigado a se retratar perante a igreja, negando a sua teoria “heliocêntrica”, e Giordano Bruno, que morreu queimado em uma fogueira para defender a “razão” dos dogmas cristãos. Ao lado disso, procuraremos estabelecer um paralelo entre a razão defendida por estes estudiosos humanistas e a razão de hoje nos moldes capitalistas.

A autora encerra sua trajetória chegando à Itália e aos grandes artistas da renascença (Rafael, Michelangelo e Leonardo da Vinci) e também trabalha conceitos como: humanismo, perspectiva, a busca do universal, etc.

A novidade desta obra consiste em colocar o indígena em cena, partindo da “barbárie” para chegar à civilização, procurando estabelecer paralelos com o presente, chamando o aluno a entender o fato histórico através de um exemplo de sua realidade, tonando o diálogo mais acessível.

Agora direcionaremos-nos ao material paradidático de Nicolau Sevcenko, *O Renascimento*,⁷⁰ elaborado para o Ensino Médio. Podemos dizer que é bem aceito por professores e alunos e até mesmo pelos autores de livros didáticos, pois nos deparamos com sua citação em referências bibliográficas de vários deles, inclusive em um paradidático. Esta obra está na 22ª edição, e reforça a tese anterior de que os paradidáticos estão sendo escritos pelos intelectuais das universidades, haja vista Nicolau Sevcenko ser formado em História pela USP, doutor, com a tese *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira*

⁷⁰ SEVCENKO, N. *O Renascimento*. 22ª ed. São Paulo: Atual, 1994.

República, e, atualmente ser professor livre-docente da mesma USP, tendo defendido sua tese *Orfeu extático na metrópole: São Paulo – Sociedade e cultura nos prementes anos 20*.

A introdução do livro, é um *bate-papo com o autor* deveras interessante, uma entrevista que nos direcionou para sua concepção de Renascimento como contribuição para o mundo contemporâneo; laçou também a questão da ousadia e da liberdade do homem moderno e a relação entre Idade Média e Idade Moderna como uma continuidade. No final do bate-papo, surge a comparação entre as empresas de navegações e os artistas, com o intuito de reforçar a característica do homem moderno de ser livre, mesmo que isto custasse o seu isolamento e sua miséria, o auto preço da liberdade.

Ademais, a obra faz um apanhado histórico circunstanciando o surgimento da Renascença, que começou no período compreendido entre os século XI e XIV, denominado de Baixa Idade Média, onde tivemos o ressurgimento das grandes cidade (burgos) e do comércio. A economia de subsistência e de trocas naturais tendia a ser suplantada pela economia monetária. A dinâmica do comércio forçou a ruptura das corporações de ofícios medievais, tendo como consequência uma nova camada social de mercadores enriquecidos, a burguesia. Para além disso, o autor dividiu a obra em seis capítulos onde explorou diversos fenômenos, tais como: o Humanismo, a concepção de artes plásticas do período, literatura, teatro, criação das línguas nacionais, etc.

Sevcenko nos deixa uma conclusão interessante: “*Não há, portanto, uma experiência histórica renascentista, há várias. Não há um renascimento, há múltiplos*”.⁷¹ Para ele o que caracteriza este fenômeno histórico são as ricas variedades de manifestações e a complexidade que os seus movimentos representaram.

⁷¹ Ibidem. P. 84.

Consideramos esta obra um excelente referencial para alunos do Ensino Médio. O texto apresenta uma linguagem fácil e acessível, sendo muito bem estruturado do ponto de vista teórico-metodológico. Entretanto, um fato que não poderia deixar de ser salientado, é o de Rabelais ter sido superficialmente citado em dois momentos, o primeiro quando o autor diz: *“A constituição de núcleos urbanos densos e ricos e cortes aristocráticas sofisticadas o suficiente para se transformarem em um público consumidor de uma produção artístico-intelectual voltada para a mudança dos valores medievais. Nessas condições é que poderia aparecer e manter-se um Rabelais, protegido por homens ricos e poderosos”*; o segundo: *“A Pléiade, grupo de poetas encabeçados por Pierre de Ronsard e Du Bellay, protegidos de Margarida, que se encarregaram de lançar as bases da literatura nacional francesa. Mais afetados e estilizados que Villon e Rabelais, esses poetas de origem fidalgas pretendiam assumir o controle da cultura francesa escrita, impondo-lhe uma diretriz fortemente nacional, aristocrática e oficial, graças ao apoio da princesa de Navarra.”*⁷² Assim, consideramos que ficou a desejar informações sobre os elementos da cultura popular no Renascimento contidos na obra de Rabelais, posteriormente estudados por Mikhail Bakhtin.

Após um ligeiro olhar sobre os paradiáticos, com a finalidade de transmitir alguma noção da abordagem de seus conteúdos, poderemos levantar determinadas considerações, como a da professora e autora de livros didáticos Joana Neves (entrevistada por Décio Gatti), ao afirmar que os livros paradidáticos brasileiros perderam a característica de serem livros de aprofundamento, tornando-se livros didáticos temáticos, ou seja, o tema tratado pelo manual didático entre duas a quatro páginas, ocupam o paradidático inteiro, ou quando Décio diz ser este

⁷² Ibidem. P. 43 e 75.

livro no Brasil, quase sempre um acessório, adquiridos pelos pais dos alunos de escolas particulares, para além do didático.

O fato notório, é o roteiro didático estar cada vez mais debilitado, enquanto no mercado, quase todas as editoras que publicam livros didáticos de História já lançaram coleções paradidática que debruçam sobre temas específicos. E não estão se restringindo somente a este suporte, uma vez que já existem outros recursos invadindo o mercado como o CD-Rom uma novidade lançada em 1995 e vem ganhando espaço, mas ainda está em fase de transição. O CD-ROM ainda tem muito caminho a percorrer e é, sem dúvida, um mercado promissor, pois a Internet já é um campo muito explorado pelos alunos no âmbito da pesquisa. Agora temos a informática mais uma vez associando o campo da imagem e texto, um atrativo que não nos propomos a discutir qualidade, apenas mencioná-lo como o início de uma nova fase, que talvez possa vir a contribuir para o aprendizado. Salientamos que este novo recurso, aliado a outras tecnologias, dará possibilidades ainda maiores dos alunos copiarem ao invés de elaborarem seus trabalhos escolares.

Como já percebemos, novos aparatos didáticos estão sendo criados, enquanto os livros didáticos continuam com os mesmos problemas, o de não conseguirem abarcar a historiografia de seus inúmeros temas, mesmo estando sendo criticados constantemente por diversos estudos acadêmicos. Reconhecemos que determinadas discussões as vezes são incorporadas, como a de Huizinga, inclusive citado na obra de Ricardo, Adhemar e Flávio, mas em contrapartida a questão da cultura popular na obra de Rabelais não foi sequer mencionada, tanto no didático quanto no paradidático. As poucas vezes que Rabelais aparece é como representante da literatura francesa renascentista, ou crítico da tradição e da autoridade da Igreja, Certamente Bakhtin diria a estes autores didáticos o mesmo que disse sobre Febvre, que não

conseguiram ouvir o riso rabelsiano, portanto não apreenderam o essencial de sua obra, a cultura popular.

Enquanto isto, os materiais paradidáticos estão abrindo para um leque maior de informações, já que roteiro didático continua enfrentado dificuldades em relação ao número de páginas “pré-definido” para cada assunto. Por isto, os autores optam pela interpretação mais corrente e, mesmo quando anuncia outras, não tem tempo nem espaço para discuti-las. Conclui-se que os autores estabelecem uma relação de parceria com as editoras, pois não podem fugir do limites do mercado consumidor e da política editorial.

Gilberto Cotrim⁷³, autor de livros didáticos, que já chegou a ter no mercado quatro coleções ao mesmo tempo, todas destinadas a mesma clientela, comenta em uma de suas obras que o grande desafio enquanto professor é assegurar que os alunos tenham uma posição crítica em relação ao conteúdo transmitido e aprendam a construir seu próprio ponto de vista, e diz ainda mais, ao mencionar que o livro sempre estará refletindo certo instante e certa parcela do processo do conhecimento. Concordamos plenamente com o autor quanto ao posicionamento do professor e também com a função do livro, contudo, ele parece ignorar ao expor sua análise, do ciclo vicioso criado ao redor do livro didático, a relação de dependência por parte de alunos e professores. Recorreremos a outro autor para confirma o nosso posicionamento, Ricardo Moura Faria⁷⁴, ao relatar um fato ocorrido em 1996, quando a sua coleção do 2º e 3º ciclo do Ensino Fundamental atrasou em decorrência do programa lançado pelo governo, que por sua vez exigia que as escolas aplicassem. Este acontecimento deixou os professores de Minas Gerais atônitos, sem nenhum livro no mercado e ninguém sabia trabalhar sem ele.

⁷³ COTRIM, G. *História e Reflexão*. São Paulo: Saraiva, 1995. p. 5/6.

⁷⁴ A este respeito consultar: GATTI, D. Op. Cit. p. 215.

Cotrim nos aponta a maneira ideal da prática do professor em sala de aula e como deveria ser a relação do mesmo para com o livro didático, por outro lado Ricardo confirma o que acontece na maioria dos casos, ou seja, o livro se torna “bíblia”. Vemos este fato com grande preocupação, pois a maior parte dos alunos neste país estão em escolas públicas, onde o professor é muito mal remunerado, chegando a ter uma carga horária de mais de 40 horas de aulas, não lhe restando tempo para fazer cursos e especializar em sua áreas.

Ao lado disso, vemos que somente com uma política educacional realmente séria poderá mudar o quadro atual da educação. É partindo deste pressuposto que direcionaremos o próximo capítulo para o estudo das recentes mudanças nas políticas educacionais, procurando apreender como o tema do Renascimento está incluso nestas propostas, bem como estabelecer qual está sendo a contribuição das mesmas para o ensino de História.

Capítulo III

O Tema do Renascimento em Face as Novas Propostas Educacionais.

Nosso intuito aqui consiste em estabelecer algumas considerações a respeito das recentes propostas inseridas na Educação. Para tanto teceremos alguns comentários acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que por sua vez deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos novos programas de ingresso ao ensino superior, e por fim nos debruçaremos sobre o Guia Nacional dos Livros Didáticos de História. Enfatizamos que não pretendemos apanhar estes materiais em toda a sua densidade, sendo nosso objetivo estar percebendo como o tema do Renascimento foi contemplado no bojo destas novas políticas educacionais, ainda em processo de implantação.

O ponto de partida foi a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, aprovada pelo Congresso Nacional em 17/12/96 e sancionada em 20/12/96. A LDB que a antecedia era a nº 5.692/71⁷⁵. Do anteprojeto proposto pelas IV e V Conferência Brasileira da Educação - CBE em 1986 e 1988, à aprovação da lei levaram-se vários anos, até a Câmara dos Deputados chegar num consenso sobre o reordenamento do sistema educacional brasileiro. Das propostas retiradas da CBE até o projeto final da LDB, ocorreram emendas e “substitutivos”, que referenciaram-se em outros projetos, como o Projeto de Lei nº 67 de autoria do senador Darcy Ribeiro.

⁷⁵ “Um acontecimento importante na educação nacional foi a promulgação da nova Lei de Educação nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, sancionada 10 anos depois da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. A nova lei de 1971 é uma decorrência natural da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a qual, apesar de suas limitações teóricas e práticas, foi um marco decisivo na história da educação nacional, legislando sobre descentralização administrativa, a flexibilidade escolar, a articulação dos diferentes graus de ensino e a equivalência de modalidades dentro do mesmo grau de ensino”. In: SANDER, B. *Educação Brasileira: Valores Formais e Valores Reais*. São Paulo: Pioneira. S/d. p. 159.

A nova LDB ficou conhecida na época por “LDB Darcy Ribeiro”, além da crítica tê-lo considerado “testa de ferro” do Ministério da Educação e do Desporto - MEC para aprovação da Lei: *“a estratégia desenvolvida pelo MEC foi vitoriosa, com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inspirada no velho estilo político da relação entre o Legislativo e o Executivo (...) A LDB Darcy Ribeiro cumpre o papel de ancorar as políticas apresentadas pelo Executivo, segundo a urgência da matéria, mediante medidas provisórias ou projetos de lei, decretos presidenciais, portarias e resoluções”*.⁷⁶ Mas apesar de todas as críticas, a LDB teve o papel de legitimador das transformações educacionais propostas pelo MEC, a exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais, a municipalização das escolas do Ensino Fundamental (ainda em transição), etc.

Em síntese, a LDB em seus 92 artigos e nove títulos abrange assuntos variados, relativos à educação, tais como: educação básica (incluindo educação infantil), o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação superior, educação especial, aborda também os princípios e fins da educação nacional. O conteúdo destes artigos são muito vastos e abrangentes. Por esta razão, este é apenas um panorama de alguns pontos de enfoque desta Lei.

Obviamente que alguns veem sendo bastante criticados, como a educação para adultos. Darcy Ribeiro criou uma grande polêmica ao ser questionado sobre a educação para adultos, ao pronunciar a seguinte frase diante de câmaras de vídeo: *deixem os velhinhos morrerem em paz!* Esta infeliz frase, demonstrou o descaso da política educacional para com a educação destas pessoas. Vejamos o que diz a LDB: *“Título III - Do Direito à Educação e do Dever de*

⁷⁶ PINO, I. “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A Ruptura do Espaço Social e a Organização da Educação Nacional”. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB Interpretada: Diversos Olhares se Intercruzam*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1998. p. 32.

Educar. Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria. (...) VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidade, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. A LDB volta a mencionar a educação de jovens e adultos nos artigos 5 e 37, mas o que chamou atenção foi a isenção da “obrigatoriedade” para a educação de jovens e adultos.

O título “Reformas Educacionais” sempre foi visto com desconfiança, pois esta denominação sempre trouxe uma infinidade de iniciativas e programas com propósitos variados. Ouvimos falar de reformas quando se quer adequar o ensino às demandas do mercado de trabalho, quando incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ou quando buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle. Mas o termo reforma é revestido de outros sentidos, tais como: melhoria do rendimento dos alunos, diminuição do fracasso escolar, ou melhoria da qualidade do ensino.⁷⁷ A partir destas considerações, não poderíamos deixar de mencionar o enfoque da LDB à educação voltada para o trabalho: *“a LDB trata especificamente da educação escolar que é entendida, no entanto, como diretamente vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Entendida também como dever da família e do Estado, inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e visa o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.*⁷⁸

⁷⁷ SACRISTÁN, J. G. “Reformas Educacionais: Utopia Retórica e Prática”. In: GENTILI, Pablo & SILVA, T. T. (Orgs). *Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, P.50.

⁷⁸ SEVERIANO, A. J. “ Os Embates da Cidadania: Ensaio de uma Abordagem Filosófica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org) *LDB Interpretada: Diversos Olhares se Intercruzam*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 62/63.

Neste sentido, somos levados a concluir que o jogo de interesses políticos esteve acima da “preocupação” com o melhoramento da qualidade da educação, amplamente reforçado pelo Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato de Souza, que na carta ao professor contida no PCN do terceiro e quarto ciclos afirma: *“vivemos em uma era marcada pela competição e pela excelência, em que os progressos científicos e os avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressaram ao mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país”*.⁷⁹

Com base nas reformas educacionais propostas pela LDB, em 1997 os profissionais da educação receberam os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN*, lançado pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental – SEF, destinados ao primeiro e segundo ciclos, ou seja, às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Em 1998 ficaram prontos os referentes ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, correspondente as outras quatro séries. Após a aprovação da nova LDB, o ensino deixou de ser serial, passando a ser por ciclo e, no momento, o MEC está começando a distribuição dos PCN do Ensino Médio, feita pelos Correios diretamente as escolas. No sistema de ciclos, ficou mais difícil a reprovação dos alunos, refletindo uma estratégia política para apresentar dados ao Banco Mundial e receberem empréstimos para “educação”.

Os dez volumes da coleção do primeiro e segundo ciclos, entregues em 1997, foram muito bem editados. Vieram acondicionados em uma caixa de papelão com o logotipo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, todos eles volumes impressos em papel de ótima qualidade, com capas em quatro cores e plastificadas, em média com 140 páginas cada um. Os do terceiro e

⁷⁹BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*, p.05.

quarto ciclos, especificamente de História, veiram em formato maior, semelhante à do livro didático desta fase do ensino, mantendo os mesmos padrões de qualidade. Quanto a este critério de edição e distribuição, analisaremos a seguinte opinião: *“governo e editoras, estabelecem, dessa forma, relações de mão dupla em muitos sentidos. Ainda não detalhadas; porém, a título de exemplo, passo a relatar um fato que assinala como se estabelecem essas relações. Quando do lançamento dos PCN, ficou clara a utilização pelo MEC de procedimentos técnicos e estratégias de divulgação típicas das grandes editoras de livros didáticos”*.⁸⁰ A distribuição direta ao professor é uma estratégia há muito tempo utilizada pelas editoras, bem como a formatação dos volumes dos PCN. Ademais, muitos se lembram da campanha de divulgação realizada pelo MEC, inclusive na mídia, no período de distribuição. Hoje temos propagandas envolvendo o Ensino Médio, mas a distribuição parece estar caminhando lentamente, pois a Superintendência Regional de Ensino, em Uberlândia, até o momento não tinha nenhum exemplar disponível. Talvez alguma escola da Rede Estadual de Ensino, tenha recebido mas não conseguimos obter esta informação. Todavia, parte dos professores já estão tendo acesso aos PCN. Dizemos parte, pela ausência dos volumes para o Ensino Médio, que se encontra no processo de distribuição.

Agora procuraremos apreender de uma forma mais ampla qual a proposta nos PCN mesmo, uma vez que nosso enfoque se dará em torno de um tema específico, O Renascimento. O volume 1 da coleção para o primeiro e segundo ciclos, foi direcionado para introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, justificando e fundamentando as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e temas transversais. Os seis volumes referentes às áreas de conhecimento são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História (não contempla o

⁸⁰ GATTI, D. Op. Cit. p. 5.

tema do Renascimento) e Geografia, Arte, Educação Física. Os Temas Transversais⁸¹ estão divididos em três volumes, sendo eles: Ética; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade Cultural e Educação Sexual.

No volume introdutório, os professores tem a seguinte definição do que vem a ser a função do material: *“Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com o menor contanto com a produção atual pedagógica atual”*, e, na sequência, falando-se da postura aberta e da flexibilidade do mesmo: *“por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser caracterizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformações da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores”*.⁸² Esta argumentação quer nos dizer o papel dos PCN, ou seja não serão a forma exclusiva de organização e ordenação dos conteúdos dentro da prática escolar e não pretendem tirar a autonomia dos órgãos do sistema escolar, lugar onde também se encontra o professor.

No Ensino Fundamental o tema do Renascimento aparece no PCN do terceiro e quarto ciclos, mais especificamente no quarto ciclo que corresponde às 7ª e 8ª séries, estando inserido dentro de um contexto amplo denominado: *Eixo Temático: História da Representações*

⁸¹ “Por se tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa diferentes campos do conhecimento (...) Por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito de Temas Transversais, isto é, todas educam em relação as questões sociais por meio de suas concepções e valores que veiculam”. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética*. vol. 8, p. 36.

⁸² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*, p. 13.

e das Relações de Poder, Este eixo temático⁸³ foi dividido em dois conteúdos abrangentes: O primeiro: *nações, povos, lutas, guerras e revoluções*; o segundo: *cidadania e cultura no mundo contemporâneo*. É neste segundo que se encontra o tema do Renascimento, incluso em uma proposta abrangente que é: *“processo de formação, expansão e dominação do capitalismo: a expansão do comércio na Europa no Renascimento, a expansão colonial e o acúmulo de riquezas pelos Estados Nacionais europeus, as alianças entre a burguesia e os Estados Absolutistas, a industrialização e a concentração urbana, as políticas econômicas liberais, a divisão internacional do trabalho, os projetos socialistas, o imperialismo europeu e o capitalismo monopolista, a expansão imperialista norte-americana, os países socialistas e comunistas, a crise do capitalismo na década de 30, a divisão do mundo nos blocos capitalistas e socialistas, as crises do capitalismo na década de 70 e 80, desestruturação do mundo socialista, etc.”*⁸⁴

A proposta inicia-se com a expansão do comércio no século XV e chega ao século XX nas década de 70 e 80. Sigamos um determinado raciocínio: o professor de História tem em média três aulas por semana, de 45’ a 50’ minutos cada aula (há variações de uma escola para outra), o que torna um desafio imenso dar conta de todos os temas, de maneira satisfatória, em um período de tempo tão curto de tempo. Reconhecemos que a proposta dos PCN os coloca enquanto flexíveis e não obrigatórios, mas segundo algumas críticas elaboradas ao seu conteúdo, as condições em que estão sendo feitas sua implantação, apontam para o contrário disso: *“apesar de aparentemente mais brando e do inocente título parâmetros curriculares, estamos, na verdade*

⁸³ “O eixo temático para o quarto ciclo privilegia estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo. Está organizado de modo a permitir o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades, favorecer estudos de relações de semelhança, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas e estudos de processos contínuos e descontínuos”. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos*, p. 67.

⁸⁴ Ibidem, p. 73.

diante de um verdadeiro currículo nacional".⁸⁵ A grande desconfiança dos críticos em relação aos PCN, paira no fato de que, ao se adotar um currículo nacional, a tendência será a de reforçar, ao invés de alterar, a distribuição desigual da qualidade do ensino.

No quarto ciclo, a introdução intitulada *Ensino e Aprendizagem* é uma justificativa dos conteúdos que serão propostos e do papel que o professor deverá exercer. Inicia-se dizendo que os alunos desta fase já dominam um conjunto de noções e informações, explicações, procedimentos e reflexões históricas e temporais, que possibilitam estudos mais conceituais das vivências humanas no tempo. Dizem ainda que o estudo de História, nessa faixa de idade, pode abordar os temas a partir de uma perspectiva mais geral e teórica, não deixando de considerar que as análises, as interpretações e os conceitos históricos são construídos a partir de estudos de realidades concretas situadas no fluxo temporal, ao lado disso, chamam para o papel do professor no processo ensino aprendizagem, cabendo a ele sempre investigar o domínio do conhecimento dos alunos para saber quando introduzir novas temáticas.⁸⁶

Consideramos esta abordagem um tanto quanto contraditória, pois se o professor tem autonomia de decidir o momento de encerrar o estudo de um tema e iniciar outro, obviamente o mínimo de bom senso em relação a quantidade de conteúdos propostos, não permite que eles sejam contemplados no curto período de tempo de um ano letivo. Todavia, os alunos do Ensino Médio têm a preocupação de estarem vendo todo o conteúdo programático, em função de suas expectativas de estarem preparados para os exames seletivos de ingresso ao ensino superior.

⁸⁵ MOREIRA, A. F. B. "Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas". In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p.131.

⁸⁶ Neste sentido consultar: BRASIL: Ministério da Educação e do Desporto. 1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos*, pp. 65/66.

Outro ponto relevante são os *Crêterios de Avaliaçãõ*, pois são especificados os crêterios e o que se espera observar na avaliaçãõ. Aqui, a aparente flexibilidade dos PCN acaba se fechando ao estabelecerem crêterios de avaliaçãõ. Dentre os crêterios propostos para avaliaçãõ, julgamos que o tema do Renascimento esteja inserido na seguinte proposta: *“Reconhecer características da cultura contemporânea atual e suas relações com a Histõria mundial nos últimos sêculos: este crêterio pretende avaliar se o aluno identifica, em perspectiva histõrica, a sua vivênciã cultural, cotidiana, e se a relaciona com o sistema dominante e seus valores”*.⁸⁷

Nãõ podemos afirmar precisamente que este seja o crêterio de avaliaçãõ para o contexto em que o Renascimento estã relacionado, pois é muito difícil conceber em poucas linhas um crêterio para avaliar períodos histõricos de tãõ longa duraçãõ e com tantos temas envolvidos.

A título de esclarecimento, este modelo de política educacional na qual estãõ inseridos os Parâmetros Curriculares Nacionais, no entendimento de alguns um verdadeiro “Currículo Nacional” (a expressãõ tem sido usada para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliaçãõ), tem sido implantado desde a dêcada de oitenta em países como Inglaterra, Espanha, Estados Unidos e Argentina, havendo muitas crêticas a estas iniciativas, pois seus crêticos apontam para formaçãõ de uma mentalidade econõmica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo.⁸⁸

No capítulo anterior, ao analisarmos o Renascimento no livro didático do Ensino Fundamental, dissemos que a obra estã destinada ao terceiro ciclo, especificamente a 6ª sêrie. No entanto o PCN propõe que o tema seja fonte de estudo no quarto ciclo correspondente à 7ª e 8ª

⁸⁷ Ibidem, p. 74.

⁸⁸ Consultar: MOREIRA, A. F. B. Op. Cit. p.132.

séries. Observamos então que o manual didático ainda segue propostas anteriores, no caso de mineiro a Proposta Programática de Minas Gerais de 1986 (reformulada em 1994), e, enquanto este material não incorporar as mudanças propostas pelos PCN, a maioria das escolas continuarão seguindo o currículo antigo.

Nossa proposta inicial era pensar o Renascimento no interior destas novas propostas educacionais. Conseguimos encontrá-lo, mas o seu papel continua sendo o mesmo, ou seja, continua sendo restrito e seus diversos fenômenos suplantados, como os demais temas propostos. A maneira como está proposto no PCN do Ensino Médio dá a entender que trata-se de um tema bastante simples, podendo ser abordado em um conjunto de temas apenas porque a expansão do comércio se deu na Europa, fornecendo as bases para o sistema capitalista atual. Os PCN anularam a importância do tema para a compreensão de suas dimensões culturais.

Em decorrência das reformas educacionais suscitadas pela LDB 9.394/96, temos novos programas de ingresso ao ensino superior, onde qualquer escola pública/privada do país pode se inscrever nas universidades públicas/privadas que realizam este processo seletivo e seus alunos fazerem as provas já final de cada série do Ensino Médio. Estes programas existem desde 1997, com base nas reformas da Educação Superior que concede autonomia as universidades para criarem os seus processos seletivos. No caso da Universidade Federal de Uberlândia - UFU - temos o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior - PAIES, sendo o órgão responsável pelo programa é o CONEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão). O conteúdo programático para cada série foi elaborado por professores da UFU e das escolas da rede pública e particular de ensino de Uberlândia, tendo por base o conteúdo do vestibular da UFU (consolidado em 1995 pelo Fórum da COPEV- Comissão Permanente do Vestibular), que por sua vez, atende ao Programa Curricular oficial do Estado de Minas Gerais.

A adequação dos conteúdos programáticos se deu de acordo com os seguintes parâmetros: “1- abrangência de conteúdos gerais que garantam os conhecimentos e habilidades básicas na respectiva disciplina; 2- garantia dos pontos fundamentais do conteúdo da disciplina ministrada em cada série; 3- oferecimento de uma abertura que possibilite a contínua revisão e incorporação das mudanças no desenvolvimento e abordagens do conhecimento; 4- apresentação de sugestões bibliográficas mínimas de obras fundamentais para o Ensino Médio, reconhecidas no meio acadêmico e científico das respectivas disciplinas”.⁸⁹ As propostas visam melhorar a qualidade do atual vestibular, através do PAIES, estimulando a qualificação do Ensino. Contudo, o próprio programa reconhece que os conteúdos são os mesmos cobrados no vestibular.

No que tange a área de história, ela aparece nos subprogramas que estão estruturados da seguinte forma: Diretrizes, Diretrizes Específicas, Diretrizes Metodológicas, Conteúdo Programático, sendo que as Diretrizes, Diretrizes Específicas e Diretrizes Metodológicas⁹⁰, são as mesmas em todos os subprogramas das três séries do Ensino Médio. O

⁸⁹ PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior), Universidade Federal de Uberlândia, Pró Reitoria de Ensino, 3ª ed., 1999. p. 3.

⁹⁰ “DIRETRIZES:

1 - Permitir o estudo crítico do processo histórico e das transformações ocorridas nas sociedades humanas a partir da formação do capitalismo.

2 - Compreender o estudo da história enquanto reflexão e interpretação sobre o passado e o presente.

DIRETRIZES ESPECÍFICAS:

1 - Analisar criticamente os acontecimentos históricos e sua dimensão de construção/interpretação.

2 - Realizar articulações entre acontecimentos históricos diferenciado.

3 - Refletir sobre as temáticas propostas, considerando as contradições, conflitos sociais e as ações do sujeito na História.

DIRETRIZES METODOLÓGICAS:

- Realização de pesquisas temáticas orientadas, através de jornais, revistas, livros didáticos e entrevistas, procurando correlacionar a realidade imediata com as mais distantes dos alunos (no tempo e no espaço).

- Promover avanços e recuos no tempo, aproveitando temáticas afins, sem a necessidade de seguir linearmente fatos e/ou unidades do programa.

- Trabalho com documentos, tratando-o como fragmento de época resultantes de tensões sócio-culturais e múltiplas visões de mundo.

- Discussão e produção de textos, utilizando-se de outros textos e documentos e/ou de pesquisa, análise e discussão de filmes, entendendo-os como parte/interpretação do real e como produto cinematográfico de determinada época e autor.

- Análise e interpretação de músicas enquanto registro sonoros e escritos de manifestações sócio-culturais.

que diferencia é último item, conteúdos programáticos, divididos em três tópicos, sendo o primeiro Introdução aos Estudos Históricos, também é comum a todos os subprogramas. Ele ainda se subdivide em “História e Ciência”; “História e Verdade” e “O Homem e a Mulher como Sujeitos da História”.

O tema do Renascimento é proposto para 1ª série do Ensino Médio no *Conteúdo Programático*, mais especificamente no item 2, englobado em um tema maior: “**Trabalho e Cultura na Construção do Capitalismo: Comércio e Renascimento; A Acumulação Primitiva: a manufatura e as mudanças na concepção e organização do tempo e do trabalho; Reforma, Contra-Reforma e pensamento burguês; Estado Nacional e Absolutismo; Colonização e relações de trabalho na América Latina em especial no Brasil**”.⁹¹ Se o confrontarmos com o tema do Renascimento proposto pelo PAIES e o proposto pelo Parâmetro curricular do terceiro e quarto ciclos, notaremos sua vinculação ao ponto de vista político e econômico, com a diferença de que na proposta do PAIES aparece o termo *trabalho e cultura*.

Podemos relacionar também o conteúdo do PAIES ao do livro didático, que por sua vez traz o Renascimento dentro de um unidade mais ampla, a exemplo das obras para o Ensino Médio analisadas no capítulo anterior. Em *História para o Ensino Médio* de Ricardo, Adhemar e Flávio, o tema aparece na unidade *A Transição do Feudalismo ao Capitalismo*, onde estão englobados *A Reforma, O Estado Nacional e o Absolutismo, A América de Colonização Portuguesa, etc.* Na obra *Toda a História* de José Jobson de Arruda e Nelson Piletti está inserido na IV Unidade, *A Sociedade Moderna* onde, além do *Renascimento Cultural*, aborda-se *A Passagem do Feudalismo para o Capitalismo, A Expansão Comercial e Marítima Européia, etc.*

- Realização de projetos interdisciplinares com a realização de debates, palestras e outras atividades extra-classe”. (Ibidem, pp. 67-68).

⁹¹ Ibidem, p. 68.

O cruzamentos destes conteúdos nos leva a perceber a preocupação dos autores de livros didáticos em atenderem aos programas curriculares, sendo que agora são os alunos do PAIES o público alvo. O programa que deveria dar mais oportunidade de acesso às universidades públicas e elevar o nível do aprendizado através de exames gradativos, nos parece estar sendo tratado como o próprio vestibular. Isto nos remete diretamente aos problemas que a educação enfrenta. Um deles é oferecer resultados, mesmo que isto negligencie o essencial que é a obtenção de um verdadeiro conhecimento, capaz de levar o indivíduo à produção de reflexões críticas, e não apenas aquele preocupado em atender o mercado de trabalho.

O salto qualitativo do vestibular para o programa seletivo do PAIES ainda não foi dado, pois a prioridade ainda é estudar os conteúdos necessários para ingressar na universidade. Enquanto não tivermos uma Educação que realmente se preocupe com a formação do indivíduo, que não seja fomentadora de uma competição para o ingresso ao Ensino Superior, não teremos um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Reconhecemos que esta proposta foi um avanço no sentido de avaliar o desempenho dos alunos do Ensino Médio de forma mais criteriosa, mas ainda não é a Educação voltada para a verdadeira formação de um agente capaz de agir sobre a sociedade e tentar transformá-la, contando com o agravante de enfrentarmos uma discrepância social muito grande, o que torna o acesso ao Ensino superior privilégio de uma minoria: *“O aumento da pobreza e da exclusão conduzem a conformação de sociedade estruturalmente divididas nas quais, necessariamente, o acesso às instituições educacionais de qualidade e permanência nas mesmas tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias. A discriminação*

*educacional articula-se dessa forma com os profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e gênero historicamente existente em nossas sociedades”.*⁹²

Não é fácil discutir o ingresso ao ensino superior, enquanto a maioria não consegue sequer concluir as primeiras séries do Ensino Fundamental. Entretanto, consideramos que programas como o PAIES devem adotar determinados critérios para começarem a oferecer resultados. Hoje é a universidade quem deve se adequar as necessidades da escola mas, ao receber os alunos destas instituições de ensino, critica a sua formação básica. Então, concluímos que o caminho deveria ser feito ao inverso, as escolas deveriam se adequar aos critérios da universidade, oferecendo uma educação básica de melhor qualidade, dando margem para o melhoramento na formação do docente, sempre criticado por adotar o livro didático como roteiro de trabalho”. Sabemos ser difícil implementar um programa desse porte com a escassez de verba destinada à educação, mas as escolas deveriam ser avaliadas pelas universidades para saberem se correspondem ao critérios exigidos pelos programas de ingresso ao ensino superior. Feito dessa forma, programas alternativos como o PAIES deixam de ser um processo excludente, pois obrigaria o governo a investir na educação e dar condições às escolas e aos seus profissionais de oferecerem uma educação de melhor qualidade, no mínimo para possibilitar aos alunos o ingresso no ensino superior.

Mas as propostas advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não param por aí. Para além dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Programas de Ingresso ao Ensino Superior, o Ministério da Educação e do Desporto – MEC a partir de 1996 passou a avaliar os livros didáticos a serem adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNDL, lançando então o *Guia Nacional do Livro Didático*. A partir de agora observaremos quais

⁹² GENTILL, P. Op. cit., p.39.

foram os critérios adotados pelo MEC, na seleção dos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental.

O Guia apresenta uma estrutura de elaboração similar à dos PCN. De início tem-se a introdução, onde encontramos a justificativa do material: *“critica-se muito, e não é de hoje, a qualidade do livro didático de História. É patente a distância que existe entre os avanços conseguidos, nas últimas décadas, no âmbito da pesquisa e das novas metodologias em História, e a sua eletiva assimilação na prática do magistério e, especificamente, nos instrumentos de trabalho construídos para auxiliar os professores”*.⁹³ Compactuamos inteiramente com esta idéia. Resta saber se o MEC tem alguma política educacional que desvicule e o processo ensino-aprendizagem nas escolas deste único referencial, ou seja, o manual didático.

A seguir temos os Princípios Gerais, em outras palavras, os objetivos do Guia, sendo eles: observar se a obra está incorporando pelo menos em parte as renovações historiográficas que já se tornaram consistentes no ensino de História; se o livro tem como primeiro parâmetro o aluno leitor a quem se destina; se tem coerência e adequação metodológica. Enfim os Princípios Gerais se resumem nos seguintes critérios: *“procurar se o livro apresenta algum estereótipo como: identificação exclusiva da História a alguns heróis; identificação exclusiva da História a datas e fotos; simplificações explicativas: caricaturas de períodos ou personagens; identificação da História narrada a uma verdade absoluta; recusa à alteridade”*.⁹⁴ Se o trabalho de seleção foi realmente sério, o MEC certamente conseguiu orientar os professores e excluir das salas de aula muitas obras obsoletas, através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

⁹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Guia Nacional dos Livros Didáticos de História – Ensino Fundamental*. 1996. p. 455/456.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 459/460.

Os critérios para análise das obras afirmam que os livros didáticos não poderão conter erros conceituais graves e informações incorretas e em desuso. Foram considerados erros conceituais: anacronismo (atribuição a homens do passado nossas próprias razões e sentimentos), voluntarismo (explicar uma teoria utilizando textos e documentos para confirmarem a tese do autor) e nomilismo (quando a análise histórica abstrai-se de realidades vividas pelos sujeitos históricos). Segundo o Guia, o ponto central de análise é a capacidade que o livro tem de propor bom trabalho no plano metodológico, ou seja, a forma como os conceitos são desenvolvidos. Ao lado disso, fazem considerações quanto a contribuição do material didático para a construção da cidadania, não podendo expressar qualquer tipo de preconceito: *“o livro didático faz parte intrínseca do processo educativo, servindo como um dos instrumentos que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Nestes condições, não pode, de forma alguma, expressar preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação. Precisa estar atento, também a qualquer possibilidade de o texto ou as ilustrações sugerirem ou explicitarem preconceitos”* (Sic)⁹⁵.

O livro que não tiver nenhum destes critérios eliminatórios, é considerado pelo Guia como um livro recomendado, que se enquadram nos critérios classificatórios, sendo eles: explicação da opção metodológica, análise histórica a partir de um problema ou um conjunto de problemas, conceitos históricos entendidos na sua historicidade, linguagem flexível e adequada a faixa etária a que se destina, apresentação de fontes históricas. No que se refere as atividades e exercícios devem possibilitar o desenvolvimento de diferentes habilidades, estimulando a observação, a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação. Quanto às imagens e aos recursos visuais, devem ser parte integrante do texto e não

⁹⁵ Ibidem, p. 462.

apenas ilustrações. O manual do professor é considerado peça importante no esclarecimento das propostas do livro didático, devendo, em razão disso, conter orientações que expliquem os pressupostos teóricos.

Ao nosso ver, se o MEC tivesse seguido realmente os critérios eliminatórios e classificatórios não teria restado praticamente nenhum livro para ser indicado, pois os indicados receberiam até três estrelas no Guia, mas somente a coleção *História: Martins* recebeu duas estrelas em todos os volumes, sendo que as outras coleções receberam apenas uma estrela e algumas, inclusive, não tiveram todos os volumes indicados. Pelo menos na distribuição das estrelas, tiveram algum critério, pois seria muito contraditório dar o número máximo de estrelas para alguma coleção, tendo em vista que o mercado estabelece padrões de elaboração que nem sempre estão de acordo com os critérios do MEC e uma obra que atendesse todos estes critérios, certamente não alcançaria uma clientela mais abrangente. Seria uma obra para um mercado específico, pois a educação não é homogênea, ou seja, nem todos têm acesso a um ensino de qualidade. Portanto, as editoras publicam obras que lhe darão um retorno imediato, que atenda um público o mais diversificado possível.

A professora e autora de livros didáticos para o Ensino Médio Joana Neves disse em entrevista concedida a Decio Gatti, que participou da avaliação de livros destinados a quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Ela concorda com a avaliação, pois o governo compra milhares de livros, enriquece editoras e, no entanto, não tem nenhum controle da qualidade do produto que está comprando. Mas Joana Neves não concorda com a maneira que está sendo feita a avaliação. Acha um erro, pois quem deveria ser chamado para fazê-la é o professor, que é o seu usuário.⁹⁶ Concordamos com Joana Neves, pois o fato do MEC chamar uma equipe de

⁹⁶ Consultar: GATTI, D. Op. Cit. p.258.

especialistas, formada praticamente por professores universitários, para opinar sobre um material que será utilizado por professores do Ensino Fundamental, demonstra que o próprio órgão governamental não dá credibilidade ao trabalho e a qualificação do professor do ensino básico.

Mas o critério de avaliação do MEC gerou uma polêmica envolvendo autores e editoras de livros didáticos, chegando a imprensa: *“com a edição do Guia Nacional do Livro Didático, que orienta o professor na escolha de livros, evitou-se que os R\$ 300 milhões destinados ao programa fosse mal gastos, com livros que ainda ignoram o fim da União Soviética ou afirmam que homossexuais são mais vulneráveis a Aids por serem promíscuos. Mas a divulgação, no final de maio, da avaliação dos livros didáticos de 5ª a 8ª série causou protestos. Dos 428 livros inscritos para 1999, 50,23% foram rejeitados, entre eles obras utilizadas há muitos anos, muitas assinadas por acadêmicos de grandes universidades”*.⁹⁷

Nesta matéria publicada pela revista ISTO É em 1/7/98, Gilberto Cotrim, autor de duas coleções no mercado destinadas ao Ensino Fundamental e teve parte delas reprovadas, critica a avaliação do MEC afirmando que o mesmo está fazendo interferência no mercado educacional substituindo a vontade dos professores, que vem da prática da sala de aula, pela vontade do governo. Segundo Cotrim, o MEC está construindo um currículo velado, que elege prioridades metodológicas (construtivismo), deslocando outras correntes pedagógicas, dizendo ainda que essa avaliação tem três grandes problemas. É antidemocrática ao substituir a vontade de milhares de professores pela vontade do avaliador do governo, é inconstitucional porque cassa o direito de defesa do autor e impõe uma linha pedagógica e é antiética pois contém vícios de moralidade pública. O que ele chama de vícios de moralidade pública é o fato de avaliadores manterem vínculos profissionais com editoras que foram estreladas.

Para Cotrim o Guia beneficiou indiretamente pessoas e editoras, pois quando o livro era escolhido pelo professor nenhum chegava a vender dois milhões. Hoje uma coleção indicada pelo Guia chega a vender quatro milhões de exemplares. E, ao lado disso, acusa o processo de avaliação de incoerência, citando o caso do autor Francisco de Assis, negro e atento aos problemas de sua raça, acusado de discriminação ao tratar da abolição (disse que a Lei Áurea foi um ato legal que não possibilitou a inserção do negro, que continua a exercer papéis subalternos), o examinador disse que essa visão coloca o negro numa posição sempre passiva. Cotrim dá outro exemplo, a coleção *Ciências para uma nova geração*, de 1ª a 4ª série, da professora Lucinéia Machado, vencedora do projeto nordeste, tendo inclusive a autora chegado a receber do Ministro da Educação um certificado de qualidade, mas que no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - foi aprovada com ressalvas. Conclui dizendo que se esse processo não for reavaliado vai virar um tribunal da Inquisição.

O MEC defende seus critérios das acusações. Segundo Virginia Reibes Sahar, diretora do Departamento de Política de Educação Fundamental, quanto ao privilégio de uma linha metodológica, afirma que o construtivismo é uma concepção de aprendizagem e não uma metodologia. Ressalva também a imparcialidade do MEC, negando vínculos com editoras e explica como é feito o processo de avaliação: o livro: a obra é encaminhada para dois profissionais vindos das melhores universidades do País que, sem saber quem é seu par na avaliação, recebem o livro sem a capa e sem as primeiras páginas. Desconhecem o autor e a editora. Depois o parecer é apresentado ao coordenador de cada matéria que submete à crítica de especialistas em várias áreas. Por fim, depois de muita discussão, o parecer volta ao MEC, que o envia ao Centro de Pesquisas para Educação, Cultura e Ação Comunitária – CONEP, que faz as resenhas e o Guia.

⁹⁷ MORAES, R. “A Ira dos Excluídos: Autores de livros didáticos reprovados pelo MEC reclamam do critério e

Tivemos diferentes olhares sobre a mesma questão, a avaliação e a elaboração do Guia Nacional de Livros Didáticos. *A priori* dois autores de livros didáticos com opiniões divergentes quanto ao fato do governo ter criado um mecanismo de controle do material que adquire. Joana Neves compactua com a necessidade de controle da qualidade do livro comprado pelo governo, Gilberto Cotrim diz ter sido um processo questionável, privilegiador de determinados autores e editoras. Mas ambos concordam em um ponto, a necessidade do professor dos níveis Fundamental e Médio integrar a equipe de avaliação do MEC e escolher o seu material de trabalho, e não deixar por conta de especialistas, que muitas das vezes não tem à prática da sala de aula. Em seguida vimos a defesa do MEC, dizendo ser imparcial e ter na sua equipe de avaliadores intelectuais das universidades.

Temos aqui um contexto bastante complexo. Joana Neves não tem obras no mercado destinada ao Ensino Fundamental, portanto não foi diretamente atingida. Gilberto Cotrim que sempre esteve entre o dez mais vendidos no País, sentiu-se prejudicado pelo critério de seleção, e em segundo plano temos o MEC e seus argumentos de imparcialidade, mas quem garante que ele não foi negligente? Sabemos que do outro ^{lado} estão as editoras e uma indústria que movimenta milhões.

Neste contexto de reformas educacionais, estão sendo lançadas muitas propostas ao mesmo tempo: mas como fica o professor no bojo destas transformações? Estão sendo feitas críticas ao fato de muitos docentes não estarem lendo os PCN, e o pior, muitos não estão entendendo a proposta. Se o governo, por um lado, criou toda uma estratégia de editoração e distribuição, ficou devendo o esclarecimento. Enquanto um trabalho de análise e compreensão dos PCN não for realizado junto aos professores, prevalecerá a resistência ao “novo” e eles

continuarão a seguir o currículo antigo, que já está pronto e não demanda trabalho de entendê-lo ou interpretá-lo.

Enquanto isto, o livro didático continua a dominar o processo educacional. Não adianta propor mudanças se o material didático não incorpora-las e traduzi-las para a realidade do professor. Mantida tal prática, as mudanças não ocorrerão. Em resumo, o “currículo” é o “livro didático”, e é através dele que os professores acompanham as transformações e inovações propostas pelo governo.

Considerações Finais

Percebemos em nosso estudo sobre o livro didático o fato dele estar incorporando novas tendências, principalmente o material destinado ao Ensino Fundamental, que tem apresentado mudanças visíveis, como a utilização de quatro cores, ilustrações em sua maioria coloridas, além da sugestão de filmes. Quanto ao manual do Ensino Médio, este também obteve certos avanços, como o privilégio do texto, introdução de textos complementares e documentos. Mas consideramos que este material tem retrocedido em função dos livros paradidáticos.

As obras do Ensino Médio vem apresentando um texto sincopado, além eliminarem as novas propostas como os textos complementares, documentos e sugestões de filmes. Em detrimento disto, obtém-se um livro mais acessível do ponto de vista econômico, estrategicamente lançado pelo mercado editorial. As editoras colocam à disposição de sua clientela uma coleção didática e uma paradidáticos ao mesmo tempo, as vezes dos mesmos autores, sendo uma complemento da outra. Em resumo, o livro paradidático visa preencher as lacunas deixadas pelo manual didático.

Quanto à discussão historiográfica acerca do tema do Renascimento, o manual didático deixa muito a desejar. Vem apresentando um conjunto esquemático de causas e efeitos, nunca direcionando o olhar do aluno leitor para a importância do aspecto cultural. O tema está sempre relacionado a formação da burguesia, as práticas mercantilistas, enfim, a consolidação do capitalismo. Isto nos leva ao óbvio, uma educação voltada para a preparação de um discente que atenderá ao mercado de trabalho, tonando irrelevantes todo o conjunto de fenômenos que envolvem o Renascimento, haja vista o descaso recebido pelo tema no Ensino Fundamental e Médio. Os professores geralmente não tem afinidade com a Renascença, apenas mencionam os

fenômenos considerados relevantes, ou seja, aqueles contidos no livros didáticos. Talvez isto seja resultado de falhas em sua própria formação.

Constatamos também o crescimento de suportes didáticos como o livro paradidático e o CD-ROM. Com o crescimento avassalador da informática, consideramos que este mercado de aparatos didáticos informatizado, é apenas o início de uma nova fonte de consulta, pois já temos a Internet fazendo grande sucesso no âmbito da pesquisa escolar. Para além disso, não podemos nos esquecer de um fato significativo, o programa de ensino a distância, a “TV Escola”, que tem levado o governo a informatizar as escolas, comprando equipamentos como: televisões, vídeos, computadores, antenas parabólicas, etc. Esta Educação à Distância nos causa preocupação, tendo vista a substituição do professor por um monitor com a função de ligar e desligar a TV. Na verdade este equipamento precisa de um professor muito mais preparado para estabelecer críticas ao utiliza-lo. Contudo, a TV Escola reforça nossa teoria, do mercado editorial estar atento as mudanças e colocando sempre a disposição os recursos necessários, como o CD-ROM.

Ao lado disso, temos as inúmeras propostas educacionais que visam o melhoramento do ensino: *“Nunca tantos e tão importantes temas foram pautados simultaneamente: LDB, Reforma (Constitucional) da Educação, Projeto de Reforma da Educação Profissional, Parâmetros Curriculares Nacionais, para citar os que, ao menos do ponto de vista da formulação, apresentam consistência. Afora estes, transversalmente, estão postos outros, com o sistema nacional de avaliação, o programa de ensino à distância e de informatização de escolas, com suas marcas de ‘modernidade’: TVs, parabólicas e*

computadores".⁹⁸ Todos estão em fase de implantação, com sérias dificuldades por sinal. Pouco se houve falar em Parâmetros Curriculares entre os professores. Está havendo uma resistência a mudança e, em Minas Gerais, o Currículo antigo com os conteúdos programáticos propostos em 1986 e reformulados em 1994, ainda prevalece. Aqui nos remetemos mais uma vez à importância do papel exercido pelo livro didático no processo ensino-aprendizagem, pois enquanto ele não abrir para as novas propostas, o professor continuará a seguir o currículo antigo, que já está pronto.

O Ministério da Educação e do Desporto tem assumido posições contraditórias. Lança reformas educacionais que dá autonomia às universidades para criarem os seus próprios programas seletivos de ingresso ao ensino superior, elabora um Guia de livros didáticos, lança Parâmetros Curriculares Nacionais e, no entanto, deixa o professor à mercê desta cascata de transformações, que acontecem de cima para baixo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, muitos professores não sabem como usar, não está sendo feito ainda, um trabalho de orientação diretamente com o professor, parte mais interessada. A avaliação do Guia dos livros didáticos ficou quase totalmente a cargo de intelectuais das universidades, ou seja, o próprio MEC considera o professor do Ensino Fundamental e Médio desqualificado para escolher seu próprio material.

Enquanto isto, as Universidades continuam recebendo estes os alunos pelo mesmo processo do vestibular, só que agora de maneira gradativa, realizando provas no final de cada série do Ensino Médio. Se as novas propostas são para melhorar o ensino, como isto acontecerá se as universidades não exigem das escolas o mínimo de critérios para receber estes discentes, seguindo

⁹⁸ ABICALIL, C. A. & VIEIRA, J. D. "Apresentação". In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. (Orgs). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p.

o mesmo ciclo da má formação refletida nos profissionais do ensino básico?

Em síntese, concebemos que somente por meio de uma política séria, não fomentadora de disputas políticas e engajada na educação voltada para o trabalho, será possível desenvolver, em um processo lento e gradativo, a qualidade do ensino. Assim, talvez possamos nos deparar com um ensino-aprendizagem preocupado com o desenvolvimento do indivíduo, levando-o a desenvolver uma concepção verdadeiramente crítica.

Bibliografia

- ABICALIL, C. A. & VIEIRA, J. D. "Apresentação". In: GENTILI, Pablo & SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- ABUD, K. M. "O livro didático e a popularização do saber histórico". In: SILVA, M. A. da (Org.), *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- ARGAN, G. C. *Clássico Anticlássico: o Renascimento de Brunelleschi a Bruegel*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- ARRUDA, J. J. & PILETTI, N. *Toda a História: História Geral e História do Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997. (Ensino Médio).
- BAKHTIN, M. *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BROOKE, C. N. L. *O Renascimento do Século XII*. Lisboa: Verbo, 1972.
- BURCKHARDT, J. *A Cultura do Renascimento na Itália*. Brasília: UNB, 1991.
- CERVO, A. L. "Renascimento e Descobrimento", In: *Humanidades*, Brasília: V. 8, Nº 2, pp. 139/145, 1992.
- COTRIM, G. *História e Reflexão*. São Paulo: Saraiva, 1995.
- DANIEL-ROPS, H. *A Igreja do Renascimento e da Reforma : uma Revolução Religiosa: A Reforma Protestante*. Porto: Tavares Martins, 1962.
- DELUMEAU, J. *A Civilização do Renascimento*. Lisboa: Estampa, 1964.
- FEBVRE, L. *O Problema da descrença no Século XVI: A Religião de Rabelais*. Paris/Lisboa: Éditions Albin Michel/Editorial Início, 1970.
- FERREIRA, J. R. M. *História: Martins*. São Paulo: FTD, 1997. (Ensino Fundamental).
- FRANCO, A. A. M. "O Pensamento Político No Renascimento", In: *Documentação e Atualidade Política*, Nº 7, p. 3/ 8, Abr./Jun. 1978.
- FUKS, M. *Do Renascimento a Modernidade: por uma perspectiva cultural da História da Ciência Moderna*. Rio de Janeiro: 1990.
- GARIN, E. *Ciência e Vida Civil no Renascimento Italiano*. São Paulo: UNESP, 1996.
- GATTI, Décio Jr. *Livro Didático e Ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias*. Tese de doutoramento, PUC, 1998.
- GAY, P. *O Estilo na História: Gibbon, Ranke, Macaulay e Burckhardt*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- GENTILI, P. "Neoliberalismo e educação". In: GENTILI, P. SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S.A :quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GENTILI, P. & SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S.A :quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GHIRARDI, P. G. *Yeats a Literatura do Renascimento Italiano : significado de uma reflexão*. São Paulo: USP, 1987.
- GINZBURG, C. *O Queijo e os Vermes*. 5ª ed., São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- GOLDSTEIN, C. ; GRAY, J. "Do Renascimento ao Iluminismo : o despertar da ciência contemporânea", In: *O Correio da Unesco*, Rio de Janeiro: V. 18, Nº 1, p. 43/48, Jan. 1990.
- GOLFF, J. L. *A Civilização do Ocidente Medieval*. Lisboa: Estampa, 1983.

- HALE, J. R. (Org.). *Dicionário do Renascimento Italiano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- HIBBERT, C. *Ascensão e Queda da Casa dos Medici: O Renascimento em Florença*. Rio de Janeiro: Companhia da Letras, 1993.
- HUIZINGA, J. "El Problema del Renacimiento", In: *El Concepto de la Historia*. 3ªed., México: Fondo de Cultura Economica, 1992.
- _____. *O declínio da Idade Média*. 2ª ed. Lousã: Ulisseia, S/D.
- LEFRANC, A. *A Vida Quotidiana no Tempo do Renascimento*. Lisboa: Livros do Brasil.
- LETTIS, R. M. *O Renascimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- MACEDO, J. B. de. "As Descobertas e o Renascimento : coincidências e culturas", In: *Humanidades*. Brasília: V.1, Nº4, p. 50/51, Jul./Set. 1983.
- MAMMI, Lorenzo. "Apresetação". In: ARGAN, G. C. *Clássico anticlássico: o Renascimento de Brunelleschi a Bruegel*. São Paulo: Cia das Letras, 1999. P. 08.
- MARSON, A. "Reflexões sobre o Procedimento Histórico". In: SILVA, M. A. (Org.) *Repensando a História*, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- MELO, E. M. de. *Das Utopias do Renascimento as Concepções de Igualdade Social*. São Paulo: UFSCAR, 1989.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Guia Nacional dos Livros Didáticos de História – Ensino Fundamental*. 1997.
- MORAES, R. A "Ira dos Excluídos: Autores de livros didáticos reprovados pelo MEC reclamam do critério e contestam a avaliação". *ISTOÉ*, 1/7/1998.
- MOREIRA, A. F. B. "Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas". In: GENTILI, P. o & SILVA, T. T. (Orgs). *Escola S.A .:quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- NEVES, F. *Renascimento e Obscurantismo*. Nº.67, 1973/1974, p.209/222.
- NIETZSCHE, F. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- O LIVRO DIDÁTICO EM DISCUSSÃO. Uberlândia: EDUFU, V1, Nº 2, 1995.
- OLIVEIRA, A. M. M. "Fazer das Tripas Linguagem", In: BAKHTIN, M. *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- ORTHOF, S. *Tem Cachorro no Salame: Brincando com Paolo Uccello e sua pintura*. São Paulo: FTD, 1996.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Terceiro e Quarto Ciclos de Ensino Fundamental. História*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1998.
- PERIS, C. VERGES, O. & Olga. *O Renascimento*. 4º ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- PINO, I. "A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A Ruptura do Espaço Social e a Organização da Educação Nacional". In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB Interpretada: Diversos Olhares se Intercruzam*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- QUEIROZ, A. X. de. *Conceito e Ideologia do Renascimento*. Belo Horizonte: Kriterion, 1953.
- QUEIROZ, T. A. P. *O Renascimento*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- RABELAIS, F. *Gargantua*. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint, s/d.
- RAMOS, D. A. da S.; BROOKE, C. *Recensão: O Renascimento do Século XII*. São Paulo: Revista de História, Nº 102, Abr./Jun. 1975, p.851/852.
- RICARDO, M. F. et. Alli. *História Para o Ensino Médio*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1998.
- ROSSI, P. "A Grande Revolução Cultural do Renascimento", In: *O Correio da Unesco*, V. 1, Nº 6, p. 20/025, Jun. S/D.

- SEVCENKO, N. *O Renascimento. Os humanistas, uma nova visão do mundo. A criação das línguas nacionais. A cultura renascentista na Itália*. 2ª ed., São Paulo: Atual/Ed. da UNICAMP, 1985.
- SEVERIANO, A. J. “Os Embates da Cidadania: Ensaio de uma Abordagem Filosófica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org) *LDB Interpretada: Diversos Olhares se Intercruzam*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SICHEL, E. *O Renascimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- SILVA, M. A. da (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- SKINNER, Q. *As funções do Pensamento Político Moderno*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- TEPERMAN, S. “Aalto, O Arquiteto do Renascimento no Século XX”, In: *Revista USP*, São Paulo, Nº 5, p. 21/24, Mar./Maio 1990.
- THEODORO, J. *Descobrimientos e Renascimento*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- VESENTINI, Carlos Alberto. “Escola e livro didático de História”. In: SILVA, M. A. da (Org.), *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p.74.
- WHITE, H. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- YATES, F. A. *Giordano Bruno e a tradição hermética*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- _____. *Ensaio Reunidos, II*. 3ª. ed, México: Fondo de Cultura Económica, 1991.