

AVISO AO USUÁRIO

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

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

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

MÁRIO SÍLVIO PEREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Centro de Documentação e Pesquisa em
História - CDHIS
Campus Stª Mônica - Bloco 1Q (Antigo Mineirão)
Av. Universitária S/Nº
Cep 38400-912 - Uberlândia - M.G. - Brasil

**AGENTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
HISTÓRICO:
DO LIVRO DIDÁTICO AO PROFESSOR.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Centro de Documentação e Pesquisa em
História - CDHIS
Campus Stª Mônica - Bloco 1Q (Antigo Mineirão)
Av. Universitária S/Nº
Cep 38400-912 - Uberlândia - M.G. - Brasil

LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA - UFU	
N.º	
Data	/ /

Agosto de 1998.

12 06

515 (6)

MÁRIO SÍLVIO PEREIRA

**AGENTES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
HISTÓRICO:
DO LIVRO DIDÁTICO AO PROFESSOR.**

Monografia defendida como pré-requisito para
conclusão do **Curso de Bacharelado e
Licenciatura Plena em História** no
**Departamento de História, Centro de
Ciências Humanas e Artes da Universidade
Federal de Uberlândia** pelo discente **Mário
Silvio Pereira**, sob a Orientação do **Prof. Dr.
Paulo Roberto de Almeida**

Agosto de 1998.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Ms. João Francisco Natal Greco

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZA-
GEM DE HISTÓRIA - UFU

N.º

Data

/ /

DEDICATÓRIA

Aos meus pais: João Pereira
Da Silva e Maria Luzia
Pereira, pelo apoio. E aos
filhos Tiago, Diogo e Marcel.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à minha ex-esposa **Sônia**, quem sempre me incentivou para que pudesse continuar com meus estudos, estimulando-me na trajetória acadêmica. Uma vez na Universidade, a minha namorada **Vânia**, sempre companheira, muito me ajudou nos meus trabalhos, amparando-me para que chegasse ao final do curso. Como elas, os meus **irmãos** mostraram-se grandes amigos, os quais ofereceram sua compreensão como “âncoras” sobre as quais pude descansar as frustrações inerentes ao processo de “gestação”.

Agradeço a todos os professores com os quais tive privilégio de aprender um pouco mais durante esta passagem pelo curso de História. Em especial ao professor **João Francisco Natal Greco** pela sua dedicação e paciência com que me ofereceu a sua gentil orientação. Aos professores **Paulo Roberto Almeida** e **Wenceslau Gonçalves Neto** devo a sua solicitude, ajudando-me a lidar com os meus limites.

Às secretárias **Maria Helena** e **Gleydes** o meu muito obrigado pela gentileza com que sempre me atenderam. Ao **João Batista** agradeço todos os favores que me fizera, estrapolando a sua função de secretário, ajudando-me a solucionar problemas, ainda que fora da sua área.

Por fim, mas não menos importantes, foram os meus **amigos** do curso. Com eles aprendi muito da arte do relacionamento humano. Soube um pouco mais sobre o momento de falar e principalmente de calar e ouvir. Minha gratidão e a saudade que já se faz presente, tento resumir no meu **muito obrigado!**

“Parece mais interessante ver surgir, lentamente, um fungo de um pedaço de algodão umedecido do que ouvir relatos sobre a formação e desintegração de grandes impérios (...) . É algo novo que surge à frente de quem aprende: Cheira a vida, enquanto a história cheira a poeira, coisa velha (...). Nas mãos do professor de história, a juventude deve amadurecer rapidamente (...) , deve envelhecer e (...) infelicitar-se. (...) os ouvidos vão ficando surdos, os olhos vão se fechando e a imaginação morre irremediavelmente. E morta também fica a história, à espera (...) que lhe devolva os sentidos vitais”. (MICELLI).

ÍNDICE

<i>1 - Apresentação.....</i>	<i>01</i>
<i>2 - Um Documento da “História do Brasil”.....</i>	<i>11</i>
<i>2.1 - Uma Leitura das Entrelinhas do Documento.....</i>	<i>18</i>
<i>2.2 - Questões Ideológicas de um Momento Histórico:</i>	
<i>Um Produto de seu Tempo.....</i>	<i>30</i>
<i>2.3 - O Professor Reconstruindo a sua História.....</i>	<i>48</i>
<i>3 - Considerações Finais.....</i>	<i>61</i>
<i>Bibliografia.....</i>	<i>65</i>

1- APRESENTAÇÃO

Temos acompanhado uma série de trabalhos acadêmicos direcionados à educação, sendo que muitos destes têm como objeto a análise de livros didáticos. Estes “manuais” são alvo de críticas, principalmente no 3º grau. No entanto as observações que temos feito deixa transparecer que estes (livros didáticos) são usados como principal “instrumento” dentro das salas de aula no 1º e 2º graus, tanto por professores recém-formados ou ainda em processo de formação. Neste sentido percebemos que os críticos no seio da academia tornam-se, ironicamente, os mantenedores da prática que, teoricamente, refutam.

A partir destas observações é que entendemos ser relevante levantarmos algumas questões acerca do processo educacional, principalmente por estar envolvido em um curso de Licenciatura e que provavelmente estaremos integrando o quadro de professores. Daí a importância de estarmos mais próximos das discussões relacionadas ao nosso campo de atuação. Esta percepção, nascida durante o estágio realizado dentro da disciplina de Prática de Ensino, foi decisiva para a mudança do tema de pesquisa que, a princípio estivemos mais propensos em trabalhar com questões relacionadas à agricultura brasileira.

Queremos deixar claro porém, que não pretendemos com isso estabelecer uma hierarquia entre estes dois assuntos. Apenas descobrimos que muitas questões relacionadas à educação - e em especial o debate acerca do livro didático - nos instigaram a uma maior aproximação. Percebemos que diversos debates denunciam - ao longo da história - o comprometimento da estrutura educacional com um dado projeto governamental. Isso nos leva a questionarmos se esta realidade não pode ser trabalhada de outra forma uma vez que existem pessoas interagindo com o

meio, o que a torna (a estrutura) passível de novas interpretações e “funções”.

Partindo deste princípio entendemos ser necessário questionarmos as generalizações, principalmente na história (no campo onde atuamos), e revermos nossas teorias e ações, uma vez atuando como professor. Se hoje observamos e discordamos de determinadas práticas, não nos isenta do risco de repetirmos tais atitudes, se esquivarmos de uma auto avaliação constante. Poderemos, inadvertidamente, prestarmos a “transportar” um conhecimento “pronto”, com o intuito de incutir nos alunos a “personalidade Integral”⁽¹⁾.

Não nos deteremos em “perseguir as origens” da atual concepção de história que ~~per~~passa pelos “(des)caminhos” do ensino de história no 1º e 2º graus. Tão pouco temos a pretensão de propor uma “fórmula” para ~~a~~ uma nova relação pedagógica onde o livro didático seja abolido definitivamente das salas de aula. A problematização objetiva analisar o material utilizado por professores e alunos, a fim de entendê-lo como um documento histórico, pensado e produzido em um tempo específico, carregado de concepções de agentes que visa atingir um determinado público, alcançando objetivos próprios. E, assim sendo, traz elementos que podem ser perfeitamente aproveitados no processo de construção do conhecimento, principalmente por dar margem para trabalhar a história enquanto processo e, enquanto tal, passível de ser questionada e reformulada.

A nossa questão tem por base a idéia de que não há neutralidade no que se produz. Neste sentido nos valem das análises de Marc Bloch quando este entende que é “... *Quase infinita a diversidade dos testemunhos*”

¹ RICCI, C. S. “História em Quadro-Negro: Escola, Ensino e Aprendizagem”. IN: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA / ANPUH S.P. 1990 - p. 138.

históricos. Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar [a seu respeito]”(grifo nosso)⁽²⁾.

Se produzimos a partir das nossas concepções, cremos que seja válido retrocedermos um pouco em relação à crítica do livro didático e buscarmos as bases em que ele foi produzido para aproximarmos da realidade do autor e assim percebê-lo como um documento que carrega o compromisso político de homens e mulheres de tempo e lugares específicos.

Conforme mencionamos anteriormente, a disciplina de Prática de Ensino (I e II) serviu para despertar o interesse pelas questões relacionadas à educação e principalmente chamou-nos a atenção para a distância entre o discurso empreendido pela academia e a prática efetiva nas salas de aula dos níveis anteriores. A discordância, no meio acadêmico, em relação aos métodos utilizados por grande parte de professores que atuam no 1º e 2º graus ficaram bastante evidentes nas discussões travadas por professores e alunos do 3º grau. No entanto, uma vez fora das “grades” da universidade pudemos constatar - através do estágio de Prática de Ensino - que a atuação de profissionais da educação desliga-se do “discurso” acadêmico, direcionando as suas aulas ancoradas no principal - senão único - suporte metodológico: o livro didático.

A partir daí procuramos estabelecer uma interação entre os problemas discutidos (principalmente na academia) e as práticas quotidianas das salas de aula. Neste sentido é que propomos uma alternativa onde as discussões historiográficas possam completar os conteúdos dos livros didáticos, sem que tenhamos de excluí-los do processo de aprendizagem.

A base desta proposta está em tentarmos perceber que - assim como

² BLOCH, Marc. INTRODUÇÃO À HISTÓRIA. Lisboa, Publicações Europa-América. 5ª Edição. Coleção Saber. p.61.

as produções destinadas à academia - os livros didáticos também trazem as marcas do seu autor, inserido em um contexto histórico. Se convivemos com diversas concepções de história na academia, seria coerente cobrarmos que os livros didáticos dêem conta de todas as vertentes? Não estaríamos cobrando, nessas “produções”, uma “neutralidade” e uma “totalidade” que refutamos com tanta veemência?

O nosso objetivo é procurar um caminho intermediário entre as críticas déferidas aos livros didáticos, principalmente no meio acadêmico, e o seu uso de forma inquestionável por professores, ao adentar para as salas de aula do 1º e 2º graus. Percebemos que os livros didáticos têm sido colocado como o principal “vilão” da má qualidade de ensino. No entanto as discussões iniciam, ao que parece, nos conteúdos contidos nos “manuais” sem dar muita atenção aos seus autores, ao seu compromisso político.

Se entendemos que a história está em constante construção, parece não ser coerente que busquemos nos livros didáticos os elementos que hoje dispomos para questioná-los. Foi ancorados nessa concepção que tentamos fazer a leitura do livro didático escolhido (“História do Brasil. Unidade Nacional: os elos da sua integração”, do autor JULIERME), da qual anotamos algumas de nossas interpretações no item 2, o qual intitulamos “Um Documento da ‘História do Brasil’”.

Ao fazermos esta leitura porém, não conseguimos omitir as nossas inquietações presentes ao percebermos que estas não estão “contempladas” nesta produção, referida acima, enviada pela indústria (editora). Assim, enquanto leitores inseridos neste momento histórico e com um compromisso político específico, procuramos, no sub-item 2.1 - “Uma Leitura das Entrelinhas do Documento” - analisar os discursos, por nós visualizados em suas páginas, permeados pelas nossas expectativas e concepções de história.

Após a exposição das nossas interpretações acerca do primeiro contato com a “História” deste livro didático (tópico 2) e a percepção daquilo que ela tenta ocultar (tópico 2.1), procuramos superar o comodismo de querermos uma história pronta e acabada, “aprisionada” nas páginas de determinados livros didáticos. Para tanto abrimos um novo sub-item (2.2 - Questões Ideológicas de um Momento Histórico: Um Projeto de seu “Tempo”). Neste estivemos preocupados em encontrar uma forma de relativizar o que comumente aparece nos debates como dois extremos: a difamação do livro didático e a sua utilização de forma inquestionável. Para tanto fomos buscar alguns pressupostos teóricos nos quais pensamos estar ancoradas as análises do autor, tentando analisar a obra como uma produção histórica, carregada de uma dada concepção das relações cotidianas, trazendo, portanto, as marcas da sua formação. Em síntese, a nossa proposta aqui é de utilizarmos este “manual” como um documento, passível de novas interpretações das quais poderão surgir outras “verdades”.

Entendemos que é esta a função do professor, ao qual cabe avaliar, interpretar e reconstruir o discurso histórico que tem em mãos antes de simplesmente descartá-lo por não corresponder à “sua” história. É esta a discussão que fazemos no tópico 2.3 que apresentamos com o sub-título: “O Professor Reconstruindo a sua História”. Sabemos porém, que uma série de problemas concorrem para que muitos profissionais da educação não tenham o suporte necessário para estabelecer um diálogo crítico com a sua documentação. Dentre eles podemos citar, por exemplo, o distanciamento (que ultimamente parece merecer maior atenção por parte dos historiadores) entre a academia e os níveis de 1º e 2º graus⁽³⁾, abrindo questionamentos acerca da função da primeira (universidade) como “produtora” do conhecimento a ser “transmitido” aos últimos (1º e 2º graus).

³ Ver: RICCI, C. S. “História Em Quadro Negro: Escola, Ensino E Aprendizagem. IN: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA/ ANPUH. S.P. 1990

Em meio às discussões surgem também questões referentes às produções destinadas à educação e a conduta dos profissionais dos diversos níveis de ensino em relação aos conteúdos trabalhados com os alunos. Neste contexto os programas organizados por técnicos das Secretarias de Educação de diversos estados são debatidos⁽⁴⁾, assim como o seu comprometimento com a (má) formação de professores que, segundo FONSECA, tendem a ser considerados “polivalentes”. O principal objetivo, continua a autora, “*é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social*”⁽⁵⁾.

Entendemos, no entanto, que esta realidade não seja determinante uma vez que pessoas comprometidas com as atividades pedagógicas não estão passivas diante de deliberações institucionais. FONSECA ao trabalhar esta questão diz que:

“(...) o deliberado projeto de desqualificação do professor de História, estrategicamente implementado por setores do Estado e empresas do campo educacional, foi acompanhado de um processo de resistências individuais e organizadas nos diversos momentos deste período histórico”⁽⁶⁾

Se os órgãos oficiais tentaram, por um bom tempo, desqualificar os professores, talvez seja hora de, conforme entendeu VILLALTA⁽⁷⁾, tentarmos uma aproximação das discussões mais recentes sobre o ensino e a história, como possibilidade de incentivo na busca do aperfeiçoamento profissional.

A necessidade de aperfeiçoamento parece ser inquestionável. Porém, a atualização do conhecimento choca com a falta de tempo, principalmente

⁴ FONSECA, S. F. “Histórias nos Guias Curriculares - Anos 70”. In: CAMINHOS DA HISTÓRIA ENSINADA. Campinas. S.P: Papirus, 1995.

⁵ Op. cit., p. 27.

⁶ Op. cit., p. 35.

⁷ VILLALTA, L. C. “O Programa Curricular de História do Estado de Minas Gerais: Uma Análise Crítica”. In: CADERNOS DE HISTÓRIA. LEAH - DEHIS/UFU, Vol.5 nº 5, 1994, p. 8.

para os professores da rede pública de ensino, que são forçados a trabalharem dois e até três turnos diários, dentro de salas de aulas, sendo que muitas vezes devem preparar temáticas diversas já que trabalham em diferentes séries. Sem o tempo necessário e com escassos recursos financeiros para acompanhar os debates mais recentes em relação à construção do conhecimento histórico parece que a única alternativa possível para os professores resume-se no uso do livro didático. Esta realidade torna-se objeto de análise de vários autores, os quais, em sua maioria, demonstram preocupação com a questão, principalmente com a tendência de abordar os conteúdos destes como “neutro, objetivo e sem caráter de classe”, conforme salientou DAVIES⁽⁸⁾.

Não estaria implícito aí um distanciamento entre as teorias acadêmicas mais recentes e as práticas de ensino nos primeiros níveis (1º e 2º graus)? Parece perfeitamente aceitável que as produções trabalhadas pelos professores da academia são produtos de sujeitos e épocas específicas e que, por isso, são constantemente reformulados. Será que, ao partirmos para os níveis fundamental e médio, esquecemos que os livros didáticos são, tanto quanto as dissertações e as teses, uma versão e não carregam o peso de uma “verdade universal”?

FONSECA tenta recuperar o livro didático enquanto produto de um tempo específico, com objetivos a serem atingidos e valores a serem preservados. De acordo com a autora:

“(...) Os programas de ensino da década de 70 foram implementados e ancorados pelos livros didáticos, elaborados de acordo com as concepções, a seqüenciação, os objetivos e os temas definidos nos programas...”⁽⁹⁾.

⁸ Ver: N. DAVIES, “O Livro Didático de História: Ideologia Dominante ou Ideologias Contraditórias?” In: CADERNOS DE HISTÓRIA. LEAH - DEHIS/UFU Vol.5. nº 5. 1994.

⁹ FONSECA. 1995. p. 120.

Nesta análise fica abalada a concepção de “neutralidade” e “objetividade” dos conteúdos do currículo e, por extensão, dos livros didáticos. O problema parece estar na forma com que estes livros tem sido utilizados nas atividades pedagógicas. Ainda segundo esta autora:

“(...) houve um acomodamento em torno do livro, tornando-o um instrumento que assume a forma do currículo e a forma do saber em sala de aula. Havia ... uma ‘verdadeira ditadura’ do programa e do livro didático de História”.⁽¹⁰⁾

Esta “acomodação em torno do livro didático” aparece de forma bastante clara no trabalho de CUNHA⁽¹¹⁾ ao perceber que alguns professores ainda têm os livros didáticos como o “principal veiculador de conhecimento sistematizado” e, por isso lamentam que “nem todos os professores e alunos têm acesso ao mesmo”⁽¹²⁾.

Com base nesta premissa propomos analisar um destes “manuais”, “HISTÓRIA DO BRASIL”⁽¹³⁾, dirigido à professores da 6ª série a fim de levantarmos algumas questões acerca do que estava proposto para ser trabalhado por professores que viessem fazer uso - e/ou ainda o faça - do livro didático, partindo do pressuposto de que foram utilizados sem maiores questionamentos acerca do que nele está contido.

Ao longo das discussões fomos introduzindo diversos trabalhos que têm como eixo temático discussões acerca da educação, procurando estabelecer um diálogo entre produções já consagradas (como “Introdução à História” de BLOCH) e trabalhos mais recentes (como as dissertações de CORRÊA: “A História no Ensino Fundamental” e CUNHA: “O Ensino de História Enquanto Prática Social”)⁽¹⁴⁾.

¹⁰ Op. cit.

¹¹ CUNHA, P. L. M. O ENSINO DE HISTÓRIA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL. UFG - Catalão/GO, 1996.

¹² Depoimento de uma das professoras entrevistadas por CUNHA. Op. cit. p.13.

¹³ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DA SUA INTEGRAÇÃO. São Paulo: IBEP.

¹⁴ BLOCH, Marc. INTRODUÇÃO À HISTÓRIA. Lisboa, Publicações Europa-América. 5ª ed. Coleção Saber.
CORRÊA, M. A. A HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL. UFU/MG. 1996.

7084
Catalão?
ANO?

Escolha aleatória? Mas não deve que cada grupo tem seu contexto, sua história... - cada autor tem sua justificativa...
Por que o livro dos anos 70? Por que nos dos 70?

Recorremos também ao campo da História Cultural mais recente como SILVA⁽¹⁵⁾: ("Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados"). Buscamos em RICCI a tentativa de aproximar os discursos e práticas acadêmicas dos primeiros níveis de ensino no seu artigo: "A Academia Vai ao Ensino de 1º e 2º Graus". Com este mesmo propósito encontramos diversos artigos de autores como DAVIES ("Cadernos de História") e o "Livro Didático em Discussão", ambos organizados pelo Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH) do Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia.

Estes e outros trabalhos como o de FONSECA: ("*Caminhos da História Ensinada*")⁽¹⁶⁾ foram utilizados como suporte para levantarmos algumas questões que desenvolvemos ao longo desta pesquisa. Dentre as problematizações estão a construção do currículo, a prática do ensino, o papel do professor e as concepções de história, as quais complementaram a base e nossas discussões sobre a questão do livro didático, tentando perceber uma forma intermediária entre os papéis que a ele se tem atribuído: hora "vilão" da má qualidade de ensino, e, por vezes, o principal - ou único - "instrumento" para as aulas de História. Partindo deste princípio a leitura do livro "*História do Brasil: Unidade Nacional: os elos da sua integração*", do autor JULIERME - direcionado à 6ª série - de forma aleatória, pelo fato de somar-se a tantas outras, que foram produzidas durante o período de regime militar brasileiro em meados de 1970.

Embora tenhamos levantado várias questões das quais discordamos, ao longo das análises procuramos resgatar aquelas que podem servir de suporte para trabalharmos novos problemas, com professores em condições

¹⁵ SILVA, T. T.(org). "Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados". In: TEORIA EDUCACIONAL CRÍTICA EM TEMPOS PÓS-MODERNOS. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

RICCI, C. S. "História em Quadro-Negro: Escola, Ensino e Aprendizagem". In: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA / ANPUH S.P. 1990.

DAVIES, N. . "Livro Didático: Apoio ao Professor ou Vilão do Ensino de História". In: CADERNOS DE HISTÓRIA. LEAH - DEHIS/UFU. Vol. 6. nº 6, jan/95 - dez/96.

¹⁶FONSECA, S. F. "Histórias nos Guias Curriculares - Anos 70". In: CAMINHOS DA HISTÓRIA ENSINADA. Campinas. S.P: Papirus, 1995.

de construir a sua “versão” e, neste sentido, trabalhar o próprio conceito de história.

Algumas produções mais recentes apresentam problemas para os professores que atuam na área de história sem que tenham a habilitação para a função, uma vez que muitos deles não dispõem de suporte teórico-metodológico para estabelecer um diálogo crítico com o conteúdo dos livros didáticos, uma vez que, apesar das atuais grades curriculares dos cursos de graduação em história na maioria das instituições do país, sobretudo em Uberlândia, contemplarem as várias interpretações historiográficas, muitos professores que atuam nas escolas de 1º e 2º graus ainda não possuem um domínio teórico metodológico. De acordo com a pesquisa de LIMA:

“O curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Uberlândia oferecia (...) disciplinas cujos conteúdos versavam sobre as discussões em torno de várias concepções de história existentes”.⁽¹⁷⁾

Somando-se a esses fatores fica-nos um questionamento que parece pertinente diante do grande número de professores de outras áreas do conhecimento que vêm conduzindo a disciplina de História em diversas escolas.

¹⁷ LIMA, S. C. F. de. A HISTÓRIA QUE SE CONHECE, A HISTÓRIA QUE SE ENSINA. UFU, 1997, p. 204

2 - Um Documento da “História do Brasil”

Ao partirmos para a nossa pesquisa, tomamos como fonte de análise um livro didático direcionado à 6ª série do primeiro grau de ensino: “História do Brasil: Unidade Nacional: Os Elos da sua Integração”, distribuído pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, São Paulo, com autoria atribuída à JULIERME. Não consta, entre os dados, a data de publicação do mesmo, nem o nome completo.

Optamos por iniciarmos as análises com um levantamento das disposições temáticas apresentadas pelo referido livro, tentando aproximar-nos dos enfoques priorizados dentro de cada capítulo proposto, atentando-nos para a forma de linguagem utilizada (tanta na escrita quanto nas fotografias e desenhos). Neste primeiro momento não estivemos preocupados em tecer críticas acerca da metodologia (implícita ou explícita) na referida obra. Questão que tentamos abordar mais adiante, no momento em que - cremos - seja propício (item 2.1).

Este livro didático, que propõe um estudo sobre a “História do Brasil”, trás em seu índice os temas que irá abordar ao longo dos vinte e dois capítulos, divididos - cada um destes - em vários sub-ítems. Inicia-se pela “*Constituição - a lei maior*”, passa pela “*Língua, fator de união nacional*” e alcança finalmente “*Um povo alegre e criativo*”, que têm as suas atividades destacadas no capítulo dedicado ao “*dia-a-dia do brasileiro*”. Além desses elementos, o autor salienta - no 5º capítulo - que “*Mapa também tem história*”.

O Brasil insere-se num quadro mais amplo, relacionado aos demais países das “*Américas*”, assunto que o sexto capítulo procura enfatizar, analisando o processo de lutas travadas pela “*liberdade*” em relação às suas metrópoles, enfocando, em seguida o 7º capítulo tenta mostrar “*Como*

nasce um país", passando pela *"Queda do Imperador"* e as agitações verificadas *"Enquanto o novo imperador não cresce"* (capítulos 8º e 9º).

Uma vez enfocadas estas questões deparamos com *"O Brasil de D. Pedro II"* (10º capítulo), não esquecendo o *"De Castro Alves a Pedro Américo"* trabalhado no item seguinte. Porém, a *"História do Brasil"* que temos em mãos (livro didático analisado) não comporta apenas os grandes homens. Ela é feita também de *"Escravos: um bem ou um mal?"* - questiona o autor no 12º capítulo. Em meio à essas discussões *"Morre o Império. Nasce a República"*, merecendo enfatizar a *"República Velha"* com seus *"13 presidentes"*, e uma atenção especial à *"Getúlio Vargas, 15 anos no poder"* até que em *"1946 Começa a República nova"*. Neste cenário despontam outros grandes homens: *"De Santos Dumont a Chico Buarque"* (17º capítulo).

O que estaria movendo as agitações sociais e as organizações governamentais no país? O autor pergunta: *"A economia explica?"* - e ele mesmo responde - *Explica!"* (18º capítulo). A partir daí retorna a *"Um império essencialmente agrícola"* (19º capítulo), para indagar *"Como vai a economia brasileira?"* (20º capítulo) e destacar a tecnologia, graças à qual *"O Brasil se comunica"* (21º capítulo) interna e externamente, chamando à necessidade de perceber a posição e relação do *"Brasil diante do mundo"* (22º capítulo).

São essas as disposições dos temas propostos para análise da *"História do Brasil"* organizada pelo autor. Embora muitos destes títulos venham nos sugerir uma certa simplificação do debate, pensamos que seria precipitado lançarmos críticas sem um estudo mais detalhado da forma de abordagem deste agente histórico, estejam elas explícitas nas palavras utilizadas ou implícitas nas entrelinhas do "manual". Pensando assim, deteremo-nos na busca de maiores detalhes que nos auxiliaram no encontro de alguns indícios do comprometimento do produtor (escritor/editor) com

Para o futuro com o autor Paulo...

um dado discurso, ligado ao comprometimento político de um projeto específico.

O primeiro capítulo - *“Constituição - A Lei Maior”* - é ilustrada com a imponente do Palácio da Justiça, servindo de pano de fundo para frases que chamam para a importância de leis que *disciplinam*, fazendo, em seguida, um histórico das Constituições brasileiras, bem como os Poderes da República. Não esquecendo porém dos Símbolos Nacionais e, principalmente, de destacar *“que devemos às Forças das Armadas”*, entre outras coisas, a ajuda ao *“progresso nacional por todos os meios a seu alcance”*⁽¹⁸⁾.

Além dos dispositivos acima citado para a promoção da unidade nacional, a língua é, segundo o autor, *“uma corrente que une o passado ao presente e ao futuro de uma nação, garantindo sua sobrevivência”*. Uma unidade que estaria ameaçada pela penetração de produtos enlatados provenientes de culturas totalmente incompatíveis com a nossa.⁽¹⁹⁾

Resguardados pelas *“Forças Armadas”*, que assegura a *“ordem e progresso”* e mantêm os elos de integração nacional (seja obedecendo a Constituição ou preservando a língua) a *“História do Brasil”* inicia com a chegada dos portugueses, após um parágrafo “dedicado” aos índios. Esta terra torna-se palco onde *“Um povo alegre e criativo”*; *“ordeiro”* e *“trabalhador”*; desfrutando da *“Democracia racial”* enquanto desempenha a função de promover *“o futuro do país”*.⁽²⁰⁾

No *“dia-a-dia do brasileiro”* analisado pelo autor, encontramos grandes salões de festas, churrascos gaúchos e vatapás baianos, além de *“hábitos errados à mesa”* copiando costumes europeus, quando *“precisamos consumir mais frutas, legumes, leite, carne, ovos e peixe”*. O

¹⁸ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DA SUA INTEGRAÇÃO. São Paulo: IBEP. p. 4 a 9.

¹⁹ Idem, ibidem, p. 13-18.

²⁰ Idem, p. 20-25

autor lembra porém da falta de recursos às famílias mais pobres, apesar de o brasileiro ser “*trabalhador*” e, ao mesmo tempo, “*se diverte*” para usar “*seu tempo ocioso*”, tendo à sua disposição, lindas basílicas para praticar seu lado “*religioso*”.⁽²¹⁾

Em meio a esse povo alegre e trabalhador, “*dois grandes diplomatas* - Alexandre de Gusmão e Barão do Rio Branco - *ajudaram o Brasil a ser grande*”, ampliando, juntamente com “*D. João*”, as fronteiras do Brasil. Porém, continua, como os demais vizinhos das “*Américas*”, em busca da “*liberdade e do progresso*” quando, “*À frente de sua comitiva, o Príncipe resolve romper definitivamente com Portugal. Ergue a espada e grita: ‘Independência ou Morte!’*”⁽²²⁾

É neste cenário que o povo “*assiste*” o espetáculo dos grandes homens fazendo a História. À margem do processo histórico os brasileiros são “*informados*” da “*Queda do Imperador*” e da ocorrência de uma “*ruptura*” no cenário político nacional uma vez que: “*Morre o Império, Nasce a República*”⁽²³⁾, graças aos políticos e militares - ou militares políticos. Entre estes grandes acontecimentos surgem alguns sem muito destaque como a “*revolta no Nordeste*” liderada por “*rebeldes contra Dom João VI...*” que perderam a luta contra a *rapidez* e a *firmeza*⁽²⁴⁾ de D. Pedro.

Ainda neste intervalo, após a renúncia de D. Pedro, a espera da maioria de D. Pedro II é marcada por agitações. Aguardava-se o “*jovem Imperador (...) para dar novos rumos ao país*”⁽²⁵⁾. Juntamente com Caxias - “*homem de grandeza*” - vence os “*balaios e a paz foi possível*”⁽²⁶⁾ Tempos de Império que também são marcados pela cultura: poetas, artistas

²¹ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DE SUA INTEGRAÇÃO, São Paulo: IBEP.

²² Idem, p. 41-67.

²³ Idem, p. 72-119.

²⁴ Idem, p. 75.

²⁵ Idem, p. 86.

²⁶ Op. cit., p. 91.

plásticos, músicos, teatro. Produções estas resumidas pelo autor a alguns títulos por ele considerados principais⁽²⁷⁾.

Na base desta sociedade estavam os escravos: *“Um bem ou um mal?”* - questiona o autor. *“Claro que o regime de escravidão era simplesmente desumano. Mas - prossegue ele - significava a base das lavouras de açúcar, fumo, cacau, café. E as lavouras são a base de um país agrícola. Mesmo assim, sempre houve quem lutasse para libertá-los daquela vida humilhada.”* Até que chegue um momento em que *“O Brasil já quer a abolição. (...) E a Princesa Isabel (...) no dia 13 de maio de 1888 fez aprovar a lei cujo primeiro artigo era, simplesmente: “É declarada extinta desde esta data a escravidão no Brasil.”* Como consequência desta “liberdade” o autor destaca o ódio dos fazendeiros pela monarquia, o que contribuirá para a “morte” da mesma e o “nascimento da República” que terá sustentação nas mãos de *“13 Presidentes.”*⁽²⁸⁾

Após destacar os feitos dos grandes Presidentes da República Velha, como por exemplo as *“expedições militares”* que derrotaram os *“jagunços de Antônio Conselheiro ... um líder religioso que reuniu em torno de si milhares de sertanejos fanatizados”*⁽²⁹⁾, o autor dá ênfase à *“Getúlio Vargas, 15 anos no poder”*, possível graças à *“Revolução de 30”*⁽³⁰⁾. Durante este período a participação na segunda Guerra Mundial chama para os *“atos de bravura nos campos da Itália”*. Quanto ao Estado Novo os únicos detalhes que temos resume-se na seguinte frase: *“Getúlio, mais do que nunca, é o dono do poder.”*⁽³¹⁾

“Começa a República Nova: 1946” Período em que encontramos - segundo as “análises” do autor - *“Paz e Democracia”* com Dutra; os

²⁷ Idem, p. 101-106.

²⁸ Idem, p. 108-135.

²⁹ Idem, p. 123.

³⁰ Idem, p. 135-144.

³¹ Idem, p. 137.

desenvolvimentos implementados por “Vargas” na sua volta ao poder; as passagens de “*Café Filho, Carlos Luz, Nereu Ramos*”; as “*obras e mais obras*” de Juscelino; a “*imprevisibilidade*” de Jânio Quadros; “*O governo confuso*” de João Goulart, chegando, finalmente aos “*Governos Revolucionários*”⁽³²⁾.

Seguindo a linha de pensamento do autor, durante o governo “revolucionário” do Gel. Castelo Branco (o primeiro deles) “*são baixados vários Atos Institucionais. Foram cassados os mandatos de numerosos políticos*”. A “Revolução” prossegue com várias medidas para “*conter a inflação; desenvolvimento do sistema de comunicação; construção de grandes estradas, sem esquecer a situação humana dos brasileiros. Havia descontentamento popular*”⁽³³⁾ expresso na vitória da oposição em 1974, com a “eleição” do Gel. Ernesto Geisel. Todas estas “grandes realizações” que demonstram a “revolução” trabalhada pelo autor, aparecem ilustradas pelas fotografias de satélites, pontes, usina atômica e hidrelétrica. Na educação formal o autor destaca a USP (Universidade de São Paulo) e o programa mobral.

Mas não são apenas os políticos profissionais que fazem essa “*História do Brasil*”. “*De Santos Dumont a Chico Buarque*” estão - segundo o autor - nomes que são “*símbolos da nossa cultura durante a República*”. Vários outros nomes, acompanhados pelas fotografias, são relacionados, destacando a “*Semana da Arte Moderna*” (1992) como “*uma Semana muito bagunçada. A platéia não estava acostumada com aquele tipo de Arte. E vaiava, jogava batata e rabanete nos artistas*”⁽³⁴⁾

Esses “heróis” nacionais porém não agiram por capricho ou bondade. Eles foram - de acordo com o autor - instrumentos de uma lei maior que

³² Op. cit., p. 145.

³³ Idem, p. 151.

³⁴ Idem, p. 157-168.

determinou o curso da nossa História. Dessa forma as “mudanças” enumeradas por ele são *“explicadas pela economia”*. Assim se resume a nossa história, com as devidas justificativas para o não desenvolvimento da “indústria” durante o período colonial, a característica *“essencialmente agrícola”* do Império, quando *“O incrível Barão de Mauá”* cuja *“lucidez e coragem o levaram a realizar obras fundamentais”*. No momento em que escreve o autor, o país está - segundo ele - *“passando por um grande desenvolvimento industrial”*, sustentado pelos órgãos governamentais como a SUDENE, SUDAM, SUDECO. Outro fator de destaque em relação à economia é o decréscimo *“da liderança inglesa sobre o Brasil ... sendo substituída pela dos Estados Unidos - Hoje o nosso Principal parceiro comercial”*. Além de tudo isso, *“O Brasil se comunica”*. *“Troveiros; correios e telégrafos; telex; telefone; rádio; embratel; jornais e revistas; livros”* exemplificam os investimentos que os últimos governos têm dispensado à esse setor. Mas apesar disso *“O Brasil diante do mundo”* é considerado um “país em desenvolvimento”. Dessa forma justificam-se os esforços de todos os brasileiros haja visto que - prossegue o autor: *“(...) nosso país se prepara para o futuro, com fé e esperança. ... amanhã, quando você for jovem, certamente estará bem melhor do que hoje. Estude e trabalhe para ajudá-lo a progredir cada vez mais”*⁽³⁵⁾.

Este foi um levantamento geral das discussões que estão contempladas no livro didático escolhido. Na etapa seguinte procuramos fazer um levantamento mais específico, tentando alcançar algumas omissões verificadas, as quais entendemos a relevância para melhor aproximarmos do discurso empreendido nos textos relacionados, visando uma melhor elucidação do compromisso político do autor, expresso direta ou indiretamente na sua obra.

³⁵ Op. cit., p. 177- 215.

2.1- Uma Leitura das Entrelinhas do Documento.

Ao lançar mão do livro didático - *“História do Brasil. Unidade Nacional: os elos da sua integração”* - deparamos com a inexistência da data de publicação do mesmo. Questão que vem nos sugerir uma pretensão, por parte do autor, de dar conta da História “total” e “neutra” que talvez carregue o comprometimento da obra com uma permanência inalterável dos “fatos”, independente do contexto histórico em que está sendo pensada e produzida.

Dentro desta pretensa estabilidade, portanto, cabem os elementos mantenedor de uma “*paz nacional*”, tendo na *Constituição* e no *Exército* as suas armas de “*segurança*”. Uma Lei consegue, segundo as análises do autor, unificar as diversidades de um país multirracial e, portanto, de culturas variadas. Isso vem sugerir um propósito de “massificação” onde a existência de uma linguagem (“*língua*”) única viria auxiliar a difusão dessa “*harmonia*” entre os brasileiros. Necessidade de *interação* que por certo não estenderia à todos uma vez que, sabemos, ainda hoje que algumas tribos indígenas se comunicam através de seus símbolos lingüísticos

Só após enfocar elementos mantenedores de uma “unidade nacional”, legalmente assegurada, é que surge o homem nessa “*História do Brasil*”. Assim - de acordo com as disposições dos capítulos - podemos perceber a concepção (do autor) de que, antes da sociedade, e acima dela, está a Lei. Agora podem entrar em cena nesta, que aparece como uma extensão da História européia, os primeiros habitantes desta terra: os índios. Estes que têm lugar somente a partir do momento em que vêm “contribuir” para a “*harmoniosa mistura de suas culturas*” e ensinar “ao branco e ao negro o uso de centenas de ervas e madeiras da floresta. Além da utilização de técnicas de abate e aprisionamento de animais silvestres”, propiciando, como consequência, uma “*cultura mestiça*”, evidenciada na “*enorme*

capacidade [dos brasileiros] de resolver problemas (criatividade), ao lado de um bom humor quase permanente” ⁽³⁶⁾.

Cumprida a função que lhes foi “dada” pelo autor, os índios, ao que parece, são praticamente excluídos da história trabalhada neste livro.

Neste contexto parece pertinente recorrermos às análises de ROCHA ao usar o livro didático para ilustrar a sua concepção, especificando a forma com que o índio é trabalhado na História do Brasil. Em suas palavras temos o seguinte:

“Assim, como o outro é alguém calado, a quem não é permitido dizer de si mesmo, mera imagem sem voz, manipulado de acordo com desejos ideológicos, o índio é, para o livro didático, apenas uma forma vazia que empresta sentido ao mundo dos brancos” ⁽³⁷⁾.

A abordagem feita por ele parece válida também para a questão do negro evidenciada no livro em análise. Este era - para JULIERME - “Forte, experiente na lavoura e acostumado com o trabalho servil” enquanto o primeiro (índio) era “ativo” e, portanto “não se dobrou” ⁽³⁸⁾.

Nas entrelinhas deste recorte parece ser possível percebermos a defesa da “positividade do trabalho” para a construção da História. Neste contexto portanto não cabe o índio por não ter contribuído para a “riqueza Nacional”. Já o negro “submete-se, passivamente”, à construção do futuro do país, embora o autor admita a condição “desumana”, porém necessária à economia, da escravidão imposta ao negro. Embora justificando a escravidão, o autor não esquece os homens que tomam em suas mãos os destinos dos negros, e lutam pela sua liberdade. Deixa passar, por essas análises, a questão do racismo de uma forma bastante explícita, o que nos leva a suspeitar que exista uma contradição - por parte do autor - ao defender a existência de uma “harmonia racial” ao mesmo tempo que

³⁶ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DE SUA INTEGRAÇÃO, São Paulo: IBEP.

³⁷ Op. cit., p. 17.

³⁸ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DA SUA INTEGRAÇÃO. São Paulo: IBEP. p. 20-23.

admite uma inferioridade do negro uma vez que não é capaz de lutar pela sua liberdade.

Na forma em que está colocada esta interpretação, podemos entender que o espaço ocupado pelo negro na História do Brasil foi “dada” pelo branco, que o escravizou e o “libertou” - mas somente quando o “*país os queria livres*” - “*contemplando-os*” com a “bondade” dos sujeitos históricos tradicionais (elite político-econômica). Os negros - ao que parece - são, por extensão, abolidos também da história (pelo menos no livro em questão). Isso parece claro quando, ao referir-se às consequências da “abolição”, menciona apenas o ódio dos fazendeiros pela Monarquia.

Percebemos, na abordagem de JULIERME, o silêncio do negro, enquanto abolicionistas e autoridades políticas, “cuidavam” de lutar por seus interesses. Isso deixa transparecer a concepção de inferioridade e até inconsciência dos primeiros. Tal postura nos leva a recorrer às análises de Everardo P. Guimarães ROCHA ao perceber que “*Ao ‘outro’ negamos aquele mínimo de autonomia necessária para falar de si mesmo*”⁽³⁹⁾.

Embora tenhamos antecipado as análises em relação ao lugar reservado nesta “*História do Brasil*” aos brancos e índios, por entendermos em contradição com a “*harmonia racial*” proposta pelo autor, devemos salientar a disposição dos capítulos que tratam dos fatores de “integração nacional” estão cuidadosamente - cremos - dispostos bem distantes daquele que menciona a questão da escravidão. Neste sentido entendemos que o autor foi bastante prudente na organização da sequência dos temas uma vez que, seguindo a ordem proposta, a percepção desta ambigüidade estaria dificultada graças ao tempo que separaria a primeira (“integração”) e última (“escravidão”) discussão.

Retomamos portanto, após a exaltação da alegria, da criatividade e da ordem - características do povo brasileiro, segundo o autor - à questão da

³⁹ ROCHA. E. P. G. O QUE É ETNOCENTRISMO?, 1988 p.14

alimentação do mesmo, tema que vem na sequência. Aqui sentimos a ausência de uma análise das condições de vida do povo brasileiro, aparecendo apenas uma ligeira frase onde coloca que um dos motivos da má alimentação é falta de recursos aos pobres, não adentrando para questões relativas à não distribuição de renda contrastando-se com a posição privilegiada de uma elite, protegida e - na maioria das vezes - composta por políticos.

A falta de discussão em relação à concentração de renda é preenchida pela diversão - *“O brasileiro se diverte”* - que conta com um grande time de futebol (ilustrado por jogadores da seleção comemorando uma vitória) que vem ocupar o tempo “ocioso” do povo deste país. Portanto, sugere, nas entrelinhas, que não há espaço para pensar nas desigualdades quando o trabalho e o lazer cuidam das horas que porventura poderiam ser utilizadas para “rebelar-se” contra as condições às quais estão submetidos.

O povo se diverte e é feliz, enquanto alguns poucos “grandes homens” cuidam de alargar os limites do país. A maioria trabalha. Mas as grandes realizações estão nas mãos dos líderes, que levam as bandeiras ao interior do país e deixam as suas marcas na História. Nesta História de JULIERME pelo menos. Tudo parece trilhar no curso natural como mandam as regras instituídas pelos homens que detêm o poder político. De repente... *“Don Pedro resolve romper com Portugal”*.

Temos que confessar que estas mudanças “bruscas” nesta *“História do Brasil”* de JULIERME às vezes nos pegam de surpresa, principalmente quando “esquece” de abordar elementos importantes como o descontentamento de alguns segmentos da sociedade com a política implementada até então, e uma série de circunstâncias conjunturais que ferviam dentro de “caldeirão” que o nosso autor optou por analisar apenas a sua parte externa, ainda assim, apenas de um ângulo.

O “herói” Don Pedro I vence mais uma. Desta vez os derrotados são os “*rebeldes*” do nordeste. Dificilmente saberemos mais sobre esta *rebeldia* de um povo que, ainda a pouco era “*alegre, criativo e ordeiro*” se limitarmos à presente “*História do Brasil*” pois o autor não entra em detalhes sobre as reivindicações dos mesmos. Importa destacar a bravura com que o nosso imperador “resolve” a questão.

O país sente a falta desse “líder” e percebe a sua necessidade quando - no período da *Regência* - “*agitações*” pipocam em vários lugares. Mais uma vez os motivos que moveram os “*agitadores*” parecem irrelevantes para as análises do nosso autor. Trazer à tona tal discussão talvez pudesse contrariar, no momento em que escreve, a “paz” tão veementemente enfatizada em sua obra. Uma paz assegurada nas diversas vitórias de nosso exército. Desta vez os derrotados são os “*balaios*”. Essas “*vitórias*” realmente conseguiam *disseminar* as idéias e os motivos que levaram à deflagração da revolta? Esta “*História do Brasil*” não trás elementos suficientes para que possamos responder a esta questão.

Entre vitórias dos grandes líderes sobre a “rebeldia” - aparentemente sem motivos - por parte de alguns grupos, a cultura também ganha espaço. Porém os poetas são apenas mencionados, juntamente com alguns títulos de suas obras, sem contudo adentrar nas questões centrais que movem as produções desses intelectuais. Sabemos que dentre aqueles citados pelo autor, estão escritores de grande relevância no debate acerca do racismo, das condições sociais do povo brasileiro em vários momentos da nossa história, inclusive denúncias sérias ao exílio ao qual alguns deles foram “*enviados*”.

Em meio a estas omissões, o autor nos apresenta à “*República Velha*” dos grandes homens do café e do leite. Período em que o exército tem oportunidade de mostrar, mais uma vez, a sua força ao destruir os “*jagunços*” seguidores do tão só - e apenas - “*fanático religioso*”, Antônio

Conselheiro. Nenhuma referência trás, esta *“História do Brasil”*, aos projetos políticos e à prática desse grupo que fez de Canudos a primeira experiência de vida comunitária neste país. Deste ângulo, a luz lançada pelo autor, alcança apenas o discurso oficial, talvez o único possível - e/ou permitido - no momento em que produzia.

Os quinze anos de Getúlio Vargas no poder, esta *“História”* parece resumi-los aos seus momentos finais, quando os “pracinhas brasileiros” vão para a Itália lutar com bravura em nome da “Pátria”. Gesto que merece louvor por parte dos nossos políticos, que não dispensam homenagens àqueles que vestiram a farda e entregaram as suas vidas ao seu país. É momento de exaltação da nacionalidade. Porém ainda não é hora do povo tomar o que merece, pois este não é país do presente, e sim do futuro, que ainda está por construir. Devemos trabalhar portanto, sob o “Estado Novo”, mais do que nunca comandado por apenas um homem. As atrocidades por ele comandadas também não são *relevantes* neste pedaço da *“História do Brasil”*.

A conjuntura, no entanto, determina a sua queda e dá lugar à *“República Nova”*, onde as características das personalidades dos presidentes são enfocadas com a autoridade com que um psicanalista as descreveria. Mas nem tudo corria bem. O “confuso” João Goulart é *“acusado de prestigiar líderes e idéias que ameaçavam a segurança nacional”*⁽⁴⁰⁾. Torna-se então *necessário* afastar este líder de idéias “confusas” - leia-se perigosas - ainda que através de uma *“Revolução”*. É esse o nome dado, nesta *“História”*, ao golpe de 1964, com o intuito de barrar (uma contra-revolução portanto) a difusão dos ideais socialistas que pipocavam em diversas organizações pelo país, mesmo em Ligas Camponesas na região Nordeste do país (Pernambuco).

⁴⁰ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DA SUA INTEGRAÇÃO. São Paulo: IBEP. p. 149.

Após uma *"marcha com Deus pela liberdade"*, antes da queda de Jango - ilustrada por uma foto no livro de JULIERME - o povo desaparece *misteriosamente* da "História" para dar lugar às belas obras faraônicas realizadas pelos Generais *"revolucionários"*. Os Atos Institucionais? Há sim, estão na "História". Foram importantes pois propiciaram ⁶casas de alguns políticos. Mas apenas isso. Os extermínios, as torturas, a censura, as deportações parecem fazer parte de outra história. *iforob
vmo?
no governo?*

História esta que não era *"merecedora"* de espaço nas páginas de um livro, tão pouco de ser anunciada em programas de rádio ou nas telas da TV. Esta outra *"cara"* do nosso Brasil era de domínio privado, cuja publicidade poderia revelar um lado perverso daqueles homens *destinados à preservar a paz e harmonia dos brasileiros, guiando-os para a construção do progresso nacional*. É em nome desse *objetivo maior* que JULIERME e outros agentes históricos, ou omitem alguns "desvios", ou são calados para sempre.

Assim, neste período *"revolucionário"* desenvolve a rede de telecomunicações, interligando o país de norte a sul. Só escapa ao nosso autor a análise do tipo de informação que era veiculado. Num momento em que muitos teriam condições de ouvir, pouco se podia falar. Apenas eram divulgadas as notícias que viessem corroborar a segurança e a paz nacional. Mas ainda sob forte censura, o autor deixa escapar que havia desapontamento popular, embora as causas escapem às suas análises. *oficial?*

Mesmo neste compromisso com a omissão o autor parece forçado a mencionar alguns nomes como o de Chico Buarque, o que nos leva a pensar na sua relevância naquele momento. No entanto, a sua referência aparece como que para lembrar-nos de que ele deve ser esquecido em função de vários outros artistas *importantes* aos quais são reservados quatro páginas do livro para as suas fotos e nomes. Assim Chico, rapidamente citado na introdução, é tragado no decorrer do capítulo e com o seu nome dilui

qualquer indício que pudesse revelar a sua relevância no cenário nacional naquele momento, enquanto denunciador de uma série de atrocidades deflagradas em nome da “paz” nacional, comandadas pelos líderes “revolucionários”, qualificados pelo autor.

Para amenizar as idéias em relação a estes artistas que, por ventura poderiam vir à tona, o autor introduz logo em seguida grandes projetos implementados pelo governo “revolucionário” para ordenar o crescimento do país, destacando órgãos como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a Superintendência do Desenvolvimento do Amazonas (SUDAM) e a Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO). Nesta História factual à qual adere, JULIERME se vê isento da responsabilidade de mencionar o contexto em que foram implementados estes dispositivos governamentais. Apenas para ilustrar um pouco da questão em relação à implantação e atividades atribuídas a estes órgãos, deteremos um pouco acerca da criação e ação da SUDENE, a partir de um estudo feito por Marcel Bursztyn⁽⁴¹⁾.

Bursztyn trabalha dentro da perspectiva de que há, no Brasil, um desenvolvimento desigual e combinado em função da manutenção de uma estrutura capitalista, da qual o Estado é o gerenciador. As suas análises têm como base o setor agropecuário nordestino, propondo um estudo acerca da sua “evolução”, enfocando as ações governamentais que passam da “omissão” - ao delegar ao capital o que deveria ser efetivado por instituições políticas - à atuação “ativa” através de planejamentos destinados à região Nordeste a partir do século XX, principalmente após a década de 50.

De acordo com o autor, a SUDENE é criada após um mapeamento feito pelo “GTDN (Grupo de Trabalho do Desenvolvimento do

⁴¹ BURSZTYN, Marcel. “Ação recente do Estado no Nordeste: de autoritário por omissão a autoritário ativo”. In: O PODER DOS DONOS - PLANEJAMENTO E CLIENTELISMO NO NORDESTE. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 22 a 29.

Nordeste)”(42), chefiado por Celso Furtado, implementado durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961). Este Grupo detecta a situação da região e vem propor ações para trabalhar o subdesenvolvimento, através da transformação da estrutura social local. Ao lado destes problemas verificava-se o acirramento de movimentos sociais, principalmente na Zona da Mata, onde as Ligas Camponesas ganhavam espaço. A nível nacional, o Centro-Sul vem requerer espaço no Nordeste para as atividades de mercado, solicitado pelo desenvolvimento da industrialização. Para isso foi necessário um certo controle sobre oligarquias agrárias que representavam um entrave para as pretensões do centro econômico do país. Assim, o Estado toma uma ação mais direta em relação ao planejamento, criando a SUDENE.

Tendo o GTDN detectado os problemas (como a concentração de terras por exemplo) e apontado algumas vias para - se não resolvê-lo - minimizá-lo, cabia à SUDENE implementá-las. O que não ocorreu, haja vista que, uma proposta de mudança mais efetiva para a relação de produção e dominação da região, ainda que fosse requerida pela reestruturação do capital comandado pelas regiões Centro-Sul, choca com interesses locais, de grande influência local como também no poder político nacional.

Neste sentido a SUDENE limita-se ao fomento industrial sem alcançar a estrutura social. Dessa forma, permanecem nas bases da estrutura socio-econômica nordestina os problemas que foram aparados na superfície, com medidas paliativas. Assim as atividades do órgão não consegue ir além de ações assistencialistas, cooptado por grupos de interesses diretamente ligados ao capital, até que a sua ineficiência em tomar medidas eficazes em relação às conseqüências das secas do início da década 70 leva-a definitivamente às mãos do Estado, tornando “...uma agência executora,

⁴² Op. cit. p. 23.

perdendo progressivamente seu papel de formuladora das estratégias de desenvolvimento regional”⁽⁴³⁾.

Em síntese, parece não haver muito o que dizer a favor desses órgãos, pelo menos em relação à SUDENE, a não ser que tenha vindo a atuar, de acordo com o autor, para a manutenção de uma estrutura que requeria, naquele momento, um maior controle da região Nordeste. Mesmo nisso, pareceu ineficiente.

De volta ao livro em análise, o que o autor tenta enfatizar é que estão ocorrendo outras mudanças. O Brasil sai finalmente das mãos da Inglaterra e estabelece uma “parceria” comercial com os Estados Unidos. Escapa porém às suas análises os termos desse acordo que, ao que parece, coloca o Brasil como um instrumento a mais na sua disputa pessoal contra países que ameaçam seus planos de dominação capitalista.

Achamos por bem salientar que no livro escolhido para análise, o “*mundo dos brancos*” não comportam senão os “grandes homens”, devidamente ilustrados nas figuras de monarcas e ex-presidentes. O “povo” apresenta-se como uma figura lendária, transitando entre os “palhaços” alegres e os instrumentos que vêm dar a sustentação necessária para os *agentes da História* (políticos). É assim, de olho no futuro, e apenas nele, que o brasileiro poderá ajudar no progresso do seu país. Uma ajuda que certamente não lhe trará benefício pessoal, tão pouco redimirá a sua condição de subjugado, de excluído dessa “*História*”.

Mais ainda assim trabalhe e estude (essa é a história proposta) e, por certo, não terá motivos para “*rebelar-se*” contra o curso “*natural*” dirigido pelos grandes homens, devidamente preparados para conduzir a “*harmonia*”, a “*paz*” e o “*progresso*” do país. Tudo que possa tentar negar esse sistema não passa de um desvio que os “competentes” homens do poder cuidarão de recolocar em “*seu devido lugar*”.

⁴³ Op. cit., p. 26.

Neste estudo proposto pelo autor aparecem isoladas, portanto, as várias relações estabelecidas pelo homem. Capítulos e mais capítulos enumeram, no livro em questão, os grandes feitos, pensados e implementados no interior das instituições governamentais. Deslocados destes “dispositivos” oficiais surgem, por vezes, alguns nomes de destaque na cultura nacional, como que dando uma pausa à “verdadeira” história (centrada na exaltação dos *sujeitos históricos* por excelência: os políticos). Nenhuma relação, direta ou indireta, pode ser percebida entre as discussões políticas, sociais, econômicas e culturais. Estas últimas, quando são mencionadas, parece apenas como um momento de lazer, dispostos entre os fatos “relevantes” para o “país” (ou seja, para o autor).

Assim, projetos e ações governamentais, “fatos” priorizados nesta “*História do Brasil*” de JULIERME, não são contestados, pelo menos os “agitadores” não parecem ter motivos para tal, senão a simples intenção de *perturbar a paz nacional*. Mesmo porquê a economia “justifica” - na perspectiva do autor - toda e qualquer ação política. Qualquer gesto de “rebeldia” não viria mudar o que deve ser implementado à qualquer custo, em nome do “progresso” da nação.

Nestes termos estão, ao que percebemos, delimitados os campos de atuação de cada segmento social na história do nosso país. À elite intelectual e política cabe promover as mudanças. Aos “outros” resta a função de trabalhar para o “progresso” e “esperar” pela chance de - no “futuro” - estar “*melhor que hoje*”. Desta forma, o futuro “dará” ao povo o lugar que esta história lhe negou no passado e no presente. Assim como tem esperado a “*divisão do bolo que ajudou a crescer*”⁽⁴⁴⁾, o autor deste livro didático parece tentar colocar a grande maioria dos brasileiros a empurrar o

⁴⁴ Percebemos na miséria que atinge grande parte da população brasileira, principalmente na região Nordeste, que ainda hoje o povo espera das autoridades políticas a *divisão do bolo* que ajudou a crescer com o *fermento* do arrocho salarial e da desigualdade na distribuição de renda que vem agravando desde o período do Regime Militar, marcado por grande crise econômica.

“carro da história” para que este siga seu curso, guiado pelas mãos dos “competentes tradicionais”.

Estas foram algumas questões que talvez possam ser analisadas com maior cuidado ao desenvolver a pesquisa, uma vez que apresentam, ao nosso entender, algumas “versões” que hoje são facilmente criticadas. Neste sentido parece claro que o uso do livro didático (pelo menos deste) como portador “*da verdadeira história*” joga por terra toda a concepção de história que temos construído ao longo do nosso curso. Mas, por outro lado, sabemos - compartilhando do pensamento de Marc Bloch⁽⁴⁵⁾ - que cada momento histórico, analisado por um agente específico propicia-nos a sua versão da História. Uma História que trás as marcas e as concepções daquele que a constrói, em conexão com o seu tempo.

Assim, diante da possibilidade de descartá-los - o livro e autor - e o desafio de buscarmos neles as marcas de seu tempo, optamos pela segunda perspectiva, tentando buscar elementos que possam trazer indícios dos debates travados no momento em que esta obra estava sendo pensada e elaborada. De quem - e a quem - fala? Qual é o projeto político que tenta passar? Quais os dispositivos planejados pelo Ministério da Educação que estão contemplados? Estas são questões que procuramos desenvolver no próximo item.

⁴⁵ BLOCH, Marc. INTRODUÇÃO À HISTÓRIA. Lisboa, Publicações Europa-América, 5ª ed., Coleção Saber.

2.2- Questões Ideológicas de um Momento Histórico: Um Produto de seu Tempo.

Embora o livro em questão não traga a data em que foi publicado - ausência esta que relacionamos anteriormente com a proposta de uma história única, a “verdadeira” que, independente do seu tempo, permaneceria imutável - nem mesmo maiores dados sobre o autor (consta apenas o nome - JULIERME), ao abrirmos o livro é possível identificarmos o comprometimento político que ele apresenta, carregado das aspirações e omissões relativas àquele que a escreve.

Ao descrever os grandes feitos dos heróis eleitos para a história nacional, o autor pára na construção da “maior usina hidrelétrica do mundo - Itaipú”⁽⁴⁶⁾, feito atribuído ao governo Geisel. Sabemos pois, que o período em que fica no poder vai de 1974 até início de 1979. Este é, portanto, o contexto em que escreve o nosso autor. Procuraremos uma aproximação do que estava sendo discutido neste período, a fim de compreendermos melhor a proposta de história que está incutida no livro didático em análise.

Iniciamos pelo cenário político nacional, sobre o prisma oficial, tentando trilhar a proposta do autor, já que os “*Presidentes da República*” têm lugar de destaque no livro do mesmo. Neste sentido, fomos o referencial nas metas do governo Geisel, as quais perpassam também pelo livro didático em questão.

Dentre os autores que trabalham esse período, fomos buscar em Thomas Skidmore⁽⁴⁷⁾, alguns elementos para tentarmos compreender o que esta sendo proposto e quais os objetivos na gestão do então presidente General Ernesto Geisel. Segundo o autor, este tentava uma política de

⁴⁶ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DA SUA INTEGRAÇÃO. São Paulo: IBEP p. 152.

⁴⁷ SKIDMORE, Thomas. “Geisel rumo à abertura”. In: BRASIL: DE CASTELO A TACREDO. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Só o governo Geisel
teve a ideia
de fazer o
mundo.

conciliação entre as forças oposicionistas, buscando, ao mesmo tempo, o apoio dos “*linhas duras*”, o controle dos subversivos e - para não fugir às regras dos dois primeiros militares (Castelo e Costa e Silva) - retornar à democracia. Para a economia, voltava a reafirmar a necessidade dos esforços do povo brasileiro para o seu crescimento e que, posteriormente, seria recompensado com a divisão de renda. Este é também um propósito claramente defendido por JULIERME.

A “*Liberalização*” proposta por Geisel encontrava dificuldades em se colocar um meio termo para o regime (*semi-ditadura e semi-democracia*), uma vez que não há como manter o controle. Desse ~~ê~~mpasse surge a proposta do cientista político Wanderly⁸ Guilherme para se buscar o apoio ao governo na oposição. Em relação aos “*Linhas duras*”, a postura seria evitar o conflito sem desferir a estes nenhuma reprovação. O que significaria a omissão diante das atrocidades por eles comandadas. Práticas estas também ausentes da “*História do Brasil*” que temos em mãos.

O processo de abertura, seguindo este plano, não oferecia maiores problemas - acreditavam os castelistas dentre os quais estava Geisel - uma vez que a oposição não representava uma ameaça ao poder, dada a sua desarticulação, conseguida com a intensa repressão dos governos anteriores. A implantação dessas idéias abrangeria a Independência do judiciário; liberdade de expressão e de imprensa; garantia dos direitos individuais (“*habeas-Corpus*”), além de estabelecimento de leis sobre a coerção (torturas).

Estas propostas descortinam o que permaneceu oculto em JULIERME. Ora, se há, no momento em que escreve, a revisão de algumas disposições legais de governos anteriores (embora não as tenha mencionado), as quais tentavam barrar a liberdade do cidadão, significa que

entre os “feitos” enumerados na “*História do Brasil*” do livro didático⁽⁴⁸⁾ estavam os dispositivos usados para manter a “paz nacional”. Se havia necessidade do uso da máquina governamental, cassando, torturando, exilando pessoas, é porque o descontentamento era grande e os movimentos atuantes (ou haviam sido, pelo menos até final da década de 60, porém ausentes para JULIERME ao “relatar” obras governamentais daquele período), ainda que estes não estivessem nas mãos do operariado, conforme observou Marcelo Ridenti⁽⁴⁹⁾.

A atuação da esquerda durante o período militar (quando escreve Julierme), busca a formação dos grupos de resistência composta, em sua maioria, de estudantes e intelectuais. Este quadro nos permite uma aproximação do histórico educacional brasileiro naquele período, quando há uma elevação do número de estudantes de esquerda a partir de 1964. Estes que não poderiam ser classificados como esquerda operária.

Percebe-se, tomando por base as análises de Ridenti, que houve um rejuvenescimento das esquerdas, contrastando-se com o período anterior, quando uma grande maioria do quadro era composto por militantes com idade superior a trinta anos. Estes jovens buscavam outras ligações, fora das oficiais, já que estas não respondiam às suas expectativas, dentre elas a luta por uma educação de qualidade quando presenciavam a precariedade do sistema, principalmente das universidades.

Nas palavras de GRECO temos:

⁴⁸ Entre os atos descritos por Julierme encontramos por exemplo o “*combate à inflação; o desenvolvimento da indústria; a Embratel*” pelo governo Costa e Silva. Sobre o AI-5 apenas a referência à cassação de direitos políticos de parlamentares. Médice, por sua vez “*estende o limite territorial; constrói grandes estradas; aumenta a produção agrícola para a exportação*”. Veja: JULIERME. *História do Brasil. os elos da sua integração*. p. 150.

⁴⁹ RIDENTI, Marcelo. “A Esquerda Armada nos Meios Intelectuais”. In: O FANTASMA DA REVOLUÇÃO BRASILEIRA. São Paulo: UNESP, 1993.

“(...) as manifestações dos estudantes solicitavam reformas para atender a uma emergência política e não estritamente econômica, como foi determinada”⁽⁵⁰⁾.

Assim motivados, reagiam às repressões, torturas e todo tipo de violência, o que favoreceu aos estudantes uma organização majoritária na esquerda revolucionária do período.

A repressão - a qual ficou esquecida para a *“História”* de JULIERME - veio reverter em favor do movimento de contestação, unindo grupos de objetivos comuns, saindo, portanto, das questões específicas e alcançando questões políticas nacionais. A abrangência da luta aproxima o movimento com a UNE nos anos de 1966 e 67 até que, em 68, após o “Congresso Secreto” de Ibiúna a repressão violenta desmobiliza-o. Momento em que o “guevarismo” (optando pela clandestinidade) e os *“mauísta”* (tomada do poder com organização prévia) representam vanguarda na organização de classe.

O tipo de luta escolhido pelas lideranças refletia a idealismo dos jovens militantes, em busca de *“transformação da sociedade”*, engendrando-se na esquerda armada e na clandestinidade, atingindo reivindicações que extrapolam a realidade estudantil e atinge problemas de nível social de todo país, conciliando interesses gerais e particulares. Esta abrangência vem caracterizar a heterogeneidade do movimento e, por consequência, a “rebeldia” e a politização.

No entanto, o AI-5 (que para Julierme apenas cassa políticos), atinge o movimento revolucionário analisado por RIDENTI, levando-o à clandestinidade, o que leva ao distanciamento das bases e, por consequência, marginalizando-se. Ao distanciar das bases, acredita o autor, se perde em relação às reivindicações da sociedade, o que deixa o movimento sem uma base sólida. É preciso voltar, o que, naquele momento,

⁵⁰GRECO, J. F. N. DILEMAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA, 1986-1994. (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira). UFU, 1996. p. 38.

só seria possível com a luta armada. Neste cenário, onde a repressão torna-se regra, a discussão sobre igualdade e direitos dentro das universidades perderam espaço. Os governantes se fecham contra a sociedade estudantil, alcançando inclusive pessoas de elite quando a miséria nacional, aliada ao descrédito no projeto autoritário - que elimina qualquer liberdade - tornam-se terreno fértil para alimentar o descontentamento. A única alternativa foi também um dos motivos que o levaram ao declínio. Aliado a este, as reformas do governo aumentando o número de vagas nas universidades, o “*milagre econômico*” e a repressão contribuíram para o esvaziamento da esquerda no país, a partir de 1969⁽⁵¹⁾.

Talvez esse “esvaziamento” ao qual refere RIDENTI não teria ocorrido se outros dispositivos não viessem corroborar para a desmobilização. Esta proposição tem por base a qualidade de ensino que não respondiam às necessidades dos alunos, centrando-se apenas na qualificação de mão de obra que a indústria vinha solicitar naquele momento. Questões estas que nortearam grande parte das reivindicações da esquerda estudantil. A estrutura interna da educação também foi modificada a fim de conter a participação política. Mais uma vez as análises de GRECO nos oferece elementos bastante elucidativos. Segundo o autor,

“o Decreto-lei nº 477, de 11 de fevereiro de 1969... continha os princípios de jubramento aos alunos que não se enquadrassem na nova estrutura, isto é, deveriam ser apenas estudantes e não se envolverem com questões políticas” ⁽⁵²⁾.

Esta “retirada” dos estudantes não veio representar porém, o fim das manifestações de oposição. Mudam apenas os agentes, que saem agora da Igreja. Se até este período ela não participou de forma efetiva na oposição, ficando limitada às regras da legalidade⁽⁵³⁾, não se pode dizer o mesmo da

⁵¹ Ver: RIDENTI. A ESQUERDA ARMADA NOS MEIOS INTELECTUAIS. 1993.

⁵² GRECO. 1996, p. 38.

⁵³ RIDENTI. 1993.

segunda metade da década de 70 - período do governo Geisel - quando ela começa novamente a se manifestar, movida pela morte de padres e torturas de bispos em represália à opção pelos pobres após o Congresso de Medellín. Neste contexto, a CNBB vai se afirmando contra o sistema, aumentando as comunidades assistenciais de base, sustentadas por partidos políticos.

A OAB também começa a atuar de forma mais efetiva na crítica ao regime. Ao lado disso, organiza-se “um novo sindicalismo” se comparado aos sindicatos “pelegos” que anteriormente fragmentaram as forças da classe⁽⁵⁴⁾. Porém seríamos anacrônicos se cobrássemos de JULIERME uma análise desses últimos acontecimentos, pois escreve antes dessa organização operária, quando Luís Inácio da Silva (Lula) se destaca nacionalmente como articulador da esquerda, porém os motivadores de tal organização certamente estavam presentes naquele momento, nem por isso foram dignos de nota na “História do Brasil” de JULIERME.

Todas estas e outras manifestações Julierme conseguiu resumi-las em uma única frase: “há descontentamento popular” - deixa escapar o autor ao perceber que a oposição vence as eleições em novembro de 1974. “Escapa-lhe” porém o que teria gerado este descontentamento e mesmo o decorre dessa derrota nas urnas. Sabemos pois, através das análises de Skidmore, que o governo toma as suas medidas para assegurar o controle da máquina governamental, limitando os já escassos direitos de participação política dos brasileiros. Os resultados teriam demonstrado aos governistas a “inviabilidade” de se promover eleições livres, já que o povo não estava “preparado” para o processo eleitoral⁽⁵⁵⁾.

Além de não conseguir com que a situação ganhasse as eleições, Geisel frustra, em relação à questão dos desaparecidos, entre os anos de 1974 e 1975. Volta e meia organiza uma nova cassada aos comunistas para

⁵⁴ Ver: SKIDMORE, Thomas. “Geisel rumo à abertura”. In: BRASIL: DE CASTELO A TACREDO. 1988. pp. 315 a 408.

⁵⁵ Op.cit., p. 335 a 339.

conter a oposição e satisfazer aos militares. Entre incidentes, o processo de abertura segue conforme a proposta: “lenta, gradual e ~~irre~~strita” - mas principalmente segura. Até que a economia desarticula os planos, afetada principalmente pelo aumento do preço do petróleo. Os recursos que estavam sendo investidos em outras áreas, como a construção de estradas (que Julierme havia enfatizado com grande destaque ao descrever os feitos de Médice), tiveram que ser desviados para investimentos em hidroelétricas (aqui entra a tão divulgada no livro didático - Itaipu). Além disso as reservas foram sacadas, as importações cortadas e ainda recorreu-se à empréstimos externos.

O “bolo” parecia murchar naquele momento, e ainda assim JULIERME encerra seu livro cobrando mais dedicação, trabalho e confiança dos alunos (e professores) e quem dirigia a seu livro. No Governo de Geisel a inflação chega a 40,8%, e a dívida externa aumenta, os salários sofrem grandes perdas⁽⁵⁶⁾.

É neste contexto que é gestado o trabalho de JULIERME. Entre torturas, casações, exílio, censura, movimentos oposicionistas, inflação, queda na qualidade de vida do trabalhador, etc, o nosso autor elege a sua “História do Brasil”⁽⁵⁷⁾. Percebemos, pois, que a obra apresenta só alguns recortes do momento histórico em questão. Mas são suficientes para percebermos neste os traços da formação do intelectual, a qual norteia a concepção de História, presente no livro didático. Um indício bastante significativo desse método de análise - o qual vem contemplar os “grandes feitos” dos homens do governo e omitir todas as outras formas de atuação e expressão dos demais agentes históricos - pode ser encontrado antes mesmo de abrirmos o livro (na sua capa), onde lemos: “História do Brasil. Unidade Nacional: Os elos da sua integração”.

⁵⁶ SKIDMORE. 1988, pp. 315 a 408.

⁵⁷ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DA SUA INTEGRAÇÃO. São Paulo: IBEP

Aparece-nos de forma bastante clara a proposta do autor de trabalhar aquilo que contempla uma concepção de “unidade”, de “integração”. Para isso não seria coerente mencionar outras formas de manifestações que viessem colocar em cheque a “homogeneidade” e a “paz nacional”. Porém, este “projeto de História” defendido por JULIERME não é original se compararmos com propostas educacionais anteriores. Neste mesmo viés encontramos, por exemplo, as propostas do intelectual e político Fernando de Azevedo⁵⁸, na qual defende uma educação capaz de superar as diferenças culturais de um povo.

Se analisarmos apenas os seus estudos acerca da educação desenvolvida pelos Jesuítas no Brasil⁽⁵⁹⁾, já encontramos elementos suficientes para supor - com pouquíssima margem de erro - que JULIERME foi (se não aluno) seu fiel leitor. Diante disso, entendemos que talvez seja pertinente fazermos um breve levantamento acerca desta obra de AZEVEDO, por entendermos que nele esteja os principais conceitos nos quais bebe aquele que organizou “História do Brasil” que estamos analisando.

Fernando de Azevedo foi um dos principais formuladores de uma proposta de integração da sociedade brasileira, ainda que seja à nível oficial, atendendo as necessidades de um contexto histórico ao redigir a obra no último decênio da primeira metade deste século, em cumprimento à uma solicitação de Getúlio Vargas. Trabalho este ancorado no princípio de que a educação é um dos “veículos” indispensáveis para fomentar e manter uma “unidade” político-social no país. Neste sentido passeia por alguns

⁵⁸ Azevedo foi o principal articulador do manifesto: “*Pioneiros da Educação*” - no qual estavam as bases de como “*transformar para conservar*”. Dentro desses princípios pode ser considerado o mentor intelectual das elites dirigentes deste país. Como já esboça o referido “*manifesto*”, insere-se entre os liberais conservadores (Veja: GHIRALDELLI Júnior P. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo: Cortez. 1990. pp. 139 a 160). Com o título de Bacharel em Direito, foi professor da Universidade de São Paulo (USP) e um dos seus fundadores. Esta que nasce com função (que cumpre com louvor) de formar a elite política do país. A sua perspectiva de análise talvez possa ser entendida a partir da influência do pensamento de DURKHEIM.

⁵⁹ AZEVEDO, Fernando. “A Transmissão da Cultura”. In: A CULTURA BRASILEIRA. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.

conceitos da perspectiva weberiana (embora sem o citar) e Gilberto Freyre. Porém a maior marca é, sem dúvida, dos métodos positivistas.

Na sua produção, o autor carrega o seu compromisso com alguns conceitos caros na década de 40 - evolução; nação; homogeneidade; desenvolvimento - vendo na educação a base para que fossem alcançados, sem considerar as diferenças regionais, culturais enfim. Princípios estes que estão presentes também na obra de JULIERME.

É com base nessa concepção política que AZEVEDO dedica a uma grande pesquisa que procura remontar os “caminhos” da educação no Brasil, a partir do período colonial, vendo nas “relações” educacionais da época, uma inspiração ideal para o que o seu momento (início da década de 40) requer. Assim, tenta retomar “O Sentido da Educação Colonial”⁽⁶⁰⁾ que tem início, segundo o autor, com a chegada dos Jesuítas, que trazem consigo o intuito de uma educação popular, formando um sistema em conformidade com a doutrina: homogeneidade e disciplina.

No entanto, o que viria sugerir uma contradição, a cultura parece não resistir à pressões econômicas e retira-se no momento em que não atende às suas necessidades “impostas” pela economia. Se a princípio a primeira (cultura) traria o suporte para gestar uma “transformação” conservadora, onde tenta fazer uso da sua inspiração na obra weberiana, no decorrer das análises deixa claro o seu comprometimento com um dado projeto político, no qual o econômico justifica e direciona todas as ações e deliberações.

É assim que se dá a expulsão dos Jesuítas da colônia em 1759, passados 210 anos desde que chegaram. Período considerado positivo por AZEVEDO⁽⁶¹⁾ graças ao “sistema” por eles implantado, apesar de representarem, num dado momento, um entrave ao desenvolvimento, tanto

⁶⁰ AZEVEDO. 1976, pp. 9 a 59.

⁶¹ Estando o autor trabalhando com os conceitos de “*evolução/desenvolvimento*” da época em que escreve, fica evidente a sua preocupação em justificar a expulsão dos jesuítas pois, a “*unidade nacional*” para a qual trabalha não parece dispensar nenhum dos elementos necessários - de acordo com o autor - para alcançá-la. Deve buscar, portanto, uma fórmula de manter a unidade e promover o desenvolvimento.

econômico quanto cultural. A aparente “inversão” de ótica - de uma perspectiva cultura para os determinismos econômicos - revela, na verdade, a sua postura enquanto intelectual a serviço de uma classe e da preservação de uma estrutura que, para ser conservada, exigia mudanças as quais estava propondo.

Para AZEVEDO, a saída dos Jesuítas representou a queda do “sistema educacional” na colônia. Este “rompimento instantâneo” das relações educacionais proposto pelo autor nos sugere - se analisado isoladamente - uma grande contradição, já que uma atividade, embora contando com poucos “transmissores”, sendo capaz de um alcance expressivo a ponto de chocar com interesses externos (Europa), pressupõe uma base minimamente estável a ponto de sobreviver, ainda que através das bases (naqueles que “receberam” a cultura “transmitida”).

No entanto, a astúcia do autor deve ser considerada, haja vista que - enquanto está a serviço de instituições oficiais ligadas à educação - prioriza o aspecto formal/institucional do ensino. Neste sentido, não seria coerente cobrarmos dele uma atenção às formas de “apropriação”⁽⁶²⁾ dessa educação por parte das pessoas. Portanto, com esta perspectiva de análise (concordamos ou não), torna possível a Azevedo sustentar que, saindo os condutores da cultura em 1759, “destroi-se” toda a estrutura educacional da colônia. Garante a sua tese de que o ensino é algo a ser “transmitido” e, através dele, toda a cultura. Dessa forma, assim que a fonte condutora (Jesuítas) deixa de passar o seu conhecimento, rompe a relação “doador-receptor”. Situação que terá um alento só após a chegada da família real (1808) quando alguns princípios dos Jesuítas serão recuperados.

⁶² O conceito de apropriação ao qual aderimos é aquele que comporta as diversas formas de percepção, relativa a sujeitos específicos, estabelecendo relações sociais próprias a seu tempo, segundo o seu compromisso político. Portanto trata-se de uma (re)leitura de determinada produção, a partir de uma perspectiva que lhe é própria. Neste sentido comungamos com:

CHARTIER, Roger. “História intelectual e história das mentalidades: uma dupla reavaliação” In: A HISTÓRIA CULTURAL: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES. Lisboa: DIFEL. 1990, p. 29 a 67.

Neste sentido, graças a questão teórico-metodológica utilizada pelo autor - em cuja base está o projeto de “homogeneização” - torna possível explicar a falta de uma cultura nos 50 anos compreendidos entre a saída dos Jesuítas e a chegada da família Real, quando ele verifica um surto cultural. Fica então isento da necessidade de detalhar a estrutura fragmentária do período em questão (1759 a 1808), principalmente porque uma análise mais aprofundada poderia comprometer o seu propósito de “unidade”.

É também, com estes pressupostos, que devemos analisar a obra de JULIERME pois, assim como AZEVEDO, ele carrega o seu compromisso com uma concepção e necessidade histórica, a partir da qual elege os “fatos” que vêm de encontro aos seus propósitos, extraindo deles apenas aquilo que possa dar sustentação ao seu método de análise. Entre omissões e generalizações⁽⁶³⁾, vai tomando forma o projeto de adequação do cidadão às novas necessidades que o momento exige. A moral burguesa deve ser implantada através da educação o compromisso de disciplinar, promovendo a devida “massificação” (“moldagem”) do cidadão. Nesta perspectiva não é proposta sua adentrar por questões (como manifestações de protestos, práticas de torturas) que pudessem colocar em cheque a sua “História” que visa passar a noção de homogeneidade, unidade, ordem, modernização e progresso nacional.

Esta integração dos desejos do povo defendida por JULIERME se dá em torno de um eixo o qual viria assegurar a “paz e a Segurança Nacional”. Algo que aparece no livro compondo o primeiro capítulo, antes de qualquer referência ao povo brasileiro. Este “elo da integração nacional” é a “Constituição: A Lei Maior”⁽⁶⁴⁾. Logo a seguir (capítulo II) vem outro

⁶³ Omitir e generalizar não um “privilegio” de JULIERME ao propor a sua versão da História. Diversos autores, ao eleger o seu objeto de análise, tendem a simplificar o contexto em questão. Como exemplo podemos citar - além de AZEVEDO - RIBEIRO, M. L. S. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR. São Paulo: Cortez, 1989 (1ª ed. 1987), onde a autora conduz as suas argumentações sem mencionar as resistências que também compunham o cenário, surgindo uma postura de “assimilação” diante das propostas educacionais e da sua implementação.

⁶⁴ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DA SUA INTEGRAÇÃO. São Paulo: IBEP, p. 4-12.

“Fator de Unidade Nacional: Língua”. Não vamos retomar aqui a proposta metodológica contida nestas “prioridades” do autor. Apenas mencionamos com o propósito de buscar elementos que nos permite uma aproximação da sua percepção de organização da sociedade com aqueles encontrados em Émile Durkheim. Portanto, anterior a AZEVEDO.

Se para JULIERME a Lei aparece anterior aos brasileiros, para DURKHEIM o “fato social é exterior” aos homens, porém, os cientistas poderiam - segundo ele - contribuir para eliminar os valores que pudessem vir “contaminar” a sociedade. Dessa forma, o processo histórico manteria a sua lógica obedecendo regras gerais, imutáveis, que independem da ação humana. A estes caberia apenas a compreensão dos fatos, pois estes já estavam dados. Neste sentido a mudança não é sua preocupação. Importa pois apenas compreender que laços sociais existem, delimitando os campos de estudo, tomando-os como “coisa”, portanto imunes à parcialidade, eliminado o calor, os pré-conceitos e as paixões⁽⁶⁵⁾.

Assim, tanto em JULIERME quanto em DURKHEIM, podemos perceber os pressupostos que regem a humanidade: a lei do “progresso”. Em nome dele, e por ele, a sociedade torna-se a soma dos indivíduos, para os quais as maneiras de ser, de agir e de pensar devem estar atreladas ao coletivo que a eles sobrepõem. Regras estas, mantidas graças à “coerção” (na “História do Brasil” têm lugar de destaque, com as “Forças Armadas” no primeiro capítulo), o que vem assegurar a coesão do grupo social em nome de um bem comum, formando uma mentalidade coletiva universal, “estimulada” pelas disposições jurídicas que têm a função de “regular” as funções do “corpo social”, mantendo-o em “sincronia”.

O conhecimento deve limitar-se a compreender os fatos em si mesmos, de maneira racional, “como elas são” pois a lei é “imutável” e,

⁶⁵ RODRIGUES, J. A. EMILE DURKHEIM: SOCIOLOGIA. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1984.

portanto, o papel do cientista (como pretendeu também Julierme) é de exprimir a realidade, não de julgá-la ⁽⁶⁶⁾. No entanto, ao optar por esta suposta “neutralidade”, o agente histórico deixa passar o seu mais profundo comprometimento com um dado projeto político. Naquele momento a postura do autor dessa “História do Brasil” que tomamos como análise, não estivera mais imune aos valores de seu tempo do que qualquer outro que declaradamente se diz conduzido pela paixão.

JULIERME trabalha com princípios do seu tempo, limitado pela censura, norteador pela sua concepção de sociedade, onde a máxima era evitar e principalmente ocultar o conflito em nome da “harmonia” e da “Segurança Nacional”. Maria Isabel da Cunha faz sua análise desse projeto que tem como o principal campo de “divulgação” a educação. Segundo a autora:

“A obediência, a hierarquia e a disciplina sempre foram valores privilegiados na organização escolar. (...). Há uma proposta de harmonia e consenso ao invés de trabalhar o conflito. Para isto muito contribuiu a idéia de neutralidade da ciência e da tecnologia e a visão positiva liberal da formação da sociedade” ⁽⁶⁷⁾.

Se a educação é um dos principais veículos “condutores” de uma ideologia a ser difundida para a sociedade, torna-se pertinente uma aproximação das diretrizes que estavam sendo propostas (se não impostas) no período em que o livro didático foi preparado. O autor organiza o seu manual sob a luz da Lei nº 5.692/71, atendendo às reformas do ensino de 1^o e 2^o graus. Ao avaliar o significado dessa nova lei, GRECO diz que ela vem responder às necessidades da economia da década de 70.

De acordo com o autor, as reformas vieram “ajustar a educação brasileira ao modelo tecnicista e autoritário, condizente com uma política

⁶⁶ Op. cit.

⁶⁷ CUNHA, M. I. “Relação Professor-Aluno”. In: VEIGA, Ilma P. A. (coord.) REPENSANDO A DIDÁTICA. Campinas: Papirus, 1990. p. 152.

sócio-econômica que viera justificar a ideologia do Desenvolvimento e Segurança Nacional, implementada durante a euforia do “milagre econômico”⁶⁸. Ainda na perspectiva do autor, estes dispositivos, ao serem direcionados aos primeiros níveis de ensino viriam descongestionar as universidades e garantir uma grande oferta de mão de obra, embora semi-qualificada, para atender as demandas da industrialização.

Nesta mesma Lei (5.692/71) estão as deliberações para o ensino de História e Geografia, fundindo-se na disciplina de Estudos Sociais. Isso vem promover, de acordo com GRECO, a:

“diluição dos seus conteúdos, privilegiando o patriotismo e culto ao Estado. (...) seus conteúdos em padrões propagandísticos e cívicos, para dar suporte ideológico à repressão que se fazia na época”⁽⁶⁹⁾.

É redundante repetir aqui a convergência entre estes propósitos e aqueles contidos no livro de JULIERME, já bastante enfatizados.

GRECO continua as suas análises sobre as reformas dizendo que estas atingem também os profissionais formados em História. Alguns anos depois de promulgada a referida lei, apenas aqueles com o curso de Estudos Sociais podem atuar no 1º grau, restando-lhe apenas as escolas de 2º graus como campo de atuação para os historiadores, onde o número de aulas eram mínimos⁽⁷⁰⁾. Dessa forma, fecha-se o cerco contra uma discussão mais crítica, já que tanto os professores quanto a organização curricular estão “ajustados” para os conteúdos a serem “transmitidos”, em consonância.

Apenas à título de exemplo citamos o item b do art. 3º do currículo preparado para a disciplina de Estudos Sociais, segundo as deliberações do Ministério da Educação e Cultura:

⁶⁸ GRECO. 1996, p. 45.

⁶⁹ Idem, ibidem. p. 55 e 61.

⁷⁰ Idem. p. 55.

“b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”⁽⁷¹⁾.

JULIERME parece bastante eficiente em transformar estes propósitos em um manual. Não esquecendo inclusive de propor questões e enviar as “devidas” respostas, evitando possíveis “problemas” no caso deste cair em mãos de um professor “despreparado” para os princípios defendidos. Cria-se assim uma cadeia de condutores e receptores. A elite intelectual e econômica faz as regras, o Estado as sanciona, os professores as “apanham” no livro didático e as “transmitem” aos alunos.

O que deve ser “passado” naquele momento (década de 70) é principalmente o patriotismo, tornando o principal argumento, perceptível não só nos textos, mas principalmente nas fotos que vêm compor o livro de Julierme. O Palácio do Planalto ocupa toda a primeira página do capítulo I, não esquecendo a bandeira, as armas e o selo nacional. O trabalhador que ajuda o Brasil a crescer é merecedor de destaque, assim como aqueles que morreram por ele, defendendo a “nossa dignidade” na Segunda Guerra Mundial. Também a seleção de futebol é motivo de orgulho nacional. A estes (e acima destes) vem juntar os “patriotas maiores”: Imperadores, governadores, e os Coronéis da Revolução.

Tudo isso nos chega graças a uma “rede” que se cria em torno da educação, vindo corroborar para que se leve avante uma determinada ideologia, facilitada ainda pela “desqualificação das disciplinas e dos professores de História e Geografia”, de acordo com os estudos feitos por Greco. O que vem “controlar - prossegue o autor - e revigorar a Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro, mantendo-a, não como disciplina, mas como uma “doutrina” de Estado, no intuito de controlar a sociedade”⁽⁷²⁾.

⁷¹ Op. cit., p. 62.

⁷² Op. cit., p. 63.

Embora o livro de Julierme traga na capa o título de “História do Brasil”, o seu interior é organizado de acordo com os propósitos do civismo, conforme já tivemos oportunidade de enfocar. Neste sentido parece claro a eleição deste tópico como eixo norteador da obra. Porém outras partes do conteúdo proposto para a disciplina de Estudos Sociais no programa preparado para a 6ª série do 1º grau, para a qual o livro em análise é dirigido, também foram dignamente contempladas. Podemos tomar como exemplo a tentativa de “integração” das diversas culturas brasileiras através da lei e da língua⁽⁷³⁾.

Quanto ao Histórico, “sugerido” no currículo, consegue trabalhar com eficiência a “evolução” do país, onde um povo palhaço (mais no início do livro) dá lugar às fotos de obras monumentais além da imponência da sede da ONU, da qual o Brasil faz parte “como a maior nação de língua portuguesa do mundo”. Não deixa de enfatizar que todas as transformações vêm responder às necessidades impostas pelo desenvolvimento do país. E tudo que será feito depende da união de todos. Só assim poderão desfrutar um dia, dos benefícios de se viver numa grande nação.

Para ilustrar melhor o direcionamento do autor, transcreveremos, a seguir, o referencial por ele utilizado, dispostos nos conteúdos propostos pela reforma de 1971.

“Conteúdos:

Geográficos: *Visão integrada dos grandes conjuntos regionais.*

Históricos: *Formação do processo histórico brasileiro (evolução da história brasileira). Formação de consciência histórica.*

Políticos e Educação Moral e Cívica: *Organização política e administrativa do Brasil.*

⁷³ JULIERME tenta deixar claro que, embora no Sul se coma churrasco e no Nordeste vatapá, a Pátria une esse povo, “alegre e criativo”. Ficam fora aqueles que sequer comem. Porém cumpre o programa. (Veja HISTÓRIA DO BRASIL. p. 20 a 37).

Formação da consciência nacional e valorização da pessoa inserida na comunidade.

Antropológicos: tradições e aspectos da cultura brasileira na perspectiva do País.

Sociológicos: Transformações sociais do Brasil e conseqüências no seu desenvolvimento.

Econômicos: Desenvolvimento econômico do Brasil”⁽⁷⁴⁾.

O que é o
por fim?
46
No realismo
não é o fato de
na construção
ou não, que
o cálculo do
lado do
querer.

Diante do exposto é difícil dizer que o livro *“História do Brasil. Unidade Nacional: os elos da sua integração”* não cumpre o que estava proposto para a educação naquele momento. Tão pouco o autor se deixa trair ao defender a sua proposta de história. Manteve-se fiel aos seus pressupostos metodológicos positivistas e os defendeu até a última página. O fato de discordarmos da sua concepção de análise, não significa que a devemos descartar e fingirmos que ela não existe, e principalmente que foi o melhor referencial de um dado momento histórico, ainda que hoje seja cada vez mais criticado.

Sabemos pois, que diante do dinamismo das relações sociais, as mudanças se processando em conformidade com velocidade das máquinas da modernidade, a construção do conhecimento também torna-se cada vez mais necessitado de discussões novas, permitindo concepções diferenciadas. No entanto, entendemos também que a compreensão da nova realidade que estamos construindo, depende do que trazemos em nossa bagagem, ainda que esta se renove ao longo do tempo.

Neste sentido BLOCH escreve o seguinte:

“o passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e aperfeiçoa”⁽⁷⁵⁾.

É esse aperfeiçoamento que tentaremos atribuir aos agentes do processo de construção do conhecimento histórico, dentre os quais estão os

⁷⁴GRECO, J. F. N. DILEMAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA, 1986-1994. p. 69.

⁷⁵ Ver: BLOCH, Marc. INTRODUÇÃO À HISTÓRIA. p. 55.

professores que, por opção ou falta dela, estão envolvidos com a disciplina de História. Para isso entendemos que seja importante a tentativa de buscarmos nos documentos as marcas do seu tempo, antes de descartá-lo. O livro que tomamos para suporte de nossas análises nos trás uma grande contribuição para entendermos uma versão escrita por uma pessoa que vivenciou um dos períodos mais obscuros de nossa história. Um homem que não teria que dar conta de toda a realidade do contexto nacional. Apenas teria de apresentar-nos a sua história. Foi isso que percebemos.

Com o trabalho do autor impresso e distribuído pelas escolas do país, resta então ao professor construir a sua versão daquilo que lhe chega, confrontando-o com as suas concepções acerca do conhecimento histórico e assim reconstruir a sua história. É este o papel que pretendemos resgatar a seguir.

2.3 - O Professor Reconstruindo a sua História.

Se entendemos que a história está em constante movimento, temos que considerar que as pessoas envolvidas no processo são responsáveis por esta historicidade. Isso talvez venha propiciar-nos que retiremos do livro didático a responsabilidade de apresentar “todas” as questões que comumente levamos a ele. Acreditamos que o papel do professor não é apenas o de “transmissor” dos conteúdos que - para alguns - encontram-se aprisionados nos livros, mas deve alcançar a sua capacidade de construir novas “versões”. Neste sentido, minimizaremos as críticas à estrutura educacional; aos currículos; aos materiais pedagógicos enfim. Afinal, não nos parece coerente crermos que os *“materiais didáticos (...) conseguem ensinar sozinhos”*⁽⁷⁶⁾.

Nesta perspectiva entendemos ser, o papel do historiador, de grande importância uma vez que - conforme analisou FONSECA:

“(...)como sujeitos comprometidos com a interpretação da realidade, com a inteligibilidade das experiências, têm um papel fundamental com o trabalho de reflexão capaz de construir um outro discurso, uma outra história. Caso contrário, nós, historiadores, estaremos contribuindo para a manutenção da lógica da memória dominante, afirmando a marca da exclusão presente na nossa História”⁽⁷⁷⁾.

Entendemos que o papel do professor/historiador cresce em importância na medida em que entendemos (conforme já mencionamos) o currículo como algo “*construído*” e, dessa forma, destituído de uma “*neutralidade*”. FONSECA já havia nos acenado para o fato de que o currículo é um dos mecanismos de socialização do saber, sendo que os critérios de sua seleção, a organização e a forma estão diretamente relacionados com as condições históricas de sua produção. Assim, a

⁷⁶ Ver: RIBEIRO, S. Costa. “A Educação e a Inserção do Brasil na Modernidade”. In: CADERNO DE PESQUISA, São Paulo - número 84. p.73.

⁷⁷ FONSECA. 1995, p. 130.

autonomia do professor não depende da existência ou não de um currículo⁷⁸. Nesta mesma perspectiva encontramos as análises de SILVA, que diz que “(...) o currículo controla, regula, governa. O conhecimento escrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A relação é inerente ao currículo e à pedagogia”⁽⁷⁹⁾.

Se o currículo - que é a base para a indústria do livro didático - não está acima do conjunto de regras de determinadas épocas e grupos, como cobrarmos que os livros estejam imunes aos “vícios” de seu autor? CORRÊA nos condiciona uma maior inteligibilidade a estas questões, chamando-nos a atenção para o carácter político das relações históricas e, em específico, o ensino de História. Recorrendo às suas palavras temos o seguinte:

“O Ensino de História é condicionado socialmente; toda e qualquer prática pedagógica no ensino de História está comprometida com uma realidade de história concreta. Isto equivale a dizer que não há professores ou conhecimentos neutros. O professor revela, no cotidiano, o seu comprometimento com uma dada concepção de homem, sociedade, educação, História, mesmo quando delas não tenha consciência”⁽⁸⁰⁾.

Talvez seja este mesmo comprometimento que esteja - implícita ou explicitamente - nos livros “produzidos” por um autor politicamente engajado em propostas que comungamos ou refutamos. Trabalhar, em sala de aula, estas nossas discordâncias ou nos posicionando a favor das questões discutidas poderia vir a ser - ao nosso entender - uma forma de lidar com o próprio conceito de história, passível de questionamentos e reformulações constantes, abalando a noção de verdade absoluta, mesmo porque estamos diante de “uma realidade social concreta, em constante

⁷⁸ FONSECA. 1995, p. 131.

⁷⁹ SILVA. T. T. p. 202.

⁸⁰ CORRÊA. M. A. A HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL. Monografia apresentada na UFU/MG. 1996, p.8.

transformação, e que demanda sempre novas necessidades, as quais estão contentemente redimensionando os objetivos que, por sua vez, irão direcionar a prática educativa”⁽⁸¹⁾. Assim, como todo o processo histórico, diríamos.

Se concordamos que o conhecimento é histórico e traz as marcas do comprometimento político, entendemos, por conseguinte, que as produções oriundas deste processo de construção do saber também trazem as marcas do seu tempo e de quem as organizou. Aceitarmos ou não o que está escrito faz parte da nossa característica enquanto sujeitos históricos pensantes. No entanto parece-nos problemático descartarmos aquilo que refutamos (no caso os livros didáticos) ao invés de levarmos a eles as nossas perguntas, as quais talvez possam ser respondidas mesmo que o consideramos “tradicional” e “ultrapassado”. BLOCH discorre sobre esta questão de forma brilhante. Deixaremos então, que as suas palavras falem por nós:

“Na nossa inevitável subordinação ao passado há coisa, pelo menos, de que nos libertamos: condenados como sempre estamos a conhecê-lo exclusivamente pelos seus vestígios, conseguimos, todavia, saber muito mais a seu respeito do que esse passado achou por bem dar-nos a conhecer (...) desde que nós não nos resignemos a registrar pura e simplesmente o que dizem as nossas testemunhas, desde que entendemos forçá-las a falar, mesmo contra a sua vontade(...)”⁽⁸²⁾.

Ao fazermos falar as testemunhas do passado, as ouvimos e criticamos, ou seja, apropriamos - conforme o conceito de CHARTIER⁽⁸³⁾ - de acordo com o nosso presente. E este nos aponta para a necessidade de não cobrarmos que o livro didático consiga contemplar “a história ideal”. Entendemos entretanto, a necessidade de aproximarmos estas reflexões mais genéricas de um plano mais próximo da nossa realidade. Neste sentido

⁸¹ CORREA. 1996, p. 16.

⁸² BLOCH, Marc. INTRODUÇÃO À HISTÓRIA. pp. 59/60

⁸³ CHARTIER, Roger. “História intelectual e história das mentalidades: uma dupla reavaliação” In: A HISTÓRIA CULTURAL: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES. Lisboa: DIFEL. 1990, p. 29 a 67.

podemos observar, por exemplo, as últimas tendências de interpretação das relações históricas que têm se destacado no curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia.

A alguns anos atrás poderíamos dizer que a perspectiva de análise a partir dos modos de produção da economia era a marca do curso. Isso equívale a dizer que a maioria dos professores ali formados iriam atuar enquanto professores com pressupostos ligados ao marxismo. E, se assim o concebermos, as suas expectativas em relação aos livros didáticos - se os fossem utilizar - direcionariam para este método de abordagem. O livro de JULIERME⁽⁸⁴⁾ certamente estaria descartado.

Hoje porém, dificilmente saberíamos qual seria o método de abordagem que os professores recém-formados - ou em formação - esperaria de uma proposta curricular. As expectativas e concepções de análise encontram-se hoje divididas. Numa mesma turma encontram-se alunos que se consideram marxistas da linha thompsiniana e outros que optam pelas discussões direcionadas para o viés cultural, e ainda aqueles que preferem o método tradicionalmente conhecido como positivista. Ao lado desses, existem ainda aqueles que consideram a pertinência de todas as interpretações, dependendo da exigência da sua temática.

A partir disso é fácil entender algumas das críticas direcionadas aos livros didáticos, uma vez que estes não são capazes de “apanhar” as necessidades de uma “clientela” cada vez mais diversificada. Essa questão ficou bastante clara nas reflexões de LIMA⁽⁸⁵⁾ ao trabalhar o item 3.2.3 no qual analisa a relação do *“professor e o livro didático”*, tomando como suporte para suas análises os profissionais que atuam na área de história da 5ª à 8ª séries em várias escolas da cidade de Uberlândia.

⁸⁴ JULIERME. HISTÓRIA DO BRASIL: UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DA SUA INTEGRAÇÃO. São Paulo: IBEP

⁸⁵ LIMA. S. C. F. A HISTÓRIA QUE SE CONHECE, A HISTÓRIA QUE SE ENSINA. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, UFU, 1997.

Na sua recente pesquisa, LIMA chegou, após um longo processo de investigação, aos principais livros utilizados pelos professores entrevistados. Dentre eles, foram selecionados dois, sobre os quais a autora tentou analisar as críticas dirigidas pelos historiadores que os adotaram como suporte para as suas aulas. A partir daí surgem várias colocações onde, para alguns, era um mérito o fato de apresentar - um desses livros didáticos - um método onde priorizava as relações econômicas como norte das relações sociais. Para outros, no entanto, isso viria representar uma limitação do mesmo⁽⁸⁶⁾.

Embora saibamos que o que se “espera” de um livro didático é bastante relativo, considerando as prioridades de cada agente, percebemos - através das entrevistas dos professores, concedidas à autora - a cobrança que fazem ao mesmo no sentido de ter que dar conta “da” história.

Encontramos, por exemplo, as seguintes críticas:

“Ele (um livro didático adotado) deixa a desejar”.

Outro diz ainda:

“Alguns livros críticos são piores que a história oficial”⁽⁸⁷⁾.

Estes professores parece não perceber que tentam encontrar nessas obras o “reflexo” da sua versão de análise do processo histórico. Neste sentido, as suas limitações acerca das especificidades do autor, o qual tentou passar uma proposta (também específica) vem alimentar as suas críticas, ignorando os limites inerentes a uma produção que visa alcançar outras prerrogativas que não as suas. Dentre os outros propósitos que o livro possa trazer - e que alguns professores não perceberam - estão aqueles colocados pelo mercado. Este que às vezes coloca o que é “necessário” à

⁸⁶ Op. cit. pp. 150 a 166.

⁸⁷ Op. cit. pp. 157 e 158.

educação e, por vezes, é redefinido pelos “guias” lançados pelo Ministério de Educação e Cultura⁽⁸⁸⁾.

O autor GATTI Jr. analisa esta relação entre o livro didático e as editoras, dizendo que:

“(...) O mercado do livro escolar não é nada desprezível para a indústria editorial, especialmente para a brasileira que depende em muito do volume de vendas dos livros escolares para a sua própria sobrevivência. E não se restringe às ‘indústrias’ nacionais (editoras) os ‘benefícios’ trazidos pelo livro didático. Este vem responder necessidades mais amplas, que estão aquém da proposta de melhoria na qualidade do ensino(...)” “As políticas públicas neste setor (...), são marcadas pelo atendimento de interesses bastante claros (...) atendem às necessidades do Estado, que é obrigado a conviver com um país que apresenta deficiências de toda ordem no campo educacional, encontrando na distribuição de livros didáticos, um paliativo extremamente útil, pois permite simultaneamente: agradar as editoras, garantir espaço na imprensa, facilitar ‘negociatas’ e promover políticos”⁽⁸⁹⁾.

Assim, graças à generosa oferta de livros didáticos - que transformam-se em currículos - o Estado entende desobrigado das suas funções em relação à educação, professores desqualificados podem “transferir” aos alunos o que têm em mãos, camuflando assim “*problemas educacionais crônicos*”. A única censura é aquela ditada pelos limites da lucratividade, por isso torna-se fundamental a adequação dos mesmos às necessidades do mercado⁽⁹⁰⁾.

Percebe-se pois, que apesar dos esforços para atender à sua “clientela”, muitos ainda estão insatisfeitos, conforme nos apontou a pesquisa de LIMA, por considerarem que não “trazem” os diferentes pontos de vista em relação ao que se “espera encontrar” num livro didático. Além dessas “defazagens” apontadas pelos professores, as análises da autora apresenta-nos outras problemáticas, que extrapolam as especificidades

⁸⁸ AVANCINI. M. & ROSSETTI. F. “Guia do MEC aposenta cartilha recordista”. In: FOLHA DE SÃO PAULO. SP. 25 de novembro de 1997, p. 8.

⁸⁹ GATTI, Jr. “Determinações da Cultura Escolar: Livros Didáticos, Atores Sociais e Produção Editorial”. In: ANAIS DO IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS CANADENSES. UFU, 1997, p. 342.

⁹⁰ GATTI Jr. 1997, pp. 343 e 344.

relativas a cada um dos agentes históricos. Mais grave que cobrar daquele “manual” a contemplação das suas expectativas, talvez seja o desconhecimento do que nele está proposto. Isso vem revelar, mais uma vez, a desqualificação do professor, já que não é capaz de perceber a concepção de história que tem em mãos.

É neste sentido que o uso do livro didático se torna problemático, justamente porquê transforma-se numa “arma” da qual podem fazer uso diversos “profissionais” de todas as áreas do conhecimento, propiciando que qualquer professor (formado ou em formação), que atuam em campos de estudo totalmente distintos julguem “qualificados” para ministrar aulas, uma vez de posse desse material, “generosamente” distribuído pelos órgãos oficiais ligados à educação. Este foi um dos delimitadores do campo de pesquisa de LIMA, fazendo que excluísse algumas instituições de ensino, já que a sua proposta era trabalhar com professores habilitados para atuarem com a disciplina de história e muitos tinham (ou estavam tendo) outra formação, como medicina por exemplo⁽⁹¹⁾.

Esta atual (des)configuração do quadro de profissionais, mostra a complexidade da nossa proposta (resgatar o valor do livro didático), lembrando-nos os limites a serem superados. Se mesmo entre aqueles com formação específica para o seu campo de atuação, a “concepção de história parece um tanto quanto confusa (conforme apontou Lima), a questão atinge dimensões bem mais complexas se considerarmos as conseqüências de todos entenderem aptos a “transmitir os conhecimentos” acerca do processo histórico, que julgam estar “aprisionados” nas páginas dos livros didáticos⁽⁹²⁾.

Assim, com a indústria do livro didático e a falta de critérios para a escolha dos professores, a história tende a ser vista - nas mãos de quem

⁹¹ LIMA. 1997. pp. 102 a 105.

⁹² Ver algumas dessas considerações, e também as justificativas de professores para adotarem o livro didático em LIMA (1997) pp. 102 a 166.

desconhece a historicidade da sua construção - como um simples “relato” dos “fatos” passados. Toda a nossa participação neste processo limita-se à condição de espectador que chegou atrasado e perdeu o carro que conduz os sujeitos por excelência.

A revisão desta postura talvez fosse possível mesmo para aqueles que não se prepararam especificamente para esta área do conhecimento, mas que se dispusessem em buscar o confronto de várias interpretações, recorrendo-se a outros autores, desprendendo-se do “cômodo” livro didático. No entanto, LIMA mostrou que é grande o número daqueles que não recorrem à bibliografias complementares, mesmo que afirmem conhecer os campos de análises historiográficas.

Estaríamos também sendo simplistas se considerássemos apenas o fator comodismo para que alguns professores façam uso do livro didático como norteador (se não único recurso) para as aulas. Estamos vivendo uma mudança nas prioridades do sistema educacional, onde o professor parece estar sendo superado em função dos modernos aparelhos qualificados para “ensinar à distância”. Emissoras de TV, antenas parabólicas, vídeos e computadores dividem o espaço com professores e alunos, e superam os investimentos que antes atendiam melhor os profissionais. Assim, a imprensa cuida de passar à sociedade a pouca utilidade de se ter um professor em sala de aula, ao mesmo tempo que o “desarma” na luta por melhores condições de trabalho e sobrevivência. Resta-lhe então recorrer a uma maratona de dois e até três turnos diários dentro de salas de aula para conseguir se manter.

Resta-lhe pouco tempo para o preparo de suas aulas e menos ainda condições psicológicas após ter trabalhado com até 50 alunos em cada sala de aula, das várias que provavelmente entra todos os dias. O livro didático torna-se o guia, a verdade, o modelo de história que este professor tem condições de trabalhar. Mas o que pode decorrer disso parece não

preocupar os pensadores oficiais da educação na atualidade. A eficácia do conhecimento hoje é avaliado segundo os parâmetros do quantitativo e não do qualitativo. “*O Brasil quer todas as crianças na escola!*” - é o slogan veiculado na imprensa em nome do Ministério da Educação e do Desporto. Mas não basta estar na Escola. É preciso mais, e eles sabem disso: é preciso também aprender a ler e escrever o “ $b + a = ba$ ”.

Para não dizer que a “*qualidade*” foi esquecida, a Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais a retoma - ainda que apenas em discurso - como título de um projeto lançado recentemente⁽⁹³⁾. Inicialmente poderíamos pensar que alguns problemas relacionados à melhor atualização dos professores poderiam ser minimizados, já que este programa se diz direcionado para a capacitação dos mesmos (*PROCAP - Programa de Capacitação dos Professores*), buscando as discussões mais recentes acerca da relação pedagógica. No entanto, a sua avaliação seria precipitada uma vez que encontra-se ainda em fase de implantação. Ainda assim, o nosso campo de atuação (história) não está “contemplado” neste primeiro momento, quando apenas Português e Matemática devem ser trabalhadas já que são consideradas, pelo PROCAP, as disciplinas que mais reprovam. Ciência, Geografia e História ficam para o próximo segmento.

Não apenas percebemos as disciplinas consideradas prioritárias pelo órgão, como também vemos o limite deste programa, direcionado inicialmente apenas aos professores do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e da 4ª série do Ensino Fundamental. Limitamos assim, a uma breve referência a algumas propostas que estão no guia do PROCAP. Logo, é possível verificar que a tão anunciada “*qualidade*” pode se perder em função dos números apresentados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) (mais de 60 milhões, correspondendo a 42% da

⁹³ CASTRO, E. V. & MATOS, M. C. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA - Secretaria do Estado da Educação - Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.

receita)⁽⁹⁴⁾. Estes altos investimentos, aliados as “mudanças” implementadas pelo órgão (retiraram as “séries” e transformaram-nas em “ciclos”), devem contribuir para o grande objetivo: *diminuir a repetência e a evasão* e, por conseqüência, haverá *mais alunos dentro da escola* - comungando com a tão divulgada meta do Ministério da Educação e do Desporto.

Para se chegar aos números desejados, a “*solidariedade*” torna-se a palavra de ordem⁽⁹⁵⁾. O professor deve ser criativo, dinâmico e comprometido. Isso aparece no guia de forma bastante genérica, embora as bases da sua elaboração seja o discurso de perceber as relações sociais sendo construída quotidianamente, de acordo com as percepções de cada agente, mas para o bem comum. Considerando a atual realidade salarial dos professores da rede pública, aos quais o programa é direcionado, e não havendo qualquer referência sobre uma perspectiva de perceber este profissional enquanto destituído de grande parte do seu tempo de pesquisa ao ter que empregá-lo em salas de aula com até cinquenta alunos, é neste contexto que devemos avaliar a sua atuação, enquanto agente do seu tempo, produto e produtor das suas necessidades.

Vejamos: criatividade é que não falta a estes professores, que tornam-se mesmo vendedores de diversos produtos nos intervalos de suas aulas para complementarem a renda. Tornam-se dinâmicos ao deslocar de uma escola para outra, e mesmo ao ministrar mais de uma disciplina (no caso dos professores do ensino fundamental, são cinco ou mais). Resta-lhe o compromisso com a sua sobrevivência, quando não é responsável também por uma família. Diante do exposto, e considerando os pressupostos teóricos nos quais as propostas estão ancorados (pensar e agir de acordo com os elementos dispostos à sua volta), não teremos como levantar críticas a estas prováveis posturas. Mas estas não ajudarão a aumentar os

⁹⁴ CASTRO & MATOS. 1997, p. 4.

⁹⁵ Solidariedade é uma das “*qualidades*” e “*metas*” mais enfatizadas neste manual. (Op. cit.).

“números” - mais criança na escola, menos repetência, mais TV, ... - tão caros para a propaganda oficial.

Enquanto isso, professores continuam mal pagos, por consequência menos preparados, a qualidade na educação vai reduzindo (mas isso não é preocupação do governo) e o material distribuído pelos órgãos governamentais - livros, cartilha de capacitação, antenas parabólicas, etc - deve cuidar de redimir o Estado do índice de analfabetismo quando todos saberão *“ler e escrever o $b + a = ba$ ”*. É assim, de maneira simplista que o Ministério da Educação e a Secretaria Estadual da Educação tem tratado a nossa realidade.

No entanto, ainda que estejamos diante deste (des)compromisso, entendemos que o professor ainda seja capaz de fazer a sua parte para resgatar o seu papel de educador. Algo que parece submerso - *“morto”*, diria CHAUI - entre tantos outros propósitos. Recorremos às suas palavras, que tão bem expressa a necessidade de fazê-lo *ressurgir das cinzas*:

“A morte do educador é a morte de uma arte milenar: a de fazer vir ao mundo um saber que já estava lá e pedia para nascer. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece” ⁽⁹⁶⁾.

Uma vez redimido da sua condição (imposta por acomodação ou por despreparo para a função) de “transmissor” de um conhecimento pronto e acabado, pretensamente “apanhado” no livro didático, o professor de história terá condições de mantê-lo como um suporte para as discussões em sala de aula, e talvez - como exemplo o livro de JULIERME - resgatá-lo como uma importante fonte de pesquisa acerca do projeto que um dado segmento da sociedade (elite política e econômica) procurava implantar, percebendo tanto os métodos - implícitos (como a censura) ou explícitos - quanto as suas limitações.

⁹⁶ CHAUI, Marilena de Sousa. “O Que é Ser Educador Hoje? Da Arte à Ciência: A morte do Educador”. In BRANDÃO, Carlos R. (org.). O EDUCADOR: VIDA E MORTE. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 56.

Se a má formação ou a falta de tempo para o professor se preparar para as suas aulas pode influenciar no uso do livro didático como paliativo, estes mesmos motivos podem refletir também quando tomar como referencial de análise qualquer outro tipo de material. Neste sentido entendemos que o mais importante é o uso que se faz daquilo que se tem em mãos como suporte metodológico, e não o conteúdo do mesmo, já que este é dinâmico, e movimenta-se de acordo com o que a ele levamos. É a partir do nosso presente e das nossas percepções de conhecimento histórico que o fazemos falar, esteja ele em um livro didático ou em qualquer outra fonte documental. E será com os ouvidos do presente, do nosso presente, que os ouviremos.

Ao propormos este estudo, utilizamos - no projeto e retomamos aqui - a pergunta: o livro didático é o vilão da atual realidade educacional? Pouco depois tivemos contato com um artigo de DAVIES⁽⁹⁷⁾, onde ele vem apresentar alguns argumentos para perceber o livro didático enquanto um recurso a ser usado pelos agentes do processo de construção do conhecimento, desde que o entendamos como um produto e, assim sendo, carregado de ideologias e comprometimentos políticos. Neste sentido, o autor diz o seguinte:

“a verdade histórica é relativa, provisória, e está sempre em construção, (...) não há verdades absolutas em história. (...) o professor e os alunos, em vez de serem guiados e usados pelos LD, poderão, num processo de construção coletiva do conhecimento, usar tais livros, transformando-se, assim, em sujeitos da História (...) e sujeitos do conhecimento (...)”⁽⁹⁸⁾.

Deste modo torna-se possível percebê-lo carregado por uma dada concepção de história que, concordamos ou não, foi ou é defendida por alguém com posturas diferentes, que não carregam o peso de ser melhor ou

⁹⁷ DAVIES, Nicholas. “Livro Didático: Apoio ao Professor ou Vilão do Ensino de História”. In: CADERNOS DE HISTÓRIA. LEAH - DEHIS/UFU. Vol. 6. nº 6, jan/95 - dez/96. p. 81 a 85.

⁹⁸ Op. cit. p. 82.

pior do que a que temos e de outras que talvez venhamos a ter. É ou foi apenas uma "versão". Nem mais, nem verdadeiras que as outras. Mas aquilo que foi possível perceber ou dizer naquele momento, de acordo com o alcance da nossa visão, a partir do lugar que aquele sujeito ocupava ou ocupa no *carro da história*.

O importante não é. Tanto o
leitor do texto, como o professor, a
"boa" técnica que o professor consegue

dever a outros para o qual dele,
os recursos gráficos e legendas no
texto. O avanço técnico para o ser
a tecnologia a ser usada
Ideologia

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos o livro didático enquanto uma produção específica, associada ao seu tempo e ao seu autor, estivemos preocupados em alcançar aquele a quem ele é direcionado, ou seja, os leitores e, dentre estes especialmente os alunos e os professores. Sendo estes últimos, o primeiro “alvo” de JULIERME, já que o livro que analisamos é um “manual do professor”, empenhamos em considerá-lo como um agente, mesmo quando se pensa estar “recebendo” a *“História do Brasil”* resumida nas páginas da obra.

Mais que isso. Verificamos que, se as informações com as quais temos contato através dos signos impressos no livro alcançam apenas o que sugere a sua sensibilidade, os seus projetos e a sua ideologia acerca dos métodos de interpretação e produção do conhecimento, a sua utilização passou pelo mesmo filtro seletivo. Dessa forma, apenas a desqualificação do professor enquanto agente histórico, envolvido numa área específica (no caso o ensino de história), poderia justificar as críticas que constantemente temos percebido em relação aos livros didáticos.

Não ignoramos que a atual realidade educacional hoje dá margem para uma série de críticas em relação à forma com que vem sendo utilizado o livro didático. Enumeramos por exemplo a falta de tempo; a baixa remuneração financeira dos professores; a necessidade imposta pelo mercado, já que os “manuais” representam a maior parte da tiragem das editoras como um elemento para amenizar a ineficiência das políticas educacionais; e finalmente o fato de representar a “cartilha” onde os doutores de outra formação poderão “apanhar” os “fatos da história” e

“transmitir” - em voz fluente e no tempo cronometrado⁽⁹⁹⁾ - aos seus alunos.

Consideramos também que, com exceção da facilidade em se colocar profissionais de outras áreas como habilitados para ministrarem principalmente História, qualquer outro material pedagógico pode ser utilizado para várias interpretações e mesmo “acomodação” como ocorre em relação aos livros didáticos. Portanto, não estaria neste a responsabilidade de redimir a educação do atual estado em que se encontra, onde os números são prioritários e a qualidade reduzida ao nível do discurso.

Se o livro didático não pode ser o *“vilão”* - conforme analisou DAVIES - já que ele é apenas um produto, e o Estado e a União têm outros objetivos para a educação, talvez seja preciso que alguns professores de História tenham a oportunidade de ocupar o seu espaço junto ao sistema educacional e tentar fazer - apesar da sua morte já anunciada pelos órgãos públicos - renascer a arte de educar. Não pensamos pois, num educador acima da realidade de degradação em que vive o ensino hoje. Mas alguém deste momento histórico, que consiga perceber a mercantilização da educação, os campos de pesquisa se fechando, o mercado de trabalho saturado, desemprego, concentração de renda, aumento da miséria, da violência, da impunidade...

Para um sujeito histórico que vive esta realidade, o livro didático será apenas mais um elemento para dar suporte à elaboração do conhecimento, que será construído em conjunto, na interação com outros agentes - os alunos. Mas temos de admitir que trata-se de um material ainda bastante importante no atual contexto. A sua abolição representaria, em

⁹⁹ Em um encontro com profissionais, que atuam na cidade de Uberlândia e região na área de história, organizado como atividade para a *“Calourada”* um dos professores que atuam na rede privada de ensino nesta cidade disse que o teste pelo qual passou para mostrar-se habilitado ao cargo que ocupa em um dos cursos pré-vestibulares foi apenas o de dicção.

1994, a retirada de 70% das obras de que os alunos dispõem⁽¹⁰⁰⁾. Se representa um bem ou um mal recurso na relação pedagógica, dependerá da abordagem feita ao mesmo. É por isso que insistimos na importância do professor, na sua constante formação, conseguida dentro do plano prático.

Neste mesmo sentido concordamos com as análises de FRIGOTTO⁽¹⁰¹⁾ quando diz que a prática deve ser precedida de projeto acentado na ética e no comprometimento político, com base teórica e capacidade de inteligibilidade. Nas suas palavras temos:

“A formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis tem, pois, como pré-condições a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas ... constituam a sua base”⁽¹⁰²⁾.

É pois, esta conscientização que deve superar os (des)caminhos pelos quais tem passado muitos dos profissionais em formação na área de História, sem o devido comprometimento com a mesma. Alguns universitários vêm nesta disciplina o caminho mais cômodo para alcançarem um diploma de nível de terceiro grau. Outros “optam” por ingressarem no curso de História até conseguirem passar no vestibular para o curso dos seus sonhos. Felizmente muitos destes, ainda que iniciem como meros “turistas” (de *passagem pela História*), ao longo do tempo começam a identificar com as discussões propostas e passam a perceber a sua relevância nas suas relações com a sociedade e também para a sua realização pessoal, centrado na ética e no compromisso político.

Se os profissionais da área da educação tomarem consciência desses pressupostos e assumirem a sua importância enquanto agentes no processo

¹⁰⁰ Ver estudos de DAVIES, N. “O Livro Didático de História: Ideologia Dominante ou Ideologias Contraditórias?”. In: CADERNOS DE HISTÓRIA. LEAH - DEHIS/UFU, 1994, pp. 27 a 40.

¹⁰¹ FRIGOTTO, Gaudêncio. “A formação e a profissionalização do educador: novos desafios”. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. (orgs). ESCOLA S. A. Brasília: CNTE, 1996. p. 75 a 105.

¹⁰² Op. cit. p. 100.

de construção do conhecimento e que, para além de meros “transmissores” de uma *dada* cultura, são pessoas que interferem no curso da História, transformando e sendo transformado pela prática diária, com certeza não teríamos que atribuir ao livro didático parte do fracasso em que se encontra o ensino hoje. O fato de o manual “dar” condições para que qualquer um “*dê aulas de história*”, não seria tão significativo se todos avaliassem a sua capacidade para tal, questionando se teria condições de ler nas entrelinhas daquele documento que têm em mãos. Porém sabemos que onde a necessidade de comida, a ganância e mesmo o descaso para com algumas disciplinas, principalmente a História, superam a consciência profissional, talvez ainda tenhamos que conviver por algum tempo com a utilização deste recurso pedagógico (livro didático) de forma bastante questionável.

BIBLIOGRAFIA

- AVANCINI, Marta. & ROSSETTI, Fernando. "Guia do MEC apresenta cartilha recordista". In: **FOLHA DE SÃO PAULO**. SP. 25 de novembro de 1997.
- AZEVEDO, Fernando. "A Transmissão da Cultura". In: **A CULTURA BRASILEIRA**. São Paulo, Melhoramentos; Brasília, INL, 1976. (Capítulos I, II e III, páginas 9 a 162.)
- BLOCH, Marc. **INTRODUÇÃO À HISTÓRIA**. Lisboa, Publicações Europa-América, 5ª ed. Coleção Saber.
- BURSZTYN, Marcel. "Ação recente do Estado no Nordeste: de autoritário por omissão a autoritário ativo". In: **O PODER DOS DONOS-PLANEJAMENTO E CLIENTELISMO NO NORDESTE**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CASTRO, Elza. V. & MATOS, Maria. C. **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA** - Secretaria do Estado da Educação - Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.
- CHARTIER, Roger. "História intelectual e história das mentalidades: uma dupla reavaliação" In: **A HISTÓRIA CULTURAL: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES**. Lisboa: DIFEL. 1990.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. "O Que é Ser Educador Hoje? Da Arte à Ciência: A morte do Educador". In BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O EDUCADOR: VIDA E MORTE**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- CORRÊA, Marcos. A. **A HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**. Monografia apresentada na UFU/MG. 1996.
- CUNHA, Maria. I. "Relação Professor-Aluno". In: VEIGA, Ilma P. A. (coord.) **REPENSANDO A DIDÁTICA**. Campinas: Papirus, 1990.
- CUNHA, Paslandina. L. M. **O ENSINO DE HISTÓRIA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL**. Monografia apresentada na UFG - Catalão/GO, 1996.
- DAVIES, Nicholas. "Livro Didático: Apoio ao Professor ou Vilão do Ensino de História". In: **CADERNOS DE HISTÓRIA**. LEAH - DEHIS/UFU. Vol. 6. nº 6, jan/95 - dez/96.

- _____. “O Livro Didático de História: Ideologia Dominante ou Ideologias Contraditórias?” In: **CADERNOS DE HISTÓRIA. LEAH - DEHIS/UFU** Vol.5, nº 5. 1994.
- FONSECA, Selva. F. **CAMINHOS DA HISTÓRIA ENSINADA**. Campinas. S.P: Papirus, 1995.
- GHIRALDELLI, Paulo. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GRECO, João. F. N. **DILEMAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA, 1986-1994**. (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira). UFU, 1996.
- JULIERME. **HISTÓRIA DO BRASIL. UNIDADE NACIONAL: OS ELOS DA SUA INTEGRAÇÃO**. São Paulo: IBEP.
- GATTI Jr. Décio. “Determinações da Cultura Escolar: Livros Didáticos, Atores Sociais e Produção Editorial”. In: **ANAIS DO IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS CANADENSES**. UFU, 1997.
- LIMA, Sandra. C. F. **A HISTÓRIA QUE SE CONHECE, A HISTÓRIA QUE SE ENSINA**. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, UFU, 1997.
- MICELE, Paulo. “Por outras histórias do Brasil”. In PINSKY, Jaime (org.). **O ENSINO DE HISTÓRIA E A CRIAÇÃO DO FATO**. 6ª ed., São Paulo: Contexto, 1994.
- RIBEIRO, Maria. L. S. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**. São Paulo: Cortez, 1989 (1ª ed. 1987).
- RIBEIRO, S. Costa. “A Educação e a Inserção do Brasil na Modernidade”, In: **CADERNO DE PESQUISA**, São Paulo – nº 84.
- RICCI, Cláudia. S. História Em Quadro-Negro: Escola, Ensino E Aprendizagem- In: **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA / ANPUH S.P.** 1990.
- RIDENTI, Marcelo. “A Esquerda Armada nos Meios Intelectuais”. In: **O FANTASMA DA REVOLUÇÃO BRASILEIRA**. São Paulo: UNESP, 1993.
- ROCHA, Everardo P. G. **O QUE É ETNOCENTRISMO?**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- RODRIGUES. J. A. **ÉMILE DURKHEIN: SOCIOLOGIA**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1984.
- SILVA, Tomaz. T.(org). “Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados”. In: **TEORIA EDUCACIONAL CRÍTICA EM TEMPOS PÓS-MODERNOS**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA. Tomaz .T. & GENTILI. P. (orgs). **ESCOLA S. A**. Brasília: CNTE, 1996.
- SKIDMORE, Thomas. “Geisel rumo à abertura”. In: **BRASIL: DE CASTELO A TANCREDO**. - trad: Mário Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- TURINI, Leide D. A. **A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**. UFU - MG, 1995.
- VILLALTA, Luiz. C. “O Programa Curricular de História do Estado de Minas Gerais: Uma Análise Crítica”. In: **CADERNOS DE HISTÓRIA. LEAH – DEHIS/UFU Vol.5 nº 5**. 1994.

OUTROS

- ANPUH. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**. SP. 1990.
- DEHIS/UFU **O LIVRO DIDÁTICO EM DISCUSSÃO**. - Vol. 2, ano II-janeiro/1995.