

MOVIMENTOS SOCIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

ENRIQUE SERRA PADRÓS
SIRLEI TERESINHA GEDOZ
VÉRA LUCIA MACIEL BARROSO
Organizadores

GT ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO/ANPUH-RS

GT ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO/ANPUH-RS

Movimentos Sociais e Ensino de História

ENRIQUE SERRA PADRÓS
SIRLEI TERESINHA GEDOZ
VÉRA LUCIA MACIEL BARROSO
Organizadores

ANPUH-RS
Porto Alegre, 2021

Copyright GT de Ensino de História e Educação – ANPUH/RS

Os textos desta publicação foram apresentados na XIV Jornada de Ensino de História e Educação (2008), realizada na FAPA – Faculdade Porto-Alegrense, e organizada pelo GT Ensino de História e Educação – ANPUH-RS

Digitação complementar e apoio técnico

Alex Oestreich de Mello

Revisão e padronização dos textos

Enrique Serra Padrós

Sirlei Teresinha Gedoz

Véra Lucia Maciel Barroso

Agradecimento à ANPUH-RS e ao GT Ensino de História e Educação pelo apoio.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M935 Movimentos sociais e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Enrique Serra Padrós, Sirlei Teresinha Gedoz, Véra Lucia Maciel Barroso. – Porto Alegre : ANPUH-RS, 2021. 5.05 Mb ; ePUB.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5699-076-7

1. História - Estudo e ensino. 2. Movimentos sociais.
3. Educação. 4. Sociedade. 5. História - Práticas pedagógicas.
6. Memória. I. Padrós, Enrique Serra. II. Gedoz, Sirlei Teresinha.
III. Barroso, Véra Lucia Maciel.

CDU 93/99:37

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 8/10213)

SUMÁRIO

- **Uma leitura desde o mundo dos afetos: movimentos sociais e ensino de História**
Carla Beatriz Meinerz 11
- **Apresentação**
Enrique Serra Padrós, Sirlei Teresinha Gedoz e Véra Lucia Maciel Barroso..... 17

PARTE I SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ENSINO: REFLEXÕES, LUTAS E RUMOS

- **Hegemonia severina: conservação e mudança; convencimento e coerção**
Virgínia Fontes..... 23
- **Ensino de História e movimentos populares**
Maria Aparecida Bergamaschi..... 41
- **Pedagogia do exemplo: o professor e suas lutas**
Ruy Guimarães 55

PARTE II ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: PROPOSTAS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

1 MOVIMENTOS SOCIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

- **Movimentos sociais, memória e ensino de História**
Fabian Filatow 41
- **“João Ferrador na República de São Bernardo”: a constituição de um “novo ator” político na transição democrática brasileira (1974-1980)**
André Luis Corrêa da Silva 75
- **Movimento sindical e o estado corporativista no Brasil**
Naiara Dal Molin..... 89

-
- **Juventude, estudantes e educação: a relação entre os movimentos sociais e a formação acadêmica**
Cleber Monticelli Petró 105
 - **Ocupações urbanas e movimentos sociais: a experiência de Santa Maria/RS**
Tales Henrique Albarello e Silvana Grunewaldt 114

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

- **Muito além do personagem: o documentário “Jango” e o ensino de História**
Charles Sidarta Machado Domingos..... 126
 - **Reflexões acerca da experiência teatro-educacional**
Letícia Schneider Ferreira e Sandro Gonzaga 140
 - **Construindo conhecimento histórico, através de uma ferramenta contemporânea: os jogos eletrônicos**
Lisliane dos Santos Cardôzo, Janaina Marchi, Silvana Grunewaldt e Estela Maris Giordani..... 151
 - **Tempos da História: uma experiência no Ensino Fundamental**
Paulo César Estaitt Garcia 162
 - **Cinema & História: - “Iluminados”**
Guilherme Felkl Senger..... 170
 - **Ensinando a ensinar História: relato de uma prática de estágio no curso de Magistério**
Ester Rosa Ribeiro 182
 - **As Sete Maravilhas do Mundo: “da helenização à globalização”**
Ana Carla da Silva Jaques..... 193
 - **Uma proposta pedagógica de História à luz da prática pastoral**
Renata Zanella..... 203
 - **Classe social e sujeito histórico: aprendizagem de História no Ensino Fundamental**
Maristela Rates Pierosan 211
 - **Dialogando com os “heróis” da República Velha dos logradouros de Porto Alegre**
Itaara Gomes Pires..... 225
-

-
- **História e Matemática: uma interdisciplinaridade surpreendente resulta em educação para a cidadania**
Edilene Janjar e Eliane Pereira Cavalcanti233
 - **Da exclusão pela deficiência na Antiguidade à inclusão pela diferença na contemporaneidade**
Estelamar Lopes Dias da Silva.....241

3 A PRÁTICA DA LEI 10.639

- **Vinte e Zinco em preto e branco: a História através da Literatura**
Aline de Abreu Andreoli.....255
- **Educação Patrimonial na comunidade quilombola Arnesto Penna Carneiro, com vista ao cumprimento do artigo 68 do ADCT /CF 1988, Decreto 4.887/2003, In/INCRA nº 20/2005 e a Lei 10.639/03**
Daiane Tonato Spiazzi e Maria Medianeira Padoin270
- **A interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História na construção do currículo do Curso de História da UFSM**
Andrelisa Goulart de Mello e Camila Meneguel Arenhart.....285
- **A lei 10.639 e a sala de aula de História: por que precisamos de uma legislação para o ensino de História da África nos dias de hoje?**
Valeska Garbinatto.....295
- **A lei 10.639/2003 e seus reflexos nos materiais didáticos: uma análise sobre o negro na história do Brasil**
Kelly da Silva Moraes.....308

4 ENSINO DE HISTÓRIA E ETNICIDADE

- **Educação indígena e ensino de História: contribuições para um diálogo intercultural**
Maria Aparecida Bergamaschi.....328
 - **“A cor da educação”: apontamentos sobre o ambiente escolar relacionado à (i) mobilidade social em Santa Cruz do Sul**
Cláudia de Oliveira Cortes, Josué Ricardo Muller, Priscila Maria Weber e Mozart Linhares da Silva348
-

-
- **Movimentos sociais étnicos: um eixo temático no ensino de História**
Gabriel de Paula 359
 - **O Bom Jesus é o navio negro**
Elmar Soero de Almeida 367
 - **O negro no cinema brasileiro**
Jaqueline dos Santos 372

5 ENSINO DE HISTÓRIA: METODOLOGIAS E DESAFIOS

- **História Local e ensino de História: metodologias e desafios**
Íris Carvalho e Diorge A. Konrad 390
- **De chuteiras na sala de aula: a utilização do futebol no ensino de História do Brasil**
Maurício Garcia Borsa dos Santos 400
- **Olhares e olhares: representações da Idade Média nos manuais didáticos**
Marcelo Paniz Giacomoni 413
- **Educação do campo e a questão agrária**
Júlia Schnorr e Julio Ricardo Quevedo dos Santos 420
- **Lembranças e conservação de esquemas: um desafio para a aprendizagem em História**
Bianca Ribas Mazzucco 433

6 PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

- **Diálogo entre a escola e o museu: uma experiência de Educação Patrimonial na Lomba do Pinheiro**
Fernanda de Lannoy Stürmer 446
 - **Exclusão social e os espaços não formais de ensino: a leitura dramática como instrumento de superação coletiva**
Charles Rafael Brito, Camila Osório Goularte, Juliana Pozzo Tatsch e Rodrigo Gonçalves Leite 455
 - **Os símbolos e a humanidade: figuras absolutistas**
Letícia Guimarães Araújo 467
-

-
- **Algumas religiões da Antiguidade e suas influências no cristianismo atual: uma proposta transversal para a conscientização em relação ao preconceito religioso**
Alex Oestreich de Mello 477
 - **A temática indígena e a educação escolar: diálogos interculturais**
Luana Barth Gomes 484

7 EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E SOCIEDADE

- **Práxis pré-vestibular popular, educação popular, ingresso ao ensino superior e a relação com o mundo do trabalho a partir do olhar do educando**
Luíza Helena Schneider Souza 498
 - **Avaliação formativa como parte integrante de uma concepção de educação crítica**
César Daniel de Assis Rolim 508
 - **Memória Escolar**
Andrea Helena Petry Rahmeier e Quênia Renee Strasburg 516
 - **A educação no contexto das políticas da década de 1990: a transferência de responsabilidades às esferas subnacionais**
Eliane Teresinha Gheno 526
 - **A construção da apartação social e educacional no Projovem**
Maria da Luz Cavasotto Botão 537
 - **Gêneros textuais do cotidiano do aluno: recursos que favorecem e valorizam a aprendizagem da leitura e da escrita**
Síntia Lúcia Faé Ebert 554
 - **O “Gemellaggio”: a atuação no ensino público**
Tiago Ricardo Conci 565
 - **Texto e imagem nos manuais de História do Rio Grande do Sul/RS (1898-1916): elementos de metodologia da manualística escolar**
Maximiliano Mazewski Monteiro de Almeida 572
 - **A qualidade da educação no Ensino Médio**
Jackson Manoel Franchi Gonçalves 582
-

8 ESTÁGIOS DOCENTES EM HISTÓRIA

- **Registro: a necessidade de exercícios e atividades de reflexão em sala de aula**
Fabio Dullius 589
- **Literatura, cinema e ensino de História**
Carmen Zeli de Vargas Gil..... 596
- **Apenas poderá ensinar aquele que estiver disposto a aprender**
Joice Gomes dos Santos 604

9 A DOCÊNCIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

- **A arte de fazer e a arte de ser: a experiência do seminário temático dos estágios curriculares de História**
Eliane Machado Cardoso, Katani Monteiro, Luíza Horn Iotti, Maria Beatriz Pinheiro Machado e Roberto Radünz 615
 - **Aprender para além dos muros escolares**
Aline Verardo Corrêa e Simone de Oliveira Emer..... 623
 - **A perspectiva do talento no ensino de História**
Adolar Koch 637
 - **Qual história? Uma experiência de construção do currículo de História em escola pública**
Roger Elias 648
 - **A concepção de alunos sobre a disciplina História**
Cláudia Cardoso Niches 662
 - **Ensinar e lutar e ensinar a lutar: o papel do professor de História na luta de classes**
Ruy Guimarães 670
 - **O ensino de História na Rede Pública Municipal de Porto Alegre: a construção de alternativas possíveis**
Gabriela Rodrigues 683
 - **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino de História**
Nadir Emma Helfer 697
-

10 DITADURA E O ENSINO DE HISTÓRIA

- **As possibilidades didático-pedagógicas da abordagem da luta armada e do terrorismo de Estado a partir dos filmes “Pra frente Brasil” e “Cabra cega”**
Rafael Hansen Quinsani..... 706
- **Cinema, ensino e ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul**
Ramiro José dos Reis 716
- **O papel da educação e dos movimentos estudantis na conjuntura de 1968: uma análise a partir das questões educacionais**
Everton Bandeira Martins, Daiana Lopes Dias e Ana Lize Ribas Garcia..... 728
- **Líderes revolucionários na América Latina em busca dos direitos humanos**
Giane Limberger dos Santos..... 740

11 EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE

- **Desvios, bifurcações e caminhos errantes**
Rodrigo Nathan Romanus Dantas 748
- **Prática educativa e a construção do conhecimento**..... 762
Gabriela Daiana Thiecker
- **A pedagogia da Revolução Bolivariana**
Laurence Würdig Gonçalves..... 772
- **Publicidade e consumo: poder e cidadania no diálogo com os sujeitos contemporâneos**
Márcio Rogério Castro..... 786

Uma leitura *desde o mundo dos afetos*: movimentos sociais e ensino de história

CARLA BEATRIZ MEINERZ¹

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.
(Bell Hooks, 2017, p. 50).

Sinto um sabor muito especial em prefaciar esta publicação, organizada por Enrique Serra Padrós, Sirlei Teresinha Gedoz e Véra Lucia Maciel Barroso, pessoas que representam companheirismo, partilha de princípios éticos e de práticas forjadas em projetos políticos emancipatórios. É uma edição valorosa, pois dissemina os pioneiros debates sobre as relações entre o ensino de História e os movimentos sociais, dentro da comunidade pedagógica do *Grupo de Trabalho (GT) Ensino de História e Educação da ANPUH/RS*, realizados no ano de 2008, em Jornada igualmente coordenada pelos seus organizadores.

O sabor que experimento é aquele que rememora as coisas boas da vida, os afetos semeados e cultivados, os laços construídos em espíritos mais coletivistas e menos individualistas. O gosto

¹ Militante do GT Ensino de História e Educação da ANPUH/RS; doutora em Educação; docente do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

bom da *alegria diante da diversidade cultural, da paixão pela justiça e do amor pela liberdade*, parafraseando novamente Bell Hooks, tive o privilégio de sentir muitas vezes nas conduções das jornadas e eventos do GT. Esse espírito coletivista saboreei, por distintos momentos, em encontros do GT Ensino de História e Educação, comunidade pedagógica com a qual muito pude aprender. As jornadas estaduais organizadas pelo GT têm sido o lugar simbólico de composição de algumas comunidades pedagógicas no ensino de história em solo sulino. Bell Hooks (2019) aponta a ideia de construção de comunidades, por ela nomeadas como pedagógicas, reiterando que a docência e o pensamento sobre seu exercício são maneiras de fazer coletivos, pautados na transgressão e na liberdade. Quando a expressão “nosso GT” aparecer nesta escrita, lembrem-se que ela estará imanada a esse espírito comunitário insubordinável.

Igualmente cabe observar que o nosso GT tem o adendo “[...] e Educação”. Paulo Freire (2001) proclamou incansavelmente que o ato educativo é favorável à vida e, por isso, é político e impregnado de esperança. Educação é vida e ensinar História transforma-se em confluências com outros mundos possíveis, inéditos viáveis capazes de ultrapassar os limites das instituições e do que é instituído como hegemônico ou universal.

A presente publicação resulta de um esforço em construir um grupo de trabalho mais como coletividade a ser fortalecida e menos como espaço para projeção de individualidades. Inspiro-me com a expressão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011, p. 88), acerca dos negros e negras no mundo acadêmico: “a energia de cada um e de todos vem da comunidade e aquele que a fortalece também se torna forte”. Sabemos que essa proposição é desafio instigante em instituições escolares e acadêmicas, locais onde a tradição burguesa, colonialista, iluminista, branca e machista ainda projeta imaginários de meritocracia e trajetórias individuais sobre-

postas à composição de grupos de fato solidários, *desde o mundo dos afetos*.²

A compilação aqui compartilhada tem a robustez de um sonho semeado, regado por anos, capaz de brotar como realidade concreta e possível: a edição dos textos da Jornada de Ensino de História, realizada na então Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), em 2008. A primeira década do século XXI nos demandou uma jornada acadêmica com a chamada convocatória *Movimentos Sociais, Memória e Ensino de História*. Trata-se de período passível de ser traduzido por meio das memórias de conquistas engendradas ao longo de séculos, por pessoas e grupos organizados socialmente, em movimentos constantes de transgressão e lutas por liberdades. O tema daquela convocatória continua vivo e relevante, portanto, revisitar as publicações de outrora é manter nossos passos alinhados com esse coletivo que se reinventa. E, ecoando a epígrafe com Bell Hooks, é *renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade*. Revisitar é igualmente observar por onde avançamos no diálogo com os movimentos sociais, passados mais de dez anos da XIV Jornada de Ensino de História.

Não é por acaso que a Jornada da FAPA reverbera a recepção das demandas construídas pela promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, aquelas que incluem no currículo oficial de toda a rede educativa nacional a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Da primeira década do século XXI ressalto, por exemplo, a assinatura, por parte do Estado brasileiro, em 2001, da Declaração e do Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul. Tal compromisso internacional abriu pas-

² Essa expressão foi o título do correio eletrônico que recebi, convidando-me para a escrita deste prefácio, motivo de alegria ainda agora, neste instante de escrita.

sagem para a construção de políticas de Ações Afirmativas e reparação histórica ainda vigentes, conquista do Movimento Negro com a pauta da equidade racial na sociedade brasileira. Nesse mesmo 2008, temos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a implementação da política de Ações Afirmativas, com cotas permitindo o acesso de jovens negros e negras, indígenas e de baixa renda aos cursos de graduação.

A relação com os movimentos sociais sempre foi pautada, dentro do nosso GT, buscando o rompimento com os preconceitos construídos, inclusive internamente, acerca da validade intrínseca da militância para a construção do pensamento acadêmico emancipatório. Desde as primeiras jornadas do GT, a presença de oficinas sobre a ditadura civil-militar, em diálogo com os movimentos dos familiares de mortos e desaparecidos, tem sido vivência notória, repleta e marcante dos encontros estaduais. Igualmente, a frequência dos debates feministas e de gênero, em sua pluralidade, deve ser enaltecida como parte das ações do GT.

Temos aprendido muito e nos desestabilizado sobremodo ao ampliarmos a relação de nossa comunidade pedagógica com os movimentos sociais. É o princípio do movimento social que educa a todas (os), fundamentado por Nilma Lino Gomes (2017). É a compreensão de que o conhecimento é plural, que não temos o privilégio de deter a explicação única, mas o dever de compartilhar, com sujeitos em movimentos análogos, buscas conectadas a nossas aspirações. Tal compreensão exige nossa capacidade de desmistificar narrativas universalizantes e de nos somar às epistemologias polirraciais.

É passado o momento em que militante era adjetivo pejorativo quando comparado ao acadêmico. Também já superamos o período em que professor era adjetivo menor em cotejamento a pesquisador. Hoje juntamos esses termos em nossas vidas concretas. Silva (2011) nos ensina que “[...] militância e pesquisa podem, pois, se combinarem num único esforço, com a finalidade de atingir com-

preensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade.” (SILVA, 2011, p. 105).

Os textos aqui compilados expressam, enfaticamente, uma inexpugnável e inadiável dedicação desenvolvida sob o singular contexto do isolamento social imposto pela pandemia resultante da COVID-19, que avassala a vida, especialmente de pessoas e comunidades negras, indígenas, quilombolas, empobrecidas, vítimas ainda do descaso das autoridades maiores do Estado brasileiro. Uma escrita que rememora e, ao mesmo tempo, atua, juntando nossos pesares e nossas energias para lembrar todas as pessoas, famílias, comunidades e ancestralidades que sofrem com a pandemia, no Brasil e no mundo, agravadora das desigualdades e crueldades provocadas pelo projeto civilizador estruturado sobre as bases do racismo, xenofobia, capitalismo, patriarcado, sectarismo religioso, individualismo – valores civilizatórios de base europeia e branca. Que as nossas energias, inclusive em ações acadêmicas, como as do nosso GT, sejam direcionadas para a reinvenção de nossas práticas cotidianas e para fazer eclodir um outro projeto civilizatório, gestado há milhares de anos, e que nos chega através dos conhecimentos, atitudes e valores dos povos originários e dos povos da diáspora africana no Brasil, que nos ensinam que Educação é vida, e que somente a vida plena para todas e todos pode ser alvo de nossas buscas.

Agradeço imensamente o privilégio de prefaciар este notável livro. Retribuo tal honra, recebida como aceno pelo correio eletrônico – “convite desde o mundo dos afetos”, desejando uma boa e desestabilizadora leitura, neste momento difícil em que é preciso saudar e fortalecer professores, acadêmicos e militantes dedicados ao sonho de um país e mundo com vida plena para todos.

Porto Alegre, oito de novembro de 2020.

Referências

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaio*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, África do Sul, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre o Brasil e a África: construindo conhecimentos e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

Apresentação

O GT Ensino de História e Educação da ANPUH/RS, fundado na década de 1980 agrega historiadores – professores, estudantes e pesquisadores – de várias Instituições de Ensino Superior e da Escola Básica do Rio Grande do Sul, bem como de espaços não formais, com o objetivo de articular história e educação através do ensino, da pesquisa e da extensão.

O GT vem realizando, anualmente, uma Jornada Estadual. A realização de duas Jornadas, inicialmente, demarcaram a atuação do nosso Grupo de Trabalho até 1988. Em 1995, quando a ANPUH do Rio Grande do Sul retomou as suas atividades, uma ideia foi fixada na ressurreição: dentre os grupos de trabalho criados, dando movimento à Associação, o do Ensino foi destacado, sobretudo por sua importância nas práticas do profissional de História, como também, para recuperar o lastro profícuo que o GT de Ensino havia deixado da fase anterior. Assim, desde 1995, com o objetivo de socializar sua produção, bem como buscar novos horizontes para o papel que seus componentes se propõem, a Jornada tem se constituído em momento privilegiado de estreitamento entre o espaço de formação (a Universidade) e o do exercício da prática do ofício do historiador, na Escola Básica e em outros espaços não formais de educação.

Além das Jornadas de Ensino de História e Educação, o GT tem interessantes publicações que contemplam a produção dos pesquisadores associados ao grupo, bem como uma significativa produção de pesquisadores da área de Ensino de História. Com uma trajetória de muita atuação, esse Grupo de Trabalho da ANPUH/RS constitui uma referência regional e nacional sobre o ensino de História e Educação.

Assim, a perenidade do nosso GT vem sendo registrada em vários ângulos e frentes de atuação. Sem dúvida, a realização, em 2019, do XXIV Encontro do GT Ensino de História e Educação, na Universidade Federal da Fronteira Sul, em Erechim, diz muito deste longo caminho andado e dos itinerários e dos fios condutores que nos trouxeram até aqui. Nesses itinerários tem-se o cuidado de contemplar a grande Porto Alegre e as diversas outras regiões e polos educacionais que pensam a relação escola - universidade. A título de exemplos dos fios e tramas geográficos traçados, citamos: a UFRGS/Porto Alegre; Unisinos/São Leopoldo; Unijuí/Ijuí; UFSM/Santa Maria; FURG/Rio Grande; UFPEL/Pelotas; FAPA/Porto Alegre; UFFS/Jaguarão; UCS/Caxias do Sul; Feevale/Novo Hamburgo; Univates/Lajeado; UPF/Passo Fundo; UNISC/Santa Cruz do Sul; UFFS/Erechim; UNIFRA/Santa Maria. Em algumas destas instituições e municípios retornamos mais de uma vez.

Os temas das Jornadas sempre têm o enfoque no ensino e na aprendizagem em História, e nas inquietações e perguntas da conjuntura sócio-histórica. Ao longo destes 25 anos, temas como políticas públicas, democracia, movimentos étnico-raciais, “qual ensino, qual história?”, movimentos sociais e memória, saberes e poderes no ensino de História, desafios no ensino de História, entre outros, nos provocaram e nos moveram.

No percurso transitamos do otimismo da redemocratização, passando pelos governos democráticos e populares, que muito investiram em educação, até o apagão antidemocrático que ora enfrentamos. Opor-se à falta de liberdade e à anomia social é um ato de aquilombar-se. “Aquilombar-se, na atualidade, é estabelecer o autocuidado, construir espaços coletivos de afeto, de acolhimento, de escuta, de sociabilidade, de sentidos coletivos, de fortalecimento de laços, memórias e constituição de uma identidade. Aquilombar-se é se organizar, constituir espaços que possamos refletir e agir sobre a nossa realidade. Questionar o que está posto, o que nos oprime e

construir demandas, ações concretas, nos colocar em movimento para mudar nossa realidade”. (Alma Preta, 30/04/2019).

Aquilombar-se, pois, é necessário e urgente, a partir de espaços coletivos com os quais possamos refletir e agir sobre a nossa realidade. E o nosso GT é este espaço que contamos para juntos enfrentar e buscar alternativas para nossas práticas. Aquilombar-se, aqui e agora, se reveste como um ato político para recuperar os fios sócio-históricos que nos levaram à promoção da XIV Jornada, organizada pelo GT Ensino de História e Educação, em 2008, que teve como tema – “Movimentos Sociais, Memória e Ensino de História”. Foi realizada na Faculdade Porto-Alegrense/FAPA, instituição que teve um papel importante na formação de profissionais de História, sobretudo voltada às camadas populares da região metropolitana de Porto Alegre. Mas, ela encerrou suas atividades –, portanto, ela não mais existe, vindo a ser uma das razões que deixou os resultados da XIV Jornada em compasso de espera. Como lideranças do evento, então realizado, definimos, no tempo presente, a sua publicação, neste e-book que ora apresentamos.

Sua edição tem o sentido de historicizar, refletir sobre os percursos, o que nos moveu e o que problematizamos na concretização da Jornada. Era o tempo em que estávamos no calor da implementação da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, nas instituições de ensino, e a implementação de cotas raciais e sociais. Esta política pública enfrentava, ainda, fortes resistências de setores que sempre tiveram privilégios raciais e sociais. Esta publicação, também é um compromisso, ora cumprido com os palestrantes, comunicadores (foram inscritos 96 trabalhos) e participantes da Jornada, reunindo 68 textos, ora apresentados, e reunidos em 11 seções. Cada seção reúne trabalhos com unidade temática, sem perder o fio condutor do tema que demarcou o evento – Movimentos Sociais e Ensino de História –, que, aliás, na atualidade re-

veste-se de importância e significado, diante dos desafios da conjuntura atual.

A releitura da produção apresentada na XIV Jornada confirmou que ela não perdeu sua atualidade, além de constituir registro da história do ensino e da educação em nosso meio. Portanto, o significado desta obra tem este duplo sentido, reafirmando sua importância e contribuição para os que se devotam ao ensino de História e Educação.

Por fim, registra-se o agradecimento às IES apoiadoras (UFRGS, FURG, FACOS, UNISC, UNISINOS, que se uniram à FAPA), através de seus professores, representantes colaboradores na Comissão Organizadora da Jornada, que se juntaram a nós – Enrique Serra Padrós, Sirlei Teresinha Gedoz e Véra Lucia Maciel Barroso. Foram parceiros de construção e execução da XIV Jornada: Ana Inez Klein, Gerson Fraga, Luis Guilherme Duque, Marcos Gerhard, Maria Aparecida Bergamaschi, Nadir Emma Helfer, Nilton Mullet Pereira, Ricardo Arthur Fitz, Sandra Careli e Susana S. Zaslavsky.

A mudança de contextos, desde a realização da XIV Jornada até a publicação desta obra, não alterou a percepção da importância qualitativa da escola, da relação ensino-aprendizagem e da formação docente. As singularidades do presente não escondem o agravamento de problemas estruturais da sociedade brasileira, como a desigualdade social e o impacto que a mesma produz na realidade escolar, na percepção do presente e na expectativa de futuro das gerações mais novas, particularmente daquelas em idade escolar. Nesse sentido, a dinâmica do processo histórico se complexificou nos últimos anos. Diante das dificuldades de sua compreensão, enquanto desafio docente e no intuito de persistir na contribuição à formação de consciências históricas (portanto políticas, cidadãs, autônomas e críticas), cabe lembrar a essência das seguintes palavras de Paulo Freire: “A educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas e as pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979,

p. 84), palavras que, na sua essência e combinação, se conformam como referência ética e sementes de esperança.

Que a profícua leitura desta obra seja combustível para reafirmar convicções e práticas de ensino de História e de Educação, em defesa da inclusão social e respeito à diversidade.

Enrique Serra Padrós
Sirlei Teresinha Gedoz
Véra Lucia Maciel Barroso
Organizadores

PARTEI

**SOCIEDADE,
EDUCAÇÃO
E ENSINO:**

REFLEXÕES, LUTAS E RUMOS

Hegemonia Severina: conservação e mudança, convencimento e coerção¹

VIRGÍNIA FONTES

Professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-Fiocruz, do PPG História da UFF e da Escola Nacional Florestan Fernandes-MST. Niterói/RJ

Como caracterizar rapidamente a passagem para o século XXI no Brasil? A resposta parece já pronta: acelerada mudança e modernização com permanência de traços velhíssimos. Um movimento permanentemente modernizador, voltado para a concentração e centralização de capitais, para a expansão do associativismo empresarial, para a incorporação de elementos tecnológicos e culturais internacionais, ao lado de uma reprodução constante do padrão crasso de desigualdades sociais e, portanto, para a conservação das posições sociais relativas. Mais do mesmo, mais modernização conservadora, ou, quem sabe, uma revolução passiva, no qual se articulam, de maneira desigual e combinada, as formas mais arcaicas da subalternização social com técnicas e tecnologias refinadas de impulsionar a produtividade e de produzir consenso. Pujança e ostentação de uma riqueza sempre concentrada, internacionalizada e consumidora de produtos de luxo. Na última década ocorreu significativo aprofundamento na escala da concentração de capitais no

¹ A pesquisa que lastreia o presente trabalho contou com o apoio de Bolsa de Produtividade de Pesquisa CNPq. Em versão preliminar, foi apresentado na XIV Jornada de Ensino de História e Educação – Movimentos Sociais e Ensino de História – e no V Simpósio Estado e Poder, Niterói, ambos em 2008. Retomo aqui alguns elementos expostos em “A democracia retórica: expropriação, convencimento e coerção”. In: MATTA, G. C. e Lima, J. C. F. (Org.). *Educação, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS*, Rio, Fiocruz/EPSJV, 2008.

Brasil, visível na ostentação de novos segmentos enriquecidos,² no crescimento de alguns bairros e na expansão imobiliária de imóveis de luxo,³ convivendo com a perenização das favelas e a renovada precarização das relações trabalhistas.

Essa constatação, apesar de verdadeira, é insuficiente. Processos dinâmicos, históricos, de modernização conservadora, ainda que procurem se resumir a mais do mesmo, suscitam novas contradições. No intuito de conservar os seus traços constitutivos fundamentais, a modificação quantitativa que a modernização conservadora exige para realizar-se redundante em alterações quantitativas e qualitativas no conjunto da vida social, nas relações de trabalho, de vida, nos laços familiares, nas formas de cultura, na distribuição no território, na vivência da cultura, etc. Em outras palavras, traduzem-se por significativas mudanças, mesmo se elas ocorrem balizadas por um contexto mais amplo – e, para alguns, desalentador – de recorrência de padrões de desigualdade e de recriação do arcaico ativado pelos setores mais modernos.

A expansão e as crises do capitalismo, ainda que procurando conservar o mesmo, implicam em transformações substantivas, que se espelham na integralidade da vida social, sempre mais socializa-

² Com grande estardalhaço, a mídia exaltou o crescimento do número de milionários no Brasil. Ver, por exemplo, *Veja on-line*, 31/01/2008, “Os heróis do capitalismo”, onde matéria de J. Duailibi e C. Borsato festejava “um estudo da empresa de consultoria internacional Boston Consulting Group (BCG), [segundo o qual] o Brasil tem hoje cerca de 190 000 pessoas com aplicações financeiras equivalentes a 1 milhão de dólares ou mais. Só no ano passado, 60 000 brasileiros tiveram o privilégio de festejar o seu primeiro milhão em um cálculo que leva em conta apenas os chamados ativos financeiros – ou seja, não foram computados os ativos imobilizados, como casas, apartamentos, lotes ou fazendas. Em 2002, os milionários brasileiros por esse critério financeiro eram cerca de 75 000. Em cinco anos, esse número aumentou 150%.” *E O Globo*, 25/06/2008, p. 23 “Quem quer só dinheiro? Número de milionários subiu 19% no Brasil e 6% no mundo” com direito à chamada em primeira página.

³ Expressão dessa nova riqueza, a revista *Piauí* publicou em seu número 20 (maio de 2008), extensa matéria sobre os “Super-ricos sem teto”, feita por Daniela Pinheiro, apresentando vendedoras de imóveis de altíssimo luxo em São Paulo. Não é mencionada na matéria a violência da expulsão de moradores de favelas em São Paulo, onde vêm se instalando os novos lançamentos luxuosos.

da e internacionalizada no que tange à produção econômica, mais unificada do ponto de vista do capital, e mais segmentada e compartimentada no que diz respeito às formas de organização populares, sua visão de mundo, etc. As transformações capitalistas não se resumem apenas a mera epiderme, mas envolvem as condições objetivas de vida social – relação com a natureza, formato e organização dos proprietários dos recursos sociais de produção, relação dos trabalhadores entre si e com a propriedade do capital, modalidades de organização da política e dos Estados, relações familiares, culturais, etc., – além das formas subjetivas de estar nesse mundo, ao mesmo tempo idêntico e outro. A permanência do mesmo – a alienação característica das relações capitalistas, a intensificação da extração de mais-valor, a concentração de capitais e a expropriação social – ocorre sob processos históricos de conflito, tensão e luta, no bojo de uma reprodução sempre ampliada e intensificada. A alteração resultante, ainda que de alguns de seus aspectos, modifica o contexto e o solo efetivo no qual se travam as lutas de classes. Se o capitalismo é fundamentalmente o mesmo, o mundo que ele molda e deforma se modifica.

É partindo dessas considerações que proponho retomar um dos temas sobre o qual paira uma espécie de inevitabilidade e permanência quase ahistórica sobre a organização social brasileira, a crise de hegemonia, sobre a qual apresentei trabalho nesse mesmo Encontro do GT Estado e Poder há alguns anos. Crise de hegemonia e modernização conservadora no Brasil parecem se constituir em traços permanentes. A superposição dessas categorias resumiria o caráter da burguesia brasileira. A modernização conservadora, muitas vezes apresentada como antecipação burguesa frente a dificuldades conjunturais (ou estruturais), ou ainda como sua capacidade (ou necessidade) de manobrar ou manipular no sentido de assegurar-se do mesmo controle social através dos tempos, seria contrabalançada por sua incapacidade hegemôni-

ca, o que apontaria para sua fragilidade, para sua incapacidade de convencimento interpares (entre as próprias frações burguesas) e, sobretudo, para o conjunto das massas populares. Frágil frente ao grande capital internacional, do qual se manteria dependente, a burguesia brasileira seria. Entretanto, forte e truculenta no trato com os subalternos no Brasil. Caracterização similar, brilhantemente realizada por Florestan Fernandes, por exemplo, remete a traços sociológicos reiterados ao longo do processo histórico.⁴ Num de seus últimos textos, Florestan assinalava a importância de analisar as transformações por que vinha passando o imperialismo, destacando três de suas formas – uma, comercial e mercantil, que se teria estendido até o século XIX; o imperialismo oligopolista, e o atual, devastador, devorador, sem limites, “tecnocratas e coproprietários das grandes corporações equivalentes a senhores da guerra atuais”.⁵

Reside exatamente nesse ponto, o desafio contemporâneo, mais de quinze depois do texto de Florestan: nas condições do imperialismo contemporâneo (considerado como uma forma extrema de concentração de capitais), a hegemonia parece assumir outras configurações. A expansão de relações sociais capitalistas no Brasil, cujo formato se mantém como modernização conservadora, ao alterar a escala de concentração de capitais e, portanto, a base social sobre a qual se sustenta uma burguesia subalternizada, impõe novas exigências e correlações no âmbito interno e internacional. Vamos nos ocupar, nesse texto, unicamente das consequências que concernem ao tema da hegemonia.

As sucessivas vias prussianas ou modernizações conservadoras, ao mesmo tempo em que retêm e reproduzem traços tradicionais fundamentais, o fazem sob novas condições, nacionais e internacio-

⁴ Ver, por exemplo: FERNANDES, F. Democracia e desenvolvimento. In: *Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995.

⁵ Fernandes, F. “As contradições da modernização”. In: *Idem*, p. 153.

nais. Sob uma mesma lógica mais ampla e recorrente – a da revolução passiva – as relações sociais em seu conjunto se modificam, ainda que não sejam revolucionadas, no sentido da imposição popular de novas formas de vida social. Assim, as crises de hegemonia, apesar de recorrentes, não são processos autodeterminados. Resultam de lutas e tensões intraburguesas (e entre as classes) para conservar posições adquiridas, exigindo das classes dominantes impulsionar a extensão das próprias relações características do capitalismo (em especial, a produção de trabalhadores “livres”, isto é, expropriados das condições de produção e, na atualidade, de direitos que eventualmente limitavam sua plena disponibilidade para o mercado), o que traz, como efeito, novas contradições sociais, novo equilíbrio precário entre os setores dominantes, formatos diferenciados de sociabilidade e novos contextos de luta. Tendo internalizado a dependência como constitutiva (e, portanto, deixando de ser uma burguesia nacional em sentido clássico), a burguesia brasileira – desenvolvimento do impulso selvagem para o lucro, como mencionava Florestan – generalizou relações sociais capitalistas e, portanto, precisou atuar sob regras formalmente democráticas, em contexto fortemente urbanizado, buscando assegurar seu predomínio, tanto pela truculência que a caracteriza, como através de formas ampliadas de convencimento.

As tensões intraclases dominantes são, porém, insuficientes para dar conta dessas modificações. Elas ocorrem em contextos de lutas sociais variadas, com sindicatos mais ou menos institucionalizados, sob a pressão de demandas pontuais e específicas, até uma variedade, nem sempre claramente organizada, de lutas populares que resistem difusamente e contestam tanto os formatos anteriores, quanto às transformações impostas por novas modernizações conservadoras.

A constituição de uma sociedade civil – aparelhos privados de hegemonia – voltada para a organização dos interesses de setores

das classes dominantes no Brasil remonta a finais do século XIX.⁶ Ao longo de todo o século XX, nas mais diferentes áreas e setores produtivos, expandiu-se e adensou-se extensa rede de associações de cunho patronal. Em alguns momentos, tornaram-se mais evidentes, como no período 1961-1964, quando contribuíram diretamente para a elaboração de golpe de estado civil-militar.⁷ Expandiram-se, durante a ditadura, e consolidaram-se novos formatos associativos empresariais.⁸

Em contrapartida, as tentativas de organização de entidades e associações de caráter popular foram permanentemente alvo de intensa repressão policial e política, a começar pelas organizações camponesas e, nas regiões urbanas, pelo controle oficial estatal imposto ao sindicalismo, ao lado de constante perseguição policial. Os curtos períodos de redução da intensidade repressiva não se traduziram (como por exemplo, entre 1955 e 1964) em alterações legais substantivas, capazes de assegurar a autonomia reivindicada por trabalhadores (veja-se a proibição e satanização da CGT, por exemplo).⁹

Na luta contra a ditadura e seu “entulho autoritário”, o final dos anos 1970 e a década de 1980 corresponderam a um intenso florescimento de organizações e entidades populares no Brasil, tanto sindicais quanto voltadas para variadas lutas específicas, em boa parte articuladas em torno do Partido dos Trabalhadores, então acenando um horizonte socialista. Após a promulgação da Constituição, man-

⁶ O trabalho pioneiro é o Mendonça, S. R. *O ruralismo brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1997.

⁷ Dentre os trabalhos de Dreifuss, R.A., ver especialmente *1964: a conquista do Estado*. 5 ed., Petrópolis: Vozes, 1987; e *O jogo da direita*. Petrópolis, Vozes, 1989.

⁸ Ver, dentre outros: DINIZ, E. *Globalização, reforma econômica e elites empresariais*. Rio: FGV, 2000; BOSCHI, R.; DINIZ, E.; SANTOS, F. *Elites políticas e econômicas no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2000; LEOPOLDI, M. A. *Política e interesses*. Rio: Paz e Terra, 2000; BIANCHI, A. *Hegemonia em construção: a trajetória do PNBE*. São Paulo: Xamã, 2001.

⁹ MATTOS, M. B. *Greves e repressão policial ao sindicalismo carioca*. Rio: Faperj; Arquivo Público, 2003.

teve-se o atrelamento sindical através do Imposto sindical, mas o direito à associação foi assegurado. Apesar disso, a dinâmica repressiva e truculenta do Estado brasileiro (e a violência privada dos setores dominantes) continuou a abater-se de forma extremamente desigual sobre os setores populares (com assassinatos de lideranças de movimentos sociais, por exemplo),¹⁰ enquanto protegia e garantia a segurança das entidades associativas patronais.

Resultantes desses embates e de novas circunstâncias internacionais, múltiplas modificações recortaram o espaço social a partir dos anos 1990. A reconfiguração da concentração de capitais no Brasil lastreou-se em três eixos fundamentais de atuação: a desregulamentação do mercado de força de trabalho, a liberalização de todas as peias para o grande capital (quer seja comercial, bancário, agroindustrial) e as privatizações,¹¹ convergindo numa extensa reforma do Estado, visando a adequá-lo a essa nova configuração.

Consolidavam-se relações sociais plenamente capitalistas no Brasil. A concentração de capitais, a atividade industrial, a correlação entre os diferentes setores da produção, são indicadores importantes para compreender *a maneira pela qual ocorre a extração de sobretrabalho* e assinalam os pontos de tensão e desequilíbrio entre as diferentes frações do capital. No entanto, do ponto de vista que aqui adotamos, o critério mais significativo é o que expande relações sociais capitalistas, ou de cunho mercantil, em toda a extensão da vida social, a começar pela reprodução da própria existência. De forma mais rigorosa e precisa, capitalismo significa uma vida social na qual não é possível, para a esmagadora maioria da população, sobreviver fora das relações mercantis. Isso significa converter (e reconverter), sem cessar, em mercadoria a força de trabalho, disponível para (e pre-

¹⁰ Consultar, por exemplo, os mapas da violência no campo elaborados pela Comissão Pastoral da Terra, acessíveis em <http://www.cptnac.com.br/>.

¹¹ FIESP. *Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1990; SAES, D. *República do capital*. São Paulo: Boitempo, 2001; BOITO, A. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1998.

cisando) vender sua força de trabalho. Se a expropriação clássica – agrária, a expropriação do povo do campo – atravessou todo o século XX no Brasil, sua quase conclusão no século XXI se daria ao lado de novas e recentíssimas expropriações (contratuais, de direitos, etc.) que redistribuíam parcela da força de trabalho já urbanizada. Os anteparos jurídicos que as classes trabalhadoras conseguiram opor ao capital revelaram-se frágeis e reversíveis. Desprovida dos obstáculos jurídicos ao mercado (aposentadorias, direito pleno ao contrato, jornada de trabalho, etc.), os trabalhadores voltariam a se defrontar como concorrentes num mercado de trabalho errático e selvagem, reafirmado pelas reengenharias e reestruturações empresariais. Boa parte desses trabalhadores poderia ser absorvida sem a contrapartida de direitos (trabalhistas, sociais, urbanos, etc.).

Vale ressaltar que a década de 1990 expressou um período no qual as transformações socialmente regressivas, implementadas por intensa expansão de relações sociais capitalistas no Brasil, não ocorreram em terreno passivo. Importantes lutas sociais estavam em curso e defrontavam-se, com maior ou menor sucesso, contra tais modificações e seus efeitos. A redução da democracia a um formato retórico e a consulta regular em processos eleitorais assegurava, ao menos formalmente, a possibilidade de constituição de entidades associativas populares. Sobre elas, pesava crescente óbice econômico: a escassez de recursos, agudizada pela situação de crise atravessada pelos trabalhadores.

A análise das condições da luta de classes no Brasil deve considerar a classe trabalhadora, além de seu aspecto e âmbito sindical, como fruto de experiências históricas concretas, na qual a ausência de direitos universais constituiu um dos fundamentos de sua tradição. Essa classe trabalhadora, integrada de forma profundamente desigual, era (e segue sendo) composta por setores há longo tempo segmentados no que tange aos direitos sociais e à sua própria ‘nacionalização’, isto é, tendo uma escassa experiência da generaliza-

ção homogênea de direitos básicos.¹² Não por acaso, a reivindicação de direitos universais foi a base das mais importantes lutas sociais. A essa diferenciação clássica se agregariam novas e profundas diferenciações na década de 1990.

De maneira extremamente simplificada, podemos considerar que se defrontavam classes sociais com fundas marcas constitutivas em novas modalidades de luta e em novo patamar.

Uma burguesia cujas tensões internas (e internacionais) se amalgamavam sob o predomínio da concentração monopolista, processo iniciado desde a década de 1950, estimulado sob a ditadura e impulsionado pela financeirização (ou concentração de capitais de origens setoriais e precedências nacionais diversas). A associação-subalterna aos capitais internacionais (defendida teórica e praticamente, de maneira ferrenha, por FHC em seus dois mandatos) saltava de patamar, tanto na escala de concentração dos capitais brasileiros impulsionados pelas privatizações e pelas doações de capital, quanto no estímulo oficial a diferentes formatos de internacionalização. De hábitos socialmente truculentos, a diversificada burguesia brasileira precisava reaprender a conter a classe trabalhadora sob um formato democrático, num período em que esta aumentava suas reivindicações. O excesso de simplificação desse pequeno texto não deve obscurecer o fato de que permaneciam tensões internas e de que se constituíam novos setores burgueses, frutos dos novos tempos (BIANCHI, PNBE). Dificilmente tal burguesia poderia empreender esse percurso, sozinha.

Para isso, contaria com a experiência internacional acumulada,¹³ tanto de capitais quanto de formulações intelectuais, e adotaria, com formato próprio, a readequação por ela sugerida para domesticar os setores populares.

¹² OLIVEIRA, Francisco de. *A crítica da razão dualista e Ornitórrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003; SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça*. Rio: Campus, 1980.

¹³ Ver: NEVES, L. (org.) *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2006.

A longa tradição histórica de cooperação entre a socialdemocracia europeia e as grandes centrais sindicais, ou o modelo da democracia de massas,¹⁴ era alvo de extrema desconfiança, pois admitia a extensão de direitos ‘nacionalizados’.¹⁵ As características socialmente regressivas das classes dominantes brasileiras – e de parcela de setores médios, ainda que assalariados – levavam-nas a atacar duramente todas as tentativas de tal nacionalização. Nos anos 1980, derrotas importantes de lutas sindicais nos EUA, na França e na Inglaterra sob os ataques neoliberais, aproximou a socialdemocracia de outros modelos sindicais, como o *tradeunionismo* estadunidense. Tratava-se de impor a domesticação dos sindicatos, transformando-os em colaboradores da dinâmica capitalista.

Desde o pós-guerra, evidenciava-se a importância de enfrentar as instituições de trabalhadores que procuravam implantar formas internacionalizadas de luta. Marcadas ainda pela guerra fria, expandiram-se diversas entidades internacionais de cunho filantrópico/político e/ou cultural, em boa parte financiadas por fundações empresariais, conselhos religiosos ou governos.

O conjunto dos setores populares no Brasil – ou a classe trabalhadora, tomada de maneira ampla – acumulara também importante experiência de luta na década de 1970, constituindo como modelo privilegiado de organização o “novo sindicalismo”. As características do ABC paulista foram – *à tort ou à raison* – disseminadas como uma espécie de padrão nacional dos trabalhadores no país.¹⁶ A multiplicidade de lutas e de formatos associativos da década de

¹⁴ Cf. COUTINHO, C. N. *Contra a corrente*. São Paulo: Cortez, 2000.

¹⁵ Estamos diferenciando entre direitos nacionalizados – que incidem de maneira homogênea sobre todos os que detêm os direitos de cidadania de um determinado país, e direitos universais, que incidiriam, indistintamente, sobre todos os que se encontram num dado território. Em escassos casos, mesmo nos países centrais, houve direitos universais.

¹⁶ Ver as pertinentes ponderações de COELHO NETO, E. T. *Uma esquerda para o capital*. Tese de doutoramento em História, UFF, 2005.

1970 tinha como esteio duas entidades – a CUT e o PT (nos quais predominava uma ênfase paulistocêntrica), que atuavam como padrão de referência, e como elos de interconexão e sustentação.

A partir da década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra agregaria outro formato, com grande influência sobre as organizações dos trabalhadores rurais. A expansão da sociedade civil de cunho popular e contra-hegemônico, muito mais recente e em fase de aprendizado, referenciava-se centralmente nessas conexões, cujos recursos mais expressivos derivavam da CUT.

Entretanto, no plano internacional, as lutas populares sofreram fortíssimo golpe com a rápida e socialmente dramática reconversão capitalista da URSS e dos demais países do Leste Europeu. Se as condições do ‘socialismo realmente existente’ em nada impulsivavam a luta anticapitalista no cenário internacional e até mesmo criavam dificuldades, a derrota da Revolução Russa de 1917, no lugar de uma retomada de lutas dos trabalhadores no âmbito soviético, contribuiu para uma profunda desorganização. Os partidos comunistas se reconverteram às “novas práticas”, ao lado da social-democracia, que rapidamente assumiu o papel de gestora das novas medidas impostas pela concentração de capitais. Multiplicavam-se lutas pontuais, compreensivelmente acirradas nas novas condições. As diretrizes apolíticas e filantrópicas foram amplamente adotadas, em entidades de caráter internacional. Muitas delas encontrariam estímulo e financiamento nas fundações empresariais, sobretudo estadunidenses, mas também apoio governamental dos países da OCDE e das entidades internacionais (como ONU). Nos debates teóricos o impacto não foi menor, tendo boa parte da intelectualidade – e das universidades – adotado posições pós-modernas, desvinculando a produção de conhecimento da efetividade das lutas sociais e do compromisso com a explicação e compreensão do mundo real. Engajavam-se na defesa de suas posições particulares, individuais ou corporativas, ou genericamente mundiais.

Para além de velhos e novos óbices à consolidação de lutas populares anticapitalistas no Brasil, vale lembrar que o debate político no Brasil continha – e ainda contém – uma forte dose de argumentação em torno da necessidade de assegurar um capitalismo brasileiro (para autonomizá-lo, modernizá-lo, para assegurar o ‘desenvolvimento’). Assim, seus traços sociológicos eram desestoricizados e apresentados como incompletude: seria um capitalismo frágil e inconsistente. O imperialismo tendia a ser apresentado como característica externa, a ser controlado para permitir o desenvolvimento do país. Em outros termos, isso significava um certo senso comum para o qual um “verdadeiro capitalismo” corresponderia a uma melhoria geral das condições de vida sociais.

Os passos principais das lutas no Brasil são conhecidos. Frente à mobilização centrada na relação CUT/PT, em primeiro lugar, implantou-se uma nova Central Sindical que, com o beneplácito patronal e governamental (desde o período Sarney) introduziu uma cunha na forma organizativa que crescia entre os trabalhadores. Contava com o apoio de um segmento de trabalhadores, quer imbuídos da ideologia dominante, quer premidos pela busca de resultados imediatos.¹⁷ A seguir, ocorreria a neutralização de parcela das direções da própria CUT, assegurando-lhes participação subalterna em agências do Estado, como o FAT e conselhos de fundos de pensão.

Além do circuito sindical, outras questões eram prementes, pois a produção em escala vastíssima de trabalhadores livres (desempregados, precarizados, etc.) deixava entreaberto o risco da emergência de novos conflitos sociais, menos previsíveis do que as demandas sindicais. Estes constituíam, entretanto, a fonte de força de trabalho disponível para atuar sob quaisquer condições e a pura repressão se

¹⁷ Ver: GIANNOTTI, V. *A Força Sindical*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002; e TROPPIA, P. *A difusão do neoliberalismo na classe operária*. São Paulo: Tese de doutoramento, Unicamp, mimeo, 2008.

revelava insuficiente e, mesmo, contraproducente, pois integravam a massa numérica de votantes.

Novamente, a experiência internacional – e as lutas no âmbito internacional – auxiliariam a direção burguesa. No terreno da associatividade popular, tanto internacional como nacionalmente, já ocorria um processo de mercantilização da filantropia (movimentos ‘a serviço de’ passavam a gerir assessorias a lutas populares e a captar recursos no mercado internacional) e de repolitização, com o abandono de reflexões sobre a estruturação da vida social com uma percepção totalizante (ou seja, desconsiderando a unificação realizada pelo capital sobre o conjunto da classe trabalhadora) e uma nova ênfase em resultados mais imediatos.¹⁸ A derrocada do socialismo soviético facilitaria o uso marqueteiro de demandas populares tradicionais, revestidas de nova importância, para contrapor-se às modalidades sindicais – e, sobretudo, classistas – de organização.¹⁹ Lutar contra o Estado, isto é, contra os escassos titulares de direitos sociais, tornava-se admissível e rentável. Definir padrões de eficácia, eficiência e rentabilidade para as entidades sociais (isto é, estabelecer tetos de reivindicação, assim como critérios de avaliação, para além dos quais as demandas seriam ‘utópicas’ e irrealizáveis e, sobretudo, não financiáveis) assegurava ao mesmo tempo formar força de trabalho “sem-formas”,²⁰ utilizar essa mesma força de trabalho (a baixíssimo custo) e disciplinar um conjunto mais extenso de trabalhadores.

Reduzida a censura, tratava-se de promover o marketing: a miserabilização da vida social, através das denúncias da miséria e da elaboração de uma nova pobretologia,²¹ permitiam cristalizar, na-

¹⁸ FONTES, V. Sociedade Civil no Brasil contemporâneo. In: NEVES, L.; FRANÇA, J. (Org.). *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo*. Rio: Fiocruz; EPSJV, 2006.

¹⁹ BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimand, 2004.

²⁰ Expressão empregada por Francisco de Oliveira, *op. cit.*

²¹ Expressão utilizada por PEREIRA, João Marcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro*. Tese de doutorado em História, UFF, 2009. Para outra abordagem sobre o tema, ver MENDONÇA, L. E. *Pobreza no Brasil: medidas e sentidos*. Dissertação de Mestrado, Rio, IPPUR/UFRJ, 2000.

turalizar e obscurecer as formas da produção das desigualdades. A vida social cidadã seria doravante sustentada pela miséria.

Essa configuração favoreceu o nascimento de um empresariamento de novo tipo, resultante da concentração financeirizada da propriedade, que se espraiaria em direção aos movimentos populares. Precisava captar sua adesão (conversível em votos e no amolecimento de suas reivindicações), e transformar seus impulsos reivindicatórios em parcerias e voluntariado, de maneira a assegurar a extração de sobretrabalho curto-circuitando contratos e direitos. Pobreza e violência, associados e valorizados, levariam a reafirmar o papel da filantropia e a garantir a permanência e o aprofundamento da truculência social, em nome da “ordem” e da garantia da “vida” e da propriedade, renomeadas como “segurança”.

Conservar e aprofundar a lógica econômica dominante implicou, pois, em significativas transformações. Os padrões de sociabilidade se alteraram, introduzindo novos elementos e, simultaneamente, renovando formas arcaicas. A vida severina – como os jagunços que a asseguravam – subsistiriam travestidos sob a nova cultura da milícia que passa a garantir a responsabilidade social, do empresariamento das instituições populares e sociais, da compra e venda da força de trabalho com menores (ou nulos) direitos, da guetificação de extensos setores sociais urbanos, de caveirões, da criminalização dos dissidentes.

O que distingue a vida severina de antes e de depois? Diferentemente da ditadura, ela pode ser exaltada, alguns severinos e severinas tornaram-se modelos de moda e emocionam-se, condoídos, da sorte dos demais. Sobretudo, a grande maioria de severina/os, rurais ou urbanos, não mais detêm a possibilidade de reproduzir-se socialmente fora do mercado, mas devem estar disponíveis no mercado – de força de trabalho, cultural, de bens.

Como pensar a continuidade da expansão do capital ao lado dessas profundas transformações na sociabilidade? Que relação entre

esse processo e a hegemonia? Expandir as condições fundamentais da acumulação capitalista envolve, sempre, alterar as bases a partir das quais se reproduzem as relações sociais. A expansão crescente de formas alienadas exige cimentar as novas brechas nas quais possam irromper elementos críticos, brechas perigosas, sobretudo se convertidas em formas organizativas. Inaugurava-se no Brasil a liberdade de pensamento, mas novos obstáculos seriam erigidos contra as formas mais persistentes e combativas de organização dos setores populares. A liberdade tornava-se residual, limitada a espaços a cada dia mais restritos de difusão, submersa pela concentração de capitais, pelo pensamento único ou pela repressão (econômica, em alguns casos, e policial em muitos outros, como no caso das rádios populares). Falas críticas seriam admitidas, como reiteradoras da impossibilidade de transformação e, portanto, legitimadoras do *status quo*.

Falta um elemento, sobre o qual não nos estenderemos, mas imprescindível para a compreensão do processo que apenas esboçamos: essa expropriação massiva e a combinação desigual e combinada que permitiu implantar entre formas de assalariamento contratual (com direitos) e semicontratual, modalidades de produção de mais-valor sem direitos e de extração de sobretrabalho sob forma direta (inclusive através da difusão do crédito) revelou-se extremamente lucrativa. Aprofundá-la, porém, era exercício delicado, para o qual era requerida credibilidade nos meios populares. O governo Lula da Silva realizou tal tarefa, mesmo sem aprovação imediata do conjunto da burguesia e de seus prepostos. Para tanto, reverteu e desfigurou as demandas universais, aproveitando-se do caminho já aberto no período Fernando Henrique Cardoso e expandiu simultânea, mas desigualmente, as garantias para a grande propriedade (juros e amortizações das dívidas interna e externa consumiram em torno de R\$230 bilhões em 2007) e as políticas sociais de contagotas – políticas não nacionalizadas (não constituem direitos para

todos os que vivem no território), mas capazes de minorar carências imediatas, atingindo milhões de famílias (com dispêndio menor do que R\$10 bilhões). O resultado, ainda a ser consistentemente analisado, consolidou o salto de concentração empresarial, a expansão para o exterior de investimentos brasileiros, a industrialização de atividades até então limitadas a serviços (educação e saúde, por exemplo), e permitiu pequena melhora no conjunto da distribuição de renda no país.²² A ela corresponde o estardalhaço do enriquecimento nacional ou da “nova classe média”.²³

O processo de empresariamento das formas associativas, desde as sindicais até as formas culturais e difusas, demonstraria sua capacidade de adequação ao predomínio do capital financeiro, pelo estímulo à difusão de atividades empreendedoras, em serviços e na extração direta de sobretrabalho, em muitos casos. Conservação da lógica dominante, mas amplificação das contradições. Multiplicaram-se as atividades de convencimento, impulsionando ao mesmo tempo as formas de repressão e de violência. Alguma melhoria social caminhou ao lado do aprofundamento das desigualdades.

Uma gestão empresarial do trabalho sob forma diretamente social precisou diluir os conflitos através do viés filantrópico (a doação, a participação, o voluntariado), ao mesmo tempo em que difundiu uma rígida autodisciplina de trabalho (empresadora), reafirmando em todos os níveis a importância da propriedade. A tensão entre a palavra e o gesto se agudizou, entretanto. A defesa da propriedade e a “segurança”, ponto primordial, deve preferencialmente ser garantida pela palavra doce ou, se esta for insuficiente, pelo gesto

²² Apesar de a fatia da renda nacional relacionada com os ganhos dos trabalhadores ter diminuído, outros indicadores no estudo mostram que, embora muito elevada, a concentração de renda do trabalho caiu nos últimos anos. Pelo índice Gini para o rendimento mensal (quanto mais perto de zero, menor a concentração de renda), de 1992 a 2006, o índice caiu de 0,571 para 0,541, uma melhora de 5,2%.” Cf. Tiago Mali. *Ganho financeiro supera renda do trabalho*. Acesso em 15/09/08. In: http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=3036&lay=pde.

²³ Ver, por exemplo, A nova classe média do Brasil. *Revista Época*, 11/082008.

brutal. A tradição truculenta se manteve e aprofundou, revestida agora de espessa camada de convencimento. A repressão – agora também preventiva – bloqueia e criminaliza a emergência da contestação. Configurou-se uma democracia regressiva e retórica.

Essa característica levou Francisco de Oliveira (2007) a argumentar pela não existência de hegemonia no Brasil sob Lula da Silva. Divergimos dessa hipótese, porém ela aponta para um grave problema: os limites dessa hegemonia. Para Oliveira, a hegemonia supõe melhoria da qualidade de vida para os trabalhadores. O conceito de hegemonia remeteria não ao convencimento encouraçado de coerção, mas a uma real elevação do nível social e moral de extensas faixas sociais. A hegemonia somente ocorreria quando houvesse uma qualidade superior – econômica, moral e intelectual – na vida das grandes massas populares, ainda que sob dominação capitalista.

Parece-me, entretanto, que a reflexão gramsciana sobre a hegemonia supõe um solo econômico, com maior capacidade de extração de sobretrabalho (desenvolvimento das forças produtivas), à qual se agrega uma forma peculiar de incorporação social, sob a direção de fração dominante do capital consolidado num bloco histórico. Trata-se ao mesmo tempo de dominar e de dirigir, impulsionando a formação de um “novo homem”, ou de um ser social adequado às novas exigências de reprodução do capital, convicto de seu próprio papel. A coerção não desaparece, ainda que as modalidades de sua introjeção se modifiquem.

Nas condições do Brasil contemporâneo, a sociedade civil – capitaneada pelos aparelhos *privados* de hegemonia empresariais – vem atuando como instância aglutinadora, formando trabalhadores e moldando uma sociabilidade e uma cultura de plena disponibilidade para o mercado. Sob tais condições, nas quais os direitos perdem a expectativa de se converterem em nacionais (e, menos ainda, em universais), a coerção mantém seu papel central. Da mesma maneira como se associam formas variadas de extração de mais-va-

lor, como se combinam o novo e o arcaico, superpõem-se as formas tecnológicas às modalidades arcaicas de violência no país. A coerção cresce, portanto, em paralelo à multiplicação do convencimento, exatamente pelo acirramento da competição que promove e generaliza. O mesmo autor, aliás, ressalta que “em lugar de uma hegemonia burguesa que se alimentasse das ‘virtudes’ cívicas do mercado, requer-se permanentemente coerção estatal, sem o que todo o edifício desaba” (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

A hegemonia não deve ser compreendida, a partir de Gramsci, como um mero patamar de melhoria social onde, numa vida mais plenamente socializada, e acalmadas as necessidades mais severas, a luta social poderia ocorrer em melhores condições, avançando sob a bandeira democrática de forma linear para uma transformação mais substantiva. Hegemonia expressa uma forma de dominação de classes e pode consistir em formas refinadas de subalternização – pois o convencimento coercitivo do qual se reveste apresenta-a como se fosse necessária, legítima e natural.

Sob o predomínio de um capital em sua forma a mais abstrata – financeira –, a de massas concentradas de capital à procura de valorização – o convencimento precisa atravessar todas as formas de trabalho e de atividade, forjando nova *flexibilidade inflexível* para os trabalhadores: a flexibilidade dos contratos e dos direitos acoplada à inflexibilidade do mercado. Assegurá-la supõe a permanência da truculência tradicional e o aprofundamento de uma violência preventiva.

Uma efetiva contra-hegemonia depende de compreendermos as condições da classe trabalhadora (ou do conjunto dos subalternos), com todas as dificuldades que envolvem na atualidade. Aparentemente, a questão agora pode abandonar seus disfarces e colocar-se de maneira aberta, uma vez que a hegemonia burguesa se exerce exatamente em nome do capital financeirizado.

Ensino de História e movimentos populares

MARIA APARECIDA BERGAMASCHI

Doutora em Educação, Professora de História
na Faculdade de Educação/UFRGS. Porto Alegre/RS

*Para que se conheçam as histórias de caça, é preciso
parar de ouvir os caçadores e começar a ouvir os leões*
(Provérbio africano citado por
Tettamanzy. In: WEBER, 2006).

Três experiências fortes na minha vida e na trajetória de professora de História marcaram meu pensamento em relação aos movimentos sociais populares: 1) atuar como professora de História da Educação nos cursos de Magistério e Pedagogia do MST e Via Campesina, no Instituto Josué de Castro – ITERRA, de Veranópolis; 2) minha caminhada de pesquisadora e extensionista nas aldeias e nas escolas Guarani e, mais recentemente, kaingang e, 3) integrando o programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, que trabalha com estudantes da UFRGS, originários de famílias de baixa renda e moradores de territórios populares e que constituem a primeira geração a ingressar na universidade. Creio que pensar o ensino de História a partir desses movimentos populares requer uma reflexão mais demorada e profunda da que consegui trazer para esse momento. Porém, mais que conclusões e afirmações, faço algumas perguntas e desenvolvo algumas ideias para pensar a relação da escola com a lógica dos movimentos¹ so-

¹ Segundo Balandier (1997), as sociedades apolíneas escolhiam a ordem, e o mal era atribuído de tudo que pudesse ameaçar essa harmonia estabelecida. Por outro lado, as sociedades dionisíacas se fundavam na “fecundidade da desordem”, em que se associava o “movimento às forças da vida”. Considero, então, essa acepção de movimento evocando algo que altera, que transforma.

ciais populares e como se relacionam com a história e o ensino de História.

É possível ensinar história *dos* e *nos* movimentos sociais populares na escola?

Qual história é importante, válida e reconhecida *nos* e *dos* movimentos sociais populares? Como se relaciona a história com a memória *dos* e *nos* movimentos sociais populares?

Para abordar esse tema, provocada por essas perguntas, acho importante articular uma perspectiva teórica que evidencie: as relações entre História e ensino de História com a escrita e a oralidade, com a memória e com os processos de identificação.

E então apresento algumas reflexões, evocando um filme, uma história ficcional, mas pelo que retrata do Brasil, nem tão ficcional assim. Trata-se do filme “Narradores de Javé”², que conta a história de um pequeno vilarejo no sertão baiano que recebe a notícia que suas terras serão inundadas em função da construção de uma hidrelétrica. Em resposta à devastadora notícia, a comunidade adota uma estratégia: decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heróicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição, desaparecendo sob as águas da represa. O filme proporciona muitas reflexões importantes, mas destaco algumas que nos auxiliam pensar a reação entre memória e história, escrita e oralidade, processos de identificação e movimentos sociais. Creio que são reflexões que contribuem para pensar a História e o ensino da História *nos* e *dos* movimentos populares.

² Filme de Eliane Caffé (BR, 2004): uma ameaça à própria existência muda a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé, quando se deparam com o anúncio de que a cidade pode desaparecer com a construção de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia devastadora, a comunidade adota uma ousada estratégia: decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heróicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a grande maioria dos moradores é analfabeta, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever essa história.

A história entre oralidade e escrita

O povo de Javé, colocado sob ameaça, precisa da escrita, algo que lhe é distante e passa a ser usada como ferramenta de luta na preservação de sua terra – o filme mostra que há no vilarejo apenas uma pessoa que sabe escrever e que já foi rechaçada pelo grupo ao se sentir ameaçado diante do comportamento deste “escrivinhador”. A oralidade, que conforma um modo de ser e estar no mundo, de transmissão e, também, de produção do conhecimento, de regras de convivências (que naquele povoado serviu até para a demarcação da terra, cujos limites foram cantados em tempos primevos), não é suficiente no momento. Precisam usar a arma daqueles que os ameaçam. A história contada, portanto, a oralidade, não é considerada e hoje é comum em muitos movimentos populares de tradição oral, a iniciativa de registrarem sua história através da escrita, a fim de que tenham validade para além de suas fronteiras.

Os moradores de Javé passam, então, a realizar um trabalho de memória, evocando lembranças, imaginando um passado épico, uma “história grande” do Vale de Javé, com heróis forjados e requisitados pelos homens – Indalécio – e pelas mulheres mais ousadas – a Maria Dina. E, nessa trama que visa buscar as origens de Javé, contribuem múltiplos elementos da memória individual e coletiva, como a história dos gêmeos, também presente nos mitos de origem dos povos indígenas brasileiros, por exemplo. O que aparece é uma “mistura” entre a história, como construção crítica e “científica”, e o entendimento popular de História, contada através de mitos.

Esse movimento de recriação da história, transformando acontecimentos em mitos de origem ou de criação, observo em algumas narrativas ouvidas e registradas junto ao povo Guarani, que explicam situações vividas no presente através de uma história “contada” na perspectiva de sua cosmologia:

1) Perguntados por que buscam as cidades, já que se dizem “povos da floresta” e até poucas décadas atrás viviam numa “invisibilidade”, distante dos centros urbanos e das sociedades não-indígenas, explicam com a seguinte narrativa: antigamente, quando Deus criou a terra, dividiu ao meio, a parte das matas para os Mbyá, a outra para os Juruá. Os brancos, no seu afã em construir cidades, indústrias, valorizar sobremaneira o lucro e o capital, criar vastos rebanhos de gado, não satisfeitos com a destruição das matas de sua parte da terra, começam a desmatar as florestas das terras indígenas, chegando a uma devastação quase que total. Diante desse acontecimento (dessa história), hoje os Guarani se vêem obrigados a viver, também nas cidades, se mostrando à sociedade não-indígena, configurando um novo momento de luta por espaços de vida e por direitos que lhes são negados: TERRA, saúde, escola, transporte...

2) Um segundo exemplo que me toca sobremaneira, já que trabalho com a educação escolar. Perguntados por que e como a escrita passa a ser um elemento importante para o povo Guarani, já que tem na tradição oral um forte pilar de sua cultura, ouvi de uma liderança Guarani da Tekoá Igua’Porã, Pacheca, município de Camaquã, RS, a seguinte narrativa:

Agora, como é que a gente escreve e sabe ler? Para falar dessa coisa eu tenho uma história, que essa pessoa foi um cacique, cacique para o Juruá, para nós era o representante. Ele nem sabia ler e escrever, só sabe falar [português]. E um dia chamaram para ele ir lá na cidade e ele foi e quando chegou ali a pessoa perguntou se ele sabia ler e ele respondeu que não. Então, essa pessoa diz que se não sabe ler tem que morrer, pois ali não gostam de conhecer uma pessoa que não sabe ler e então disse o cacique: tu precisas que eu escreva alguma frase eu posso escrever porque a gente está conectado com deus e ele vai me ajudar. Foi assim que ele começou a escrever, porque deus deu uma ajuda para ele e foi um cacique imbatível

porque ele não está sozinho no momento que fala de alguma coisa (Depoimento gravado no dia 23/01/04).

Tento compreender e significar como os sábios Guarani constroem essas narrativas, não coincidente com a explicação produzida pelos historiadores que relatam a longa história de “contato”. Nessa perspectiva, cito Le Goff (1996, p. 428) que diz:

Nadel, ao estudar os Nupe (da Nigéria) distingue dois tipos de história: por um lado a história ‘objetiva’, ou seja, a série de fatos que nós, investigadores, descrevemos e estabelecemos com base em certos critérios ‘objetivos’ universais, no que diz respeito às suas relações e sucessões; por outro lado a história ‘ideológica’ e que descreve e ordena esses fatos de acordo com certas tradições estabelecidas. Esta segunda história é a memória coletiva, que tende a confundir a história e o mito.

É o que podemos observar nas narrativas indígenas aqui apresentadas, em que os fatos são relatados na perspectiva da memória evocada na tradição Guarani e através dos quais externam suas crenças e valores.

Esse procedimento das lideranças e do povo Guarani, provoca uma reflexão bastante interessante em relação ao poder da memória que assevera uma tradição ancestral e que se torna uma forte aliada na afirmação de sua identidade étnico-cultural: um povo faz renascer “dos escombros de uma ordem que os aprisionavam” a sua história, que se confunde com a memória. Evidencio o papel de luta e resistência que representam essas recriações históricas dos grupos e movimentos sociais e populares, que têm na tradição oral um pilar importante na transmissão da memória e quiçá, na constituição da história e de seu ensino. Nesse ato de recriação, possibilitado pela oralidade, há uma “transgressão” dos movimentos populares, desafiando uma história que é predominantemente pensada, criada e registrada por meio da escrita – por isso ainda é forte a ideia de

pré-história como o período anterior à escrita. Talvez por isso, a dificuldade da escola e da academia considerarem a história contada pelos grupos populares como história.

Entendendo um pouco melhor a oralidade, observamos que nas sociedades de tradição oral não há necessidade de memorização integral, palavra por palavra, mas o comportamento narrativo como papel mnemônico tem a função de atualizar o passado: “enquanto a reprodução mnemônica palavra por palavra está ligada à escrita, as sociedades sem escrita, excetuando certas práticas de memorização das quais a principal é o canto, atribuem à memória mais liberdade e mais possibilidades criativas”, diz Le Goff (1996, p. 430). Sob esse prisma, a narrativa histórica assentada na oralidade ganha a força que a situação requer e pode se transformar numa aliada da luta *nos* e *dos* movimentos populares.

A escrita, que no filme é temida pelo povo de Javé, altera a relação com as palavras, fixa as ideias, rouba-lhe o movimento, “é a antifala” Embora saibamos que a escrita jamais consegue suplantar completamente a tradição oral, é importante destacar “o caráter imperativo da escrita e do inscrito e sua duração. A escrita faz a lei. Muito mais ainda, ela é a lei. [...] ela obriga pela atitude imposta, pela fixação, pela recorrência implacável, pelo testemunho (transmissão e ensino) e pela historicidade assim estabelecida para a eternidade.” (LEFEVRE, 1991, p. 164-165).

Jack Goody (1996), estudioso da tradição oral de povos africanos, oferece alguns elementos para pensar a relação entre escrita e memória oral e a interferência da escrita. Diz o autor que nas sociedades orais, a tradição é transmitida através da comunicação pessoal, das trocas que vão acompanhando o processo de esquecer ou de transformar fatos do vivido que deixam de ser necessários ou pertinentes, ao contrário das sociedades com escrita, cujo passado não pode ser modificado e é considerado distante, separado do vivido. A oralidade permite um refazer constante do

passado a ponto de não separá-lo do presente, como vemos nas narrativas do povo Guarani.

Várias situações nos fazem crer que oralidade e escrita são dissociáveis, principalmente se considerarmos a força da memória e da tradição oral: “somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica, cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige”, diz Michel de Certeau (1988), relativizando assim a pretensão de uma única produção favorecida sobremaneira pela escrita, em detrimento da oralidade. É também uma evidência que os registros escritos não apagam a experiência vivida, da memória que produz marcas indelévels nos corpos e que a própria polissemia da leitura revela.

Memória e História

Memória e história com suas peculiaridades: a história, filha de memória não pode com ela ser confundida. Nem, tampouco, há uma linearidade de produção da história como registro de lembrança dos fatos do passado. A memória, considerada como lembrança e esquecimento, é produzida num campo de poder, evidenciados no filme *Narradores de Javé* pela disputa para registrar lembranças dos de maior prestígio. E nessa situação, em que a memória oral está em vias de se constituir como memória coletiva escrita, fica evidente a luta pelo domínio da memória: uma das preocupações dos indivíduos e grupos que dominam também nas sociedades de tradição oral é de tornarem-se donos das lembranças e dos esquecimentos. No filme, observamos que cada família, cada morador tem a sua versão, constrói um passado para Javé, a partir de seus interesses pessoais e familiares, como a pessoa encarregada dos registros usa o poder da escrita para “tirar vantagem” em relação às pessoas que escolhe para registrar as narrativas. No entanto, são essas memórias que

constituem a identidade do grupo.

Os sujeitos pobres (trabalhadores de baixa renda, sem-terra, sem-teto), ao se engajarem em um movimento social popular (MST, MTD, entre outros), intuem e constituem outras memórias, e aí coletivas, de significação social. É também nos processos de luta que se fortalecem, ao criar uma identidade tributária dessa memória coletiva, que constituem a sua história, aliada do movimento.

Ricoer diz que a história oficial é uma memória coletiva oficializada (In: LUCINI, 2007). A memória permite dizer eu e a história, ao recorrer a documentos, possibilita contar do ponto de vista do outro. Nesse sentido, presenciamos Seu Francisco, Kaingang do Morro do Osso, desenvolver uma narrativa oral que conta a história da presença Kaingang em Porto Alegre. Partiu de sua história – esse foi o fio condutor de toda a narrativa, mesmo quando evocava tempos anteriores ao século XX, período distante da sua existência. Com essa narrativa que marcava a presença kaingang em Porto Alegre, seu Francisco projeta um futuro de reconhecimento legal do Morro do Osso como Terra Indígena e, nesse sentido, sua atitude vai ao encontro de uma constatação de Marizete Lucini, ao analisar a história que é ensinada num assentamento do MST: “a utopia é condição para muitas das vítimas, para as que tiveram suas memórias negadas e silenciadas. Lembrar é um direito. Ter direito a lembrar para muitos grupos sociais é necessidade, pois para reestruturar-se precisam fincar raízes num passado e projetar um futuro” (2007, p. 141).

Observamos, então, como a história e a memória ancestral estão presentes nos processos de identificação e afirmação étnico-cultural que constituem a estratégia básica de luta dos povos indígenas: “O que foi feito há dez anos não está bem”, comentou o professor Dorvalino Refej, referindo-se às práticas escolares indígenas de tempos passados. “Hoje sabemos que temos que ouvir os mais velhos e fazer a nossa proposta pedagógica”. As pessoas mais velhas dizem: “o que eu falei ontem, o que a gente faz, o que a gente tem, tá muito na me-

mória ainda, não tá nos livros, que a gente precisa tá fazendo esses registros pros futuros, nossas crianças, que um dia vai ser liderança, e aí vai precisa se defender. [...] O que vale pra nós mesmo hoje, segundo os nossos antigos, é a identidade”. A escola (e, portanto, a escrita) produz uma relação conflituosa na aldeia, fazendo com que se volte para a cultura tradicional, para a educação tradicional, para os saberes da ancestralidade. Nesse sentido, há sempre uma memória sendo recriada na aldeia, principalmente quando é tensionada numa situação de fronteira, em contato intenso com a sociedade não indígena, nas aldeias próximas às cidades, situação que os obriga a afirmar constantemente sua identidade étnica.

Explica Bengoa (2000), que os povos indígenas da América atuam no presente, afirmando suas identidades étnicas, fazendo emergir uma “consciência étnica”, entendida como a autopercepção de um grupo humano possuir diferenças culturais profundas com o restante da população, como por exemplo, a história, a língua e a religião. Além de afirmar essas diferenças, possuem também o direito de mantê-las. Assim, percebe-se que os Guarani e os kaingang caminham em compasso com os demais povos indígenas da América, fazendo emergir e recriando as mais antigas identidades, fazendo soar forte a continuidade cosmológica, desde os tempos pré-colombianos, fazendo com que esse movimento reverbere na sua organização, assentados também nas narrativas que os reforçam e empoderam, através de suas histórias e memórias.

Acompanhando o movimento dos povos indígenas, fica evidente que a memória é ativada como uma aliada na perspectiva da afirmação étnica. Como diz Balandier (1999, p. 46) “a convocação do passado, os apelos à memória coletiva manifestam ainda a busca de respostas para a necessidade de identificação e enraizamento, para a necessidade de se situar em um mundo onde as referências são instáveis”, afirmação essa que nos faz compreender melhor o movimento dos povos indígenas na atualidade.

Aprendizagens com o Movimento Sem Terra - MST

Gostaria também de fazer uma menção ao que pude refletir, desde minha atuação como professora convidada de História da Educação nos cursos de Magistério e Pedagogia no Instituto Josué de Castro. É evidente a preocupação com a história-memória do Movimento, trabalhada com prioridade no currículo do curso, além dos conteúdos formais da “História Oficial”, claro que priorizando uma abordagem crítica. Na História da Educação, além do pensamento educacional “socialista”, a história da escola e dos processos educacionais formais da modernidade ocidental também são abordados em profundidade. Porém, a apropriação que os estudantes fazem em muito se articula e é significado na e pela memória do movimento. Por exemplo, ao desenvolvermos um estudo que chamamos “leitura dos clássicos da educação”, a Didática Magna de Comenius (século XVII) produziu reflexões interessantes. “Como nós, Comenius era um socialista, pois lutava por uma escola para todos”; foi a conclusão do grupo que apresentou essa obra.

Marizete Lucini (2007), abordando, então, o ensino de História num Assentamento do MST, explica como ocorre a apropriação da história de Che Guevara, que “rememorada” no assentamento, se aproxima de outros “heróis” do movimento e compõem uma memória da luta desse grupo. Creio que ocorre algo semelhante na relação que meus alunos estabeleceram com Comenius, Rousseau ou outras situações da história, fagocitando³ o acontecimento para a experiência vivenciada, “misturando” história e memória. Fica evidente o poder da memória recriada, ressignificada pelo grupo que

³ Fagocitação, termo cunhado pela biologia, conceitua o processo em que uma célula “engloba e digere microrganismos, outras células ou qualquer material estranho”. A fagocitose tem como uma das funções “a proteção do organismo”, conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Kusch (1986) faz uso desse conceito como metáfora que explica a permanência indígena na América, não destruída totalmente com a chegada do europeu, mas que se protegeu desse estranho, fagocitando-o.

escolhe o que e como lembrar, nos seus processos de identificação, resistência e luta.

Muito mais marcante que as aulas de História, avalio que são os momentos em que a história do MST é rememorada nas místicas, em que situações são recontadas e, principalmente, recriadas. São aprendizagens que extrapolam os processos históricos estudados em aula, porque são situações experimentadas com um forte componente emocional, de capacidade afetiva profunda, em que a memória coletiva é recriada. Outra situação que possibilita a relação entre história memória, escrita e oralidade são os memoriais, as histórias de vida que cada estudante elabora e registra, por escrito, ao entrar no curso. Entre outras percepções que mostram o pulsar da vida no movimento, as dificuldades vividas individualmente num tempo remoto, antes de pertencer ao movimento, evidenciam as marcas de uma sociedade injusta. Mas, especialmente, quero destacar a relação com o tempo: um tempo de desordem, antes de pertencer ao Movimento, cujo ingresso é muitas vezes relatado como um “mito de origem”, um renascer, marcando o tempo remoto e a distância entre o período anterior e posterior a seu pertencimento ao Movimento.

Aprendizagens com o *Conexões de Saberes*

É um programa criado pelo Observatório de Favelas, no complexo habitacional da Maré (favela da Maré), Rio de Janeiro e apoiado e financiado pelo MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e desenvolvido na UFRGS, desde 2005. Agrega estudantes, que constituem um grupo de bolsistas, são identificados como de origem popular⁴ e que ingressaram

⁴ Os critérios para o pertencimento ao programa referem-se à origem familiar: renda de até três salários mínimos, pais ou responsáveis com escolaridade inferior ao ensino médio, portanto, constituírem a primeira geração a entrar na universidade, morar em “territórios populares” (vilas, favelas, morros, conjuntos habitacionais e bairros de periferia), ter estudado em escolas públicas e, preferencialmente, se autoidentificar como negro ou indígena.

na universidade através do vestibular universal, visto que cotas só foram criadas a partir de 2008. Esse ingresso deve-se a um conjunto de fatores e esforços individuais e familiares, inclusive a existência de cursos pré-vestibulares populares, frequentado por muitos dos estudantes integrantes do programa.

O pressuposto do programa são duas dificuldades básicas enfrentadas por esses estudantes: uma de manter-se na universidade e, portanto, a possibilidade de terem um apoio à permanência, tanto nos aspectos afetivos, financeiros e de acompanhamento das exigências acadêmicas; a segunda refere-se à dificuldade de se identificar e afirmar como estudante pobre e relegar os vínculos com sua comunidade, ou seja, origem popular, relegando também um conjunto de saberes que deverão ser conhecidos e reconhecidos pela universidade, para que se torne efetivamente uma universidade democrática. Vários setores de atuação nesse programa buscam trabalhar com o protagonismo do grupo de estudantes que deve também atuar como movimento de democratização do espaço acadêmico. São, em grande medida, responsáveis pelo movimento que articulou a luta pela instituição de cotas na UFRGS, juntamente com o Grupo de Trabalho Ações-Afirmativas e o Movimento Negro Organizado.

Uma das atividades iniciais desse grupo de estudantes de origem popular foi a produção dos memoriais, em que a história e a memória dos grupos sociais de origem foram considerados para a produção de uma publicação denominada “Caminhadas de universitários de origem popular”. A experiência de criar e recriar suas memórias pessoais e coletivas, já que envolviam suas famílias e seus grupos de origem, promoveu um campo de possibilidades e sensibilidades deste popular, agora na academia, deparando-se com uma maioria de colegas advindos de grupos que compõem a elite de nossa sociedade.

O que se busca com isso é a valorização desse popular para que não se envergonhe e, tampouco esqueça, mas faça do saber acadêmico uma possibilidade de expansão e ampliação do ser e estar popular, a exemplo do grande sociólogo Florestan Fernandes, que não por acaso foi um estudioso das questões indígenas, entre outras contribuições para a organização e luta dos movimentos sociais e populares. Filho de lavadeira, nos anos 30 do século vinte, fez o Curso de Madureza (supletivo da época), e aprovou no vestibular da Universidade de São Paulo – USP, sendo um dos maiores intelectuais brasileiros, sem esquecer a sua origem, abordada em sua grandiosa produção.

Nos trabalhos produzidos pelos estudantes do Conexões de Saberes e que expressam histórias de vida das quais passam a se orgulhar, recriando memórias constituintes de sua existência, que a partir do registro tornam-se também exemplos de luta.

Não gostaria que esse memorial fosse apenas uma história de uma menina pobre e negra, que embora digam coitadinha, conseguiu ir além do esperado. Quero que ele sirva para mostrar a difícil e injusta caminhada que existe para os excluídos que, apesar disso, insistem, brigam para estar num lugar que lhes foi negado, porém é seu por direito”, como escreveu Junara, estudante de enfermagem da UFRGS. (WEBER, 2006).

Observa-se, nessas situações relatadas, e que são base para a reflexão aqui apresentada, uma apropriação da história pela memória. Esta se apresenta muito mais como aliada dos movimentos sociais e populares nas suas lutas: o que realmente empodera os movimentos sociais é a memória, ou a história transformada em memória. Creio que essas ideias possibilitam pensar o ensino de História como aliado dos movimentos sociais e populares, que precisam de suas memórias transformadas em história *do* e *no* movimento.

Referências

- BALANDIER, Georges. *O Dédalo: para finalizar o século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BENGOA. *A emergência indígena na América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e*. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GOODY, Jack y WATT, Ian. Las consecuencias de la cultura escrita. In. GOODY, Jack (Comp.). *Cultura escrita em sociedades tradicionaiss*. Barcelona, España: Gedisa, 1996, p. 39-82.
- KUSCH, Rodolf. *América profunda*. Buenos Aires: BONUM, 1986.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, Ática, 1991.
- LUCINI, Marizete. *Memória e História na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista na Fronteira*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- WEBER, Alexander Lourense et. al. *Caminhadas de universitários de origem popular*. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

Pedagogia do exemplo: o professor e suas lutas

RUY GUIMARÃES

Graduado em História/UFRGS, Ex-Diretor da E.E.E.M Padre Reus. Porto Alegre/RS

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire escreveu:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.¹

Nunca como nos dias atuais foi tão necessária a organização e mobilização dos trabalhadores para as lutas gerais da sociedade e específicas de cada setor da economia. No entanto, a debacle do bloco socialista do leste europeu, a ofensiva política, ideológica e militar do capitalismo imperialista e o colossal desenvolvimento de novas tecnologias, combinado com as novas técnicas de gerenciamento da produção, resultaram, em primeiro lugar, no chamado desemprego estrutural e, consequência disto tudo, em uma brutal fragmentação das organizações dos trabalhadores.

Os efeitos da queda do muro de Berlim e o colapso do socialismo real foram devastadores do ponto de vista político e ideológico. Sem

¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa, São Paulo, Paz e Terra, 1997, p. 74.

aquelas referências históricas, o movimento operário se viu, por um lado, envolvido em lutas fratricidas para ver quem herdava o espólio. Por outro lado, com a vitória momentânea do capitalismo e o retorno à democracia liberal formal, o que se viu foi um massivo processo de cooptação de velhas lideranças, antes “revolucionárias”, e agora confortavelmente acomodadas nas poltronas e salões da “nova” democracia. Muitos, inclusive, mudaram de lado e se converteram ao capitalismo, passando a elaborar, de forma refinada, teorias que indicavam a democracia como valor universal. Outros simplesmente organizaram suas máfias para atuar por dentro e por fora do sistema. Na Europa do leste “redemocratizado” ou na Europa Ocidental, na América Latina ou na Ásia, o que se assiste é um envolvimento crescente e descarado de políticos pertencentes aos anteriores Partidos Comunistas, Socialistas e Social-Democratas em casos de corrupção. A corrupção tornou-se um “modus vivendi” – para usar uma expressão de um político gaúcho, também ex-membro de uma antiga organização de esquerda dos anos 1970, que causou um rebuliço na política gaúcha ao ser gravado tentando barganhar o apoio do vice-governador à governadora – nos meios políticos tradicionais e rendeu até um estudo do historiador inglês Perry Anderson, publicado no livro “Um mapa da esquerda na Europa”.

Essas mazelas se refletiram também no movimento operário. Com base nas novas realidades de mudanças jurídicas que permitiram a livre organização sindical, o que se viu foi uma brutal proliferação de sindicatos e centrais sindicais. Chega-se ao absurdo de num único ramo de produção existir trabalhadores pertencentes a três ou quatro sindicatos diferentes. E, é bom que se diga, que esta proliferação de sindicatos não se deu pela necessidade de lutas específicas ou por divergências políticas e ideológicas de fundo. Ela se deu em razão dos recursos oficiais a que as entidades fazem jus, como a contribuição sindical (imposto sindical) e outros como o FAT. Além disso, passou a ficar cada vez mais claro que, o que no

início parecia ser um avanço, sindicalistas antes combativos passando a ocupar cada vez mais espaços nos parlamentos e mesmo como governantes, na verdade representava um processo de nascimento de uma nova elite operária, rapidamente domesticada e amoldada à “grande política” liberal. As promessas de tornarem seus mandatos trincheiras avançadas das lutas da classe, logo foram deixadas de lado e, ainda que alguns não tenham se corrompido, parecem haver esquecido suas origens e seus compromissos com a revolução. Muitos dos que permaneceram no movimento sindical ou se encravaram de forma quase definitiva em cargos nas direções sindicais, se retornassem à produção, não saberiam mais o que fazer. Outros volta e meia têm sido flagrados em desvios de dinheiro e uso da máquina sindical em benefício próprio. Isto porque aprenderam a usar as brechas legais para isto. Não são poucos, por exemplo, os casos publicados de desvios de recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), destinados a cursos de qualificação profissional e outras atividades coletivas. Isto tem levado parcelas significativas das classes trabalhadoras a desacreditarem em suas entidades representativas e delas se afastarem.

Entretanto, apesar desta triste realidade, é bom que se diga que muitas lideranças autênticas mantiveram a sua dignidade, a sua conduta ética irretocável e, sobretudo, a sua coerência e seu compromisso com a transformação social necessária às classes subalternas. Alguns desses encontram-se, ainda, em organizações já superadas política e ideologicamente e comprometidas com o novo “modus vivendi”. Acreditam piamente que aquelas organizações criadas no fogo da luta contra a ditadura militar e como forma de superação das velhas burocracias de esquerda, que tiveram, sim, um papel importante na luta de classes, mas que hoje se encontram perfeitamente adaptadas e enraizadas na lógica democrática liberal, ainda estão em disputa e podem ser recolocadas nos trilhos das lutas pela emancipação do proletariado. Outros, tendo claro que não restava

outro caminho senão inaugurar novas ferramentas de luta se puseram em marcha neste rumo. De outra sorte, novas e jovens lideranças surgiram, realimentando as esperanças.

Assim, nosso papel hoje, como educadores, é apreender esta realidade com muita clareza, firmeza e serenidade e trabalhar no sentido de mostrar à juventude, aos nossos companheiros de trabalho e aos trabalhadores em geral que nos encontramos, mais que nunca, na encruzilhada do socialismo ou a barbárie, como apontou Rosa Luxemburgo. É certo que não se trata de tarefa das mais fáceis. As pessoas estão, de um lado, indignadas ou descrentes e, de outro, anestesiadas e absortas na luta cotidiana pela sobrevivência. Por isto, o professor consciente do seu real papel na sociedade é dos mais indicados a trabalhar para mudar esta subjetividade e construir uma nova subjetividade calcada na esperança concreta da transformação histórica pela via da ação coletiva. Afinal, como escreveu Marx em *A Sagrada Família* “a questão não é aquilo que este ou aquele proletário ou mesmo todo o proletariado se representa num dado momento como objetivo. É aquilo que é o proletariado e aquilo que, em conformidade com o seu ser, será historicamente obrigado a fazer”.²

Privatização da educação: o laboratório chileno

Já é sabido que o Chile sob a ditadura sanguinária de Pinochet foi o grande laboratório latino-americano para as experiências neoliberais. Sob Pinochet, nos inícios dos anos 1980, além dos crimes praticados contra os direitos humanos, o Chile passou por um processo de cortes nos gastos públicos e a consequente privatização de serviços básicos. Um dos primeiros setores privatizados foi a Previdência, que passou à administração de fundos de pensão privados.

² MARX, Karl. *A Sagrada Família*, apud LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. Rio de Janeiro: Elfos, 1989, p. 59.

Um processo que se dá combinado com uma reforma trabalhista que precariza o trabalho, limita a ação dos sindicatos e direciona a produção para o atendimento das demandas externas.

No que tange a educação, é nessa fase que se dá o processo de municipalização do ensino público. Nessa fase se desestruturam os serviços públicos e “surtem as políticas focalizadas que geram sistemas segregados”.³

Com o fim da ditadura, nos anos 1990, os governos de *concertación* direcionaram cada vez mais recursos a fim de atenuarem os estragos causados pelos cortes nos gastos públicos levados a cabo por Pinochet. No entanto, essas iniciativas concertacionistas se chocaram com barreiras estruturais e não conseguiram êxito. Prova disto é a disparidade entre as altas taxas de crescimento da economia chilena e a péssima distribuição de renda. Ou seja, a estrutura econômica herdada da ditadura Pinochet, como de resto em toda a América Latina, é extremamente concentradora das riquezas socialmente produzidas. Com relação à educação, “as políticas aplicadas a partir da década de 80, acentuaram a configuração de um sistema segregado segundo o nível socioeconômico dos alunos. Nos 90, para assegurar cobertura, se descuidou da qualidade e lentamente se deixou de falar em educação pública”.⁴ A estrutura educacional chilena, a partir daí, se divide em escolas municipais, escolas particulares subsidiadas e escolas particulares. As escolas municipais se transformaram em “depósitos” de crianças pobres e vêm perdendo alunos para as subsidiadas.

Um dos grandes erros da política educacional chilena apontado pelo documento da CLADE, foi a criação de “um sistema de competição entre os colégios, tanto pelos recursos do Estado como pelos recursos das famílias (financiamento compartilhado).”⁵

³ KREMERMAN, Marco. *La privatización de la educación: estudio del caso chileno*, Santiago de Chile: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. CLADE, Mayo, 2008.

⁴ KREMERMAN, 2008.

⁵ KREMERMAN, 2008.

Deste modo, a partir de 1980 em diante, as escolas públicas estaduais e/ou federais foram municipalizadas. As escolas de ensino médio técnico ou profissionalizante foram transferidas ao controle das chamadas Corporações de Administração Delegadas e proliferaram as escolas particulares subsidiadas, que a partir desse período podem ter fins lucrativos. Com a municipalização da educação chilena foram criadas duas formas de administração das escolas: uma foi a criação do Departamento de Administração da Educação Municipal. A outra foi via Corporações Municipais que atuam como instituições de direito privado. A forma de financiamento das escolas passou, também, por profunda mudança. No lugar do repasse de verbas previsto em diretrizes orçamentárias governamentais, passou-se a um subsídio mensal por aluno matriculado. Assim, em lugar da qualidade, as escolas passaram a disputar alunos a fim de aumentarem a captação de recursos.

As lutas dos trabalhadores em educação no Rio Grande do Sul

A educação pública estadual do Rio Grande do Sul iniciou o ano letivo em 2007 sob mau tempo. A investida do governo Yeda sobre as escolas através da Secretaria de Educação desmontou setores fundamentais como Supervisões Escolares, Orientações Educacionais, Bibliotecas e Laboratórios, bem como projetos extra-muros, tudo com o pretexto declarado de colocar professoras e professores que atuavam nessas funções nas salas de aulas. A argumentação política da senhora secretária era a de que havia muitos profissionais em desvio de função e/ou diretoras e diretores “escondendo” professores. Apesar dos protestos dos trabalhadores em educação, das comunidades e do coletivo de diretoras e diretores de escolas de Porto Alegre, não houve alteração nessa política e muitas direções de escolas amedrontadas e algumas até de forma consciente, cumpriram as determinações da mantenedo-

ra. Resultado: os estudantes receberam nas salas de aulas muitos professores que cumpriam suas atividades e bem nos setores fechados pela secretaria porque não tinham mais condições de saúde para ministrarem aulas. Muitos desses profissionais entraram com laudos médicos. Ou seja, nem houve economia financeira, nem se solucionou a falta de recursos humanos. Por outro lado, muitos dos que permaneceram nas escolas ofereceram um trabalho aquém das necessidades dos estudantes, não porque assim o queriam, mas porque suas condições de saúde (geralmente emocionais) os impediam de fazer melhor.

No segundo semestre, os professores foram “brindados” com as “enturmações”, processo pelo qual, com vistas ainda a economizar recursos humanos, turmas de alunos foram unificadas e lotadas com até cinquenta estudantes. Algo deplorável do ponto de vista pedagógico, principalmente se conhecendo a realidade estrutural da imensa maioria das escolas públicas. Contra tais medidas, mobilizaram-se as comunidades escolares de todo o Rio Grande do Sul. Mas, mesmo assim, muitas direções de escolas cederam, por medo ou interesses administrativos com aparente preocupação em melhorar as condições materiais e pedagógicas das suas escolas, e nenhuma visão estratégica (a médio e longo prazo) da forte investida privatista sobre os serviços públicos do Rio Grande do Sul, inclusive a educação.

É o caso das escolas que aderiram ao projeto “Jovem de Futuro – Qualidade Total no Ensino Médio”, parceria firmada entre o Instituto Unibanco, a Secretaria de Estado da Educação e as escolas públicas de ensino médio, “com o objetivo de contribuir para a melhoria do atendimento educacional oferecido por estas escolas”.⁶

Em primeiro lugar, não é demais lembrar que “Qualidade Total” é uma das diversas teorias, técnicas e métodos de gerenciamento

⁶ Manual do Projeto, p. 3.

da produção implantado nos inícios dos anos 1990 pelas empresas capitalistas deslumbradas com o neoliberalismo entrante no Brasil. *Just in time*, *Kan ban*, Reengenharia e Qualidade Total são algumas dessas teorias e métodos “modernos” de gerenciamento da produção, algumas delas complementares entre si, que objetivam otimizar os lucros das empresas, através, dentre outras coisas, do enxugamento das folhas de pagamento via terceirização de certos serviços. Em certos casos, esses métodos se assemelham ao que Lênin chamou de *puting out system* em sua obra *O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia*, onde analisa o desenvolvimento econômico daquele país no século XIX.

O tal projeto embora declare que “[...] a melhoria da qualidade da escola depende de um processo que garanta a autonomia da comunidade escolar [...] na identificação dos fatores que interferem no resultado de sua ação educativa e na definição de estratégias que possam garantir um melhor desempenho de seus alunos”⁷, algema essa “autonomia” à obrigatoriedade de participação da equipe escolar “em todas as etapas do processo de três anos (*prazo de execução do projeto*): planejamento, execução, monitoramento e avaliação”.⁸ Dentre as obrigações das escolas participantes estão: * criação de um conselho gestor do projeto; * aplicação dos testes padronizados (SAEB, ENEM, *ou outro a ser criado*, grifo meu); * fornecer, quando solicitado, notas bimestrais e frequência dos alunos; * *providenciar o preenchimento do cadastro dos alunos* (grifo meu); * mobilização da comunidade do entorno para se integrarem ao processo.⁹ Dentre os diversos compromissos da Secretaria de Educação, dois, a meu ver, são dignos de nota, quais sejam: * disponibilizar dados sobre a Rede de Ensino Médio e * utilizar os resultados da experiência como insumo na definição de políticas públicas para o ensino médio.

⁷ Idem, p. 4.

⁸ Idem, p. 9, Compromissos da Equipe Escolar.

⁹ Idem, *ibidem*.

Os recursos financeiros oriundos desse projeto – entre R\$ 75,00 e R\$ 100,00 por aluno matriculado/ano – poderão ser utilizados dentre outras coisas para: * premiações de professores: assiduidade, pontualidade, desempenho escolar dos alunos, desenvolvimento de projetos inovadores, etc.

O estado de penúria que vive a educação pública brasileira e que no caso gaúcho significa professores mal-pagos, salários parcelados e atrasados, empréstimos bancário – sem nenhuma garantia do Estado para receber o 13º salário –, escolas demolidas e desestruturadas material e profissionalmente, repasses da autonomia financeira das escolas atrasados e com “pernas de anão”, obviamente faz muitos gestores balançarem. Estes, preocupados em dar uma solução para os dramas particulares das escolas que administram, não se deram conta ou fizeram ouvidos de mercador para o projeto estratégico do governo Yeda que é a privatização dos serviços públicos como já é uma realidade em discussão nos casos do DAER, COR-SAN, CORAG, Cultura, através da transferência desses setores para o controle de OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. E isto começou a acontecer na Educação. Ou o Instituto Unibanco não é uma OSCIP? Não seriam as escolas aderentes ao projeto, laboratórios desse “novo jeito de governar” em educação?

As consequências da adesão de certas escolas, algumas delas referências em Porto Alegre, já são notadas. Enturmações em escolas que vinham resistindo, afrontando deliberações das comunidades escolares, por exemplo, determinadas certamente pela exigência de “preenchimento do cadastro dos alunos”.

Mas, a consequência mais nefasta, talvez, está expressa em matéria do jornal Correio do Povo, do dia 17 de outubro de 2007, à página 6, onde o diretor de uma dessas grandes escolas que aderiram ao projeto exorta professoras e professores que tiverem “vontade de fazer um trabalho pedagógico diferente com o aluno” a enviar o

currículo para análise.¹⁰ O diretor “acrescenta que serão oferecidas creche e matrícula aos filhos dos docentes e apoio financeiro para projetos pedagógicos”.¹¹ A matéria encerra informando que “a instituição foi selecionada para participar de projeto no qual receberá mais de R\$ 700 mil em três anos”.¹²

Ora, aquilo que, por lei, é atribuição e obrigação da mantenedora – a seleção, recrutamento e provimento de recursos humanos –, passou a ser exercido pelos diretores das escolas que se renderem à lógica do capital privado. Abriu-se, assim, um perigoso precedente para uma guerra entre escolas pelos profissionais mais competentes. Leva quem premiar melhor aquilo que é obrigação de qualquer profissional sério nomeado ou contratado pelo Estado. E, considerando que o repasse de verbas desse tipo de projeto se dá por aluno matriculado, presume-se aqui o cenário da educação chilena preocupado com a quantidade de alunos mais do que com a qualidade do ensino oferecido.

Da mesma forma, ao arrepio da própria Constituição, o direito do filho do operário, da empregada doméstica ou mesmo de professoras que não trabalhem na referida instituição, em ter acesso à creche (a referida instituição oferecia educação infantil, desde o maternal para a comunidade através de sorteio) é retirado à socapa. Afinal, a menos que fossem criadas novas vagas para a comunidade, boa parte das existentes seria ocupada pelos filhos de professores da instituição que passariam, assim, a constituir uma (ou mais de uma) casta privilegiada dentre as tantas já existentes país afora.

Obviamente, existem professores e diretores favoráveis à privatização da educação. Pois então, que sejam francos e claros e digam isto com todas as letras para as comunidades que os elegeram. Do contrário, que lutem junto com aqueles que defendem a educação

¹⁰ Correio do Povo, 17/10/2007.

¹¹ Idem, ibidem.

¹² Idem, ibidem.

pública de boa qualidade como direito inalienável do povo brasileiro! Que lutem com aqueles que entendem que educação não é mais uma mercadoria lucrativa nas prateleiras dos mercados capitalistas!

Os colegas e as colegas professores que lutam com todas as dificuldades para sobreviver, mas não colocam a sua dignidade e competência profissional à venda, certamente continuarão seguindo no caminho trilhado até aqui.

Por fim, resta claro a “urgência” da realização do SAERS. Além de prestar contas às agências financiadoras internacionais, foi preciso criar as condições favoráveis à privatização da educação gaúcha. E o governo Yeda teve mais três anos para executar o serviço. Cabe questionar: por que a Universidade Federal de Juiz de Fora foi a vencedora do processo de licitação para elaboração das provas do SAERS? Seria porque foi a mesma instituição que desenvolveu esse processo no estado de Minas Gerais, governado por Aécio Neves, do mesmo PSDB de Yeda? A UFRGS ou a própria UERGS não teriam as mesmas condições técnicas de atender essa demanda? Por quê? Por que a única entidade ligada à educação convidada a participar do SAERS foi o SINEP, o sindicato das escolas particulares? Por que o CPERS, as entidades de professores dos municípios e o próprio Sinpro não foram convidados?

SAERS e Projeto Jovem de Futuro – Qualidade Total no Ensino Médio/Instituto Unibanco, duas faces de uma mesma moeda! A moeda podre da privatização!

PARTE II

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO:

PROPOSTAS, EXPERIÊNCIAS
E PRÁTICAS

1

MOVIMENTOS SOCIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Movimentos sociais, memória e ensino de História

FABIAN FILATOW

Mestre em História – PPGH/UFRGS, Prefeitura Municipal de Esteio,
Professor da Rede Pública Estadual. Esteio/RS

*O invisível pode tornar-se visível
por meio do discurso.*
Bachelard

Introdução

O presente ensaio tem por objetivo refletir a prática do ensino de história, relacionada aos movimentos sociais, destacando a importância da memória histórica destes acontecimentos. No imenso conteúdo que a expressão movimentos sociais abarca, privilegiamos os de cunho religiosos ocorridos no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Estudar movimentos sociais que tiveram orientações religiosas contribui para a mudança de olhar superficial, generalizante, quando não preconceituoso, que os materiais didáticos utilizam quando apresentam suas ocorrências. Silenciar sobre a ocorrência dos movimentos sociais de cunho religioso é compactuar com o seu esquecimento. Com os novos rumos historiográficos, podemos nos valer das mais recentes discussões historiográficas e mesmo de estudos inéditos sobre suas ocorrências. Enfim, trabalhar com movimentos sociais no ambiente escolar nos possibilita ampliar o diálogo da história com a literatura, com o cinema, com a arte etc., contribuindo para um trabalho interdisciplinar. Não irei realizar uma análise dos materiais didáticos sobre o assunto, apenas destaco que

foram incentivadores para a atual reflexão envolvendo memória, história e movimentos sociais.

Memória e movimentos sociorreligiosos

A discussão envolvendo história e memória configura-se num dos grandes debates teóricos que atravessa diversas gerações de historiadores. Memória é um conceito tão ligado à história, que se confunde com ela e, ao mesmo tempo, cria-se a partir dela; para alguns, a antecede. As relações entre memória e história, e o conjunto de atos individuais e coletivos que lhes dão materialidade e espessura política, delimitam um amplo espectro de abordagens historiográficas. Não é meu objetivo reproduzir tal debate neste momento, apenas pincelar algumas noções norteadoras.

Memória não pode ser vista simplesmente como um processo parcial e limitado de lembrar fatos passados. Trata-se da construção de referenciais sobre o passado e o presente de diferentes grupos sociais, ancorados nas tradições e intimamente associados a mudanças culturais.

Podemos dizer que existe um consenso de que a história não tem mais a pretensão de estabelecer os fatos como realmente aconteceram. No entanto, persiste uma série de diferenças com relação a como considerar a memória para a construção de uma interpretação histórica.

Loraine Slomp Giron, no artigo *Da memória nasce a história*, apresenta que “a memória é matéria-prima para quem trabalha com a História, tanto no ensino como na pesquisa. É como matéria-prima e não como produto final que a memória deve ser trabalhada.” (GIRON, 2000, p. 23).

A memória deve ser trabalhada em sala de aula, não como um produto final, de conclusão do estudo sobre determinado assunto, mas partir dela para elaborar críticas e reconstruções históricas.

Pois se a matéria-prima é a memória, esta deve servir para fomentar a criticidade e a discussão referente a temas em estudo, caso dos movimentos sociorreligiosos. Pode ser utilizada como ponto de partida para gerar questionamentos e desconfortos. Quais são as memórias (no sentido de lembranças) que os alunos do Ensino Fundamental e Médio têm sobre Guerra de Canudos, Guerra do Contestado e Mucker? Como são retratados nos materiais didáticos de História? Qual compreensão se tem sobre suas ocorrências?

Ainda segundo Loraine Slomp, “a memória não parece ter a mesma importância para todos os homens, pois alguns lembram do passado, outros não.” (LORAINE, 2000, p. 23). Mas ao profissional da História – destacando o profissional enquanto professor de História – não lhe é permitido esquecer do passado, pois esse é o seu trabalho. Menos, ainda, pode relegar ao esquecimento, de forma deliberada, alguns casos de movimentos sociorreligiosos.

João Carlos Tedesco declara existir “uma relação dialética entre o ato de lembrar e o de esquecer, na qual o lembrar pressupõe, como condição necessária, o esquecer.” (TEDESCO, 2004, p. 30).

Não podemos deixar que o cotidiano escolar seja lugar de lembrar, apenas dos momentos que marcam a história oficial; ele deve lembrar, também, da história de pessoas e grupos sociais que não tiveram respeitados seus espaços na história nacional. O silêncio imposto aos fatos e acontecimentos descartados da história oficial, não pode permanecer nas salas de aula, não pode deixá-los silenciados nos discursos escolares, pois desta forma serão relegados ao esquecimento. O invisível pode tornar-se visível também pelo discurso do professor de história.

Para Pierre Nora, a “[...] razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento [...] imortalizar a morte [...]” (NORA, 1993, p. 22).

A associação entre memória como lembrança – existência – e seu contrário, morte, esquecimento, é muito significativa para

compreendermos os sentidos sociais e políticos da memória. Não só como oportunizadora da vida, perpetuada através da lembrança, mas também do seu contrário, a morte, que é configurada pelo esquecimento. (FELIX, 2002, p. 30-31). A sala de aula pode tornar-se um lugar da memória ou do esquecimento.

Relembrando o sentido etimológico de memória como sendo recuperar a lembrança, destacamos que o ambiente escolar pode e deve ser um local privilegiado para lembrar a ocorrência dos movimentos sociorreligiosos na história. Lembrar os sujeitos históricos envolvidos nos acontecimentos, a região em destaque, o período no qual estão inseridos, seus reclames e motivações, desmonta a visão geral predominante de que todos os movimentos sociorreligiosos são iguais, bastando estudar um para termos uma visão de todos e perceber suas singularidades.

Ecléa Bosi, em *Memória e sociedade*, questiona: “qual é a função da memória: não constrói o tempo, não o anula, tampouco”. Bosi declara: “fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou à luz do sol; realiza uma evocação.” (BOSI, 1990, p. 59).

Nas aulas de História objetivamos promover pontes entre o passado e o presente, promovendo o estudo de sujeitos históricos e não apenas de grandes esquemas explicativos.

Abordar a memória dos movimentos sociorreligiosos nas aulas de História é mencionar não apenas os fatos e os dados destes acontecimentos, mas destacar o esquecimento imposto, ou seja, questionar por que muitos livros escolares não os abordam (caso dos Mucker). Quais seriam os principais motivos que negaram sua história? Quais visões e interpretações são atribuídas a estes movimentos?

Importa perceber que estes excluídos da memória nacional, encontram-se nessa situação devido ao poder que os lançou à margem

da história, sem direito a serem conhecidos profundamente ou pelo menos, reconhecidos pelos estudantes do Ensino Fundamental.

Mas qual seria a relação entre memória e poder? Como poderíamos pensá-la?

Para tentar iluminar estas indagações utilizo-me, novamente, das reflexões de Tedesco, que, refletindo sobre memória, tempo e poder declara:

Pelo fato de os processos de memória se constituírem numa seleção, numa construção, abre-se um grande espaço para as estratégias de poder, para a construção de uma identidade útil ao poder e à legitimação no/do mesmo. A relação entre memória e poder coloca em evidência a natureza da “construção” da memória, bem como a questão dos limites da própria memória. (TEDESCO, 2004, p. 106, grifo do autor).

Cabe ao ensino de História demonstrar as lutas e as resistências dos movimentos sociorreligiosos. Cientes de que a memória é constituída por seleção, temos como professores o poder de selecionar outros tópicos que não estejam nos currículos pré-estabelecidos, ou mesmo, assumir uma maneira diferente de abordá-los, oportunizando ao educando uma maior visão crítica sobre os movimentos e suas ocorrências.

Para o historiador Keith Jenkins (2007, p. 58), “[...] o que impede de dizerem-se certas coisas e permite expressarem-se apenas coisas específicas é o poder: a verdade fica na dependência de alguém ter poder para torná-la verdadeira”. O professor de História pode e deve fazer uso desse poder. Trabalhando com a memória dos movimentos sociais estamos contribuindo para que estes não sejam envolvidos pelo esquecimento, também histórico. Estar atento contra esse esquecimento é tarefa diária do historiador/professor.

A memória, pela sua dimensão de origem, de proveniência histórica passada, pode servir para produzir, justificar, legitimar e re-

produzir o poder, mas pode também servir para destituí-lo; pode servir para recuperar significados que possam colocar em xeque a estrutura do poder atual e deslegitimar ações, crenças e tradições que o significam. (TEDESCO, 2006, p. 106).

Enfim, como professores devemos demonstrar as diferenças ao invés de, simplesmente, permanecer na norma e na regra. Nesta proposta de ensino, o estudo dos movimentos sociorreligiosos cumpre este papel fundamental.


Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOSSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FÉLIX, Loiva Otero. Política, memória e esquecimento. In: TEDESCO, João Carlos (org.). *Usos de memórias*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: UPF, 2004.
- FILATOW, Fabian. Religião e política: o caso dos Monges Barbudos (Rio Grande do Sul, 1935- 1938). *Métis: história & cultura*, Caxias do Sul, v.1. n. 2, jul./dez., 53-73, 2003.
- GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a história. In.: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (org.). *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2007.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez., 1993.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In.: GUAZZELLI, César Augusto Barcellos et al. (org.). *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

TEDESCO, João Carlos (org.). *Usos de memórias*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2002.

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: Ed. da UPF; Caxias do Sul: EDUSC, 2004.



“João Ferrador na República de São Bernardo”: a constituição de um “novo ator” político na Transição Democrática Brasileira (1974-1980)

ANDRÉ LUIS CORRÊA DA SILVA

Licenciado em História/FAPA, Bacharel em Ciências Sociais, Mestre e Doutor em Ciência Política/UFRGS. Porto Alegre/RS

Introdução

Ao longo da história brasileira, a relação entre sindicalismo e política no Brasil obedeceu aos movimentos de abertura e fechamento existente na própria relação entre a sociedade política e a sociedade civil. Essa relação foi mais próxima ou mais distante conforme os interesses do grupo dirigente do Estado, os interesses das lideranças sindicais e a dinâmica das lutas políticas, tanto no plano nacional quanto no internacional. Essa relação esteve quase que permanentemente mediada pelo Estado. Através dela, permitiu-se que o sindicalismo fosse ou um meio para ascender ao controle do Estado, ou fosse um instrumento que nas mãos do próprio aparelho estatal garantisse o controle das massas sindicalizadas. Esse processo pode ser pensado segundo uma regularidade histórica, quebrada às vezes por discontinuidades, frutos tanto de grandes mudanças econômicas como de alterações na ordem política do país.

Para a consecução dessa pesquisa foi utilizado um farto manancial de fontes, tais como, bibliográficas, aí incluindo as produções clássicas que buscaram compreender a emergência da luta sindi-

cal no ABC paulista no final dos anos 1970 e, aquelas produzidas ao longo dos anos 1980 e 1990, e que em outra direção buscavam compreender o aparente refluxo da luta sindical. O material jornalístico foi utilizado a fim de dar conta da maneira como os órgãos de imprensa (jornais e semanários de grande circulação) retrataram o surgimento e desenvolvimento da luta sindical. Guardadas as dificuldades inerentes ao período, como a censura, essas fontes foram valiosas, sobretudo, para demonstrar o impacto desse aparecimento no final dos anos 1970, além do espaço privilegiado concedido às lideranças surgidas para que estas fizessem sua aparição no cenário nacional após longos anos de ausência. Foram também utilizadas fontes coletadas durante a pesquisa de campo em São Bernardo do Campo em fevereiro de 2005. Dentre essas fontes encontram-se a análise de farto material da imprensa sindical (Tribuna Metalúrgica e ABCD Jornal), trazendo à tona a forma como a direção sindical comunicava-se com sua base, documentos produzidos na época dos acontecimentos investigados durante a pesquisa e, principalmente, entrevistas inéditas produzidas com lideranças sindicais presentes na época do ciclo grevista.

A pesquisa justificou-se pela possibilidade de fugir das interpretações clássicas que viam o processo de transição para a democracia como um processo circunscrito às ações das elites políticas. Neste modelo analítico, o novo sistema político seria o resultado do embate de forças entre essas elites e o conteúdo produzido por esses novos atores coletivos, em especial, por aquele resultante da luta sindical deflagrada pelo sindicato.

Nesta oportunidade da Jornada de Ensino de História, através do texto que apresento, quero destacar a importância de se trabalhar com a história do Tempo Presente, especialmente com os temas que tragam para a aula, a organização dos trabalhadores, aqui no Brasil. Que a minha pesquisa seja estimuladora também para repensar os programas de ensino na Escola Básica.

Estrutura de oportunidades e o ator coletivo

O golpe de 1964 representou o fechamento de todos os canais que ligavam o sindicalismo ao aparelho de Estado. Representou também a ascensão dos tecnocratas e o endurecimento das leis herdadas do Estado Novo, além de uma maior perseguição aos ativistas de esquerda, tanto dentro do campo político quanto no sindical. Nesse contexto, restou ao movimento sindical a resistência subterrânea, isto é, dentro das fábricas. Esse era o espaço disponível, pois, como se assistiu na ocasião das greves de 1968 em Osasco (SP) e Contagem (MG), o novo regime não estava disposto a transigir. Essas greves serviram para explicitar o limite tolerado para a luta sindical na nova configuração dada ao Estado. Trouxeram, por outro lado, novas formas de luta e experiência construídas não mais no ambiente do Estado Corporativista, mas sob uma ordem autoritária. Estas novas formas de luta serviram, mais tarde, para elaborar um quadro de estratégias e um repertório ou estoque de ações coletivas capazes de fazer frente à repressão, tanto nos locais de trabalho, quanto no enfrentamento com uma ordem autoritária. Por essa razão, as greves de Osasco (SP) e Contagem (MG) fizeram parte do ambiente discursivo da luta sindical e serviram de baliza para os enfrentamentos surgidos a partir do colapso do corporativismo. O fim daquela política aliancista não se deu em benefício de uma luta classista aberta, e sim em função de um rígido controle da classe trabalhadora.

Foi somente com o deflagrar do processo de abertura, em 1974, que essa realidade passou a mudar. Com a abertura, o regime abriu um espaço consentido para que uma série de interlocutores por ele escolhidos pudesse, de alguma forma, participar da discussão sobre a nova ordem política. Naquele momento, interessava ao regime e ao campo político-partidário circunscrever as discussões quanto à mudança de regime. Para o grupo encas-

telado no poder, era importante garantir a prerrogativa quanto à velocidade e à profundidade do processo, pois isso era condição *sine qua non* para a tentativa de institucionalizar o próprio regime e, não obstante, serviria de salvaguarda para as forças armadas no momento de sua retirada do aparelho de Estado. Para os grupos políticos civis, era a garantia do monopólio nas discussões e da autonomia necessária para conduzir o processo de negociação. Desta forma, a “abertura pelo alto” garantia o isolamento necessário, sobretudo quanto às demandas populares, evitando os arroubos populistas de outros tempos, tão temidos pelos parlamentares do campo oposicionista, que ainda guardavam os eventos de 1964 e 1968 na lembrança.

A abertura nasceu como produto de uma aguda crise econômica que trouxe consigo uma crise de legitimidade para o próprio regime, refém de seus resultados econômicos. Isso tornou a tarefa de isolar as discussões bastante difíceis, já que as pressões cada vez maiores dos setores mais organizados da sociedade tensionavam o cenário político. A própria eleição parlamentar de 1974 serviu como marco na insatisfação com o regime, pois, dado seu caráter plebiscitário, evidenciou a crise de um modelo ancorado na rigidez de uma política salarial que produziu um forte arrocho e a manutenção de uma gestão tecnocrática a expensas de qualquer influência dos interesses organizados da sociedade, portanto um sistema quase impermeável às demandas da sociedade.

Essa forte crise econômica, que levou o Estado a tomar medidas preventivas contra uma provável crise política, permitiu ao regime um leque de opções para efetuar a travessia para o novo regime. A questão é que, deflagrado o processo, ele deveria seguir mais o caminho da “conciliação” do que da repressão, e isso representou que a despeito de ter sido pensada como processo controlado, ela abriu um espaço considerável para o aparecimento de “novos” ato-

res coletivos. Esse espaço aberto pode ser compreendido através das características ímpares daquela conjuntura crítica que tornaram possível pensar novamente, após quase duas décadas, na questão nacional. Essa conjuntura pródiga em conflitos foi o resultado dessa relação da crise do regime, da abertura controlada e também pela gestação quase imperceptível de novas formas de organização e mobilização adaptadas aos tempos da repressão, de “novos” atores coletivos dotados de práticas e discursos sintonizados com os tempos de abertura.

Esses “novos” movimentos sociais que eclodiram no período foram vistos como o renascimento da sociedade civil no país. O surgimento dessa gama de atores coletivos deve ser compreendido considerando-se a estrutura de oportunidades oferecida pelo processo de abertura, além da capacidade de unificar uma pauta nacional, tanto no enfrentamento com o Estado autoritário, em busca do reconhecimento de um estatuto político, como na luta contra o arrocho salarial produzido pela sua política econômica. Outro fator considerável foi o aparecimento de novas lideranças (empreendedores) capazes de articular essas novas linguagens, dotando-as de sentido e contribuindo para a solidificação de uma identidade operária.

A eclosão desses movimentos, no final dos anos 1970, representou uma resposta concreta da sociedade contra o modelo de Estado implantado no pós-1964. Ainda que se discuta o alcance de suas ações, é necessário atentar para o fato de que, no mínimo, forçaram o Estado autoritário a buscar o artifício da “conciliação”. Tal constatação é importante a fim de evitar o reducionismo colocado pela díade cooptação ou ruptura. Nem o Estado era incapaz de negociar e, portanto, de gerenciar a crise, nem os “novos” movimentos sociais tinham como único horizonte político a ruptura.

A ação estratégica do Sindicato

Para compreender de que forma a ação¹ estratégica do sindicato impactava na conjuntura, é preciso que se considerem alguns aspectos relativos à sua ação visível. Mellucci (2001), ao investigar os movimentos sociais, chama a atenção para quatro aspectos: os facilitadores de tipo conjuntural, a existência de oportunidades políticas, a existência de empreendedores e a crise do ambiente. Antes de tudo, é preciso entender, como sugere Mellucci, que “esses fatores não poderiam operar se o ator não tivesse a capacidade de percebê-los e integrá-los em um sistema de orientação que constitui a estrutura condutora de sua ação” (MELLUCCI, 2001, p. 47). A relação entre esses fatores, portanto, permitiria articular a ação do sindicato com seu impacto na conjuntura.

As estratégias do Sindicato estiveram permanentemente sujeitas às tensões oriundas de várias frentes: da disputa interna dentro do aparelho do Sindicato, da sua relação com a legislação trabalhista e sindical, da relação com o governo e com o campo político e, por fim, com o empresariado. Quanto às disputas internas, elas tornaram-se tão mais contundentes quanto mais avançou a luta sindical. Um dos momentos símbolo para o desenvolvimento da capacidade combativa do Sindicato não é, como se poderia supor o da eleição de Luis Inácio da Silva para a presidência² do órgão, mas o da conquista de sua autonomia política dentro do Sindicato. A conquista

¹ O conceito de ação não aparece como uma simples intenção. Ele se constrói a partir dos recursos disponíveis aos atores e dentro das possibilidades/limites oferecidos por um certo ambiente (MELLUCCI, 2001, p. 47). Para efeito da análise em curso, esse ambiente é o da abertura iniciada em 1974 por Geisel e conduzida como transição no governo de Figueiredo.

² Para que se compreenda isso, deve-se considerar que Paulo Vidal, presidente do sindicato no período anterior a 1975, não poderia concorrer à presidência, na época, tendo entrado na chapa no cargo de secretário-geral. O fato é que a influência dele era tão grande que muitos viam Luis Inácio como um presidente fantoche. Um evento que marcou a ruptura com isso foi um desentendimento entre ambos, num momento que Paulo Vidal falou em nome do Sindicato, desautorizando a fala de Luis Inácio da Silva.

definitiva dessa autonomia, entretanto, só se deu em 1978, com a sua reeleição e o afastamento da diretoria de Paulo Vidal e de uma parte da antiga diretoria, pois se dizia que estavam adquirindo uma postura “pelega”.

Os eventos que se desenvolveram a partir daí pelo Sindicato não podem ser vistos como uma ruptura com o passado. A mudança de orientação não pode ser descrita como obra única e exclusiva dessa nova formatação da diretoria, pois os Congressos Metalúrgicos, para citar um exemplo, vinham sendo realizados há algum tempo. Ainda assim, deve-se considerar que as estratégias do Sindicato, daí em diante, assumiram uma crescente dose de recusa à obediência formal. A campanha pela reposição salarial de 1977 é prova incontestante disso, pois, se houve de fato o fajutamento dos índices do custo de vida no biênio 1972/73, isso não significava necessariamente a mobilização que se criou em torno disso. Algo estava mudando naquela conjuntura, e isso tinha uma relação direta com os eventos acima relatados. Os empreendedores – gestados durante a ditadura no interior das fábricas – capazes de dar sentido à ação coletiva desse ator haviam tomado o poder de fato da estrutura do Sindicato e alijado de vez os setores considerados inoperantes.

A estrutura de oportunidades políticas dada pelo processo de abertura inaugurado em 1974 por Geisel, e levada adiante por Figueiredo, se não permitiu um espaço sem riscos para o ganho de visibilidade desse ator coletivo, ao menos garantiu que não haveria o mesmo tratamento dado pelo regime aos sindicatos, como no caso de Osasco e Contagem, em 1968. Alguns facilitadores de tipo conjuntural concorreram para tornar possível e incrementar a ação do Sindicato, tais como a sucessão presidencial de 1978, com a disputa dentro do bloco militar, através da candidatura do General Euler Bentes. Essa candidatura era tida como uma prova de que a “ditadura já não era mais a mesma”, como também atestavam os próprios descasos do governo, tornando-se cada vez mais públicos

os casos de corrupção. Quanto à luta sindical, isso ficava nítido no tocante às determinações da Justiça do Trabalho, que eram descumpridas, sem que houvesse, pelo menos até 1979, uma contrarofensiva do governo. A crescente mobilização de outros setores da vida nacional também pode ser citada, já que nos momentos críticos da atuação sindical a solidariedade é permanentemente apontada como um dos pontos mais relevantes. Quanto a isso, os entrevistados são unânimes na importância que atribuem a essa solidariedade. Osvaldo Cavegnato,³ em entrevista concedida ao autor, define assim a percepção que tinha da situação do regime: “Eu acho que a ditadura já não tinha mais como fazer para se sustentar isso – os movimentos estudantis, sociais, trabalhadores, etc e tal; vai chegando à conclusão que, olha, não dá mais”. Expedito Soares⁴ segue a mesma linha ao colocar que “a ditadura estava muito desgastada. Todo mundo batendo, morrendo jornalista; ela já estava um pouco fragilizada”. O desgaste do regime foi citado por outros entrevistados, destacando seus aspectos mais visíveis como sendo a crise econômica, a crise política e a irrupção de atores sociais, até então ausentes do cenário.

A agenda do “novo sindicalismo”

Demonstrada na prática a falta de espaços legais para a expressão dos trabalhadores, restava construir novos canais de interlocução. A crise provocada pelo arrocho salarial, que redundou no ciclo grevista de 1978, 79 e 80, a crítica veemente à estrutura sindical herdada do Estado Novo e a irrupção de vários movimentos que contestavam a ordem autoritária foram o terreno fértil para a construção de uma agenda própria do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema.

³ Entrevista concedida em 15 de fevereiro de 2005.

⁴ Entrevista concedida em 17 de fevereiro de 2005.

A análise mais detalhada dos congressos organizados pelos metalúrgicos permite ver de que forma os acontecimentos pós-1977 possibilitaram a ampliação do debate de uma agenda que iniciou como agenda sindical preponderantemente de cunho economicista, cresceu, ao incluir a negação ao modelo corporativista, e se ampliou, a fim de incluir a luta política e uma perspectiva nacional. O 1º Congresso foi realizado em 1974, na sede do sindicato, e já evidenciou uma postura diferenciada que ali surgia. A declaração que saiu desse Congresso permite observar que alguns pontos que apareceriam com força nos anos seguintes já se encontravam presentes ali, tais como a constatação do esgotamento do modelo econômico e a utilização pelos patrões da rotatividade da mão-de-obra como forma de conter os salários.⁵ Além desses, foram defendidos o reconhecimento da liberdade sindical, com a consequente revogação das restrições presentes na C.L.T., algo absolutamente revolucionário, se for considerado o período em que se deu o Congresso. É preciso ressaltar que a pauta do Congresso não abordou os grandes temas da política nacional, o que é compreensível por várias razões. Ainda assim, não se furtou ao debate sobre questões macroeconômicas, que, como se sabe, estavam e sempre estiveram escoradas pelos mecanismos políticos. Isto ficou bastante evidente na forma como era vista a política salarial e a consequente uniformização que produzia, a despeito das diferenças existentes no setor automobilístico, reconhecido como polo dinâmico da economia. O Congresso seguinte, realizado em 1976, possui uma particularidade: foi o primeiro realizado já sob a presidência de Luis Inácio da Silva. Esse fato não seria tão destacado, se não representasse um ponto de inflexão ao longo das entrevistas que apresentam esse Congresso como um momento de ruptura dentro da política interna do Sindicato. Na fala de Alberto Eulálio, um dos entrevistados:

⁵ Para uma discussão mais aprofundada sobre as declarações e resoluções dos congressos organizados pelos metalúrgicos ver: RAINHO; BARGAS, 1983.

Na Volks se tinha mais liberdade para a gente discutir essas coisas em 1975. Teve o congresso da categoria aqui do ABC e foi o que me parece em Poços de Caldas. A gente ficou sabendo desse Congresso. Pouca gente podia participar porque a empresa não liberava, mas a gente já tinha começado a ir no Sindicato. Foi quando eu conheci o Lula em 1977... no Sindicato. E nós fomos lá. Tinha pouca gente; não tinha muita gente. Foi quando foi levantada essa questão de que a gente tinha perdido 34% em 1974 quando o Delfim Neto era Ministro do Trabalho senão me engano. Delfim Neto, eu acho que ele era Ministro do Trabalho quando nós tínhamos perdido os 34%, e em 77 começou àquela conversa. Aí já estava o Lula como presidente do Sindicato já começou ter os boletins na porta da fábrica e foi levantado essa questão dos 34, 34, 34 e ninguém acreditava que a gente ia fazer.⁶

Os congressos aparecem na fala dos entrevistados como catalisadores da ação dos ativistas, como produtores de uma consciência.⁷ Expedito Soares, membro da diretoria montada para a gestão 1978-80, reflete sobre a crescente mobilização produzida pelos congressos, ao discutir o Congresso da Mulher Metalúrgica, que trouxe em definitivo para a cena a figura feminina. A ascensão de Lula à presidência do Sindicato é tomada como um diferencial; pois, para eles, embora o Sindicato apresentasse uma jornada anterior de luta, é após 1975 que isso se intensificou. Gervison Marcos Melão Monteiro⁸ cita que o congresso realizado em Poços de Caldas teve até mesmo a anistia como um dos temas discutidos. Para José Arcanjo,⁹ os congressos dos metalúrgicos, organizados pelo sindicato, foram importantes para explicar a mobilização que se sucederia mais tarde.

O crescimento da agenda era proporcionado pela ampliação da luta e pela definitiva entrada em cena do governo. Para os meta-

⁶ Entrevista concedida ao autor por Alberto Eulálio em 21 de fevereiro de 2005.

⁷ Expedito Soares ressalta a importância de discutir questões mais específicas como forma de provocar "um gancho" com questões mais gerais.

⁸ Entrevista concedida ao autor em 18 de fevereiro de 2005.

⁹ Entrevista concedida ao autor em 22 de janeiro de 2005.

lúrgicos, o papel de árbitro do governo, seja através da ação direta, seja através da ação dos órgãos ligados ao Ministério do Trabalho, dava-se sempre em benefício dos patrões. A mobilização que iniciou com a luta pela reposição dos 34,1% carregava consigo o emblema de uma luta vista como economicista. A sequência dos eventos deixou claro que esse viés economicista era apenas um dos ângulos, pois outros foram cristalizando-se com os embates. O fato é que a partir da greve de 1979, novas reivindicações foram sendo incorporadas na agenda sindical, dando a ela contornos nitidamente políticos. Entretanto, foi em 1980 que efetivamente isso se tornou predominante nas ações estratégicas do Sindicato. A incorporação de uma agenda centrada na luta pela dignidade confundiu-se, crescentemente e conscientemente, com a da luta pela cidadania. Daí que a ideia de cidadania não tardou a aparecer como condição *sine qua non* para a democracia no campo discursivo dos metalúrgicos.¹⁰

Considerações finais

As lutas encampadas pelo “novo” sindicalismo, que se tornaram visíveis nacionalmente através do ciclo grevista de 1978, 1979 e 1980, produziram práticas, experiências e trouxeram à tona lideranças que articularam essas lutas às dos demais movimentos, produzindo, como demonstrou Melucci, um verdadeiro campo movimentalista, o qual trabalhou com uma lógica paralela àquela pensada pelo regime. O aspecto econômico da luta travada entre sindicalistas e empresários propiciou aos metalúrgicos compreender até que ponto o regime estava disposto a negociar sua política salarial. Também possibilitou perceber os entraves colocados às negociações diretas com os patrões, bem como a inflexibilidade destes em negociar seus lucros, em virtude da proibição governamental de repassar os preços

¹⁰ Para uma análise bastante rica da história da luta pela cidadania no Brasil ver: CARVALHO, 1995.

para os produtos finais. Porém, o mais importante é que os metalúrgicos perceberam o espaço destinado aos trabalhadores no processo de abertura proposta pelo regime. Foi, portanto, através da luta econômica que foram crescentemente percebendo que suas reivindicações não seriam atingidas, enquanto não conseguisse eliminar a política de arrocho salarial, pedra angular do regime. A luta política travada contra o governo foi uma decorrência dessa necessidade. O aprofundamento do conflito deu-se a partir de 1979, atingindo seu clímax em 1980, tendo como ênfase um forte discurso antiestatal. Ali não se encontrava, todavia, apenas um movimento oposicionista; encontrava-se em gestação um “projeto” para o país, como evidenciou a fundação do Partido dos Trabalhadores e de uma Central Única dos Trabalhadores.¹¹ Tal projeto não tardou a ser o alvo direto tanto dos empresários, quanto do regime. A possibilidade, sempre iminente, de repressão policial a ser sofrida, tanto no interior das fábricas quanto nas ruas, levou o Sindicato a articular estratégias que lhe possibilitassem ganhos materiais, evitando o conflito direto com o regime, ao menos até que os objetivos do movimento entrassem em contradição inconciliável com os interesses do regime.

O “novo” sindicalismo do ABC, enquanto ponta de lança dos “novos” movimentos sociais serviu para constranger o regime de sua expressão mais autoritária, além de pavimentar o caminho para a construção de um projeto político que incluísse os trabalhadores nas discussões sobre a nova ordem política. Dito isto, o impacto desse ator na abertura não foi tanto de negá-la, mas sim de ressignificá-la e dar-lhe atributos mais substantivos. Ao questionar o espaço que lhes foi destinado e envolverem-se num conflito que lhes assegurou a construção de uma identidade operária,¹² e de uma agenda

¹¹ Poder-se-ia falar até mesmo em projetos políticos para o país.

¹² Como se demonstrou ao longo da pesquisa, há uma distinção entre essa identidade operária forjada pela intensa mobilização do pós-1977 e a noção clássica de consciência de classe.

que se ampliava a cada mobilização, a cada campanha salarial e a cada greve, os metalúrgicos tornaram-se questionadores das formas de interlocução, estabelecendo novos mecanismos de luta e, por extensão, dando uma dimensão nacional a um conflito que o regime tentou isolar¹³ dos demais conflitos existentes no país.

Referências

- BOSCHI, Renato Raul. *A arte da associação: política de base e democracia no Brasil*. São Paulo Rio de Janeiro: Vértice/luperj, 1987.
- DEBRUM, Michel. *A conciliação e outras estratégias*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- JENKINS, J. Craig. *La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales*. Madrid: Zona Abierta, 1994, p. 5-49.
- LAMOUNIER, Bolívar. Apontamentos sobre a questão democrática brasileira In: ROUQUIÉ, Alain; LAMOUNIER, Bolívar; SCHVARZER, Jorge (org.). *Como renascem as democracias*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 104-139.
- MELUCCI, Alberto. *Um objetivo para os movimentos sociais?* São Paulo: Lua Nova, n. 17, p. 49-65, junho 1989.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2001.
- MOISÉS, José Álvaro. *Lições de liberdade e de opressão: os trabalhadores e a luta pela democracia*. São Paulo: Paz e Terra. 1982.
- RAINHO, L. F.; BARGAS, O.. *As lutas operárias e sindicais dos metalúrgicos em São Bernardo (1977-1979)*. São Paulo: Associação Beneficente e Cultural dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, 1983.

FONTES DE IMPRENSA

Jornal Tribuna Metalúrgica, Suplemento da Tribuna Metalúrgica.

ABCD Jornal.

¹³ Por mais que o regime tenha tentado isolar a luta do ABC do restante do país, a imprensa, menos sujeita à censura tratou de dar-lhe uma dimensão nacional. Passado algum tempo, as reivindicações do ABC faziam eco nas mobilizações e greves pelo país afora. Como exemplo, poderia ser citado o intenso ciclo grevista iniciado a partir do ABC, como a greve dos professores de São Paulo, a greve dos bancários de Porto Alegre, etc. É interessante observar que os estratos médios, como os servidores públicos se apropriaram das bandeiras do “novo” sindicalismo.

Folha de São Paulo.

O Estado de São Paulo.

Semanário Veja.

Semanário Isto É.

FONTES ORAIS

Entrevistas

Alberto Eulálio (Betão), Edílson Ferreira da Silva (Zé do Mato), Elizeu Marques, Expedito Soares Batista, Geovaldo Gomes, Gervison Marcos Melão Monteiro, Januário Fernandes da Silva, José Arcanjo de Araújo (Zé Preto), Josimar Bezerra, José Ferreira de Souza e Osvaldo Cavegnato.



Movimento Sindical e Estado Corporativista no Brasil


NAIARA DAL MOLIN

Mestre e Doutora em Ciência Política/UFRGS. Porto Alegre/RS

Centralizado em torno da questão da relação sindicato e Estado, no Brasil, e das questões daí decorrentes, nosso objetivo neste artigo é o de realizar uma análise comparativa das interpretações de quatro dos principais autores brasileiros que se debruçaram sobre o tema. A escolha de Maria Hermínia Tavares de Almeida, Leôncio Martins Rodrigues, Ricardo Antunes e Luiz Werneck Vianna deve-se, fundamentalmente, a três razões: à relevância de suas obras para a análise do sindicalismo brasileiro; ao fato de que todos investigaram o sindicalismo populista e o Novo Sindicalismo e, finalmente, porque apresentam algumas diferenças significativas quanto ao referencial teórico de análise e a importância que atribuem a diferentes elementos explicativos.

O sindicalismo no período populista

A maioria dos autores analisados faz uma dura crítica à legislação trabalhista no período populista (1930-1964), a colocando como suporte principal do corporativismo, e como principal arma de cooptação da classe trabalhadora, salientando-se seu caráter desmobilizador, em relação à luta sindical, vedando a emergência de conflitos classistas e o objetivo econômico de disciplinar o trabalho como fator de produção.



Entre os autores abordados neste artigo, Leôncio Martins Rodrigues (1966) tem uma visão diferenciada em relação ao que os empresários ganham e perdem com a legislação sindical no período pós-1930. Para ele, a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930) já prenunciava as ulteriores orientações do novo governo no sentido da regulamentação, não somente das atividades operárias, como também patronais, ou seja, o controle da classe empresarial e da classe operária pelo Estado. Os trabalhadores de um lado, e os industriais de outro agem como grupos de pressão, dentro e fora dos organismos estatais, logrando vitórias e derrotas parciais.

Para Rodrigues, diferentemente de Luiz Werneck Vianna (1978), no que tange ao setor urbano, parece duvidoso que se possa atribuir às leis sociais de Vargas, especialmente à instituição do salário mínimo, a função de favorecer a acumulação de capital, seja rebaixando o salário médio, seja, pelo contrário, criando uma mão de obra qualificada para servir à indústria. As leis de férias, o pagamento de horas-extras e depois a fixação de um salário mínimo encareceram o custo da mão de obra, razão pela qual os empresários se opuseram, com maior ou menor êxito, à sua aplicação e, sempre que puderam, procuraram burlar a legislação do trabalho. O intervencionismo governamental buscou a ampliação do controle estatal sobre as “classes econômicas” e o aumento da burocracia, tanto para a agricultura, quanto para a esfera urbana.

A aparência de “pairar sobre as classes” do Estado bonapartista decorre, especialmente, do tipo de vinculação que se estabelece entre o chefe do Estado e as classes populares, de acordo com Rodrigues (1970). Sem ameaçar os fundamentos da “propriedade burguesa”, sem afetar a grande propriedade agrícola, Vargas aumentou os canais de comunicação dos trabalhadores urbanos com o sistema de poder e restringiu a autonomia patronal face aos empregados, ao contrário do que afirma Werneck Vianna (1990), subordinando

empregados e empregadores à autoridade suprema da burocracia estatal, que ampliou e se fortaleceu.

Maria Hermínia Tavares de Almeida (1980) concorda com Ricardo Antunes (1990), ao elencar a inexistência de partidos operários de massa com algum tipo de programa socialista, e a falta de lastro social dos grupos que ergueram esta bandeira como pontos-chave para analisar o significado da atuação das classes trabalhadoras urbanas brasileiras no período populista. A exemplo de Antunes, Almeida critica o argumento da origem do proletariado, forjado por Rodrigues, e as condições de sua integração ao mundo fabril, como fatores explicativos para a direção e prática das lutas operárias. Segundo Almeida, esta matriz explicativa parte de atributos de conduta individual para explicar comportamentos coletivos do operariado, além de definir o comportamento político desta classe fora do campo da política. A diferença básica é que Almeida filia-se à noção de Estado de compromisso de Francisco Weffort (1980), enquanto Antunes utiliza-se do conceito de via colonial.

Já com relação a Vianna, Almeida diverge sobre os reflexos sociais causados pelo estabelecimento do salário mínimo, identificando-se novamente com a posição de Rodrigues. Enquanto para Werneck Vianna, o salário mínimo serviu, exclusivamente, para elevar a taxa de acumulação capitalista, para a autora, significou um compromisso provido pelas autoridades entre os interesses regionais dos empresários e dos trabalhadores, ou seja, acabou sendo estabelecido um valor intermediário entre a proposta dos empregadores e dos empregados.

Para Almeida, a organização sindical corporativista tinha certa flexibilidade em épocas em que a correlação de forças era mais favorável à classe trabalhadora. Neste sentido, ela se aproxima da visão de Vianna, referente ao processo de duplicação ou inversão da mão do corporativismo, quando ocorreu um assenhoramento dos sindicatos pelo movimento operário livre. Contudo, na visão de Almeida,

o processo de revitalização do movimento operário é explicado pela aproximação deste com o governo, tendo em vista que o poder de barganha dos trabalhadores aumentou em função das crescentes dificuldades políticas que empurravam o governo em sua direção.

Com relação à legislação trabalhista implementada, após 1930, Almeida se diferencia dos críticos radicais, Vianna e Antunes, ao afirmar que, para o bem ou para o mal, os sindicatos criados, neste período, foram instrumentos importantes na constituição das massas trabalhadoras em força nacionalmente unificada. Concordando, por sua vez, com Rodrigues, Almeida afirma que as classes trabalhadoras, no período anterior à Revolução de 1930, não colecionaram lutas vitoriosas e progressos no plano da organização política. Desta forma, a tentativa de tomada do poder da Aliança Nacional Libertadora (ANL) não fez senão levar água para o moinho do autoritarismo.

A crítica de Almeida remete-nos novamente à obra de Antunes, que apresenta uma divergência nítida com a visão da autora sobre o Estado pós-1930. A discordância teórica consiste no fato de Antunes não corroborar com a tese de Estado de compromisso, pois o autor reconhece que, apesar de Almeida ter seu mérito ao apontar o caráter de conciliação existente no seio das classes dominantes, ela não conseguiu romper com a caracterização do Estado enquanto árbitro das elites. Antunes acha difícil explicar a intencionalidade de um Estado meramente arbitral de desenvolver uma política industrial, como foi o caso.

Refinando o julgamento ao Estado de compromisso, Antunes apoia-se em Vianna, para mostrar que a atuação do Estado brasileiro não se caracterizou pela função redistributiva do poder entre as classes sociais, mas particularmente pela função de reforçar o poder central, através da ampliação e do fortalecimento da burocracia estatal.

Dessa forma, Antunes concorda com Vianna, quando este último afirma que a Constituição de 1934 criava o direito de repre-

sentação classista, mas não rompia com os pressupostos liberais. Antunes faz um destaque crítico à visão de Rodrigues, por acreditar que esta privilegia o atraso da classe operária brasileira, devido à sua origem rural, ao alto grau de mobilidade social, à sua fraqueza e passividade. Para o autor, o verdadeiro entendimento da classe operária pós-1930 está diretamente ligado à nova forma de Estado. Em outras palavras, o nosso capitalismo necessitou, para que as condições mínimas de uma acumulação endógena se realizassem, de um robustecimento do Estado, que impôs limites à prática política do movimento operário. Tudo isso foi reflexo da inexistência de uma transição burguesa clássica, que acarretou a carência das formas liberais clássicas, em que a presença popular pudesse encontrar canais de expressão e participação. O resultado deste processo, tanto para Antunes como para Vianna, foi a exclusão das classes populares de qualquer participação efetiva, e a repressão política e ideológica desencadeada pelo Estado, através da política sindical controladora e da legislação trabalhista manipulatória.

O novo sindicalismo e as greves operárias de 1978-1980

Ao tratar do tema da ressurgência do movimento sindical, após a ditadura militar no Brasil, os autores concordam em alguns pontos. Um destes refere-se à importância do Novo Sindicalismo como elemento dinâmico na luta por melhores condições dos trabalhadores brasileiros, especialmente dos operários metalúrgicos do ABC paulista, num momento de grande inflação e recessão econômica. Além da dimensão econômica que este movimento assumiu, todos os autores chamam atenção para a sua importância sob o ponto de vista político, consubstanciado nas greves de 1978 a 1980, integrando o conjunto das forças que, naquele momento, buscavam a redemocratização do país. Assim, o movimento sindical, juntamente com os partidos e os outros movimentos sociais, buscou construir o seu

espaço na frágil e ainda hesitante democracia que se pretendia implantar ou reimplantar no Brasil.

Outro ponto abordado por todos os autores estudados é a disposição do Novo Sindicalismo de combater e reformular a velha estrutura sindical, que havia se formado no Brasil desde a década de 1930. Segundo eles, criticou-se, pelo menos no nível do discurso, o atrelamento do sindicato ao Estado e o papel excessivamente interventor do Estado nas relações trabalhistas; portanto, a falta de liberdade e autonomia sindical, bem como o imposto sindical, já que este último é visto como um dos pilares de sustentação da velha estrutura corporativista.

Todos os autores reconhecem, no entanto, que o Novo Sindicalismo se firmou sobre a estrutura corporativista, inclusive ao galgar direções dos sindicatos oficiais, e que este fato foi primordial para que se espalhasse rapidamente em todo o país, e se transformasse na corrente hegemônica do sindicalismo brasileiro.

Apesar de os autores concordarem em alguns pontos sobre o Novo Sindicalismo, por vezes eles discordam ou privilegiam alguns aspectos em detrimento de outros em suas análises. Antunes (1995), por exemplo, preocupa-se, ao analisar as greves de 1978 a 1980, em fazer uma classificação das paralisações como: econômicas, políticas, ofensivas, defensivas, gerais, parciais, espontâneas ou conscientemente dirigidas, para melhor analisá-las ou encaixá-las no seu modelo teórico. Neste sentido, o autor classifica as greves metalúrgicas do ABC como greves espontâneas; pois, apesar de terem atingido uma dimensão política ao longo do processo, não chegaram a ser dirigidas, conscientemente, o que se constituiria no mais importante limite destes movimentos, que puderam contar, no máximo, com uma liderança ativa dos sindicatos.

Almeida (1996) concorda com Antunes, ao dizer que o Novo Sindicalismo solidificou sua identidade através da diferenciação em relação ao modelo sindical do período populista, cobrando a acom-

dação de dirigentes populistas à estrutura corporativista, o abandono da ação entre as bases, a falta de organização nos locais de trabalho, e a pressão e os acordos com as elites políticas para atingir seus objetivos. A autora também aborda a questão da espontaneidade operária, ao colocar como um dos objetivos do novo sindicalismo suprir a carência de direção de movimentos que explodiram com alta dose de espontaneidade em várias cidades do centro sul.

Almeida acredita que as greves de 1978 levantaram a possibilidade de cristalização de organização nos locais de trabalho, uma vez que a maneira como elas se desencadearam demonstrou um impulso de base vigoroso e bastante independente do comando dos sindicatos oficiais. Almeida dá grande importância à organização nos locais de trabalho. A autora afirma que as greves de 1979 contrariam a expectativa, pois as organizações de base não se desenvolveram como instâncias de comando de decisão.

Almeida é mais incisiva que Antunes, ao referir-se sobre o papel do sindicato nestes movimentos. Segundo ela, a reafirmação do objetivo central do sindicato, não significou o seu fortalecimento; ao contrário, demonstrou a sua dupla crise, como instrumento de controle dos trabalhadores e de mobilização destes. Contudo, a autora concorda com Antunes, ao apontar as dificuldades de organizar um sindicalismo de massas, com os limites impostos pela estrutura sindical vigente, ou seja, de caráter claramente corporativista. Para Almeida, a falta de organização nos locais de trabalho foi o grande limite do Novo Sindicalismo.

Quem mais se aproxima de Antunes na espontaneidade operária é Vianna (1983). A diferença é que, para este, as greves do ABC foram greves sindicais que se politizaram e não greves políticas, como classifica Antunes. De acordo com o autor, uma greve política ocorre somente quando desde o seu início ela é política, e nela o espaço e o tempo são políticos. O autor considera que no Brasil há uma aposta quase messiânica nos movimentos sociais, enquanto ocorre

um afastamento destes em relação à política, uma verdadeira despolitização, resistência dos movimentos sociais e das instituições civis ao recorte político e ideológico. Este é o maior limite do sindicalismo pós-abertura, na sua visão, já que há uma fuga em relação à mediação, à negociação – esta última é tida como a característica essencial da política. O movimento apoiou-se na ação direta, no confronto, no basismo e no assembleísmo. Vianna chega a apontar o caminho da política como o único possível para os movimentos sociais no Brasil, ao aproximá-los dos partidos para juntos construírem canais democráticos, tão esquecidos ao longo do período ditatorial.

Estrutura sindical: continuidades e rupturas

Sem querer retomar todas as questões, já analisadas pelos autores, no que se referem às mudanças da estrutura sindical corporativista propostas pelo Novo Sindicalismo, pretendemos enfatizar algumas que nos parecem mais significativas. Encontramos algumas especificidades sobre estas mudanças em cada uma delas. Rodrigues é um dos autores mais críticos em relação a este tema. O autor assegura que só foi possível reorganizar o movimento sindical pós-ditadura pelo fato da estrutura oficial ter permanecido intacta durante todo o período de regime militar. E mesmo que no discurso do I Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (CONCUT), ocorrido em 1984, pregou-se o desmantelamento da estrutura corporativista, isso não passou de uma fala geral e difusa. Para o autor (1991), a afirmação de um discurso radical encontra explicação na necessidade que a Central Única dos Trabalhadores (CUT) tem de construir a sua identidade em relação às outras centrais sindicais. Mais do que isto, é um espaço que a esquerda radical utiliza para colocar seus pontos de vista como metas a serem cumpridas pela CUT, minando as correntes consideradas “moderadas” dentro desta central. A CUT, na verdade, era composta por dois

grupos: aquele que a via como um organismo de coordenação das lutas sindicais, e aquele que a via como um organismo de luta pelo socialismo. Apesar do discurso, lembra Rodrigues (1991), o espírito reformista perdeu terreno, porque a estrutura sindical corporativista era muito importante para a expansão rápida do Partido dos Trabalhadores (PT) em nível nacional. Deste modo, mesmo as tendências mais esquerdistas atuavam através dos sindicatos oficiais. Sendo assim, para Rodrigues, toda a atuação prática das lideranças acabava por fortalecer o sindicalismo oficial e corporativo, ao invés de construir organizações paralelas e autônomas. Para confirmar sua tese, Rodrigues sustenta que a Assembleia Constituinte de 1987 optou por não levar em consideração o anteprojeto constitucional sobre a reforma sindical elaborado pela comissão Arinos, que é visto pelo autor como anticorporativista, favorável à autonomia e à liberdade sindical plena, contrário ao monopólio da representação, à contribuição compulsória e à estrutura sindical hierarquizada.

Almeida (1996) é menos radical na sua análise do caráter reformador ou renovador do novo sindicalismo. Todavia, também aponta, a exemplo de Rodrigues, a necessidade de fortalecimento da CUT e de afirmação de um perfil nitidamente oposicionista do PT, o que teria levado, segundo a autora, a uma estratégia confrontacionista de ação. Para ela, essa estratégia, entre outras razões, foi altamente prejudicial à classe trabalhadora e permitiu a sobrevivência do velho sistema corporativista, o que possibilitou ao governo tecer uma política de reforma conservadora.

Neste sentido, a prática concreta do movimento sindical de 1978 a 1980 não levou à institucionalização de novas formas nas relações de trabalho, livres da presença mediadora do Estado. Almeida acredita que houve apenas uma ampliação do espaço de manobra no interior das antigas instituições, mas que não representou uma alternativa fora da legislação corporativista. De acordo com a autora, o fato das lideranças sindicais renovadoras optarem por

levar a luta pela transformação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sem abandonar a estrutura oficial, deixaria profundas marcas no sindicalismo brasileiro. Essa “acomodação” dos sindicalistas renovadores à estrutura corporativista fortaleceu o silêncio da CUT em relação ao projeto de lei nº 164 do Ministério do Trabalho (1987), que, na sua visão, seria a iniciativa reformista mais adiantada por romper as amarras do corporativismo de Estado, tornando possível o pluralismo sindical e a extinção progressiva da contribuição sindical.

Conforme Almeida, a opção pelo sindicalismo oficial trouxe vantagens pelo fato de ter poupado as associações de uma luta difícil pelo reconhecimento de representação perante o governo e o patronato, facilitou a interlocução com o empresariado, que preferia os canais e procedimentos, já conhecidos, para negociar com os trabalhadores, e uniu o destino das correntes conservadoras à continuidade do sistema corporativista. Entretanto, o novo sistema de intermediação de interesses, que emergiu da ação de sindicalistas, representantes do empresariado e do governo da década de 1980, deu forma e recursos a um movimento sindical com um poder e uma importância política, inéditos, e marcou a ação sindical influenciando as suas estratégias. A Constituição de 1988 consagrou um modelo híbrido entre o corporativismo e o pluralismo. A autora defende que o resultado disso é a desconcentração e a baixa centralização, as características mais nefastas deste sistema que facilitaram um comportamento coletivo pouco atento aos efeitos econômicos agregados das iniciativas sindicais. Ou seja, proporcionaram um tipo de ação sindical que privilegiou as lutas pela indexação e contribuiu para a formação de coalizões defensivas, que marcaram a longa década de 1980, em que governo e sociedade foram derrotados pela inflação.

Antunes (1995), ao contrário dos demais autores analisados, credita boa parte do relativo fracasso da reforma da estrutura

sindical corporativista à atuação do capital monopólico, quando este apresenta os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), e recua no apoio às experiências de comissão de fábrica, já que esta atitude desmontou a verdadeira investida do trabalho para aumentar a presença organizada dentro da fábrica e das unidades produtivas. Neste sentido, a maior limitação da CUT, para o autor, é a dificuldade de articulação e de mediação, entre as ações contingenciais imediatas e as ações mais gerais, mais abrangentes, que remetem ao universo das formas de relação e entendimento do poder e as possibilidades para além do capitalismo. Este último ponto é incessantemente defendido por Antunes em vários momentos da sua obra. A Constituição de 1988 assevera o autor, consolidou a caminhada da transição da ditadura militar para o conservadorismo civil no Brasil. Mais uma vez, foi imputada a uma elite, neste caso política, a maioria parlamentar, a responsabilidade para que o caráter conservador se mantivesse em detrimento do caráter reformista.

Segundo Vianna (1990), um dos maiores méritos do Novo Sindicalismo, na tentativa de desmontar a velha estrutura sindical corporativista, foi conduzir a ação sindical para dentro das fábricas, no momento em que passaram a não mais canalizar as demandas operárias para dentro do aparelho do Estado. Vianna coloca como um dos grandes desafios do movimento sindical pós-abertura a sua heterogeneidade, tendo em vista que até 1978, a CLT era contestada apenas pelo setor tradicional. Tal obstáculo foi superado pelas lideranças do sindicalismo de ponta, na sua opinião, reforçada por Almeida, através da luta pela estabilidade no emprego e pelo salário mínimo nacional. O caminho para levar a cabo a reforma da velha estrutura deu-se, insiste Vianna, pelo viés da política, através da atuação dos sindicatos e dos partidos, especialmente do PT.

Conclusão

Em relação ao futuro do sindicalismo no Brasil, destacamos o alerta de Antunes ao movimento sindical, no que diz respeito aos Círculos de Controle de Qualidade como forma de controle dos trabalhadores e uma tentativa de minar a mobilização nos locais de trabalho, que é apontada como uma alternativa organizacional dos sindicatos.

Almeida adota a noção de “Estado de compromisso”, em que a ideia de crise de hegemonia conduz a um Estado mais autonomizado e que se transforma em árbitro e mediador de interesses díspares. Sua liberdade maior, face ao jogo de interesses presentes na sociedade, implica uma gravitação particular de segmentos da burocracia estatal no processo político e no processo de tomada de decisão sobre os rumos da economia e o destino das instituições políticas. A maior autonomia do Estado significa a possibilidade de geração de políticas que não correspondem aos interesses imediatos e às demandas de qualquer setor de classe dominante. Além de mediar as disputas sociais, governo e estratos da burocracia estatal avançam à frente das classes e de suas frações e, ao fazê-lo, terminam por alterar as condições de existência e o relacionamento entre as diversas forças sociais. Essa noção leva à ideia de aliança populista. Se o Estado é de certa forma um mediador de interesses e estabelece compromisso com diversas classes ou frações de classes, não pode haver uma única beneficiária, ou totalmente prejudicada. Dessa forma, os trabalhadores não são vistos como os grandes prejudicados dentro dessa aliança, tanto que, em alguns momentos, eles conseguem fazer valer boa parte de suas demandas. Além disso, a autora diz, como vimos, que, para o bem ou para o mal, os sindicatos criados no período de implantação da estrutura corporativista tiveram um importante papel na unificação da luta sindical.

Quanto às projeções de Almeida para o futuro do sindicalismo,

destacamos a tendência rumo ao pluralismo sindical. Para ela, a moldura institucional consagrada na Constituição de 1988 abre essa possibilidade e, além disso, as condições que deram origem e força aos arranjos corporativistas vêm se alterando rapidamente nos últimos tempos. Os interesses corporativistas foram alimentados por certa forma de ação governamental na esfera socioeconômica que está se transformando. Sem incentivos governamentais e com poucos constrangimentos legais, é pouco provável que o corporativismo se perpetue apenas por força de interesses constituídos, que estão em declínio. Essa tendência fica evidente no atual projeto de Reforma Sindical (2008), que prevê a possibilidade da formação de mais de um sindicato por base territorial, levando o sindicalismo brasileiro à pluralidade.

O autor se refere ao Estado bonapartista, a exemplo de Antunes. A aparência de “pairar sobre as classes” deste, decorre do tipo de vinculação que se estabelece entre o chefe do Estado e as classes populares. Sem ameaçar os fundamentos da “propriedade burguesa”, sem afetar a grande propriedade agrícola, Vargas subordinou empregadores e empregados à autoridade suprema da burocracia, tanto para a agricultura, quanto na esfera urbana.

Na constatação de Rodrigues, a exemplo de Almeida, os trabalhadores não eram vistos como vítimas desse controle estatal e não seriam os únicos “perdedores” com a implantação da legislação trabalhista. Neste caso, inverte-se a ordem do discurso, ao afirmar que a debilidade do sindicalismo brasileiro não decorre da intervenção do Estado. Ao contrário, a fraqueza do sindicalismo é que permite ao Estado chamar para si a organização dos sindicatos.

Em relação às projeções para o futuro do sindicalismo brasileiro, Rodrigues afirmava, já em 1979, que mesmo as frações mais fortes da classe trabalhadora, mais ciosas de sua autonomia, não podem prescindir de certas alianças quando de um enfrentamento de maior envergadura com o patronato. Essa visão de Rodrigues reflete a atu-

alidade do debate sobre a autonomia sindical e a tentativa de distanciamento dos sindicatos em relação ao Estado. Exemplo disso é a questão da obrigatoriedade da contribuição sindical, que somente agora (2008), na Reforma Sindical, configura-se a sua gradativa abolição.

A visão de Estado de Vianna é a de um Estado autoritário modernizante a serviço dos interesses da burguesia, tendo em vista que quem mais lucrou com a implantação de uma estrutura sindical corporativista foram os empresários. O autor fala que o discurso do Estado corporativista, de intermediação de interesses, não correspondeu ao que efetivamente ocorreu, tendo em vista que a legislação trabalhista serviu para incrementar e expandir a acumulação de capital. Isso se deu através da imposição de uma disciplina rígida ao trabalhador da indústria que o sujeitou politicamente à dominação do capital e desorganizou os sindicatos independentes.

Quanto ao futuro do sindicalismo, escrevendo sob o impacto das greves de 1978 a 1980 e das eleições de 1989, Vianna defende a ideia de um caminho pelo viés da política, direcionando as demandas e construindo canais democráticos que levem à negociação e não apenas ao confronto direto. Nesse sentido, o autor também atribui ao PT papel importantíssimo na recriação da democracia brasileira. Mas, para tal, o partido precisaria reconstruir uma identidade e um projeto político nítido, através de uma política de alianças que pudesse favorecer uma cultura política que valorizasse a razão propriamente política e instaurasse uma ação no sentido hegemônico. Somente assim, poderia haver contraposição à via neoliberal de reorganização burguesa, sob a direção de um sindicalismo unitário.

Pode-se dizer que, como previa Vianna, essa política de alianças do PT com outras forças foi realizada e resultou na eleição de Lula para presidente nas duas últimas eleições. Em relação ao futuro do sindicalismo, consideramos, com Almeida, que ele caminha em direção à pluralidade sindical. E a ideia de um sindicalismo unitário li-

derando uma frente antiliberal, prevista pelo autor, estaria cada vez mais distante da nossa realidade.

Referências

- ALMEIDA, M. H. T. de. *Tendências recentes da negociação coletiva no Brasil: primeiras ideias para discussão*. Versão provisória preparada para a reunião do grupo de trabalho sobre Movimientos Laborales, CLACSO. México, 1980.
- ALMEIDA, M. H. T. de. O sindicalismo no Brasil: Novos Problemas, Velhas Estruturas. *Debate & Crítica*. Revista Quadrimestral de Ciências Sociais, São Paulo, Hucitec, n. 6, julho de 1975.
- ALMEIDA, M. H. T. de. *Crise econômica e interesses organizados: o sindicalismo no Brasil nos anos 80*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- ALMEIDA, M. H. T. de. *Estado e classes trabalhadoras no Brasil*. São Paulo: USP, 1978. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.
- ANTUNES, R. *O novo sindicalismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 1995.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo/Campinas: Cortez; Ed. da UNICAMP, 1995.
- ANTUNES, R. *A rebeldia do trabalho: o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978/80*. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- ANTUNES, R. *Classe operária, sindicato e partido no Brasil: da Revolução de 30 até a Aliança Nacional Libertadora*. São Paulo: Cortez; Ensaio, 1990.
- ANTUNES, R. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, R. (org.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- RODRIGUES, L. M. As tendências políticas na formação das centrais sindicais. In: BOITO Jr., A. (Org.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 11-42.
- RODRIGUES, L. M. *CUT: os militantes e a ideologia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

RODRIGUES, L. M. *Conflito industrial e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.

RODRIGUES, L. M. *Industrialização e atitudes operárias: estudo de um grupo de trabalhadores*. São Paulo: Brasiliense, 1970.

RODRIGUES, L. M. Sindicalismo e classe operária (1930-1964). In: FAUSTO, Boris (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: Difel, 1986, 3 t, 10 v.


RODRIGUES, L. M. Tendências futuras do sindicalismo brasileiro. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, n. 4, out-dez, p. 45-54, 1979.

VIANNA, Luiz Werneck. *A classe operária e a abertura*. São Paulo: CERIFA, 1983.

VIANA, Luiz Werneck. A herança que não renunciamos e os movimentos sociais modernos. *Cadernos de conjuntura*, Rio de Janeiro, Fundação Friedrich Naumann, n. 24, janeiro de 1990.

VIANA, Luiz Werneck. *Liberalismo e sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WEFFORT, F. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.



Juventude, estudantes e educação: a relação entre os movimentos sociais e a formação acadêmica


CLEBER MONTICELLI PETRÓ

Especialista em História do Brasil e Mestre em História/UFSM. Santa Maria/RS

Este artigo propõe uma discussão sobre as relações entre o movimento estudantil, a juventude e o debate educacional, tendo como foco da análise a forma pela qual se dão as relações sociais neste espaço – que é a universidade –, procurando pontuar quais elementos são importantes no estudo deste movimento nos dias atuais.

Movimento estudantil no Brasil

Em 2008 muitos debates aconteceram mundo afora acerca da comemoração do maio de 1968, na França. Diante deste cenário é muito comum constatar a busca de explicação para a “apatia” no movimento estudantil dos dias atuais, e identificar os anos 60 como um “passado perdido”, e que, portanto, precisa ser resgatado. Esta visão é incompleta, pois não leva em consideração os diferentes momentos históricos em questão, nem as diferenças entre os países, pois o ano de 1968, na França, não é a mesma coisa que no Brasil, por exemplo. O movimento estudantil no Brasil atingiu grande nível de organização em 1968, sofrendo a partir daí uma desarticulação com a prisão de várias lideranças no XXX Congresso da UNE, realizado na cidade de Ibiúna, em São Paulo. Nos anos 1970, o movimento passou por um período de resistência contra a ditadura militar,



se articulando de forma clandestina, sendo que no final desta década ocorreu a recomposição dos DCEs, UEEs e da UNE, assumindo então papel importante junto com outros movimentos sociais, na luta pela anistia e pelas liberdades de organização. Segundo Barbosa (2002, p. 6), os anos 1980 se iniciaram com o movimento estudantil já debilitado. Muito pouco teria sobrado do movimento das décadas de 1960 e 70, embora a autora pondere ao afirmar que o contexto histórico e político também era diferente. Interessante em relação à desmobilização é que, nesta época, já havia a liberdade organizativa, fato que por si só não é capaz de impulsionar as mobilizações, nem de ampliar esta capacidade organizativa. Desta forma, o estudante ao entrar na universidade está preocupado em formar-se e conseguir um bom emprego que lhe garanta condições estáveis de vida em uma sociedade cada vez mais competitiva.

Outro ponto fundamental é a fragmentação do conhecimento dentro da própria academia, onde conhecimento técnico e conhecimento humanístico passaram a estar, cada vez mais, distanciados. Segundo Barbosa (1999, p. 7), essa fragmentação atingiu o movimento estudantil, na medida em que este já não podia reconhecer um território próprio, por causa da falta de protagonistas que o assumissem. O estudante não se via mais como categoria social, mas, sim, como futuro profissional de uma área específica, que só estaria de passagem pela universidade, e que assim não poderia interferir nos seus rumos.

Na década de 1990 parece haver um ressurgimento das grandes mobilizações com o Fora Collor, em 1992. Este movimento teve como eixos centrais, a luta contra a corrupção, pela ética na política e em defesa do *impeachment* do então presidente da República. Este foi um momento fundamental para dar fôlego às lutas estudantis, porém não foi capaz de transformar esta energia em futura organização, sendo que aos poucos foi havendo dispersão dos estudantes.

Juventude

O debate sobre juventude contribui bastante para a compreensão do movimento estudantil, pois embora nem todos os estudantes universitários entrem nesta classificação, pelo menos a grande maioria está inserida nela. Vale salientar que a discussão sobre juventude é mais abrangente, incluindo aí aqueles que não tem acesso à escola e/ou universidade, pois mesmo com o avanço do acesso à escola pública, ainda são poucos a passarem no funil da academia.

Até pouco tempo atrás, o tema juventude não era levado muito a sério na academia, nem nos movimentos sociais. Até a década de 1990, praticamente não havia preocupação em especificar de quem se estava falando. Hoje, ao contrário, geralmente se parte daí para a discussão: afinal de contas o que é juventude? Ao se falar de juventude, hoje, estamos falando de pessoas e movimentos, mas também estamos falando de identidades, relações sociais e a indissociabilidade entre realidade e representação social, entre o que é realidade e como apreendemos e reproduzimos este real. Juventude pode ser definida a partir de elementos físico-biológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais. Mas, há outras formas de interpretação.

Em relação à classificação etária, geralmente é utilizado o corte de 15-24 anos, adotados por organismos internacionais como a OMS e UNESCO, que tende a homogeneizar o conceito de juventude a partir de limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e limites máximos de término da escolarização formal básica (Fundamental e Médio). Este recorte é pautado pela definição de juventude como fase de transição entre a adolescência e o mundo adulto. Esta concepção se estabelece como a mais recorrente a partir da Conferência Internacional sobre Juventude (Conferência de Grenoble – 1964). Durante as décadas de 1980 e 90 foi incorporado o olhar da diversidade. Não se fala

mais em juventude, mas juventudes, vistos que estes possuem classe social, gênero, cor, etc., fato este que contribuiu para sairmos do olhar homogeneizante.

Então a adjetivação de jovem e juventude pode levar à generalizações arriscadas. Por exemplo, já se construiu a ideia de que o jovem é naturalmente revolucionário, ou seja, seria um ator privilegiado na construção das transformações sociais. Para demonstrar que esta concepção é equivocada basta verificar a porcentagem de jovens que apoiaram o regime nazista na Alemanha, um movimento extremamente conservador e de cunho racista. Outra concepção derivada daí é a que associa jovem à violência, sendo um termo comum na mídia o de delinquência juvenil. Desta perspectiva, as políticas públicas para a juventude são pensadas apenas sob o viés de corrigir os jovens que estão em situação de risco. Como percebemos, esta visão reduz a análise sobre a juventude, além de não buscar os problemas sociais que permeiam este jovem, embora tenha como fator positivo o de ter dado visibilidade à juventude como categoria social.

Para fugir desta dicotomia temos que ter clareza que ao falarmos em juventude como forma de definir alguém ou para se autodefinir, estamos acionando formas de classificação que implicam em relações entre pessoas, classes sociais, relações de hierarquia historicamente determinados, portanto possuem posicionamentos políticos, ideológicos e culturais diferentes entre si, como qualquer outro segmento social.

Educação e cidadania

Em relação ao debate educacional, Rosar (2004, p. 4) aborda sobre uma série de intelectuais e pensadores da educação que construíram suas concepções na luta contra a ditadura e que, mesmo após seu fim, os setores conservadores da universidade consegui-

ram fazer nova aliança não dando importância ao pensamento crítico da educação, principalmente, mas não somente, o ligado ao materialismo histórico-dialético. A formação dos intelectuais nos anos 1980 é marcada pela forte relação orgânica entre espaços públicos de debate e luta social, sejam nos sindicatos, partidos e demais organizações civis. (ROSAR, 2004, p. 4). Esta aliança conservadora é nítida nas políticas educacionais que o governo tentava implementar, gerando uma contraposição de boa parte do movimento estudantil, assim como dos funcionários e docentes, sendo que estes últimos elaboraram neste momento de acúmulo o seu projeto de universidade.

O texto de Rosar é interessante para trazer o debate para o tempo presente (2008). Então, parece que havia uma dificuldade maior na organização destas entidades e movimentos sociais, seja por problemas de organização interna, seja pela falta de interesse dos acadêmicos, professores e funcionários. O texto contribui, também, no sentido de que necessitamos de uma concepção ampliada de educação e esta abrange os processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas nas diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar. (RIBEIRO, 2002, p. 115). Neste mesmo texto, Ribeiro introduz a questão dizendo que “a cidadania tem sido, via de regra, o horizonte para o qual os movimentos sociais apontam ao reivindicarem uma educação pública e de qualidade, que atenda aos interesses das camadas populares”. No entanto, o conceito de cidadania deve ser problematizado, pois como diz Ribeiro (2002, p. 116), a relação entre cidadania e educação deve ser pesquisada na história e na filosofia, mais prioritariamente nas condições em que se assenta a constituição de um cidadão, deduzindo-se, a partir daí, a educação necessária a uma tal constituição.

A relação entre os movimentos sociais e a formação acadêmica

Estes elementos são fundamentais para a compreensão do movimento estudantil como um espaço de construção coletiva que cumpre um papel de formação humana, quase não encontrada nas salas de aula da instituição universitária. Percebemos isto, quando pontuamos algumas reivindicações: novas formas de avaliação, que não somente a prova; o diálogo da universidade com a sociedade, principalmente através da extensão universitária; participação nas discussões sobre questões curriculares e formação profissional. Isto não significa dizer que a sala de aula deve ser substituída pelo espaço do movimento estudantil, mas que este possa contribuir na discussão sobre o modelo educacional.

O movimento estudantil consiste numa parcela da sociedade que se organiza em torno da escola ou universidade. Essa parcela não é uma classe social. Os estudantes são uma categoria que vivencia uma realidade e demandas específicas e gerais dentro de um mesmo local. A partir desta realidade social é que surge a sua organização e sua intervenção na sociedade. Outra característica relevante é a sua transitoriedade, pois ninguém é estudante universitário para sempre. Sendo assim, a relação que se estabelece com o espaço de atuação é diferente daquela que tem, por exemplo, um sindicalista que atua por vários anos no sindicato da sua categoria. Esses pontos devem ser considerados para entendermos a ação do movimento estudantil enquanto movimento social. Porém, não podemos deixar de lembrar que as organizações estudantis participam de discussões que extrapolam os “muros” da universidade, como foram os casos da luta contra o nazismo nos anos 1930; na campanha “O Petróleo é Nosso”, nos anos 1950, na campanha da Legalidade pela posse de João Goulart nos anos 1960; na luta contra a ditadura militar, pela redemocratização; no Fora Collor; na construção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB);

no Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira (PNE), entre outros.

É preciso, no entanto, a sensibilidade de perceber que o movimento estudantil possui limites, que dizem respeito à conjuntura política, econômica e social do restante da sociedade na qual se insere, além de possuir uma base social volátil. Esta pode parecer uma visão conservadora sobre o movimento, porém entre outras questões, os estudantes que ocupam os bancos escolares provêm de classes sociais distintas e este fato torna complexa o estudo e a atuação no movimento. Afinal, poderíamos apontar pautas que unificam todos os estudantes? Num primeiro momento poderíamos dizer que sim. Ora, quem não quer um quadro de professores qualificados, bibliotecas em boas condições, alimentação adequada no restaurante universitário, etc.? Mas, quando o debate vai apontando que o problema pode estar no governo que não está financiando o suficiente, na reitoria que não está repassando os recursos, no atual modelo de sociedade, etc., aí as posições tomam rumos diferentes. O estudante ao chegar no ensino superior traz consigo uma bagagem adquirida na escola, na família, dos amigos e meios de comunicação. Portanto, é preciso aprofundar os estudos sobre como estas percepções diferenciadas sobre a realidade se chocam dentro do movimento e da sala de aula.

Uma enquete realizada com estudantes universitários aponta questões a serem pensadas nos estudos sobre o movimento estudantil atual. A maior parte destes estudantes que participam do movimento (em maior ou menor grau) coloca o fato de que esta participação traz uma compreensão do funcionamento da universidade, o que para muitos passa despercebido, durante o período da graduação. Os pontos levantados são os mais diversos, como, por exemplo: a aproximação com discussões que dizem respeito a toda a sociedade; a integração com estudantes de cursos diferentes; o complemento à formação acadêmica, etc. Quando questionados

sobre os problemas que enfrenta o movimento estudantil, as respostas também são variadas: a repressão das administrações e o não incentivo à organização; o individualismo dos estudantes – para uns a inserção dos partidos políticos é maléfica para o movimento, para outros ela auxilia na organização, e por aí vai.

Por fim, uma interpretação histórica coerente sobre o movimento estudantil deve levar em conta a sua trajetória apontando as potencialidades e dificuldades de cada conjuntura. É preciso ter como objeto a relação entre a percepção que os próprios estudantes constroem acerca do seu movimento, assim como devem ser ouvidos aqueles que não participaram e as condições históricas envolvidas para termos uma visão menos fragmentada do processo. E, para tal, temos que aprofundar o conhecimento sobre categorias como juventude, cidadania, formação educacional e movimentos sociais.

Como diz Sposito (1999, p. 89), “retomar a reflexão sobre a escola a partir do ângulo dos atores coletivos juvenis exige um breve olhar sobre a dificuldade que a condição estudantil apresenta para a constituição de práticas coletivas, sobretudo para aquela parcela que, do ponto de vista de sua origem de classe, só recentemente teve acesso ao sistema de ensino regular”.

Referências

BARBOSA, Andreza. A (des) articulação do movimento estudantil: décadas de 80 e 90. In: *Educação: teoria e prática*, v. 10, n. 18, jan/jun 2002.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude: reflexões para o debate. In: *Caderno de textos. O PT e a juventude*, janeiro de 2008.

POERNER, Arthur. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. 5 ed., Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul/dez. 2002.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. *O significado epistemológico e político da metáfora da navegação para uma leitura da história da educação brasileira, a partir dos anos 80*. S/d.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: *XXII Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, setembro de 1999.

Ocupações urbanas e movimentos sociais: a experiência de Santa Maria/RS

TALES HENRIQUE ALBARELLO

Graduado em História/UFSM e Mestre em História/UPF. Santa Maria/RS

SILVANA GRUNEWALDT¹

Professora do Departamento de História/UFSM. Santa Maria/RS

Desde a segunda metade do século XX, o país tem demonstrado um grande crescimento da área urbana, o qual tem gerado uma série de contradições e conflitos sociais, muitas vezes culminando em ocupações de terras urbanas e violência policial. (MARICATO, 1996). Mesmo em cidades de médio porte assistimos a esse processo, como é o caso de Santa Maria/RS. Esta cidade, desde a década de 1990, tem sido apontada como uma das que oferece maior qualidade de vida aos seus habitantes no país, conforme o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das Nações Unidas. No entanto, esta mesma cidade, e no mesmo período, foi palco de constantes ocupações de terras urbanas por parte de pessoas que vivem com escassos rendimentos, acabaram por ocupar lotes urbanos desabitados. Dos quase 250 mil habitantes, mais de setenta mil vivem em áreas irregulares. Esses movimentos de ocupação são nosso objeto de pesquisa.

Atualmente, em Santa Maria, é possível detectar as seguintes áreas irregulares.

¹ Orientadora da pesquisa.

Quadro 1 – Ocupações irregulares em Santa Maria (2008)

Local	Proprietário	Número de lotes
Volta do Felizardo	Particular	50
COHAB Fernando Ferrari	Estado (área verde)	200
Vila Schirmer	Município	106
Antiga Linha de POA	Município/RFFSA	250
Vila Brasília	Município	80
Cerro Azul	Município	150
Jóquei Clube	Município	50
Vila Prado	Município	30
Fazenda Santa Marta	Estado	4000
Invasão do Km2	Município	375
Pantaleão	Município	100
Vila Renascença	Município	100
Vila Severo	Município	15
Rua Virgílio Da Cãs	Município	20
Lorenzi	Município	287

Fonte: elaborado pelo autor.

Essas ocupações já mapeadas são somente uma parte das áreas irregulares existentes na cidade e, para um município de médio porte, é um número bastante expressivo e significativo. Somam-se a essas a Vila Lídia, Nova Lídia, Natal, Bilibiu, entre outras ainda não estudadas.

Sua origem, quando espontânea ou organizada por movimentos pró-moradia, se dá, em geral, à noite e em áreas de risco, como são os casos da Vila Schirmer e Bilibiu (terrenos extremamente inclinados que sofrem desmoronamentos em período de chuva) ou em áreas próximas ao lixão, a sangas ou arroios, onde inexistente saneamento básico como é o caso da Vila Lídia e Nova Lídia. Ocupantes demarcam a área e se instalam provisoriamente em barracas ou lonas para, posteriormente, erguerem um casebre com material de

baixa qualidade ou reaproveitado de outras obras. Muitos destes são construídos a partir da bricolagem, sendo usados sucatas, latas de azeite, papelão, zinco, caixotes de madeiras e outros materiais. Contrata-se ou se pede auxílio a algum conhecido que seja pedreiro e este, com o auxílio de membros da família ou no sistema de mutirão, executam a obra.²

Essas casas construídas nessas áreas não são catalogadas pelo município, o que lhes dificulta a instalação de redes de água e luz, bem como de entrega de correspondência.³ Atualmente, as companhias de luz (AES Sul) e de água e saneamento (CORSAN) exigem alguns documentos para autorizar o início do abastecimento, embora não exijam a escritura do imóvel. Essa é uma forma de auxiliar no combate à ocupação de áreas verdes. Na prática, no entanto, os moradores dessas áreas se valem de outras formas para adquirirem abastecimento de água e luz. Solicitam a um vizinho legalizado ou estabelecem um abastecimento clandestino a partir de uma ligação direta em postes de luz – o “gato”.

Nessas áreas, diferente da área central, onde o poder público cobra um Plano Diretor, regulando construções e reformas, não há nenhuma restrição porque o poder público, em geral as ignora. Somente através da organização e da pressão coletiva é que as pessoas conseguem melhorias; são áreas marcadas pela ausência.

Assim, os ocupantes que permanecem nas áreas ocupadas, vivem em condições precárias, sem a mínima infraestrutura, enfrentando problemas que vão desde falta ou precariedade de transporte coletivo em função da distância dessas áreas dos locais de trabalho até falta de saneamento, postos de saúde, escolas, iluminação pública, etc.

² Essa prática de construção não só se dá em áreas de ocupação, mas também em favelas. Ler: SILVA, 2006 ou ainda SILVA, Jailson; BARBOSA, 2006.

³ Os Correios só entregam cartas em ruas catalogadas oficialmente e com numeração regular das casas.

Forma-se, frente à sociedade, uma estereotipia com base na insalubridade e na visibilidade da pobreza. Assim, aos olhos da população mais abastada, essas áreas são vistas como áreas perigosas, focos de doença, muitas vezes identificadas como local de criminalidade, de criminosos, gerando estigmas que dificultam a vida de seus moradores.⁴ Morar em uma área ocupada significa enfrentar diariamente preconceitos, inclusive no que diz respeito à abertura de contas no comércio, decorrentes não só da falta de comprovação de endereço, mas também do preconceito das classes mais favorecidas para com os em “condição de invasor”, fazendo com que as pessoas se ressintam de dizer o local da sua moradia, ou seja, há uma associação entre pobreza e honestidade (CALDEIRA, 1984).

Por outro lado, essa reconfiguração que se processa na cidade, não só cria condições precárias de vida, como também acaba por gerar territórios desterritorializados. Ocorre a perda de identidade, na medida em que o território se encontra impregnado de significações simbólicas que fazem do indivíduo efetivamente um sujeito social. (RODRIGUES; MAGALHÃES, s/d).

Em Santa Maria, as ocupações tiveram início em meados da década de 1960 do século XX, com a constituição da Vila Nossa Senhora do Trabalho e, ao longo das décadas, foram intensificadas, especialmente durante os anos de 1990.

Durante as décadas de 1960 a 1980 esses movimentos eram dispersos. Nesse período foram mapeadas as seguintes ocupações:

⁴ Processo semelhante ao trabalhado por Elizabeth Cancelli, no livro, *A cultura do crime e da lei* (1889-1930).

Quadro 2 – Primeiras ocupações dispersas em Santa Maria

<i>Primeiras ocupações dispersas</i>				
<i>Duas na zona sudeste</i>	<i>Duas na zona norte</i>	<i>Duas na zona leste</i>	<i>Duas na zona oeste</i>	<i>Uma na zona nordeste</i>
<i>Esperança em 1964</i>	<i>Nossa Senhora do Trabalho em 1960</i>	<i>Vila Bilibio em 1966</i>	<i>Vila Renascença em 1976</i>	<i>Nossa Senhora Aparecida em 1970</i>
<i>Cerrito em 1975</i>	<i>Vila Brasília em 1970</i>	<i>Vila Brasil em 1970</i>		<i>Vila Bela Vista em 1980</i>
	<i>Nossa Senhora da Conceição em 1980</i>	<i>Vila Jardim em 1982</i>		

Fonte: elaborado pelo autor.

Em 1991, foi ocupada uma área de 300 hectares, na Fazenda Santa Marta, por cerca de 250 famílias na fase inicial. Um mês depois, esse número subiu para 1000 famílias e, atualmente, residem nessa área 4000 famílias.

Essa ocupação, denominada de “7 de dezembro”, na época, acabou por criar um movimento organizado dos “sem-tetos”. Esse movimento contou com o apoio de alguns partidos políticos, integrantes de pastorais e outras associações comunitárias. A partir desse movimento, os moradores da área conquistaram várias melhorias, como serviços de água e luz, telefonia pública e um posto de saúde. (BOTEGA, 2004).

A ocupação da Fazenda Nova Santa Marta deu origem a uma ligação com o Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM) em Santa Maria. Após uma reunião nacional do MNLM, em 1990, no estado de Minas Gerais, os participantes do movimento em Santa Maria fizeram um levantamento para indicar uma área a ser ocupada na cidade e definiram a Fazenda Santa Marta. Depois, inte-

grantes da coordenação do MNLM, passaram a fazer reuniões sistemáticas nas áreas de ocupações, como a Arco-íris e, em dezembro de 1990, foi feita uma plenária, na Câmara de Vereadores de Santa Maria, com a participação de cerca de 400 pessoas, onde se definiu que a Fazenda seria ocupada. Esse movimento, ligado ao MNLM, na cidade foi coordenado por Sandra Feltrin e Fernando Menezes e, aos poucos integrou participantes da ocupação.

A ocupação por 180 famílias se deu na madrugada de 07 de dezembro de 1991; daí seu nome. No dia seguinte eram 220 famílias e, no dia 12, 357 famílias, segundo o cadastro do MNLM. As duas primeiras noites foram tranquilas, embora a Brigada Militar guardasse o local. Com a crescente chegada de famílias, no terceiro dia, a Brigada Militar passou a impedir a entrada no local; só se podia sair.

A Fazenda Santa Marta, com uma área de cerca de 1200 hectares, havia sido desapropriada pelo governo do Estado em 30 de setembro de 1978. Da área desapropriada, 343 hectares foram doados à Companhia Estadual de Habitação do Rio Grande do Sul (COHAB), doação essa que foi legalizada pela Lei Estadual 7933, de 05 de junho de 1984. Em 1981 foi construído o Conjunto Habitacional – COHAB Santa Marta, com 872 unidades habitacionais, ocupando cerca de 39 hectares da área, não ocupando a área total doada.

Inicialmente, o objetivo do MNLM era que a direção da COHAB baixasse as exigências em relação à faixa salarial das pessoas que poderiam comprar as casas construídas por ela.⁵

Após a ocupação, segundo os coordenadores do movimento, foram feitas várias tentativas de negociar com representantes da COHAB, Prefeitura Municipal e Caixa Econômica Federal. Participaram das negociações com a direção da COHAB os vereadores Valdeci Oliveira (PT) e Paulo Pimenta (PT), além dos deputados Marcos Rolim (PT) e Renan Kurtz (PDT).

⁵ A COHAB exigia 2,5 salários.

Em 18 de dezembro de 1991, a COHAB determinou o fim das negociações e ingressou na Justiça para reintegrar a posse da área. No dia 24 desse mês, a juíza Judith dos Santos Motttecy indeferiu o pedido de reintegração de posse feito pela direção da COHAB, o que levou a novas negociações. Em 27 de fevereiro do ano seguinte, o então governador, Alceu Collares (PDT) assinou um contrato autorizando a construção de 200 moradias no local.

Essa medida causou problemas internos no movimento porque o número de construções autorizadas era menor que o de famílias acampadas no local. Essa situação deu início à necessidade de fazer uma seleção e cadastramento das famílias. No final, não houve seleção, mas sim sorteio.

O embate com o governo do Estado ampliou o número de construções para 260.

As famílias assentadas na Fazenda Santa Marta firmaram um acordo com o governo do Estado do Rio Grande do Sul, que financiou, para ser pago no prazo de onze anos, a compra dos lotes, transformando a área ocupada em um bairro chamado de “Nova Santa Marta”.

O movimento pela moradia urbana em Santa Maria, além de organizar essa ocupação, participou de outras atividades como a coleta de assinaturas para a apreciação da Câmara de Vereadores do projeto Fundo Municipal de Moradia Popular e da criação do Conselho Municipal de Habitação, em 1993. Em 1995, o movimento participou da “Caravana pela Reforma Urbana e Cidadania” em Brasília e, em 1996, pressionou o governo municipal a assumir a área ocupada na Fazenda Santa Marta. Também auxiliou na ocupação do Km 2, na área da COHAB Tancredo Neves, da Vila Santos e do Km 3. Nem todas essas ocupações irregulares obtiveram sucesso. Uma delas, como a da invasão das terras pertencentes à RFFSA, resultou na reintegração de posse aos donos.

A ocupação da Fazenda Santa Marta e a criação do movimento pró-moradia urbana em Santa Maria insere-se dentro da conjuntura

que, após a década de oitenta, no país, os movimentos populares em prol da moradia urbana, deixaram de ter caráter reivindicatório e passaram a pensar em “Reforma urbana”.

O movimento pela “reforma urbana” significou uma nova etapa na organização dos movimentos populares, na medida em que estes passaram a ter uma conotação mais abrangente. Um dos principais incentivadores dessa nova forma de luta foi o Fórum Nacional de Reformas Urbanas (FNRU), entidade fundada por setores progressistas da Igreja Católica, lideranças de movimentos urbanos e por técnicos não-governamentais envolvidos com essa questão. A mobilização e organização desses movimentos a partir de então, contribuiu para que fosse aprovado o “Estatuto da Cidade”, juntando-se aos artigos da Constituição de 1988, que legalmente deveriam nortear uma política urbana para o país. O Estatuto propôs a regularização fundiária de imóveis ocupados por moradia popular, através do instrumento de usucapião, o que possibilita legalizações de ocupações feitas por movimentos populares em áreas que não lhes pertence legalmente.

A criação de instrumentos jurídicos, que passaram a viabilizar a regularização de lotes irregulares auxiliaram e fortaleceram as lutas desses movimentos, como foi o caso da Fazenda Santa Marta, ocupada durante a década de 1990, onde seus moradores conseguiram a regulamentação da área e infraestrutura básica necessária para o núcleo; já outros, como os moradores da Vila Bela Vista, ainda lutam pela regularização fundiária de seus lotes.

No entanto, é necessário lembrar que não basta a regularização dessas áreas. Ela deve estar associada a uma política de inclusão social que garanta a seus moradores, um endereço legal, saneamento básico, segurança, escola, lazer e o reconhecimento da comunidade sobre os moradores dessa área como “cidadãos de bem”, a fim de que eles possam garantir necessidades que vão de encontro à cidadania.

Pensa-se, com esse projeto, contribuir para a compreensão desse processo marcado pelas desigualdades e a exclusão social, construindo uma nova memória urbana que seja capaz de estimular ações sobre a exclusão social a partir de instrumentalização para políticas sociais menos injustas.

Referências

- ABRAHÃO, Maria H. Menna Barreto (org.) *História e histórias de vida: destacados historiadores fazem a história rio-grandense*. Porto Alegre. Ed. da PUCRS, 2001.
- ARANTES, Antonio Augusto. *Paisagens paulistanas: transformações do espaço público*. São Paulo: Ed. UNICAMP; Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- ARANTES, Antonio Augusto. Paisagem de história: a devoração dos 500 anos. In: Sentidos da comemoração. *Projeto História*, São Paulo, PUC, n. 20, abril/2000; São Paulo, EDUSC.
- BLANK, G. Brás de Pina: experiência de urbanização de favela. In: VALLADARES, L.P. *Habitação em questão*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- BEBER, C.C. *Santa Maria 200 anos: história da economia do município*. Santa Maria. Pallotti, 1998.
- BERMAN, Marchall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BOTEGA, Leonardo da Rocha. *Ocupação da Fazenda Santa Marta em Santa Maria - RS (1991-1993)*. 2004. 69f. Monografia (Especialização em História do Brasil) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. Metrôpoles: as faces do monstro urbano – as cidades no século XIX. *Revista Brasileira de História: cultura e cidades*. São Paulo, ANPUH, v. 5, n. 8/9/set/abril/1985.
- CALDEIRA, T. P. *A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAMPOS, Andreilino. *Do quilombo à favela: a produção do 'espaço criminalizado' no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- CANCELLI, Elizabeth. *A cultura do crime e da lei (1889-1930)*. Brasília. Ed. da UNB, 2001.
- CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle époque*. 2 ed., Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

- CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 2002
- COLETÂNEA DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE SANTA MARIA.
- DOHL, Rosa de Souza. *Evolução urbana de Santa Maria: aspectos históricos*. 1986. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d.
- MARICATO, E. *Metrópole na periferia do capitalismo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MATOS, Maria Izilda Santos de. *Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Uma outra cidade: o mundo dos excluídos no final do século XIX*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.
- PINHEIRO, Alessandra do Carmo. *Levantamento e análise do processo de ocupação irregular do solo urbano nos últimos 30 anos (1970-2000) em Santa Maria – RS*. 2002. 112f. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria.
- RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil (1890-1930)*. 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- RIBEIRO, L.C. de Q; LAGO, L.C. A divisão favela-bairro no espaço social do Rio de Janeiro. *Cadernos Metrôpoles*. Grupo de Pesquisa PRONEX. São Paulo: EDUC, 1999.
- RODRIGUES, David; MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. Rio de Janeiro: Cortez, 1989.
- SCHWATZMAN, Simon. *Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo*. S/d.
- SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz. *Favela: alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio, 2006.
- SILVA, Maria Lais Pereira. *Favelas cariocas (1930-1964)*. São Paulo: Contraponto, 2006.
- SOUZA, Herbert de; RODRIGUES, Carla. *Ética e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1995.
- SOUZA, M.L. *Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, Antônio M.; RODRIGUES, David. *Os lugares da exclusão social*. São Paulo: Cortez, 2004.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. (org.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Muito além do personagem: o documentário *Jango* e o ensino da História¹

CHARLES SIDARTA MACHADO DOMINGOS

Doutor em História/UFRGS, Professor/IFSUL. Porto Alegre/RS

Não é de hoje que o cinema se constituiu como ferramenta do ensino de História. Não há professor de História que em algum momento de seu trabalho não tenha utilizado-se desse instrumento. E isso se justifica em função, principalmente, de: 1) aproximar o aluno da temporalidade histórica estudada; 2) despertar a capacidade de crítica; 3) refletir sobre os “espaços” que o filme deixa de retratar, seja uma reflexão baseada naquilo que o filme não demonstra, seja uma reflexão elaborada sobre as condições da produção do filme.

Há, no entanto, uma advertência que deve ser feita: de maneira alguma o filme substitui o esforço da leitura. “O pensamento crítico não se sustenta sem leitura, *vício* silencioso, lento e profundo. Só depois de ter a mente e o espírito alimentados pela leitura é que ilustrações computadorizadas ou filmadas podem fazer algum sentido”.² A utilização do filme como elemento didático só atinge eficiência de propósitos de ensino quando articulada com o planejamento dos conteúdos; caso contrário, a atividade não passará de

¹ Este texto é uma adaptação, para fins didáticos em sala de aula, de um trabalho anterior, elaborado conjuntamente com o Prof. Adolar Koch, intitulado: “*Não estica que arrebenta: uma análise das tensões político-econômico-sociais no governo João Goulart (1961-1964)*” a partir do documentário *Jango*. Examinar: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PADRÓS, Enrique Serra (org.). *Conflitos periféricos no século XX: cinema e História*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2008.

² PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 35.

diversão, e isso se o filme for bom (dentro dos padrões do universo cultural do aluno).

Ao utilizarmos o filme *Jango*, como proposta de trabalho, é pertinente fazermos uma pequena consideração, embora sem aprofundá-la em razão dos limites deste trabalho: a película tem o formato de um filme documentário. Procura, no uso de imagens da época que retrata conjugado com depoimentos de protagonistas do período, ser um documento sobre o Brasil e o mundo daqueles anos. Não se evidencia como filme de ficção, e nem é possível fazer-se essa leitura. Apesar disso, o filme documentário não pode ser entendido como verdade. Ele é a versão de quem o produziu. Em razão disso,

o professor deve agir e interferir nessa relação do aluno com a imagem, estimulando o seu potencial de crítica. Esta é a obrigação que se tem de criar condições para poder *ressaltar, esclarecer, instigar*, à luz das referências já existentes, os conhecimentos adquiridos que permitam a leitura da película. Os conhecimentos aprendidos em aula servirão como base para o acompanhamento da atividade.³

O filme documentário *Jango*, de direção de Silvio Tendler, estreou no dia 13 de março de 1984. Segunda maior bilheteria do gênero no país, com mais de um milhão de espectadores, foi premiado no *Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana*, em Cuba (1984), com o prêmio especial do júri, além de ter sido agraciado também com o mesmo prêmio no Festival de Cinema de Gramado, onde, além desse, recebeu o prêmio de Melhor Trilha Sonora. 1984 é um ano chave para o processo de democratização do Brasil, e essa leitura não pode ser perda de vista.

³ CASTRO, Nilo André Piana; BONOW, Stefan Chamorro; LUCAS, Taís Campelo. Imagens da História na indústria cinematográfica. In: PADRÓS, Enrique Serra et al. *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002, p. 170, grifos nossos.

O documentário inicia com o ainda vice-presidente João Goulart na República Popular da China, país comunista desde sua Revolução, em 1949. Em um período tenso da Guerra Fria, a visita a esse país – uma das ações da Política Externa Independente (PEI) – e seu aperto de mão com Mao Tsé Tung (como será visto adiante no documentário) podem ser interpretados de duas maneiras: como o documentário fez, enaltecendo as palavras de João Goulart prezando pela amizade entre os povos, ou como o fizeram seus opositores, associando Goulart ao comunismo, para dessa forma ampliar as desconfianças que já o acompanhavam desde sua passagem pelo Ministério do Trabalho, nos anos de 1953 e 1954, no governo Getúlio Vargas.

Outro momento importante recuperado pelo documentário é a viagem de João Goulart como vice-presidente à URSS. Nessa viagem, além de encontrar-se com os altos dirigentes soviéticos como Brejnev, o documentário ressalta que Goulart foi o primeiro dirigente político latino-americano a visitar aquele país, templo maior do comunismo. Com isso, temos, de forma nítida, que Goulart não seguiu todos os passos de Vargas de forma absoluta, dado que o anticomunismo era uma constante em Vargas, sendo um dos componentes de sua intenção de criar o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).⁴ Embora Goulart não fosse comunista,⁵ não se privava de negociar com os comunistas, tanto os brasileiros como os estrangeiros. Ainda dessa visita, é narrado o interesse de Goulart pela “era do Sputnik”,⁶ embora não conste no documentário a condecoração

⁴ DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *PTB: do getulismo ao reformismo (1945-1964)*. São Paulo: Marco Zero, 1989, p. 42-45.

⁵ DOMINGOS, Charles Sidarta Machado. Política Externa Independente e Guerra Fria: intrincadas relações de um golpe militar no Brasil. In: WASSERMAN, Claudia; GUAZZELLI, Cesar A. B. (org.) *Ditaduras militares na América Latina*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, p. 210.

⁶ O satélite artificial Sputnik foi lançado em órbita pelos soviéticos em 1957, dando vantagem na corrida espacial a esse país em relação aos EUA.

que o presidente Jânio Quadros conferiu ao cosmonauta Yuri Gágarin em 1961.⁷

Uma sequência de três imagens é capaz de sintetizar o papel que a Guerra Fria e a política externa independente – e seu principal articulador, San Tiago Dantas – exerceram no período. São elas as seguintes pichações: “Morra San Tiago”, “San Tiago assalariado da Rússia” e “Mantenha sua cidade limpa matando um comunista por dia”.⁸ Todas assinadas pelo Movimento Anticomunista (MAC), elas demonstram como os setores mais próximos dos Estados Unidos se sentiram ameaçados pelas novas diretrizes da política externa brasileira.

Com a renúncia do presidente Quadros, houve um período conturbado na vida política nacional. Os setores conservadores – em especial a UDN e os ministros militares – não aceitavam a posse do vice-presidente. Houve uma grande reação popular pedindo a posse, tendo como principal porta-voz Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul. Esse movimento passou a ser conhecido como Campanha da Legalidade.

O Parlamentarismo foi o regime político no qual João Goulart tomou posse na presidência do país, perdurando por pouco mais de um ano. No ato de sua posse, em sete de setembro de 1961, quando se completavam 139 anos da Independência do Brasil (ao menos em termos políticos), Goulart, em pronunciamento constante no documentário, disse ser seu desejo e sua intenção, até mesmo pelo seu feitio, que segundo ele era muito mais de unir do que desunir, o de garantir a *Paz*, a *Democracia* e a *Soberania*.⁹ Note-se que essas três palavras eram emblemáticas para o período e para a consecu-

⁷ Yuri Gágarin foi o primeiro homem a entrar em órbita. Mais uma vez, os avanços tecnológicos da URSS surpreendiam ao mundo e se confrontavam com os EUA.

⁸ Francisco San Tiago Dantas pertencia ao PTB e nunca fora comunista. A associação ao comunismo se dava em função de ter sido o Ministro das Relações Exteriores que sistematizou a PEI.

⁹ TENDLER, Silvío; DIAS, Maurício. *Jango: como, quando e porque se depõe um Presidente*. Porto Alegre: L & PM, 1984, p. 34.

ção de seu governo. *Paz*, nesse momento, sintetizava a união de esforços para acabar com o exaltado clima político de confronto. Lutar pela *Democracia* era sinônimo de luta pela manutenção dos direitos da Constituição, o que significava contrariar o interesse dos golpistas, numa leitura mais atenta, ou ao menos garantir o respeito às escolhas da maioria, que eram pela sua posse. E, finalmente, falar em *Soberania*, nesse período de Guerra Fria, era se colocar como livre de influências demasiadas, tanto da União Soviética quanto dos Estados Unidos, o que, nessa data em particular, era relembrar o sentimento de independência do Brasil como fator articulador e propulsor do seu governo.

O fator determinante para desestabilizar a *Democracia* que Goulart prometera preservar na sua posse foi a proposta de antecipação do Plebiscito,¹⁰ para 7 de outubro de 1962, que previa a escolha entre a manutenção do Parlamentarismo ou o retorno do Presidencialismo, ao invés de ocorrer em 1965, como estava destinado na emenda que o criou.

Além da luta política que contaminava as promessas de *Paz* e *Democracia* do presidente Goulart, a *Soberania* vinha sendo constantemente discutida e atacada. O respeito à soberania de Cuba, expresso no caso da Crise dos Mísseis em outubro, era um exemplo. A defesa da soberania cubana, nesse caso, além de se coadunar com as diretrizes da PEI, buscava defender-se de possíveis tentativas de intervenção semelhantes no país. Mais uma vez, os tensionamentos se processavam de forma a esticar as relações políticas entre direita e esquerda.

Como o documentário nos mostra, as eleições de outubro de 1962 tiveram importante papel nesse processo de radicalizações.

¹⁰ O Plebiscito foi realizado em 06 de janeiro de 1963. Embora o documentário fale em um universo de 15 milhões de votos, sendo quase 10 milhões a favor do presidencialismo, Jorge Ferreira sentencia como “os números totais foram 9.457.888 votos a favor do presidencialismo e 2.073.582 contra”. FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática (da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964.)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 402.

Os Estados Unidos financiavam entidades como o IBAD e o IPES e, uma boa contribuição do documentário foi recuperar um dos filmes de propaganda deste Instituto. Nessa propaganda, o IPES assim se definia: “nós, que acreditamos na democracia e no regime da livre iniciativa... não sejamos vítimas do totalitarismo... nossas instituições democráticas e tradições cristãs”.¹¹ Qual o sentido do uso dos termos *democracia e livre iniciativa, totalitarismo, instituições democráticas e tradições cristãs*? Para eles, a democracia de Goulart contrariava a livre iniciativa, dado o papel do Estado de seu projeto de cunho nacionalista. O termo totalitarismo foi bastante difundido pelo livro de Hannah Arendt, intitulado *As origens do totalitarismo*, de 1951, no qual a autora busca aproximações entre os governos de Hitler e Stalin com relação ao uso do totalitarismo como deformação da sociedade. Nesse caso, totalitarismo perde a conotação nazista, em face de o Brasil ter se oposto a esse regime cruel durante a Segunda Guerra Mundial, e passa a ser redefinido como sinônimo único e exclusivo de comunismo, embora a autora o considerasse como sinônimo de stalinismo. Assim, a associação entre Goulart e comunismo era uma das tônicas da propaganda do IPES, que se fortalecia ainda mais com o uso da defesa das instituições democráticas (algo muito caro aos EUA no nível do discurso, mas não na prática) e das tradições cristãs, em oposição ao comunismo, ateu por excelência.¹²

Em março de 1963, já no regime presidencialista, a economia, que vinha com altos índices de inflação desde o fim do governo JK, se transformava em motivo de crise para Goulart.¹³ As esquerdas,

¹¹ TENDLER, DIAS, op. cit., p. 45.

¹² Cabe ressaltar, aqui, que Goulart também se valia do uso dos termos relacionados ao cristianismo como estratégia de defesa das acusações de comunista, além dos termos correlatos à democracia, como expresso no seu discurso de posse.

¹³ No último ano do governo JK, a inflação era de 30%. Nos anos de 1961, 1962 e 1963, a inflação subiu para 47,8%, 51,7% e 79,9%, respectivamente, até estourar em 92,1% em 1964. É importante ressaltar que o índice de 1964 é do ano completo, e não apenas do período que se encerra com a deposição de João Goulart.

que até então apoiavam moderadamente o governo de João Goulart, começaram a fazer cobranças mais fortes sobre o governo. O impasse de Goulart foi assim narrado por José Wilker: “reformular a face do capitalismo brasileiro [...] um capitalismo mais humano, menos selvagem, [...] o presidente rico de um país pobre [...] ambiguidade de acabar ou não acabar com o capitalismo é criticada por muitos aliados”.¹⁴ As alternativas estavam limitando-se a cada instante. Mais do que nunca, a política tênue da conciliação chegava aos seus limites. Segundo Jorge Ferreira, “em março de 1963, Goulart voltou-se para o seu programa histórico: as reformas de base, a agrária em particular”.¹⁵

Porém, em outubro de 1963, Carlos Lacerda, governador da Guanabara, dava entrevista dizendo que os militares já vinham discutindo o momento oportuno para o golpe. E disse isso em entrevista ao jornal *Los Angeles Times*. Quebravam-se, dessa maneira, os três pilares que o presidente prometera defender em sua posse. Atacava-se a *Democracia*, acabava-se com a *Paz* e rompia-se a *Soberania*. A alternativa, influenciado por seus ministros militares, era prender o governador da Guanabara, o que só seria possível com a aprovação do Estado de Sítio. Embora esse episódio seja ainda mal estudado, pode-se dizer que o resultado do pedido de Estado de Sítio ao Congresso foi o pior possível. Nem a direita aceitou, nem a esquerda, nem seu partido, nem seus aliados como Miguel Arraes. Pairava um sentimento de desconfiança: “Atribuindo-se mutuamente, de forma mais ou menos velada, propósitos golpistas, Arraes desconfiava de Brizola, que desconfiava de Jango, que desconfiava de todos”.¹⁶ Silvio Tandler toma partido muito rapidamente a favor do presidente, dizendo que o que ele pretendia era “superar políti-

¹⁴ TENDLER; DIAS, op. cit., p. 54.

¹⁵ FERREIRA, op. cit., p. 366.

¹⁶ REIS FILHO, Daniel Aarão. O colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita. In: FERREIRA, Jorge (org.) *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 334.

camente a reação militar contra o governador [Carlos Lacerda] e restabelecer a autoridade de seu governo. A esquerda suspeitou que a medida pudesse se desdobrar contra ela”.¹⁷ Com essas palavras, no distanciamento do tempo, parece que Tandler atribui uma certa ingenuidade à esquerda, por não entender quem eram seus aliados. Mas o depoimento de Bocayuva Cunha, líder do PTB no Congresso durante a votação do Estado de Sítio, contesta a versão de Tandler, quando diz que ele votou contra por convicção, e que hoje (vinte anos depois do evento), não sabe se foi a decisão correta. Há um anacronismo latente aí. O que parece é que houve a análise dos fatos do passado com os olhos do presente. Após o desfecho do golpe civil-militar de 1964 fica mais fácil dizer que a não-aprovação do Estado de Sítio foi um erro. Seria tão fácil assim em outubro de 1963?

Restava, então, propor a aceleração das reformas de base. E essa foi a intenção do comício de 13 de março de 1964, no qual o presidente assinou dois decretos: um expropriando as terras ao longo das estradas e das ferrovias federais, para fins de reforma agrária, e outro estatizando as refinarias particulares. Isso, conforme o documentário, ocorreu no mesmo palanque de madeira no qual Getúlio realizava seus comícios.

A reação ao comício veio com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, movimento da classe média assustada com a tomada de posição do presidente. Embora já contasse com sua passeata para o dia 19 de março, antes do comício do dia 13, é inegável que esse influenciou àquela. Se no comício havia em torno de 200 mil pessoas, apoiando as reformas, com ampla maioria de origem das camadas populares, a Marcha de São Paulo reuniu 400 mil senhoras e seus maridos e filhos de classe média, com um terço na mão e um cartaz de protesto na outra, quase todos relacionados às velhas denúncias de comunismo, num cartaz constando, como o documen-

¹⁷ TENDLER; DIAS, op. cit., p. 55. Interpolações nossas.

tário demonstra: “O Civismo matará o Comunismo”. Estranho Deus esse que prega a intolerância e a morte em nome de uma instituição!

Com esses movimentos, com essas situações, nesse contexto falaram alguns destacados protagonistas. Afonso Arinos de Melo Franco, implementador da PEI, diz estar à época, conjuntamente com Milton Campos e José Maria Alkmim – todos capitaneados por Magalhães Pinto, governador de Minas Gerais – preparado para negociar o Estado de Beligerância, como secretário de Relações Exteriores de Minas Gerais (cargo, além de inédito, bastante insólito). Nas palavras do general Muricy, a resistência poderia durar um mês como ele previa, chegando até mesmo à previsão de outros generais, que era em torno de seis meses. Porém, Muricy disse ser o bem-informado diretor do IPES, Golbery do Couto e Silva, aquele que acertaria o deslanche da situação, ao garantir que tudo cairia como um castelo de cartas. O jornalista Marcos Sá Correa sustenta que a Operação *Brother Sam* era uma realidade, e com ela os EUA estavam enviando para a costa marítima brasileira quatro petroleiros repletos de combustível, 136 mil barris de gás, seis *destroyers*, um porta-aviões, aviões de guerra e de transportes com armas e munições.¹⁸

Jango, que estava informado dos acontecimentos optou pelo não derramamento de sangue.¹⁹ Posição mais cristã que a das famílias com Deus. Só lhe restou partir para São Borja, de onde partiria para o exílio. A carga emocional do documentário, nessas cenas, é elevada. Além das imagens de um João Goulart lacônico, a música de Wagner Tiso, composta em sua homenagem, fez com que uma platéia já bastante incomodada com a ditadura civil-militar, olhasse aquele homem com mais boa-vontade, angariando ainda mais apoios à redemocratização do país.

Todavia, o documentário transcende a imagem de Jango. Ultrapassa as características individuais do personagem histórico e

¹⁸ TENDLER; DIAS, op. cit., p. 74-77.

¹⁹ FERREIRA, op. cit., p. 392-396.

revisita alguns dos momentos-chaves da história recente da América Latina. Ao resgatar o papel de Ernesto Che Guevara, já mencionado quando do ato da condecoração conferida por Jânio Quadros em agosto de 1961, morto nas selvas da Bolívia em outubro de 1967, o diretor trouxe pela primeira vez ao Brasil, ainda no período da ditadura civil-militar, imagens em movimento de seu cadáver, bem como a declaração de Fidel Castro reconhecendo o corpo do Che. Cena trágica e de grande impacto, quer por tudo aquilo que Che Guevara representara a toda uma geração de jovens – segundo o documentário não apenas na América latina, mas na França, Estados Unidos, Leste da Europa – quer pela violência do corpo perfurado de balas. A morte de um ícone foi antecessora da morte de um brasileiro. Um jovem estudante, Edson Luis, foi morto no restaurante do Calabouço, no Rio de Janeiro. O 1968 brasileiro se antecipou ao maio francês; porém, se mostrou perfeitamente integrado aos processos daquele ano. O Brasil, dessa forma se reconhece, pelas lentes do documentário, como um dos povos da América Latina, pois o sofrimento causado pela violência é o mesmo que assola o subcontinente. Na cena das grandes mobilizações feitas em homenagem ao estudante morto, aparecem cartazes dizendo: “YANKEES mataram um brasileiro”. Os mesmos estadunidenses que realizaram a Operação *Brother Sam* reaparecem, na denúncia do diretor, como ligados aos grandes atos de terror patrocinados pelo regime civil-militar. Ao lembrarmos o pequeno filme projetado pelo IPES e analisado anteriormente – que foi patrocinado com dólares estadunidenses – cabe uma pergunta: era essa a democracia na qual eles acreditavam?

Merece, ainda na conjuntura do assassinato do estudante Edson Luis, recuperarmos as palavras da atriz Tônia Carrero, que assim se manifestou ao ser perguntada sobre sua possível participação na Passeata dos Cem Mil:

Iremos comparecer todos. Eu vou como mulher, como atriz, como mãe, como cidadã. Eu vou, porque eu quero que a opinião pública saiba que, nós indo, temos muita coragem, para desmanchar o mito de que o estudante está querendo uma coisa errada e a desordem. Eles são a nossa esperança e nós estamos de braços abertos para recebermos todas as suas reivindicações.²⁰

Assim, ela se colocou como mulher, como profissional, como mãe e como cidadã. Suplantou, nessas variadas condições do ser humano, em muito àquelas mulheres de classe média, da qual ela é uma representante publicamente reconhecida, que apelavam a uma certa noção de democracia amparada na religiosidade. Destoa, dessa maneira, e representa um avanço. O avanço realizado dentro de um momento crítico, por si só engendra um endurecimento de perspectiva acerca do regime civil-militar por uma parcela da sociedade que até então podia ser considerada como um dos sustentáculos de legitimidade do governo. E avança, também, ao reconhecer que ainda há coragem para a luta, mesmo em um sistema político fechado. E, por fim, reconhece que os estudantes, aqueles mesmos da UNE em Porto Alegre no movimento da Legalidade, que tiveram seu prédio em chamas no desfecho do golpe civil-militar, eram a esperança do povo. Transportando essa declaração para 1984, o engajamento dos estudantes no Movimento das Diretas Já só faz tomar ainda mais força.

Da mesma forma, como certa parcela da classe média, a Igreja Católica também mudou de posição acerca da ditadura civil-militar no fim dos anos 1960. Uma das primeiras apoiadoras da deposição do presidente Goulart, a Igreja começou a se perceber também como vítima do regime que ajudou a implantar. Tandler relembra o assassinato do padre Henrique, assessor de Dom Hélder Câmara. E o depoimento de Frei Betto nos traz um esclarecimento síntese de

²⁰ TENDLER; DIAS, op. cit., p. 89.

o porquê de a Igreja ter se transformado numa base de resistência contra a ditadura. Diz Frei Betto que o único espaço que os movimentos populares poderiam utilizar para se organizar, sem a ingerência de militares, era a Igreja Católica, pois era a única instituição na qual não podia haver nomeações de generais para nenhum cargo de suas esferas.

Dos anos 1970, a imagem símbolo do poder das ditaduras civil-militares se encontrava no Chile. Extrapolando qualquer ligação do personagem João Goulart com o Chile da Unidade Popular, Silvio Tandler tem muita felicidade ao trazer referências aos eventos do 11 de setembro chileno. A proposta da via chilena ao socialismo era uma das razões de preocupação dos Estados Unidos. Aliavam-se a isso, como motivações para o golpe militar de 11 de setembro de 1973, a independência dos movimentos sociais, as propostas de reforma agrária, a combatividade do povo chileno, a nacionalização das riquezas nacionais e a luta de classes. Outro país, outro contexto, outra década: no entanto, ambas com grande protagonismo popular. Há uma passagem de Gabriel García Márquez que sintetiza bem a realidade enfrentada pelo presidente chileno:

Fue siempre consecuente consigo mismo y esa fue su virtud más grande. Pero el destino le reservó la infrecuente y trágica grandeza de morir defendiendo, con el arma en la mano, los anacrónicos ornamentos del derecho burgués; defendiendo una Corte Suprema de Justicia que lo había repudiado pero que iba a legitimar a sus asesinos; defendiendo a un Congreso miserable que lo había declarado ilegítimo pero que luego debió inclinarse, demostrando alegría, ante la voluntad de los usurpadores: defendiendo la libertad de los partidos de oposición que habían vendido su alma al fascismo; defendiendo toda una herencia carcomida por los mitos de un sistema de mierda que él se había propuesto aniquilar sin disparar un solo tiro.²¹

²¹ ELGUETA, Belarmino; CHELÉN, Alejandro. Breve historia de medio siglo en Chile. In: GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *América Latina: historia de medio siglo*. México: Siglo Veintiuno, 1995, p. 283-284.

Uma das críticas mais fortes, e ao mesmo tempo mais corajosas, realizadas pelo documentário é aquela que fala da morte dos chilenos Orlando Letelier, embaixador em Washington (sofrendo lá um atentado fatal) e Carlos Prats, Comandante em Chefe do Exército chileno no governo Salvador Allende, assassinado em Buenos Aires. A denúncia da existência de um sistema repressivo entre as ditaduras do Cone Sul da América Latina – a Operação Condor – nos idos de 1984, era um ato de coragem, pois recentes atos terroristas da extrema-direita eram realizados no Brasil, como o atentado do Riocentro em 1981. Além disso, o documentário relata que Goulart sabia que seu nome constava da relação de vítimas dessa integração militar, não sendo dessa maneira seguro permanecer, nem na Argentina, nem no Uruguai.

E é no difícil retorno do corpo do presidente João Goulart, em dezembro de 1976, que o filme se encerra. Com o cuidado de não mostrar cenas de violência desmedida nos momentos que sucederam ao golpe civil-militar em 1964,²² para não macular a intenção de João Goulart de não resistir para que não houvesse derramamento de sangue, foi nas cenas de final dos anos 1960 no Brasil, na Bolívia com o corpo de Che e no início dos anos 1970 no Chile de Allende que a violência apareceu. Uma violência patrocinada pelos militares e pelos Estados Unidos. E que haveria de cessar com o retorno da democracia, objetivo permanentemente almejado pelo documentário, e que pode ser melhor captado a partir de considerações feitas por Tandler no início do século XXI:

Quanto ao passado *versus* presente, é bom dizer que o filme de tema histórico geralmente tem mais a ver com a época em que é produzido do que com a época abordada. Assim, por

²² A única referência mais forte em relação à violência exercida pelos golpistas foi o tratamento dispensado ao deputado comunista Gregório Bezerra, que foi arrastado pelas ruas do Recife. Mesmo assim, foi omitida a informação de que o deputado foi espancado pelos policiais.

exemplo, uma abordagem do passado muitas vezes é mais rica quando analisada sob a luz do conhecimento e das angústias do tempo presente.²³

A multidão que acompanhava o corpo de João Goulart demonstrava a força que a mobilização popular retomava e que o documentário procurava encorajar. Mesmo com proibições iniciais ao regresso do corpo do presidente, ele foi sepultado na cidade de São Borja, onde também jaziam os túmulos de Gregório Fortunato e Getúlio Vargas, onde hoje também está o corpo de Leonel Brizola. Do epicentro, daquele momento, se destacam as figuras de Tancredo Neves e Pedro Simon, lideranças importantes do Movimento das Diretas Já, discursando em plena despedida de Goulart. Enterrar João Goulart, nessas circunstâncias, era enterrar a ditadura civil-militar no Brasil.

Finalizando, o filme documentário *Jango* propicia uma estimulante aula de História. Capaz de servir de suporte para o ensino de temáticas como a Guerra Fria, a História do Brasil e a História da América Latina, tem, em seu conjunto, mais um objetivo que ao professor de História não pode faltar: o ensino da cidadania.

²³ TENDLER, Silvio. Prefácio. In: SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge. *A História vai ao Cinema* – vinte filmes brasileiros comentados por historiadores. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 10.

Reflexões acerca da experiência teatro-educacional

LETÍCIA SCHNEIDER FERREIRA

Doutora em História/UFRGS, Profa. IFSUL. Bento Gonçalves/RS

SANDRO GONZAGA

Mestre em História/UFRGS, Prof. Substituto IFSUL. Bento Gonçalves/RS

As práticas que envolvem o tema de ensino de História vêm cada vez mais se tornando objeto de debate. A necessidade de que os conteúdos trabalhados em sala de aula produzam sentido para os alunos e que haja uma efetiva construção de conhecimento através da troca dialogada de informações e percepções entre alunos e professores, remete à discussão sobre os eventos a serem tratados, assim como as técnicas utilizadas durante a aula. A presente comunicação visa apresentar uma experiência de utilização de técnicas de dramatização a fim de trabalhar temáticas relacionadas à história contemporânea.

A história contemporânea abarca um grande número de eventos, e de fato a sua delimitação é bastante controversa.¹ Entretanto, sua amplitude e a proximidade que muitos de seus tópicos possuem

¹ Burgiere (s/d) realiza uma reflexão sobre este fato, ressaltando que seu início, didaticamente é estabelecido com o advento da Revolução Francesa. A partir desta questão, o autor constata que “a história contemporânea é uma história muito estranha. [...] Ainda hoje, para grande espanto dos estrangeiros, a queda do Antigo Regime constitui o *terminus a quo* do universitário contemporâneo.” Assim, a ambiguidade da expressão leva a procurar sucedâneos, *instant history* americana, “história imediata” ou “história do tempo presente”. O autor realiza uma discussão sobre as concepções de história imediata e história do tempo presente.

com a realidade do aluno, suas experiências e com eventos por ele acompanhados, abre a possibilidade de provocar um maior interesse por parte dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, incentivando sua participação durante a aula. Napolitano evidencia esta questão, não olvidando, contudo, os perigos que o trabalho com eventos mais próximos da vivência do aluno pode acarretar.

Explica o autor:

No contexto pedagógico atual, a História Contemporânea, tendo em vista que ela está mais próxima do cotidiano do aluno, tem sido muito valorizada como ponte para o estudo do passado mais remoto. Há o risco de o ensino (e a pesquisa) voltarem-se para um certo presentismo subjetivista e cometer um dos (ou todos) três pecados capitais da explicação histórica: o anacronismo (cobrar dos agentes do passado valores que são contemporâneos nossos) e voluntarismo teórico (aplicar teorias e sistemas ideológicos *a priori* para explicar o passado, desconsiderando processos sociais específicos e concretos) e o descritivismo nominalista; um risco muito comum ao estudo enviesado da História do Cotidiano que consiste em supervalorizar o anedótico e o factual. (NAPOLITANO. In: KARNAL, 2003, p. 179).

Assim, o trabalho em sala de aula, a partir do recorte histórico denominado “história contemporânea”, pode ser fundamental para o despertar do interesse do aluno pelo conteúdo, uma vez que é possível abordar temas que, se não experienciados pelos alunos, podem se relacionados com vivências de parentes próximos, como pais ou avós. A aproximação desta temática com a prática cotidiana do aluno pode permitir, também, uma maior facilidade de apreensão dos pontos levantados em sala de aula. Contudo, como qualquer assunto apresentado pelo professor, a história contemporânea exige um estudo aprofundado dos eventos e dos atores que destes participaram, uma vez que tais acontecimentos não estão apenas próximos dos alunos, mas da mesma forma fazem parte da rotina do

próprio professor. Logo, este não deve restringir-se a informações superficiais, muitas vezes apresentadas na mídia, mas sim realizar uma pesquisa criteriosa, demonstrando os processos que se relacionam aos fatos, os campos de possibilidades que os geraram, propiciando debates e a participação do aluno.

O ensino de História permite a reflexão não somente de eventos passados, mas o estabelecimento de uma crítica sobre o presente, instrumentalizando o aluno para a concepção dos processos que levam a determinados eventos, analisando tendências e evidenciando que não há relações de causa e efeito dentro da história. O trabalho baseado nesta percepção abre a possibilidade para o aluno de visualizar não apenas que os eventos passados poderiam ter ocorrido de outra forma, bem como o porvir está em aberto e a realidade na qual ele está inserido poderá ser transformada. Para tanto, é essencial que o professor supere a antiga noção de história factual, baseada apenas nos eventos e nos “grandes nomes”, neles envolvidos, e se valha de técnicas que possibilitem ao aluno perceber-se enquanto sujeito histórico.

Assim, sendo, a presente comunicação procura apresentar uma experiência da utilização de práticas teatrais em sala de aula, realizando uma discussão sobre sua validade enquanto ferramenta de aprendizagem. A inserção desta questão no debate sobre metodologias de ensino abre um leque de temáticas que do mesmo modo podem entrar em pauta, como por exemplo, a avaliação discente e docente, qual o papel do professor e da escola, qual o projeto político-pedagógico que permeia estas práticas, entre outras temáticas. De fato, a utilização do teatro para o ensino de História requer uma concepção ampliada de ensino, valorizando aspectos como a criatividade e o lúdico. Esta concepção requer uma postura através da qual o espaço da sala de aula torna-se um momento de interação, troca e criação. Faria comenta que:

A escola deve criar um ambiente estimulante, que valorize a invenção e a descoberta, no qual os alunos possam construir sua aprendizagem, aprendendo a aprender, pesquisando e reconstruindo, sem medo da avaliação realizada pelos mestres e colegas. Mais do que nunca é necessário aprender a questionar, duvidar, investigar, conviver com a incerteza e a divergência [...]. É o momento de refletir sobre como o aluno aprende para, através da metodologia do aprender a aprender, levar o aluno a, reconstruindo os conhecimentos, adquirir mais autonomia intelectual. (FARIA. In: ENRICONE; GRILLO, 2000, p. 73).

A percepção de uma sala, enquanto um local de estímulo da criação e da construção do conhecimento através da interação, oportuniza ao professor a procura de novos métodos que possam construir pontes entre os indivíduos e os eventos narrados durante a aula. O uso do teatro pode, assim, ser um recurso empregado neste intuito, pois a construção de personagens que traduzam os principais elementos do contexto histórico abordado, as principais correntes ideológicas e práticas cotidianas do período e do local em questão auxiliam na aproximação dos alunos com o conteúdo da História, permitindo a construção de significados por parte do aluno. Esta proposta parte da ideia de que estes personagens podem humanizar os eventos salientados na aula expositiva, permitindo que os alunos verifiquem que a História é produzida por pessoas comuns, atores com experiências de vida semelhantes às deles. Desta forma, os alunos podem verificar que sua atuação ou omissão também influi na história, bem como reflete sobre como tais acontecimentos afetam a vida de tantos anônimos, superando as informações que se limitam a apresentar apenas dados estatísticos e as consequências dos eventos. A constituição de personagens, que teriam experienciado os fatos trabalhados em aula, possibilita que o aluno perceba a existência de diversos sujeitos com visões diferentes, muitas vezes antagônicas, demonstrando

os embates entre os indivíduos e salientando que a história poderia ter se desenvolvido de outro modo.

A proposta do uso de recursos teatrais pretende provocar sentimentos nos alunos relativos aos eventos narrados. Parte-se do pressuposto de que o aluno reterá um maior número de informações sobre aquilo que realmente o toca e que o emociona. Esta concepção sustenta-se pela visão de que o conhecimento não se produz através do distanciamento dos fatos, que o professor não é neutro diante dos eventos que narra, e que o conhecimento científico e racional não se edifica através da expulsão da subjetividade dos atores envolvidos. A utilização do teatro, ao contrário, permite que o aluno se identifique com os personagens e absorva as informações de forma consistente, não se limitando apenas aos dados descritivos apresentados nos livros didáticos.

A utilização do teatro em sala de aula exige um momento de reflexão e debate que propicia ao aluno expor suas percepções sobre aquele momento e avaliar o impacto da proposta. É possível valer-se destas ferramentas após uma primeira aula expositiva, consolidando os conteúdos através do depoimento dos personagens construídos. A utilização do testemunho permite que aquele fato que está sendo trabalhado torne-se mais vivo para os alunos, aguçando sua curiosidade sobre o assunto. É possível, a partir desta ideia inicial, solicitar que os próprios alunos criem personagens e os interpretem, ou realizem uma pesquisa a fim de aprofundar os principais tópicos levantados em aula. O teatro pode oportunizar criação de vínculos entre professor – aluno, e aproximar o aluno dos conteúdos trabalhados.

Realizada a discussão sobre a importância e as implicações do ensino de história contemporânea, assim como as possibilidades oferecidas pela utilização de recursos teatrais para a aprendizagem de temas históricos, passar-se-á para a exposição de uma experiência concretizada pelos autores envolvendo teatro e ensino. A aula

foi preparada como requisito de aprovação na disciplina de Didática Geral, durante o primeiro semestre de 2007, e o tema escolhido pelos autores foi a Guerra Civil Espanhola.

Com base nos pressupostos supracitados, foi desenvolvido um plano de aula destinado a alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A temática escolhida justifica-se não apenas pela sua colocação exata no currículo escolar, mas também por se tratar de um tema não muito abordado pelo ensino formal – leia-se aquele baseado nos livros didáticos – e por isso e por características próprias inerentes ao assunto, de difícil compreensão, tanto para os alunos quanto para os próprios professores e historiadores. Assim, procuramos fazer uma abordagem da Guerra Civil Espanhola através de recursos dramáticos que possibilitassem essa aproximação. Com base na bibliografia especializada sobre o tema foram criadas dez personagens fictícias que teriam participado do conflito. Essas personagens deveriam ter características completamente diferentes, entre si, a fim de dar conta da diversidade econômica, política, social, cultural, étnica, partidária, sexual, regional, nacional, ideológica, etc. Cada personagem realiza um monólogo expondo os seus problemas, anseios, angústias e expectativas. Os monólogos são todos fictícios com margem para frases conhecidas dentro da bibliografia, e exigiram um esforço literário do qual os professores de História, normalmente não estão acostumados. Entretanto, o trabalho não exigiu habilidades extraordinárias, de modo que a pesquisa e o esforço supriram com eficácia qualquer dificuldade literária por parte dos autores.

No intuito de utilizar outros recursos didáticos que se agregassem ao trabalho, empreendemos uma pesquisa de imagens (fotos, cartazes e panfletos), da época, para serem apresentados em multimídia. No entanto, a dificuldade de disponibilização dos aparelhos nos proporcionou a incorporação de outro recurso dramático que, inicialmente, não havíamos pensado. As imagens impressas foram coladas no quadro negro e após a exposição dos monólogos, dire-

cionamos os alunos para que as observassem ao som de uma música que causasse impacto através da sonoridade/letra que se relacionavam com o tema. Assim, tivemos uma experiência que se aproximava do teatro de vivência e contribuiria para um melhor desenvolvimento da atividade. Como a aula era à noite, a utilização de iluminação elétrica foi substituída por velas dispostas pela sala. Esse expediente possibilitou uma carga emotiva que ajudou na aproximação dos alunos com o tema. A disposição espacial da sala também foi modificada. A mesa central do professor foi colocada no centro e em volta foram distribuídas as cadeiras, onde os alunos deveriam sentar. As mesas não foram utilizadas. Essa modificação visava uma melhor movimentação entre os alunos, além de uma aproximação física deste com as personagens.

Após a apresentação, que durou em torno de 25 minutos, uma aula sobre o tema foi desenvolvida a partir das percepções e dos questionamentos dos alunos. Como a aula foi apresentada para alunos universitários, o resultado foi diferente daquele esperado em uma atividade com alunos de Ensino Médio, que é o objetivo da proposta. Entretanto, o debate posterior foi bastante profícuo e levantou questões e ideias não vislumbradas ao momento da elaboração do projeto.

Para o trabalho com alunos de Ensino Médio, uma aula introdutória, contextualizando a temática, foi necessária, na medida em que os alunos pudessem receber uma espécie de guia para a assistência da “aula-teatral”. Para professores que utilizam o cinema como ferramenta didática, só é eficaz na medida em que o professor elabore roteiros e atividades sistemáticas relacionadas à questão do cinema. Esses roteiros incluem preparação pré-filme que ambientem os alunos dentro da atividade proposta. Após a atividade, um debate pôde ser estabelecido com o intuito de avaliar a apreensão do conteúdo pelos alunos. A aproximação dos alunos com os diversos agentes sociais inseridos na Guerra Civil e na Revolução Espanhola proporciona

uma base sólida para um dos estudos mais densos dentro da História Contemporânea que é a Segunda Guerra Mundial.

A partir dessa temática, outras atividades podem ser propostas. Os próprios alunos podem encenar os textos fornecidos pelo professor. Evidentemente, que essa atividade só seria possível com alunos dispostos à prática teatral. Por outro lado, em uma turma dividida em grupos, além de atores voluntários, outras habilidades poderiam enriquecer ainda mais o trabalho, na medida em que haja alunos com aptidões musicais, outros com facilidades nas redes sociais, outros ainda com interesses cinematográficos que possam empreender um cine-debate sobre a temática, etc.

Na elaboração da aula e nos debates com colegas,² outras possibilidades de utilização do teatro como ferramenta foram vislumbradas. Para alunos dos ensinos Fundamental e Médio, cujo cronograma de ensino não contemple a História Contemporânea, em especial as primeiras etapas de cada segmento, a utilização do teatro pode, além de se inserir dentro da temática definida, estabelecer pontos de contato com a História Contemporânea. A utilização de Medeia, de Eurípedes, pode, além do óbvio estudo da Antiguidade Clássica, remeter ao estudo do Brasil contemporâneo através da obra Gota D'água, de Chico Buarque de Holanda, que fora concebida com base na clássica tragédia grega. O estudo da obra dramática de Chico Buarque ainda pode estabelecer outros pontos de contato histórico. Como também a obra Calabar, que trata de um tema específico da História do Brasil Colonial, as invasões holandesas e o oficial português que deserdou e trocou de lado, que faz clara alusão ao caso do Capitão Lamarca, tema específico da ditadura militar brasileira.

Outras obras teatrais poderiam e deveriam, na nossa opinião, fazer parte da caixa de ferramentas do professor. Isso requer estudo e pesquisa permanente, o que muitas vezes pode assustar e até

² Essa atividade foi apresentada em mais três ocasiões para colegas dos cursos de História da FAPA e da UFRGS.

mesmo ofender o profissional formado. O que é preciso entender, no entanto, é que:

Não há ensino sem pesquisa. [...]. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma como professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Destarte, a utilização do teatro, seja o teatro existente, mas, constantemente descoberto e reinterpretado, seja o teatro escrito e elaborado pelo professor, exige uma pesquisa sistemática daqueles que se propuseram a trilhar esses caminhos. No nosso caso, as habilidades artísticas, literárias e interpretativas que, infelizmente, não possuímos, foram, na nossa opinião, eficazmente substituídas pela pesquisa e, sobretudo, pela determinação em fazer com que a Guerra Civil e a Revolução Espanhola, bem como seus diversos protagonistas anônimos, fizessem algum sentido aos alunos.

Anexos

Camponês

Eu trabalhei a minha vida toda no campo. Eu e a maioria da população do meu país. No início do século XX, 70% das pessoas trabalhavam no campo. Eu era um *bracero*, um trabalhador temporário. Trabalhava por volta de quatro meses no ano, e ganhava muito mal. O resto do tempo? O resto do tempo era de fome, era do choro dos meus filhos. Eu vivia na Andaluzia, no sul da Espanha. Na minha região, junto com Velha Castela e Estremadura, as terras eram tudo latifúndio. Resquícios da época de Reconquista, quando os reis católicos Fernando e Isabel derrotaram os árabes e dividiram

todo aquele chão entre seus cavaleiros. Desde lá a terra nunca mais se dividiu; era sempre herança do filho mais velho, e ficara mais e mais concentrada em poucas mãos. Em 35, a Frente Popular venceu as eleições, eu mesmo votei neles. Eles prometiam reforma agrária e pensei que agora sim eu ia ter meu pedaço de terra. Aí vieram aqueles tais fascistas querendo derrubar o governo legítimo, mas não tive dúvidas. Peguei em armas para defender um governo legalmente instituído, pelo voto do povo. Se eu consegui meu pedaço de chão? Sim, sim eu tenho terra, aquela que cobre o meu corpo! Porque eu morri na Guerra Civil Espanhola!


Anarquista

Eu não lembro o meu nome. Mas eu não me importo. Porque eu lembro exatamente o que eu era. E para mim isso é o mais importante. Eu era um trabalhador. Eu era um operário têxtil. Eu era um mecânico. Eu era um mineiro. Eu fazia qualquer coisa que aqueles que tinham coragem de me dar emprego me mandavam fazer. Todo o dia, de *lunes a lunes*, eu saía para buscar o meu pão. Quando eu não conseguia emprego, o que também não era raro, eu era dona de casa enquanto minha companheira trabalhava para me sustentar. Por que era tão difícil o emprego? Porque eu tinha uma carteirinha da CNT. E vocês sabem o que isso quer dizer? Eu era filiado a maior central sindical da história do capitalismo. Eu era mais do que isso. Eu era membro ativo da FAI (Federación Anarquista Ibérica), algo que hoje vocês chamariam talvez de “grupo terrorista”. Nós éramos quase dois milhões de anarquistas, só na Espanha. A nossa Revolução nunca esteve tão iminente depois da queda do rei em 31. Quando os fascistas deram o golpe, em 36, nós pedimos armas à República para defendê-la. E é claro que eles negaram de imediato. Mas passados alguns dias, eles perceberam que não havia outro jeito. Ah, Barcelona! Vocês precisavam ver! Nós derrotamos os fascistas e os anarquistas se tornaram donos da Catalunha, central elétrica,

central telegráfica, indústrias têxteis, metalúrgicas... Pouco a pouco, tudo passava ao controle dos comitês revolucionários. Na parte rural da Catalunha e de Aragão não foi diferente. A distribuição e/ou a coletivização era iniciada imediatamente após a expulsão dos fascistas das aldeias. Estava instalado o processo revolucionário. Íamos ensinar aos russos como se faz uma Revolução dos trabalhadores para os trabalhadores.

Se alguém venceu os fascistas, naquilo que vocês chamam de Guerra Civil Espanhola, esse alguém, ou melhor, “esses alguéms”, foram os trabalhadores. O preço que nós cobrávamos por certo era caro. Mas era muito mais justo que as ganâncias capitalistas as quais esses senhores burocratas estão acostumados. Enquanto botávamos o pé no peito do fascismo, fomos apunhalados pelas costas. Pelos republicanos. E pelos comunistas.

Alguns meses de anarquia. Alguns meses de Revolução. Pouco mais de uma remessa industrial. Não muito mais que o tempo de uma colheita.



Construindo conhecimento histórico, através de uma ferramenta lúdica contemporânea: os jogos eletrônicos

LISLIANE DOS SANTOS CARDÔZO

Doutora em Educação/UFSM. Santa Maria/RS

JANAÍNA MARCHI

Pós-Graduada em História do Brasil/UFSM. Santa Maria/RS

SILVANA GRUNEWALDT

Profª Orientadora. Depto. de História/UFSM. Santa Maria/RS

ESTELA MARIS GIORDANI

Profª Orientadora. Depto. de Metodologia do Ensino/UFSM. Santa Maria/RS

Introdução

Com as tecnologias digitais, abrem-se perspectivas inovadoras para educadores e educandos. Tais inovações devem ser exploradas no campo educativo. Nesse sentido, o projeto de ensino, pesquisa e extensão, intitulado “Jogos eletrônicos: a ludicidade como suporte para o ensino de História”, objetiva despertar nos educandos, das escolas públicas de Santa Maria, o gosto pelos conteúdos desenvolvidos pelos professores de História através de uma ferramenta lúdica contemporânea: os jogos eletrônicos.



Figura 1 – Representação alegórica



Fonte: acervo das autoras.

Anunciando, assim, um campo novo de trabalho e permeado de (pré) conceitos, investigamos a aplicação dos *games* no ensino da História e sua relação com a construção do conhecimento histórico. Trata-se de estudar a prática docente do ensino de História, percebendo que relações existem entre a utilização de jogos eletrônicos no ensino de História e a aprendizagem dos alunos.

Por ser um campo de estudos recente, o projeto tem dificuldade de firmar um referencial teórico. Em vista disso, ampliamos o universo teórico, buscando referenciais na área de Pedagogia. Assim, esse projeto serve como temática interdisciplinar para os cursos de História e Pedagogia, instigando os acadêmicos desses dois cursos a pensarem os processos educativos para além das fronteiras dos saberes disciplinares e a antecipar o contato com as escolas. Assim, objetiva-se pensar o processo educativo, não apenas como formação pedagógica restrita, mas compreender também o conjunto complexo das relações implícitas, bem como, estreitar a relação entre a licenciatura do Curso de História e as da área pedagógica.

Trabalhamos, nesta pesquisa, com as seguintes questões orientadoras: quais as possibilidades educativas no ensino de História os

jogos eletrônicos trazem? Que interesses despertam? Que problemas podem suscitar?

Visto que, consideramos o fato de nem sempre se conseguir com os métodos já conhecidos alcançar resultados satisfatórios para o ensino de História, esta, na maior parte das vezes, baseia-se em estratégias de ensino limitadas ao que prescrevem os livros didáticos.

Percurso e relatos do projeto

O projeto teve início em abril de 2007 e foi financiado, desde então, pelo Programa de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria. Primeiramente, montamos um grupo de trabalho, o qual realizou estudos teóricos e operacionais.

Figura 2 – Grupo de trabalho



Fonte: acervo das autoras.

Nos estudos teóricos foram trabalhados textos relativos à ludicidade e às tecnologias digitais, em especial, os que se relacionavam à aplicação destas nas escolas. Pesquisamos e investigamos formas de utilização dos jogos, bem como a importância de promover a lu-

dicidade, que impulsiona o processo de desenvolvimento da aprendizagem, ao explorar as potencialidades educativas do jogo. Também se fez necessário compatibilizar as propostas do projeto com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Para fundamentar nosso projeto, fizemos um levantamento bibliográfico referente a jogos eletrônicos e ludicidade. Lemos obras (livros, monografias e teses) sobre ludicidade para entendermos o que é o lúdico, ou seja, em que sustentamos nossa proposta.

Santos define que:

o lúdico, que vem do latim *ludus* e significa brincar, é algo importante para o desenvolvimento da infância, porque nele estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimento e é relativa também a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo (SANTOS, 1997, p. 9).

Contribui, assim, para o exercício da cidadania, pois, através da ludicidade, ocorre o desenvolvimento das capacidades cognitivas (imaginação, regras, transformação da realidade, acesso e ampliação dos conhecimentos); afetivos e emocionais (parceiros e objetos, vínculos afetivos, expressão de sentimentos); interpessoais (negociação de regras); físicas (imagem e expressão corporal); éticas e estéticas (negociação e uso de modelos socioculturais); e desenvolvimento da autonomia (pensamento e ação centrados na vontade e desejos). Conforme Weston: “O jogo é o meio mais eficiente de ensinar uma criança. Com jogos, você pode ensinar conceitos complicados, princípios filosóficos e emoções que são difíceis de descrever em palavras”. (2000, p. 15-16).

Ensinar, nem sempre é uma tarefa fácil, é um processo em que o educador tem de transpor obstáculos. As crianças, muitas vezes, têm uma resistência à escola e ao ensino, preferindo outras ativida-

des, como, por exemplo, jogar videogame. Nossa proposta deseja agregar as duas coisas: a diversão e o ensino. Porque entendemos que a introdução de um instrumento paradidático faz do processo de ensino-aprendizagem mais fácil e prazeroso. Visto que:

Percebe-se que o ambiente escolar que proporciona aos educandos possibilidades de manifestação da expressão, criatividade e alegria no desenvolvimento de atividades lúdicas, torna alguns ambientes escolares que se considerava muitas vezes entediantes e enfadonhos, envoltos num clima interessante para a criança. (SANTOS, 2005, p. 10).

Estudos atuais apontam que os jogos eletrônicos estimulam o córtex cerebral, exercitam as funções do cérebro e melhoram o controle motor de seus usuários. Luna, em seu texto intitulado “Tecnologia e ludicidade” informa que:

A psicologia e a neurociência trazem boas notícias para pais e educadores preocupados com os efeitos da tecnologia, no que diz respeito ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Pesquisas apontam que computadores, videogames, filmes e programas de TV, com conteúdo adequado, estimulam a seleção de informação, a capacidade de dedução e a lógica. (LUNA, 2007).

Consoante a primeira fase do projeto, fizemos uma pré-seleção de *games* que exploram temáticas históricas. São estes:

- Age of Empires I – sobre os povos da Antiguidade.
- Age of Empires II – sobre a Idade Média.
- Age of Empires III – sobre a descoberta do Novo Mundo.
- Age of Empires III War Chiefs – jogo de estratégia, explorando o enredo e o contexto histórico das civilizações autóctones das Américas. Exemplos: Incas, Astecas, Comanches, etc.
- Age of Mithology – sobre a Mitologia grega e egípcia.

- Call of Duty – compreende o período da 2ª Guerra Mundial, explorando o enredo e o contexto histórico da contraofensiva russa até Berlim.
- Caesar III ou IV – sobre Civilização Romana.
- Cossakes Europeans Wars – Idade Moderna.
- Medal of Honor – compreende o período da 2ª Guerra Mundial, explorando o enredo e o contexto histórico do desembarque das tropas Aliadas nas praias da Normandia.
- Roma Total Wars – sobre a expansão do Império Romano.
- Shogun Total Wars – sobre o período de ascensão dos Shogun no Japão.
- Stronghold – construção de castelos, administração feudal.

Selecionamos três jogos: *Comandos* e o *Age of Empires I e II*. Partimos, então, para avaliação pedagógica destes.

Analisamos o conteúdo historiográfico abordado por esses e acabamos descartando o *Comandos* pela sua complexidade e violência. Optamos pelo *Age of Empires II* que enfoca o período medieval, em especial a fase relativa à Guerra dos Cem anos, que tem como protagonista Joana D'arc, para fazermos nossa experiência na escola.

Estudamos estratégias de utilização do *game*, detectando aspectos que seriam importantes de serem explorados na fase, a fim de impulsionar o processo de aprendizagem e auxiliar os alunos para o exercício de compreensão e crítica da realidade.

Posteriormente, entramos em contato com os órgãos de intermédio para com as escolas municipais e estaduais, ou seja, a Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) e Secretaria Municipal de Educação (SMED). Assim tivemos acesso a um levantamento de algumas escolas que possuem laboratórios de Informática equipados, resultado da proposta de inclusão digital, são estas: Edna May Cardoso, João Belém, Érico Veríssimo, Irmão José Otão, Antônio Xavier

da Rocha, Tancredo Neves, Edson de Figueiredo, Padre Caetano, Margarida Lopes, Coronel Pillar.

Logo após o término da primeira fase e, simultaneamente à visita às escolas, demos início à segunda etapa. Começamos estudos, desta vez, sobre o conteúdo do *game Age of Empires II*, visando relacionar as aulas a eles e identificar pontos estratégicos do jogo a serem abordados (nas referências estão os livros que utilizamos), integrando-o ao currículo.

Montamos um plano de atividade, no qual elencamos aspectos importantes que deveríamos identificar no jogo, tais como: diferença entre cavaleiros e servos, o que significa ser servo, papel da igreja no medievo, etc. Também atentamos para a conjuntura enfocada no jogo: a Guerra dos Cem Anos. Através da figura de Joana D'Arc buscamos trabalhar a condição da mulher no medievo.

Figura 3 – Alunos participantes do projeto



Fonte: acervo das autoras.

Nesse período de andamento do projeto, nós o adaptamos e o modificamos, decidindo, com auxílio pedagógico, que as oficinas deveriam ser extracurriculares e outros detalhes operacionais. Posteriormente, entramos em contato com os pais dos educandos que mostraram interesse em participar das atividades.

Após visitarmos algumas escolas e apresentarmos o projeto, optamos por fazer uma parceria com a Escola de Ensino Básico Érico Veríssimo. Nesta instituição de ensino, fomos recebidos com receptividade, cooperação e entusiasmo.

Nos encontros, os alunos aprenderam a jogar o *game*. Também fizemos com que a partir do jogo surgissem questões problemas que conduzissem os alunos a construir um conhecimento histórico. O jogo permitiu que o conteúdo fosse transmitido de uma maneira lúdica e, assim, atrativa e motivacional.

A resposta dos estudantes superou nossas expectativas pelo interesse, interação e entendimento do *game* e, simultaneamente, do período e das questões propostas. Pois tudo o que conversávamos, sobre a Igreja Católica, o feudo, os servos, os cavaleiros, o castelo, tudo era possível visualizar, através das representações eletrônicas não estáticas, e não apenas ver, como também interagir com tais elementos.

Foi possível estabelecermos com os educandos relações entre passado e presente, comparando o cotidiano do medievo com o nosso, ou seja, com o que faz parte da vivência do estudante, e isso foi muito proveitoso e, ao mesmo tempo, divertido. Também foram utilizados mapas para identificar a Inglaterra e a França, protagonistas do conflito em questão e, foi sugerido que os alunos assistissem ao filme *Joana D'Arc*.

O jogo fornece informações riquíssimas, como a servidão, os privilégios de poucos e, por meio dele foi possível visualizar as diferenças socioeconômicas, visando estimular, além de compreensão, a criticidade dos estudantes.

A equipe estimulou debates sobre a temática, em um ambiente dinâmico e participativo, que apenas o recurso de um livro, um mapa ou uma única imagem, dificilmente, proporcionaria. Os estudantes trabalharam em dupla, o que ajudou no fator cooperação, visto que o aluno que já havia jogado ou tinha mais habilidades ajudava o colega que tinha dificuldades, contribuindo para a integração da turma.

A avaliação do aproveitamento dos alunos foi feita de maneiras diversas. Elaboramos e aplicamos um pequeno questionário e obtivemos um aproveitamento de 85%, o que é muito satisfatório. Os alunos manifestaram o quanto gostaram quando escreveram, nesta mesma folha do questionário, que queriam fazer a oficina novamente. Nossa equipe era formada por sete pessoas que se dividiam nos computadores, o que nos possibilitou perceber, de forma individualizada, as dificuldades e habilidades do aluno.

Os games, quando bem escolhidos, são capazes de transportar seus usuários para experiências que contribuem para o desenvolvimento sensorio-motor, afetivo e cognitivo. Uma vez que, o jogo requer o esforço de uma ou várias funções intelectuais: observação, atenção, memória, imaginação, invenção, rapidez, pensamento lógico... A aprendizagem dos educandos é impulsionada pelo *game*.

Reconhecemos que materiais de cunho lúdico não incluem toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, como o próprio nome sugere, são materiais alternativos, que tem como objetivo acrescentar, ajudar, aprimorar esse caminho que todo o educando deve percorrer. E é assim que compreendemos a nossa oficina, uma maneira de auxiliar e estimular o estudante para que este, por meio do lúdico, possa ter uma percepção do que é o processo histórico.

Figura 4 – Registro do trabalho com os alunos



Fonte: acervo das autoras.

Conclusão

Os jogos eletrônicos, quando selecionados e explorados de modo intencional, com intermediação pedagógica, além de lazer promovem o ensino. O recurso do *game* proporciona que o seu usuário consiga construir um raciocínio histórico com o entendimento que o jogo requer. Além de que a ludicidade faz parte da vida social do ser humano, impulsiona as aprendizagens e colabora para exercitar as funções cognitivas e o controle motor. O projeto porta também a dimensão de responsabilidade social, pois, democratiza o acesso aos *games* e a seus benefícios, ao mesmo tempo que torna o ensino de História mais prazeroso.

Referências

- ALVES, Lynn. *Game Over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Siciliano, 2005.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: História/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência Histórica e os desafios da didática da História. Disponível em: <<http://http://www.uepg.br/rhr/v6n2/5Cerri.pdf>>. Acessado em: 14 de out. de 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOULART, Íris Barbosa. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Editora, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUNA, Marlucio. Tecnologia e ludicidade. In: *Centro Internacional de Referência em Mídias para Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/riomidia/>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

MARTINS, Marília; CLÉBICAR, Tatiana. No mundo dos games. *Revista O Globo*, Rio de Janeiro, 22 ago. 2004.

MENDES, Cláudio Lúcio. *Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. Campinas: Papirus, 2006.

MORAN, J. M. BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5ª ed. São Paulo, Papirus. 2002.

ROSADO, J. dos R. História do Jogo e o Game na Aprendizagem. In: *Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação: construindo novas trilhas*, 2. ed, 2006, Salvador. *Anais eletrônicos ...* Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/index2.htm>>. Acesso em: 12 set. 2007.

SANTOS, Márcia Cilene Medeiros dos. *Ludicidade e aprendizagem: ação para a alegria de aprender*. 2005. 63f. Monografia (Especialização em Educação com ênfase em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SOUZA, Okly de & Zakabi, Rosana. Imersos na Tecnologia – e mais espertos. *Revista Veja*, São Paulo, 13 ago. 2007.

TAVARES, M. T. de S. Jogos Eletrônicos: educação e mídia. In: *Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação: construindo novas trilhas 2.*, 2006, Salvador. *Anais eletrônicos ...* Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/index2.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

VIGOSTSKY, L.S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone-EDUSP: 1998.

WESTON, Denise Chapman; WESTON, Mark S. *Aprender brincando: atividades divertidas para construir o caráter, a consciência e a inteligência emocional das crianças*. Tradução de Marcos Vianna Van Acker. São Paulo: Paulinas, 2000.

Tempos da história: uma experiência no Ensino Fundamental

PAULO CÉSAR ESTAITT GARCIA

Mestre e Professor da SMED/POA - EMEF Marcílio Goulart Loureiro.
Porto Alegre/RS

O que é o tempo? Como se conta o tempo? O tempo é o mesmo para todo o mundo? Se eu tivesse nascido em 235 a. C., quantos anos teria? Partindo de questões como estas, foi pensado o projeto pedagógico “Quanto tempo tem o tempo, como conto tanto tempo”, que foi desenvolvido com as turmas do 1º ano do 3º Ciclo (equivalente ao 6º ano do ensino seriado) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Goulart Loureiro.

No desenvolvimento do projeto, se procurou desnaturalizar as questões relativas à constituição das unidades temporais, apresentando o papel do homem como criador de parâmetros e mecanismos para controlar o tempo. Estudamos, também, formas diferenciadas de contar o tempo, aprofundando a discussão sobre nosso calendário e nossa cronologia. Foram introduzidas discussões sobre temporalidades, contemporaneidade/ simultaneidade, anacronismo/sincronia e cronologia.

Para desenvolver o projeto, foram utilizados diversos exercícios criados através de um *software* educacional que possibilitou aos alunos praticar e aprimorar sua percepção da cronologia e de se localizarem temporalmente. Foram realizadas discussões em sala de aula para estimular a reflexão sobre as diversas formas de contar o controlar o tempo, bem como as diversas temporalidades e ritmos

da História, das transformações rápidas às lentas, das rupturas às continuidades.

O ensino de História tem a responsabilidade de oportunizar aos alunos o contato com diversos conceitos. E um dos mais polissêmicos e simultaneamente mais importantes para as idiosincrasias dos conhecimentos históricos é o conceito de tempo. Historiadores, sociólogos, filósofos, psicólogos, astrônomos, físicos, e outros tantos agentes do conhecimento das mais diversas áreas, já se debruçaram sobre os mais variados aspectos, características e particularidades do conceito de tempo.

“Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é”, dizia um ancião cheio de sabedoria. “Quando me perguntam, não sei.” Então por que fazer a pergunta? Ao examinarmos os problemas relativos ao tempo, aprendemos sobre os homens e sobre nós mesmos muitas coisas que antes não discerníamos com clareza. (ELIAS, 1998, p. 7, grifo do autor).

Do meu ponto de vista, uma das obrigações fundamentais do ensino de História no Ensino Fundamental é proporcionar aos alunos o desenvolvimento de ferramentas, habilidades e competências para lidar com as questões relativas ao tempo, tanto na vida escolar quanto em suas vidas fora das salas de aula.

Bloch já afirmava que a “História é a ciência dos homens no tempo.” (BLOCH, 2001). Ou seja, neste conceito sucinto e objetivo, a questão temporal é fundamental na definição do estatuto do conhecimento histórico. Tantos conceitos que são caros e preciosos para o historiador como sincronia, diacronia, anacronismo, ruptura, mudança, continuidade, simultaneidade, contemporaneidade, duração, ritmo, permanência, devir e transformação, estão diretamente atrelados e constituídos enquanto relacionais com a questão do conceito de tempo e temporalidades.

Desta forma, é fundamental trabalhar com os alunos mecanismos que possibilitem aos mesmos perceber que 200 anos atrás e 200 a. C. não significa a mesma coisa. Devemos possibilitar aos mesmos, refletir sobre o fato de vivermos imersos em um mundo que valoriza o momento, prioriza o instante, tornando tudo e todos descartáveis, na medida em que se torna “antigo”; conceito por si só polêmico em um mundo onde a obsolescência é acelerada por uma cultura do consumo, e onde o ontem é desvalorizado e sobre o amanhã não se reflete, projeta ou planeja.

Na coletânea de artigos organizada por Rossi e Zamboni (2005), o que fica claro é que apesar das dificuldades relacionadas aos próprios processos de aprendizagem no que se refere à compreensão e aprendizagem de categorias e conceitos complexos como tempo, temporalidades e ritmos, os alunos que trabalham e desenvolvem estes conteúdos, *a posteriori* se mostram mais qualificados e habilitados a compreender os demais saberes históricos, bem como complexificam a sua leitura temporal de sua realidade e de seu entorno.

Os objetivos gerais deste projeto são:

- Iniciar com os alunos uma discussão sobre os conceitos de tempo, temporalidades, ritmos, sincronia, diacronia, simultaneidade, contemporaneidade, etc.;
- Discutir com os alunos a origem de algumas unidades básicas de tempo, como dia, ano, semana, mês e a existência de vários calendários para situar a humanidade;
- Desenvolver com os alunos ferramentas que possibilitem ler um texto histórico e se localizarem temporalmente, principalmente no que concerne à duração, mudanças, transformações, permanências e continuidades.

Neste contexto cabe citar Bosi (In: NOVAIS, 1992, p. 19):

Datas são pontas de icebergs. [...]

Datas são pontos de luz sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos dos séculos causaria um tal negrume que seria impossível sequer vislumbrar no opaco dos tempos os vultos das personagens e as órbitas desenhadas pelas suas ações.

A partir desta reflexão, costumo usar a seguinte metáfora com os alunos: imaginem que estamos navegando em um navio no mar da História. As datas e periodizações que nós utilizamos como referências seriam as pontas de icebergs. Sua importância é sinalizar sobre o que realmente importa, ou seja, a maior parte do iceberg, o que está submerso. A complexidade não está na superfície e, sim, na compreensão da verticalidade dos conhecimentos e das relações temporais com as organizações sociais ao longo da História. Em todo o caso, costumo lembrar como terminou a história do Titanic...

Desta forma:

Como conhecimento do passado, a história tem por objeto de estudo o tempo. Mas definir o que ele representa na história é uma das questões mais complexas dessa ciência. [...] pois, o “tempo da história”, ou o regime de historicidade, está em permanente evolução. (CADIOU, 2007, p. 154, grifo do autor).

Para sensibilizar os alunos para a importância destas questões, e motivar os mesmos a se envolverem com a temática, iniciei o projeto utilizando cinco músicas, para que através da discussão de suas letras e ritmos começássemos a refletir sobre a questão do tempo e das temporalidades. As músicas foram:

- Pato Fu - Sobre o Tempo
- Lulu Santos - Hoje Tempo Voa

- Cazuza - O Tempo Não Para
- Caetano Veloso - Oração do Tempo
- Charlie Brown Jr - Senhor do Tempo

A partir destas músicas e de perguntas como:

- Por que a segunda-feira tem este nome?
- Por que e como se sabe quando tem ano bissexto?
- Se eu tivesse nascido em 235 a. C., quantos anos teria?
- O que é ser antigo? O que é ser novo?

Iniciei o desenvolvimento dos conteúdos propostos para o projeto:

- Conceito de História: utilizei como referência o conceito já citado de Bloch, uma vez que o mesmo, em minha opinião, é de uma simplicidade introdutória instrumental e complexa nas categorias que apresenta, a ponto de proporcionar o aprofundamento dos conceitos de história, tempo, ciência e homem.
- Significados do “Tempo”: partindo da reflexão clássica de Braudel sobre as temporalidades na História, complementado pela reflexão de Agnes Heller sobre o presente, passado e futuro da historicidade, discuti com os alunos sobre as diferentes percepções e ritmos das mudanças, transformações, continuidades e permanências ao longo da História.
- Unidades de tempo (dia, semana, mês, ano, século, calendários): apresentei para os alunos a origem astronômica de nossas medidas de tempo, bem como as interpretações culturais que as justificaram e transformaram, desnaturalizando a questão da contagem do tempo, apresentando a humanidade enquanto elemento criador de diversos mecanismos para marcar e medir o tempo, de acordo com as diversas culturas e sociedades que existiram ao longo da História.

- Números romanos: foi retomada a questão da compreensão e escrita em números romanos, possibilitando uma comparação com os números arábicos, utilizados cotidianamente, visando mostrar também a intencionalidade na escolha de um ou outro sistema simbólico de representação numérica, e ainda procurei instrumentalizar os alunos a fim de que pudessem reconhecer e se localizar, temporalmente, a partir de informações fornecidas nesta codificação numérica.
- Linha do Tempo: a fim de possibilitar a reflexão sobre conceitos como simultaneidade, sincronia, diacronia, contemporaneidade, bem como, oferecer aos alunos uma ferramenta para que eles reflitam sobre sua própria historicidade e vida, estudamos diversas linhas do tempo para que percebessem as diferenças envolvidas entre culturas diferenciadas em diversos momentos históricos.
- Periodização da História: por fim trabalhamos a periodização clássica da História para familiarizar os alunos com as nomenclaturas e referências existentes nos mais diversos textos históricos.

Ao mesmo tempo, além de desenvolver e avaliar os conteúdos, ferramentas e competências trabalhadas com os alunos, trabalhei uma série de atividades:

- Questionários com pesquisas em livro didático.
- Diversos exercícios de conversão entre números romanos e arábicos, criação de linhas do tempo, periodização da História e percepção da distância temporal entre momentos diversos.
- Exercícios criados na linguagem HTML para serem realizados no Laboratório de Informática da Escola, com o auxílio do *software* educacional *Hot Potatoes*, o que estimulou a participação e o interesse dos alunos, uma vez que a cada exercício

era apresentado automaticamente o resultado percentual dos acertos, possibilitando aos mesmos controlarem com autonomia seu desenvolvimento.

- Por fim, foi realizada uma prova em sala de aula, sem material de consulta, onde foram apresentadas questões baseadas no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, que através de questões interpretativas apresentava diversas opções de resposta para cada uma das dez questões. Esta avaliação permitiu apreender o grau de aprendizado dos alunos e concluir que os objetivos iniciais do projeto na grande maioria dos casos foram alcançados.

O desenvolvimento do projeto se mostrou frutífero, por várias razões, uma vez que, em resumo, estimulou o interesse pelas aulas de História, ao mesmo tempo que qualificou os alunos com habilidades, ferramentas e competências que, conforme diversos autores, significarão uma maior capacidade de aprofundamento e percepção das particularidades do conhecimento histórico.

No ano de 2007, já havia desenvolvido um projeto piloto com esta temática. Atualmente (2008) leciono para duas das turmas com quem desenvolvi esta primeira versão do projeto. É notável a diferença na capacidade de percepção temporal dos alunos, bem como o desenvolvimento de sua capacidade de relacionar acontecimentos e contextos históricos diferenciados.

Para os professores, realmente interessados na aprendizagem de seus alunos, os desafios nunca acabam. Os projetos, ideias e planejamentos que se adequaram perfeitamente a uma ou mais turmas, podem não servir em nada para outras realidades. O importante é perceber as reais necessidades de seus alunos e adequar sua aula para responder a estas demandas. Planejamentos estáticos, conteúdos rígidos e currículos estanques, não respondem à realidade.

de dinâmica em que estamos inseridos. Precisamos mudar ou então não mudaremos nossos alunos. O maior desafio que enfrentamos na sala de aula é que não aprendemos nos bancos universitários a maior parte das ferramentas e habilidades que a prática docente real, do dia-a-dia, irá nos exigir. Por isso é necessário sempre buscar possibilidades, abrir caminhos e continuar nossa formação.

Referências

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, set. 2000.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CADIOU, François et al. *Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- GAUER, Ruth M. Chittó (coord.). *Tempo/História*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- GLEZER, Raquel. *Tempo e História: Ciência Cultura*, v. 54, n. 2, p. 23-24, out./dez. 2002.
- HELLER, Agnes. *Uma teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de História e seu currículo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996.
- LEITE, Bertília; WINTER, Othon. *Fim de milênio: uma história dos calendários, profecias e catástrofes cósmicas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- REIS, José Carlos. *Nouvelle Histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. São Paulo: Ática, 1994.
- DE ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Ernesta. (org.) *Quanto Tempo o Tempo Tem!* Campinas, SP: Alínea, 2005.
- WHITROW, G. J. *O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

Cinema & História – “Iluminados”

GUILHERME FELKL SENGER

Mestrando do ProfHistória/UFRGS. Porto Alegre/RS

A partir da premissa de que a história produzida pelos historiadores não é o único modo de se reconstituir o passado, sabe-se que, além do conteúdo trabalhado em uma sala de aula de História, oferecendo um discurso “oficial” sobre a história, existem outros discursos. Dessa maneira, é recorrente a utilização do recurso fílmico (outro discurso), por parte do professor em forma de assistência ao conteúdo. O que não é recorrente é uma reflexão mais profunda do professor quanto às características do cinema como meio de representação histórica, impedindo uma leitura mais crítica do filme. Essa proposta visa, então, discutir a natureza da representação construída pelo historiador, realizando o contraponto com a representação produzida pelo cinema.

Acostumado a trabalhar com a história reconstruída em texto, torna-se difícil para o historiador/professor conceber o passado representado num meio que se utiliza do sonoro, da imagem, da emoção e, sobretudo, da montagem. Dessa forma, é interessante concebermos os filmes como documentos, no sentido de serem passíveis de análise pelo historiador, assim como são os textos. No entanto, não se pode esquecer de fazer essa análise, com base na característica intrínseca dos filmes, por tratar-se de um meio audiovisual, portanto sujeito às regras dramáticas e da ficção. É importante, então, que tenhamos em conta que um texto possui qualidades que não estão ao alcance das imagens construídas pelo cinema, mas isso não impede que possamos pensar o inverso. Des-

sa maneira, o filme se torna capaz de transmitir ideias e informações que não podem ser expressas mediante o texto escrito. Isto implica em entender o cinema como portador de um discurso histórico próprio, e que pode sim ser utilizado em sala de aula como ferramenta para auxiliar na formação de aprendizagens significativas. Quando um professor de História utiliza o cinema como ferramenta, logo se entusiasma, porque agora está trabalhando com o meio audiovisual; esse muito mais apelativo aos alunos do que a repetida aula expositiva, servida com o auxílio do quadro negro. O filme aparece, assim, para tornar o conteúdo de história mais interessante e até obviamente mais visível para a turma do que a mera narrativa do professor. Mas, o que segue ao entusiasmo inicial do professor são incertezas do profissional acadêmico de História, visto que por mais que um filme procure ser honesto ao discurso histórico e sua produção se esmere na pesquisa de fontes, o cinema acaba por oferecer seu próprio discurso (outro) a respeito da história, e esse discurso, normalmente, não satisfaz ao historiador como um todo. Inevitavelmente ao passar do discurso escrito/falado para o visual, sempre ocorrem mudanças que alteram o sentido do passado, tal como entendem aqueles que trabalham com a História. O problema não reside apenas no excesso de ficção ou na falta de rigor histórico da maioria dos filmes, mas, sim, na tendência cinematográfica de comprimir o passado e convertê-lo em algo fechado, oferecendo uma explicação linear e quase que exclusiva dos acontecimentos, tratados nos filmes. Esta estratégia narrativa tão comum ao cinema rechaça a complexidade dos acontecimentos e exclui particularidades pertinentes ao discurso histórico textual; este mais tradicional. Tendo isto em conta, torna-se muito mais relevante o fato de vivermos em um mundo dominado pelos meios audiovisuais, onde os filmes têm papel chave na compreensão histórica das pessoas. É imperativo reconhecer que a transmissão da cultura e a produção de representações sociais na socie-

dade contemporânea, se dão massivamente através de diversos meios de veiculação discursiva e que o conteúdo da História, particularmente, é veiculado de modo significativo através do cinema. As novas tecnologias têm imposto muito mais do que outrora, a construção e a transmissão de representações sociais através da imagem. Cabe, assim, ao professor de História mediar essa relação entre o público – seus alunos, que são constantemente irradiados pelo discurso fílmico – e o filme, em si, que pode ser dotado de pretensão histórica, trazendo para a sala de aula a discussão que podia ficar restrita apenas ao fim dos créditos.

O cinema é um meio de expressão contemporâneo, capaz de tratar o passado e atrair grandes audiências. Aparece, assim, como forma de tratar assuntos distantes à grande maioria da população. Parece então negligente, que o professor de História não se insira nesse contexto e atue analisando os filmes, assim como tradicionalmente faz com os outros tipos de documentos. No entanto, ao utilizar-se do filme, o professor de História deve abandonar a narrativa, o domínio da palavra e entregar-se ao domínio fílmico.¹ Portanto, é necessário que o faça dentro de um contexto com o conteúdo trabalhado em sala de aula, e não como algo desconexo, que apenas sirva como mero substituto de uma aula que podia ser considerada como normal pelos alunos. Partindo para a análise, podemos interpretar os filmes de diversas formas: historicamente à luz do seu tempo (atentando para o ano que o filme foi produzido e como isso influi em sua representação), como também fazer a leitura do cinema enquanto discurso sobre o passado. E, neste caso, interessam os filmes que envolvem fatos históricos, principalmente aqueles que procuram reconstruir períodos evidenciados na História. Estes filmes são comumente definidos como “filmes históricos”. Uma vez

¹ O historiador confere ao filme a incumbência da narração, reconhecendo o direito, tanto do diretor quanto do estúdio, de produtores e atores na mediação com o passado.

escolhido o filme deve-se preparar a condução² da aula proposta, estudando o roteiro e escolhendo a melhor alternativa: utilizar o filme completo ou recortá-lo, dando maior atenção a algumas (às vezes apenas uma) cenas específicas. O filme pode interessar por sua representação como um todo, mas também por apenas alguma cena em especial (que sirva para elucidar o tema proposto em aula), ou por uma temática que pode aparecer secundariamente. Dessa maneira, a seleção torna-se muito importante, para que não seja desperdiçado tempo e, sobretudo, a atenção dos alunos à proposta estabelecida para o filme. Escolhido se vai trabalhar com recorte ou não, interessa agora introduzir o contexto do filme. É importante situar os alunos no período em que se passa a história, quanto aos personagens envolvidos (se algum tem importância majoritária), e, por último, evidenciar a representação. Afinal, trata-se da interpretação do diretor/produção para história. Cabe ao professor e tanto aos alunos, avaliar a representação do filme, atentando para os detalhes: cenografia, figurino, diálogos, entre outras questões. Devemos então interrogar se são adequados ou não, mas não caindo na mera crítica ao filme. Esse é o maior perigo quando se trabalha com cinema em sala de aula. É necessário ter muita atenção aos elementos pertinentes do filme. Até cabe apontar erros muito visíveis (isso pode ser feito, contextualizando-os), mas não perdendo a visão mais geral da proposta, que é apresentar imagens que elucidem o assunto a ser trabalhado em aula.

Desde o seu surgimento, o cinema baseia-se em fatos e personagens do passado. Com o passar dos anos, com os avanços da tecnologia fílmica e a ênfase na busca por detalhes por parte de diretores e produtores, os “filmes históricos” ganharam destaque, fundamentan-

² A utilização do filme, como ferramenta, não exclui em nada a necessidade da preparação de uma aula pelo professor, que deve buscar saber o máximo possível sobre o filme a ser tratado (lendo artigos, resenhas e até críticas, se possível) para que, assim possa explorar, ao máximo, essa ferramenta, junto aos alunos.

do-se em ampla pesquisa para que a “História” pudesse assim surgir nas telas. Muitos filmes de ficção e documentários vieram mostrar o passado de uma forma tão primorosa, que não suscitam interrogações a seu respeito a ponto de até as suprimirem. Essas obras servem melhor para ilustrar o que é familiar, poucas vezes nos levando além dos conhecimentos que podíamos adquirir através de outras fontes. Assim, alguns dos “filmes históricos” podem ajudar-nos, de certa forma, a vivenciar o passado. Mas, dessa maneira, deixamos de dispor de outra serventia do meio audiovisual. Esses filmes, por se pretenderem tão realistas, podem perder uma das capacidades intrínsecas ao cinema: a de forjar uma nova relação com o passado. A capacidade de um filme levantar questões acerca do passado não pode ser ignorada quando de sua escolha, por mais fictícia que a história possa aparecer no filme; isso não a elimina de poder ser discutida em uma aula de História. Com essa base, o filme escolhido a ser trabalhado foi “Uma vida iluminada”. Como faço (eu/autor) parte de um grupo de pesquisa em cinema e história, realizei uma discussão profunda a respeito do filme, através da análise detalhada de cenas e constante debate entre os colegas. Dessa maneira, vim a elaborar uma ferramenta didática para utilização de “Uma vida iluminada”, em sala de aula, com uma abordagem centrada em quatro eixos concernentes ao filme (levantados pela análise): questões relativas ao método de pesquisa histórica; opiniões sobre memória, passado, história e experiência; diálogo entre diferentes culturas e produção de identidades culturais. Através do recorte e análise de cenas essenciais ao desenvolvimento desses eixos, incluindo sugestões de atividades, a proposta foi a de disponibilizar aos alunos uma leitura crítica do filme, capaz de proporcionar reflexões acerca do cinema e da história – pelos discursos que se cruzam.

“Uma vida iluminada” aparece, então, não como um filme “padrão” para análise histórica. Ele não possui ênfase em apenas um conteúdo, e nem possui um período histórico retratado com esmero

como seu pano de fundo, duas das características mais apreciadas quando da escolha de um filme para a sala de aula. As suas virtudes para o estudo estão no fato de seus personagens e diálogos tratarem de diversas noções e conceitos históricos ao longo do filme, levantando constantes questões a respeito da memória e do passado. Cabe agora uma síntese³ sobre “Uma vida iluminada”, para que se possa entender melhor como se procura aplicar esse filme como ferramenta didática em sala de aula.

“Uma vida iluminada” de um enredo tragicômico, conta de forma muito irreverente a história de um jovem americano judeu (Jonathan) em busca de uma mulher na Ucrânia (Augustine). Ele a busca a partir de uma foto em que ela aparece com seu avô. O personagem principal – o protagonista americano – é um literal colecionador de “bugigangas”. Ele guarda qualquer objeto, desde uma foto a uma batata, de maneira a construir sua memória. Pensa assim carregar os momentos com ele, não estimando os objetos por seu valor, mas sim pela memória contida neles. Ao encaminhar a procura de informações sobre o passado de seu avô na Ucrânia, Jonathan acaba por buscar uma memória “alternativa”. Ou seja, como haveria sido sua vida caso tivesse nascido e vivido em Ucrânia, no vilarejo de Trachimbrod, de onde seu avô fugiu devido à perseguição nazista? Para ajudar na busca, Jonathan contrata uma firma “especializada” em encontrar parentes de semitas na Ucrânia, designando Alex para ser seu tradutor – um jovem ucraniano que pensa agir como os negros americanos, os quais ele considera muito, mas realmente não conhece a conduta a não ser os sucessos de Michael Jackson. Como motorista, ironicamente se apresenta ao avô de Alex, que se considera cego e, inclusive, tem uma cadela guia. Tanto o neto quanto o avô vieram a se engajar emocionalmente na procura por Augustine,

³ Acredito que o professor de História pode se incumbir sim desse papel, não cabendo apenas as meras descrições oferecidas pelas contracapas dos filmes ou as resenhas jornalísticas.

cada um a seu tempo dentro da história. Alex, de idade próxima a Jonathan, procura extrair o maior número de informações possíveis sobre os EUA, do personagem principal e agradá-lo, de forma a conhecer mais a respeito do país que admira e também por a prova o conhecimento que já tem. O que ocorre, num primeiro momento, é um choque de informações e uma série de dificuldades na comunicação entre os dois; um vácuo que vai diminuindo à medida que se conhecem e trocam ideias a respeito de seus costumes e visões de mundo. Alex fica surpreso com o fato informado a ele, por Jonathan, de que na Ucrânia a perseguição aos judeus foi por vezes até pior que na Alemanha nazista. Essa informação mexe com as lembranças do avô de Alex, que nega tal afirmação. Acontece que o avô de Alex, por sua idade, é consequentemente um sobrevivente da 2ª Guerra e que, por muito tempo, procurou esquecer as memórias daquele período, em contraste com a vontade de Jonathan, e até mesmo a de Alex que se alia na busca pelas memórias do protagonista americano. Ele, também, quer saber mais sobre o próprio avô, o qual parece perturbado. Em busca de Augustine e do vilarejo de Trachimbrod, eles percorrem o interior da Ucrânia enfrentando situações inusitadas e a “falta” de ajuda dos habitantes da região. Por fim encontraram uma velha senhora, que não é Augustine. Curiosamente, ela possui o mesmo hábito de Jonathan, de colecionar qualquer objeto. No entanto, sua casa, que mais parece parada no tempo, é tomada por esses objetos que ela diz serem Trachimbrod. Essa senhora guarda os pertences dos habitantes que achou no rio próximo ao vilarejo. Os protagonistas vêm a descobrir que Trachimbrod fora destruída, durante a guerra, e tivera sua população massacrada devido à crença judaica. E que o pouco que restava de sua história e memória permanecia guardado nos objetos conservados por essa mulher. Ela termina por levar os protagonistas até o rio, onde se encontra um diminuto monumento em memória dos mortos no vilarejo, e em um último inquérito, a senhora como que totalmente alheia

ao que acontece no mundo, pergunta se a guerra havia acabado. Demonstra, assim, viver em um estado de nostalgia. Jonathan e Alex se dão por satisfeitos por suas descobertas e pelas lembranças que vasculharam, enquanto o avô de Alex vem a se suicidar, uma vez que não consegue e, também, julga não precisar conviver mais com suas memórias.

“Uma vida iluminada” é um filme baseado em um livro e serve, portanto, para fazer uma ressalva a respeito da análise do discurso fílmico. Um filme não é um livro. Sabemos que uma imagem não é uma palavra. Isso é muito fácil de dizer, porém mais difícil de entender. Um filme não é capaz de fazer o mesmo que um livro, mesmo que o venha a pretender. Inclusive os filmes que o tentam fazê-lo perdem em qualidade. Não se pode esperar que um filme, que dura algumas horas, possa se comparar à experiência da leitura. Podemos, então, concluir que as regras para avaliar um filme não podem provir unicamente do domínio literário. Devem ter sua origem no próprio cinema, em seus modos e estruturas, para, posteriormente, analisar como se inter-relacionam. Propor o filme para a sala de aula aparece então como um desafio, tanto para o professor como para os alunos, onde todos devem procurar entender a linguagem fílmica e produzir aprendizagens a partir dessa ferramenta. Exponho, agora, uma forma de trabalhar com o filme “Uma vida iluminada”. As descrições que seguem são trabalhadas em conjunto com uma videomontagem do filme.⁴

Primeiro se propõe apontar e discutir com os alunos a metodologia e as razões do protagonista Jonathan. A cena de abertura do filme demonstra como o personagem principal, desde sua in-

⁴ Essa montagem busca explorar os eixos centrais levantados pela análise: questões relativas ao método de pesquisa histórica; opiniões sobre memória, passado, história e experiência; diálogo entre diferentes culturas; produção de identidades culturais. Apresentando três cenas, cada uma é seguida de uma breve explicação e uma proposta de atividade concernente. Esta vídeo montagem foi elaborada pelo grupo de estudos de Cinema & Ensino de História, do qual o autor do presente texto participa.

fância, constrói sua memória pessoal. O cruzamento de informações providas desses objetos levanta o interesse do personagem quanto ao seu passado. Interesse que permeia a pesquisa histórica e requer documentos (fontes), uma indagação (pergunta) e uma metodologia. Ou seja, organizam-se etapas a serem desenvolvidas para obter possíveis respostas. Importante não aproximar tal personagem da figura profissional do historiador, uma vez que ele está construindo apenas a sua própria memória, com objetos que lhe tem valor pessoal (importância dirigida a ele), um hábito próprio de um colecionador. De forma diferente, o historiador tem um compromisso com a “universalização” e, sobretudo, com a confirmação dos fatos, que constroem a memória em um nível mais amplo, saindo do puro e simples individual para a explicação de um contexto histórico. Enfatizar a importância da construção da memória nos dois âmbitos, tanto no pessoal como no coletivo, que registra os eventos acontecidos de forma a se conhecer um passado não único, mas sim de uma comunidade, um país, etc. Como atividade proponha aos alunos que procurem entre fontes/objetos trazida (o)s de casa (material escolar, fotos, bugigangas, lixo, etc.) elaborar uma problemática e que em seguida construam uma metodologia que permita responder suas indagações acerca dos objetos escolhidos.

Num segundo momento pode ser trabalhada a questão de como o personagem Jonathan imbuí certos objetos (às vezes muito estranhos) de significado, levando-o a guardá-los. O professor pode inquirir os alunos sobre os motivos que levam um objeto a se tornar significativo. Assim como determinados objetos históricos fazem parte do patrimônio de uma comunidade, também é comum as pessoas guardarem objetos que lembram determinados momentos de sua vida. Pode-se discutir, então, a questão, de como são montados os acervos históricos e de como pode ser construída a memória dos alunos.

Por fim é interessante trabalhar com a questão mais ligada aos personagens do filme e aos diálogos que protagonizam, como o choque cultural que ocorre do encontro entre tão diferentes culturas, como a americana e a ucraniana. As conversas demonstram, de modo irreverente como se colocam preconceitos até mesmo na linguagem de um determinado país. Numa dessas conversas,⁵ Alex, tradutor de inglês de Jonathan, muito interessado pela vida nos EUA lhe pergunta: Quanto ganha um contador de primeira nos EUA (profissão a qual Alex aspira)? Jonathan responde: Ele ou ela pode ganhar muito se forem bons. Alex surpreso com o “ela” da resposta, então pergunta: Há contadores pretos (negros)? Jonathan, demonstrando-se desconfortável com o termo “pretos” – que remete ao preconceito muito latente nos Estados Unidos –, responde: “Sim há afro-americanos contadores.” Mas você não deve usar essa palavra. Ainda curioso com a amplitude de oportunidades nos EUA, Alex pergunta: E contadores homossexuais? Em resposta Jonathan lhe informa que nos EUA há homossexuais em todas as profissões; até garis. Então, Alex pergunta quanto ganharia um contador preto homossexual? Jonathan continua aflito com a aplicação do termo “preto”, por Alex, e assim não lhe responde sua pergunta específica. Alertando-o para que não use essa palavra. Qual? Pergunta Alex não entendendo. Jonathan responde: A palavra com “N”⁶. Alex mais confuso ainda interpela: Mas eu os adoro – os pretos – são pessoas de primeira. Jonathan insiste: É a palavra que você não deve usar. Ainda não compreendendo Alex pergunta: O que há de errado com os pretos? Jonathan, simplesmente desiste, uma vez que a situação se mostra por demais

⁵ Mais uma vez insisto na análise do filme. A utilização de diálogos dos filmes de forma transcrita pode ser interessante para o trabalho em sala de aula.

⁶ Da expressão em inglês nigger (tradução literal para o português não há; o mais próximo seria algo como “negão”), que possui conotação pejorativa para com a população negra nos EUA, algo entendido como um insulto, ou seja, discriminação racial.

complicada a algum tipo de entendimento entre os dois. O diálogo extraído dessa parte do filme demonstra o choque entre as culturas americana e ucraniana vividamente e, sobretudo, a dificuldade de compreensão de linguagens e pensamentos tão diferentes. Apesar de saber que Alex não está sendo preconceituoso ao usar o termo “pretos”, Jonathan se sente impelido em lhe demonstrar que nos EUA tal termo tem conotação pejorativa. Parece que há uma espécie de obrigação ou até medo por trás de sua posição de americano “livre de preconceitos” (turista americano esclarecido), fazendo com que ele explique para alguém, que parece acima de qualquer noção de preconceito dentro da linguagem, que tal palavra denota discriminação racial. Alex parece simplesmente não entender como uma palavra ao invés de uma atitude racista em si possa ser levada como um preconceito. A cena termina por esvair numa falta de compreensão do assunto – um diálogo “impossível” entre as duas culturas com a linguagem como principal obstáculo. A proposta de atividade pode fazer com que os alunos procurem recordar de alguma experiência pessoal, em que o diálogo com outra pessoa foi extremamente difícil, devido as suas diferenças (culturais, sociais ou até de idade). Explorando principalmente as diferenças entre os protagonistas da conversa.

O presente trabalho utilizou o filme “Uma Vida Iluminada” visando estimular as discussões a respeito do cinema como ferramenta didática, reconhecendo que os filmes produzem um discurso próprio quanto a História e que a análise do professor deve partir dessa perspectiva. O filme transcende, assim, o papel comum de adendo ilustrativo e passa a ser discutido como uma fonte histórica; mais uma, além dos textos, livros e depoimentos – ferramentas que o professor de História está acostumado a trabalhar.

Referências

- SCHREIBER, Liev. DVD: *uma vida iluminada (Everything is Illuminated)*. EUA: Warner Independent Pictures, 2005.
- BERNARDET, J.; RAMOS, A. *Cinema e História do Brasil*. São Paulo, EDUSP, 1988.
- BURGOYNE, Robert. *A nação do filme*. Brasília: Ed. da UnB, 2002.
- CARNES, M. C. (org.). *Passado imperfeito: a história no Cinema*. Rio de Janeiro, Record, 1997.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- FERRÉS, J. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERRO, M. O filme: uma contra análise da sociedade? In: LE GOFF, J.; NORA, Pierre (org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- FERRO, M. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIACOMANTONIO, M. *Ensino através dos audiovisuais*. São Paulo, Summus; Edusp, 1981.
- MONTERDE, J. E. *Historia, cine y enseñanza*. Barcelona: Laia, 1986.
- ROSENSTONE, Robert. História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens. In: *O olho da história*. Revista de História Contemporânea. Bahia, UFBA, v.1, n. 5, p.105-119, 1998.
- ROSSINI, Miriam de Souza. As marcas da história no cinema, as marcas do cinema na história. In: *Anos 90*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, n. 12, dezembro, p.118-128, 1999.
- ROSSINI, Miriam de Souza. *As marcas do passado: o filme histórico como efeito de real*. Tese (doutorado). Porto Alegre: Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UF SCHREIBER, Liev. DVD: *Uma vida iluminada (Everything is Illuminated)* – EUA: Warner Independent Pictures, 2005.



Ensinando a ensinar História: relato de uma prática de estágio no curso de Magistério


ESTER ROSA RIBEIRO

Licenciada em História/FURG. Especialista em Educação Fae/UFPel. Pelotas/RS

Realizei meu estágio, como acadêmica do curso de História na Universidade Federal do Rio Grande, no Ensino Médio II, no Instituto de Educação São José, em São José do Norte, com uma turma de alunas do curso de magistério.

Tendo em vista que a metodologia do ensino de História sempre foi um assunto que me chamou atenção, acreditei ser possível articular problemáticas relativas à temática ao exercício do estágio, pois como se sabe as alunas do Magistério serão professoras de primeira à quarta série, e devem trabalhar com seus futuros alunos assuntos das diversas disciplinas, entre elas História. Durante as aulas, sempre buscava discutir, com bases em textos voltados para a formação do magistério, as possibilidades de ministrar na sala de aula, formas de refletir sobre os conteúdos, como avaliar os alunos, entre outras questões.

Em alguns dos momentos do estágio, precisei refletir sobre a minha prática, bem como sobre os conteúdos e a forma de mostrar isso às alunas; para tanto usei dos conceitos chave do trabalho: História, teoria da educação e ensino de História. Contudo, mostrou-se muito mais fácil planejar e idealizar o trabalho do que a sua realização, pois tive de lidar com a recusa das alunas, o pouco tempo dedicado ao trabalho e com a minha falta de experiência.



Os resultados do trabalho, derivados dos fatores acima citados, foram além do esperado. Mesmo tendo ficado em alguns momentos frustrada com a qualidade das respostas obtidas, em outros houve boas e interessantes surpresas. Mesmo com os imprevistos, as surpresas, as dificuldades e a já citada falta de experiência, acredito que foi um momento único, onde pude vivenciar o prazer de ser professora e ainda trabalhar algo que tanto me chama a atenção – o método de ensino da História.

Acredito que seja necessário ao professor de História ter claras as suas escolhas teóricas e metodológicas. Estas devem dizer respeito tanto às concepções de História como às de educação. De acordo com Di Giovanni,

Considerando a necessidade de limites de objetivos e de tempo estabelecido na grade curricular, é difícil que, tendo em vista uma menor diretividade, se possa trabalhar o conteúdo de História em mais de uma concepção. O importante é desenvolver um trabalho que não bloqueie a capacidade de reflexão do aluno, sua curiosidade. (1994, p. 18).

No trabalho desenvolvido, junto à turma, tive de fazer as minhas escolhas. Na área de educação fiz uso das teorias de Jean Piaget; nas questões de História fiz uso dos conceitos de Marilena Chauí. Entendi o ensino de História como um momento de reflexão, onde o aluno através de leitura, discussões e observações à sociedade deve buscar compreender seu papel enquanto agente histórico participante da construção da história. Acredito ser necessário aos alunos entenderem sua participação na história, não sendo meros expectadores, observando o passado “como algo passado, portanto superado, [possuidor de] tanto interesse quanto o jornal do dia anterior”. (PINSKY, 2005, p. 17).

Busquei deixar claro às alunas que a História é uma construção social e, por isso, podem existir diferentes versões sobre um mesmo

fato. Cabe ao professor fazer a sua escolha. Segundo Cabrini et al “isso é fundamental para o início da destruição do mito do saber acabado e da história como verdade absoluta”. (1987, p. 29). Dentro da perspectiva de ser um estágio voltado à formação de professores, foi necessário repensar a minha postura enquanto professora. Encontrei em Morais interessantes pontos para reflexão sobre a prática pedagógica:

- Assumir um lugar de reflexão compartilhada com o aluno, muito mais que o lugar da preleção que nos é tão caro, já que púlpito, cátedra e altar são lugares de muita violência e de egos muito massageados.
- Descer desse pedestal, em que se é dono da palavra e, portanto, donos da verdade, contida por inteiro, numa aula bem preparada.
- Desvestir-se da vaidade, deixar para trás a palavra autoritária (etimologicamente relacionada com a autoria, autor, visto nesse caso, como o dono do texto, da obra) e buscar a atitude dialógica em que a palavra do outro, no caso, do aluno, passa a ser constituinte também de um discurso sobre matéria de ciência ou técnica ou arte; de conhecimento, enfim (2005, p. 9).

Para desenvolver o trabalho com as alunas, como já citado, precisei fazer uso de conceitos de História, mas entendendo os mesmos como provisórios. Nas leituras realizadas, e durante o estágio, observei que os conceitos não devem ser usados como modelos fechados. Bezerra diz que os mesmos devem servir como indicadores de perspectivas de expectativas analíticas. Dessa forma apresento agora os conceitos que busquei basear a minha prática e as minhas reflexões.

Um breve conceito de História...

O conceito de história que pensei ser o mais adequado para o que me propus no estágio é o de Marilena Chauí:

A história é história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência. É história do modo como se reproduzem a si mesmos (pelo consumo direto ou imediato dos bens naturais e pela procriação), como produzem e reproduzem suas relações com a natureza (pelo trabalho), do modo como produzem e reproduzem suas relações sociais (pela divisão social do trabalho e pela forma da propriedade, que constituem as formas das relações de produção). É também história do modo como os homens interpretam todas essas relações, numa interpretação real, pelo conhecimento da história que produziu ou produz tais relações (*apud* DI GIOVANNI, 1994, p. 19).

Tendo em vista este conceito, as aulas foram baseadas em perspectivas próximas às alunas, buscando observar como a comunidade, onde elas estão inseridas, distingue os fatos históricos. Assim, o que busquei foi mostrar às alunas que todos somos “atingidos” pelos fatos históricos, seja como produtor ou como receptor. Os materiais estabelecidos para o estágio (década de 1930) foram trabalhados sempre com esse viés. Ao apresentar os conteúdos, buscávamos sempre a perspectiva da localidade e das vivências familiares ou pessoais das alunas.

Um pouco de pedagogia...

Os conceitos relativos à parte pedagógica utilizada no estágio tiveram por base um estudo desenvolvido por mim e pela colega Clarissa Gomes, na disciplina de Didática, no ano de 2005. Seus principais fundamentos envolvem a Teoria do Desenvolvimento cognitivo de Piaget, bem como a pedagogia freireana.

De acordo com a teoria piagetiana, o indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. Quando a mente assimila, ele incorpora a realidade a seus esquemas de ação, se impondo ao meio. É na assimilação e na acomodação que a criança tem seu crescimento cognitivo e o equilíbrio entre as duas é a adaptação à situação. O processo de equilíbrio prossegue ainda na idade adulta. Nesse sentido, o ensino, na visão piagetiana, deve provocar “desequilíbrios” para que o educando faça as assimilações e acomodações necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo. Tendo em vista a teoria de Piaget e a idade das alunas da turma, onde realizei o estágio, elas estariam no período das operações formais. Dessa maneira seriam capazes de realizar raciocínio lógico e estariam aptas a entender o processo de ensino de História. Assim, como já citado, deveriam ocorrer, através da aquisição de novos conhecimentos históricos e das noções de ensino, “desequilíbrios”, para que o educando faça as assimilações e acomodações necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo.

Também utilizei como base teórica a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Na visão freireana, a educação deve ser baseada no respeito à autonomia do educando. O professor deve estar atento à ética, estética e técnica de sua prática pedagógica, pautando-a por uma postura contra a desumanização do educando. Para Freire, o sentido de aprender é, sobretudo, algo necessário à transformação da realidade, para que o indivíduo nela possa intervir. É a aventura criadora, é construir, reconstruir e constatar para mudar. Para isso, a educação tem caráter primordialmente formador de um indivíduo que deve ser tratado como sujeito crítico que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. A inquietação indagadora deve ser incentivada sob a forma de uma curiosidade epistemológica, ou seja, a curiosidade ingênua que se criticiza. Nesse processo, o professor deve ter conhecimento das diferentes dimensões que caracterizam a essência de sua prática, como a consciência

de seu inacabamento e ser dotado de uma competência geral à sua atividade docente. Cabe ao educador fornecer a ajuda necessária para que o educando seja o artífice de sua formação.

Com base nas teorias, o ensino de História será voltado para compreensão das ações humanas em dado momento do passado (próximo ou distante do educando), destacando as influências na vida coletiva dos homens e respeitando o nível de desenvolvimento intelectual do aluno. Podem ser exploradas experiências dos alunos relativas ao conteúdo trabalhado, usando de conceitos que eles tenham para chegarem a uma visão mais ampla e unificada. Essa foi a minha intenção no estágio: partir de conceitos, visões e histórias próximas às alunas, fazendo com que elas compreendessem a utilidade e a facilidade com que essa proposta pode ser aplicada aos seus futuros alunos.

A prioridade deve ser a preparação para a participação ativa do aluno na sociedade. Para mostrar esse caminho, o professor se apresenta como mediador entre o conhecimento e o aluno, não como seu superior e autoritário. Da mesma forma, deve-se fazer com que a história se aproxime do contexto onde o próprio aluno se insere, mostrando sua participação na família, na comunidade, no processo histórico como um todo. A perspectiva fundamental é a de que o professor para atuar deve ser consciente de seu papel social, enquanto educador, que seja crítico sobre sua prática, pois ele é o mediador educando-realidade.

Dentro da perspectiva que desenvolvi para o estágio, as considerações de Luckesi sobre avaliação foram pertinentes. Para o autor, a avaliação não pode ser arbitrária, devendo ser composta de três elementos: a) juízo de valor; b) caracteres relevantes da realidade e c) tomada de decisão.

Juízo de valor é a aproximação do aluno ao modelo estabelecido pelo professor. Caracteres da realidade sinalizam o juízo e a tomada de decisão indica a posição pedagógica do professor frente ao

avaliado e a aprendizagem. Deve ser uma avaliação diagnóstica que situe o professor sobre o nível de desenvolvimento do aluno para ajudá-lo na superação. Um exemplo concreto deste modelo seria uma avaliação que utiliza a produção textual dos alunos a partir de estudos sobre a família, a escola, o bairro, num contexto restrito, visando chegar à história das migrações, das exclusões ou qualquer história que o professor proponha, pedindo aos alunos que sintetizem sua posição.

Desenvolvimento do estágio

Foram realizados dez encontros no período de 18 de setembro a 20 de novembro de 2007. Ao longo do estágio, busquei introduzir na minha fala os conceitos norteadores do estágio. No primeiro encontro surgiram olhares curiosos e receio das avaliações; a questão da avaliação foi preocupação constante das alunas. Conduzi uma breve discussão sobre a importância da História e das possibilidades no Magistério, bem como debatemos sobre a estrutura do curso e o campo de atuação. Ficaram nítidas as ideias sobre a formação, as expectativas, as decepções e as certezas das alunas a respeito do curso e da carreira no Magistério.

A partir do conteúdo estabelecido para o estágio, fiz adaptações de textos, buscando a partir do cotidiano e vivências das alunas, aproximá-las da temática. Todas as aulas foram pensadas na perspectiva de partir do que estava mais próximo, para tentar chegar ao que estava acontecendo nacionalmente. Assim, os relatos orais, lembranças de familiares, a cidade e a região foram privilegiados nas discussões. Ocorreram manifestações das alunas relacionadas às mídias.

As alunas demonstraram, ao longo do estágio, preocupações constantes com a avaliação. Para elas, avaliação em História sempre foi o tradicional questionário. A questão maior era se teriam nota

suficiente para aprovar na disciplina; era perceptível a falta de preocupação com o conhecimento. Acredito que faltaram às alunas leitura dos textos básicos da disciplina. Isso pode estar relacionado ao fato de estarem, infelizmente, acostumadas a uma prática de ensino que não objetiva a reflexão.

Ao longo do estágio busquei que as alunas refletissem sobre educação, e critiquei a falta de compromisso com a educação que demonstravam. Comentei que, por incrível que possa parecer, muitas vezes aparenta estar esquecida a dimensão humana do que seja ensinar. Falam em salas de aula e escolas perfeitas, mas quando vamos à prática percebemos que a escola não é a idealizada. Deixei claro que a preocupação maior da educação deve ser a emancipação dos alunos, dentro de um compromisso ético, e contra a desumanização do educando. Fazer com que os envolvidos percebam o acima descrito não é um processo fácil. No estágio, tentei fazer com que as alunas observassem a educação com olhos compromissados, porém, infelizmente, era evidente a preocupação quantitativa das mesmas.

Uma breve conclusão

Na breve experiência realizada foi possível obter alguns resultados nítidos sobre os problemas da educação. Posso começar observando os erros gramaticais das alunas e, também, a dificuldade de oratória. Cabe lembrar que as alunas sempre estudaram em escolas públicas, sendo assim, em algum momento, o processo de ensino foi falho. Tendo em vista que serão professoras torna mais preocupante o quadro.

É notável a preocupação excessiva das alunas em relação às avaliações. Não há preocupação com a qualidade das respostas ou com a aprendizagem significativa; somente se serão aprovadas. A questão da centralidade na avaliação perpassa todo o sistema de

ensino. Observei falas das alunas relatando sobre outras disciplinas com a mesma preocupação. O professor, muitas vezes, é um dos responsáveis por essa questão. Pode partir dele a mudança, embora a princípio pareça impossível ir contra um sistema já estabelecido. Tentei fazer com que as alunas compreendessem o quanto é importante a função do professor mediador e consciente, de que ele não possui todas as respostas, mas que pode apontar aos alunos caminhos na busca pelo saber. Dessa forma, apresentei a elas o ensino de História como um momento de reflexão, onde o aluno através de leitura, discussões e observações à sociedade deve buscar compreender seu papel enquanto agente histórico partícipe da construção da história.

No momento do estágio, a qualidade das respostas obtidas não foi satisfatória. Estabeleci parâmetros e discuti propostas, as quais as alunas ainda não conheciam. Creio que, ao longo do curso de magistério, elas possam refletir e fazer melhor uso do que foi proposto. À medida que o curso avança mais disciplinas teóricas serão oferecidas e, dessa forma, será possível a elas compreender a validade das teorias e possivelmente trabalhá-las com seus futuros alunos. Creio que falte uma preocupação maior com os cursos de Magistério, já que o curso é visto quase como um curso técnico; perdeu, dessa forma, a dimensão humana do que é ensinar. Não há quase reflexão ou espaço para experiências; espera-se do curso apenas uma habilitação para dar aulas, nada mais que isso. Dentro dessa lógica, o curso de Magistério atende ao que o Estado mesmo veladamente tenta obter: falta de consciência política e da tomada de posição através da educação.

Creio que é necessário firmar um compromisso entre as partes envolvidas no processo de ensino. Podem ser desenvolvidos trabalhos conjuntos, entre as diversas áreas do conhecimento que compõem o curso de Magistério. Sei que é um discurso já conhecido, mas, no momento em que os professores trabalharem com

o mesmo foco, os problemas diagnosticados no estágio seriam mais fáceis de serem solucionados. Um exemplo seria o trabalho integrado de História com disciplinas, como o Português. Essa interdisciplinaridade faria com que as dificuldades apresentadas nas avaliações fossem bem menores. Também seria válido integrar a História com outras disciplinas, como, por exemplo, a Geografia, a Filosofia e até mesmo uma disciplina, tão distante como a Matemática.

A renovação acadêmica dos professores, também é válida, na tentativa de melhorar e tornar mais prazeroso o ensino. Muito do que é discutido na academia, não chega nas escolas ou quando chega já foi superado. Atualmente, há muitos cursos, seminários, especializações e mestrados oferecidos aos professores do Ensino Básico. Não deve o professor temer o novo e o desconhecido, pois corre o risco de ficar estagnado no tempo, prejudicando seus alunos inconscientemente. A universidade também deveria proporcionar aos alunos uma maior proximidade com o Ensino Básico. As disciplinas de educação, presentes na grade curricular do curso de História, possuem com carga horária voltada à prática do ensino. Muitas das disciplinas pedagógicas não possibilitam um real aprendizado da realidade escolar, pois ficam discutindo como apagar o quadro, usar aparelhos, esquecendo da dimensão humana e do que significa ensinar História.

Mesmo com os problemas diagnosticados e as dificuldades apresentadas ao longo do estágio, continuo confiando na educação. O trabalho desenvolvido em educação deve ser constante, numa esfera que envolva todo o sistema de ensino. Como já citado, é necessário o envolvimento da História com as outras disciplinas, bem como a escola e os alunos devem ser envolvidos num círculo de empenho mútuo. Só assim acredito que o ensino de História deve servir à emancipação do homem e a tomada de consciência.

Referências

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Será o professor de história um educador? In: História: debates e tendências. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 1999.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice et al. *O ensino de História: revisão urgente*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GOMES, Clarissa; RIBEIRO, Ester. *Versão final da proposta metodológica para o ensino de História no Ensino Básico: o ensino de História fundado nas representações do educando*. Rio Grande, mimeo, 2005.
- DI GIOVANNI, Maria Lúcia. *História*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORAIS, Márcia Marques. *A sala de aula no contexto da educação no século 21*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. *Didática de História: o tempo vivido: uma outra história*. São Paulo: FTD, 1996.
- PADRÓS, Enrique Serra et al. (org.). *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.
- PINSKY, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto (org.). *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997. III Jornada de Ensino de História, Unisinos, São Leopoldo, 29 a 31 de maio de 1997.
- ZARTH, Paulo Afonso et al. (org.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2004.

As Sete Maravilhas do Mundo: da helenização à globalização¹

ANA CARLA DA SILVA JAQUES

Licenciada em História/FAPA. Porto Alegre/RS

A única universalidade verdadeiramente concebível só pode repousar, portanto, num consenso verdadeiramente universal. Ela passa por um diálogo autêntico entre as culturas. Um tal diálogo é possível já que a comunicabilidade existe. Ele só pode dar certo se cada um estiver disposto a fazer concessões. Nós partilhamos a convicção de que cada cultura tem muito a aprender com as outras, que ela pode se enriquecer com numerosas contribuições.
Serge Latouche

Este projeto de ensino foi elaborado para fins de trabalho interdisciplinar nas disciplinas de Prática II, Sociologia II, Didática II e História Antiga II do curso de História, Licenciatura Plena da Faculdade Porto-Alegrense/FAPA. Para produzir este projeto realizou-se uma pesquisa sobre os conteúdos de História Antiga e Sociologia a partir do tema escolhido.

A pesquisa serviu como referencial na formulação do microprojeto de Ensino em que sua unidade temática é composta de quatro aulas hipotéticas, para as séries finais do Ensino Fundamental, precisamente 7ª e 8ª séries. O planejamento foi elaborado com base no sistema educacional brasileiro, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na proposta dos Temas Transversais, dentre os quais se optou por Pluralidade Cultural, uma vez que este tema propõe a

¹ Trabalho desenvolvido nas disciplinas de História Antiga II, Prática II, Sociologia II e Didática II, sob orientação das professoras Marise H. Failace, Letícia A. Godoy e Aida Morais, 2008.

promoção do respeito e valorização das diferenças culturais, advindo daí a escolha do título: “As Sete Maravilhas do Mundo: da helenização à globalização”. Busca-se proporcionar ao educando, o estudo do contexto social representado pelas “Maravilhas do Mundo”, na antiguidade e na atualidade, como um meio de compreensão das relações e diferenças entre as distintas culturas existentes no mundo, seja ele globalizado ou helenizado.

As Sete Maravilhas do Mundo: da helenização à globalização

A partir do evento da eleição das “Sete Maravilhas do Mundo Atual”, em julho do ano de 2007, a temática sobre os monumentos simbólicos, que marcaram a história das civilizações, ganhou visibilidade pública pela divulgação nos meios de comunicação. Este momento foi propício para a construção de um projeto de ensino disposto à compreensão dos interesses econômicos, das relações entre as nações e da ação do homem na sociedade atual, no contexto de globalização capitalista. Assim, os conteúdos devem deixar de ser uma listagem didática, um programa, embora tenhamos o compromisso de atendê-los. Ou seja, acontecimentos políticos, tecnológicos, científicos e econômicos podem e devem ser abordados, trazidos para o âmbito escolar, abrindo espaço aos conteúdos pré-estabelecidos. É o mundo, a vivência real contextualizada, trazida para dentro da sala de aula, numa troca recíproca de conhecimentos e vivências, nas quais, nos reconhecemos como sujeitos históricos.

Para tanto, me reporte à história do mundo antigo, a fim de verificar na antiguidade, o contexto social e o modo de pensar daqueles que, inicialmente, indicaram como Maravilhas do Mundo, sete obras. São elas: as Pirâmides do Egito (no Egito); os Jardins Suspensos da Babilônia (na Mesopotâmia); a estátua de Zeus (em Olímpia, na Grécia); o Templo de Ártemis ou Artemísia (em Éfeso, na Tur-

quia); o Mausoléu de Halicarnasso (na Cária); o Colosso de Rodes (na ilha de Rodes) e o Farol de Alexandria (na ilha de Faros, próximo ao porto de Alexandria, no Egito). Busca-se entender o significado oculto desta lista com símbolos de diferentes culturas, homogeneizadas pelo processo histórico chamado de helenização. Trata-se de um processo decorrente de muitas conquistas e de uma política expansionista, como destaca Durando:

Alexandre, uma das maiores figuras da antiguidade, foi, sobretudo, um homem que recebia a herança política paterna. Transformou o programa de libertação dos gregos na Ásia numa devastadora ação militar que submeteu entre 334 e 329 a. C., o milenar império persa com suas imensas províncias, do Egito à Síria, da Jônia à Mesopotâmia. Em 328-327 a. C., o soberano prosseguiu até as mais remotas regiões do mar Cáspio e das margens do Indo [...]. Uma aventura da qual são testemunhas as dezenas de cidades fundadas até no oriente, como no Egito e na Anatólia, com o nome de Alexandre, (1990, p. 48).

Porém, foi somente depois da morte de Alexandre que se firmou um processo de universalização cultural ou aquilo que chamamos de helenização, designado como período histórico e cultural, compreendido entre a morte de Alexandre, em 323 a. C, e a conquista romana do Egito em 31 a. C. Para melhor compreensão do percurso histórico da helenização à globalização, será abordado sobre o processo de ocidentalização, visando levar ao conhecimento dos alunos que a civilização helenística foi um produto da intenção de “unificação do mundo”. E essa intenção persistiu dirigida pelo Império Romano que, depois de agregar ao seu poder o judaísmo-cristão, continuou na busca de conquistar o “resto” do mundo, então, com a lógica da cristianização, como nos relata Latouche:

A ocidentalização do mundo sob a figura da cristandade concretiza-se com seu efetivo triunfo no século XVI. O século

de ouro da Península Ibérica encontra no movimento da reconquista, concretizada, um impulso novo e decisivo. [...]. Os conquistadores redesenham o Mapa do Mundo. Os entrepostos, os fortes e as Missões são as conexões planetárias do ocidente. Os três “M” do imperialismo triunfam: Militares, Mercadores, Missionários. As companhias de mercenários garantem as conquistas dos mercados, e a Companhia de Jesus garante a conquista espiritual. O planeta está “triangulado” [...]. O mundo viu surgir e desmoronar um grande número de impérios, viu passar muitos conquistadores, de Alexandre, o Magno, a Timour Leng (Tamerlão) [...]. Muitas conquistas de uma tal ou qual potência ocidental não tem futuro, mas o confisco do planeta pelo ocidente é definitivo, (1994, p.17-18).

Segue a abordagem em que no processo de ocidentalização foram constituídos meios e sistemas, nos quais o capitalismo surgiu como modo de produção, e a industrialização como meio de afirmação e viabilização do capitalismo, com as consequentes ampliações de mercados e ideologias, tanto para redimensionar quanto combater o capitalismo, história esta repleta de “avanços e recuos”. Da mesma forma, verificar-se-á que o projeto de ocidentalização não é abandonado. Somente modificaram-se as práticas e os protagonistas, ou seja, os dirigentes e seus recursos.

A partir deste momento adentrarei ao período atual, ou, ao menos, aos primórdios do contexto contemporâneo. Serão contextualizadas a invasão cultural e a padronização do imaginário. Deste modo, se irá promover a análise do contexto sociocultural da globalização no mundo atual, na qual foram eleitas as novas maravilhas: Cristo Redentor (no Brasil); Pirâmide de Chichén Itzá (no México); Machu Picchu (ruínas de uma cidade Inca); a Grande Muralha da China (na China); as Ruínas de Petra (na Jordânia); Coliseu de Roma (na Itália) e Taj Mahal (na Índia). A respeito, Beck afirma que:

A globalização da atividade econômica vem acompanhada por ondas de transformação das culturas, um processo ao qual se

dá o nome de “globalização cultural”. Decerto, fala-se aqui, principalmente, da fabricação de símbolos culturais um processo que, no entanto, vem sendo observado há muito tempo. Uma parcela das ciências sociais, bem como uma outra da esfera pública, adotaram uma perspectiva perante a questão, e que pode ser apresentada como a tese da convergência da cultura global. A ela foi cunhada a expressão Mc’donalização, (1999, p. 84-85).

Partindo da contextualização, será abordado que existem movimentos contrapondo-se ao sensacionalismo provocado, diante da escolha das Novas Sete Maravilhas, dizendo esta se tratar de uma manifestação de mercado, uma promoção do consumo e também um meio de redução da diversidade cultural. Referindo-se ao processo de difusão do capitalismo, como sistema econômico e social, cabe verificar que, a respeito da mundialização dos mercados, Marx e Engels já afirmavam em 1848 no “Manifesto Comunista” que:

Pressionada pela necessidade de mercados sempre mais extensos para seus produtos, a burguesia conquista a terra inteira. Tem que imiscuir-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar relações por toda parte. Pela exploração do comércio mundial, a burguesia tornou cosmopolita a produção e o consumo de todo os países [...] (2011, p. 29-30).

A dinamização do mercado turístico e as mensagens políticas agem no imaginário das pessoas, tornando-se um recurso poderoso para a promoção da lógica do capitalismo neoliberal globalizado, na qual, a invasão cultural e a padronização do imaginário, na atualidade, tem quase monopolizado o mercado da informação pelos Estados Unidos, França e Inglaterra, padronizando mundialmente a técnica das economias e mercados, produzindo um imaginário único ou predominante.

Ao analisar a eleição das novas sete maravilhas, do ponto de vista do processo eleitoral, evidenciam-se certas inconsistências. Uma eleição via internet, não garante justiça acerca do número de votos. Cada pessoa poderia votar inúmeras vezes. Os países com maior número de habitantes ou internautas, certamente conseguiriam eleger seus monumentos, como o Brasil. Possivelmente não consideraram os monumentos por seus significados, suas características artísticas ou arqueológicas. Deste modo, se buscará ao analisar os fatos, compreender que cada obra, seja no mundo helênico ou globalizado, possui uma narrativa, cuja explicação está no seu contexto histórico local.

Para mobilizar e chamar a atenção do grupo pelo assunto serão utilizados recursos lúdicos, entre eles, um “mural didático”, exposto em sala de aula (com antecedência), composto de reportagens sobre a eleição atual das novas maravilhas. De forma expositiva dialogada, será abordado o fato recente da escolha das novas maravilhas, realizando uma problematização que, embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, prevê como um dos objetivos do Ensino Fundamental tornar os alunos capazes de:

[...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCNs História, 1997, p. 56).

Com o olhar voltado para as antiguidades com o propósito de entender o modo de pensar daqueles que, inicialmente, escolheram as sete maravilhas do mundo, será verificado como o império de Alexandre contribuiu para a hegemonização cultural de gregos e não gregos, na qual de tempos em tempos adotou-se a ideia de universalismo cultural, procedendo até os dias atuais, conforme Laraia.

Não restam dúvidas que grande parte dos padrões culturais de um dado sistema, não foi criada por um processo autóctone; foram copiados de outros sistemas culturais. A esses empréstimos culturais, a antropologia denomina difusão. Os antropólogos estão convencidos de que, sem a difusão cultural, não seria possível o grande desenvolvimento atual da humanidade, (1992, p. 109).

Com a participação dos educandos será construído um varal didático, expondo imagens e informações sobre as sete maravilhas da antiguidade, pois, “A ideia de aprender fazendo, está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas, [...] acentua-se a importância do trabalho em grupo, não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 1992, p. 26).

Posteriormente, será feita uma explanação sobre as circunstâncias em que foi escrita a lista, promovendo o estudo do contexto social da época, a fim de compreender o significado das “sete maravilhas da antiguidade”, no contexto mitológico. Desse modo a proposta é refletir sobre suas influências no pensamento dessa civilização que passou a ser interligada enquanto produto da hegemonização cultural do mundo antigo. Será abordado o processo de ocidentalização, e, posteriormente o processo de globalização capitalista, seus impactos culturais e os movimentos de oposição ao capitalismo na atualidade, produzindo com a participação dos educandos, um novo mural didático com cópias, recortes de matérias jornalísticas sobre as Sete Maravilhas Atuais. Todo este processo será conduzido de forma expositiva dialogada, porque todo aluno já é possuidor e construtor de conhecimentos; ou seja, ele vem para a sala de aula com ideias prévias.

Portanto, pretende-se compreender que as “Sete Maravilhas Atuais” são, ao mesmo tempo, produto e recurso ideológico do

processo de hegemonia mundial, denominado “globalização”. Este serve para promover um imaginário dominado pela cultura do consumo e pelos mercados, próprios do capitalismo ocidental. Trata-se, então, de um momento do sistema capitalista, em que ele precisa ser operado sem fronteiras, visando conquistar novos domínios em escala global. Para tanto, serão usados recursos visuais apresentando mapas políticos dos continentes, para que se possa identificar a localização de cada uma das maravilhas. Será explicado à turma que cada país está representado pelas obras arquitetônicas com importância estratégica na globalização, verificando-se, na antiguidade, semelhanças ao processo de helenização em relação à globalização, em que ambos têm o intuito de unificar o mundo por meio de interligações de mercados e difusão cultural, ultrapassando limites geográficos, culturais e econômicos. Demonstra-se, assim, ser este um objetivo constante na história das civilizações. Anteriormente, ao último encontro, a turma se dividirá em grupos, cada qual responsável por pesquisar o contexto sociopolítico de cada uma das novas maravilhas, ou seja, do país em que cada uma se situa.

A síntese advirá de um seminário em que cada grupo fará uma explanação sobre o que pesquisou e os conhecimentos adquiridos, durante as aulas. Como forma de aproveitamento, cada aluno receberá questões, que deverão ser respondidas como parte conclusiva do processo, sendo que o aprendizado não é um fim em si mesmo, sendo este apenas parte da avaliação.

Conclusão

Com o mapeamento do processo histórico que vai da antiguidade até os dias atuais, pretendo abranger todas as possibilidades possíveis de situar o educando como agente produtor da história, destacando as diferenças e as semelhanças entre as culturas, as permanências e as mudanças no modo de pensar, fazer e viver que

passam de geração a geração, estabelecendo relações entre as dinâmicas temporais de rupturas e permanências e de sucessões simultâneas num tempo cronológico. Para se viver, democraticamente, é necessário respeitar e valorizar a diversidade das atuações humanas dentro da sociedade, pois cada realidade corresponde com as necessidades de sua época, para tanto se deve tomar o cuidado de não cometer anacronismo. A trajetória do desenvolvimento das civilizações faz com que os homens optem pelos caminhos possíveis na construção do desenvolvimento. Nós educadores – historiadores temos o dever de tentar formar cidadãos mais críticos e responsáveis no seu papel social.

Diante do tema escolhido, entendo que é preciso resgatar a história, mostrando que se as “Sete Maravilhas do Mundo Antigo” foram produto e recursos ideológicos no processo de helenização tem-se o mesmo resultado na sociedade atual. Trata-se de um momento do sistema capitalista em que ele precisa operar sem fronteiras, conquistando novos domínios em escala global. São épocas distintas, sujeitas a avanços e recuos, articuladas pelo desenvolvimento sociocultural, mas que, na realidade, não fica distante da tentativa de ampliação de um poder transnacional.

Referências

- BECK, Ulrich. *O que é globalização? equívocos do globalismo: respostas à globalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DURANDO, Furio. *A Grécia Antiga*. São Paulo: Folio, 1990.
- IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. 1992
- LATOUCHE, Serge. *A ocidentalização do mundo: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1992.

MAGALHÃES, Naira. Esta Maravilha é Nossa. *Revista Nova Escola*. São Paulo, Ed Abril, agosto, 2007.

MARX; ENGELS. *O Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Saraiva, 2011.

MICHULIN, A. V. *A História da Antiguidade*, 1960.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997.

PETTITI, Paul. *A civilização helenística*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

RIBEIRO JR, João. *Grécia mitológica*. Lisboa: Papyrus, 1939.

Uma proposta pedagógica de História: à luz da prática pastoral

RENATA ZANELLA

Licenciada em História/UFRGS, Mestre em Teologia com ênfase em Educação Comunitária e Infância/EST e Professora da Rede Municipal de Guaíba/RS

A experiência, aqui relatada, é uma proposta pedagógica que foi realizada pela primeira vez em 2008, na Escola Municipal São Francisco de Assis, no município de Guaíba. Este projeto visava acrescentar ao currículo da disciplina de História na educação formal, a experiência e as concepções que a educação informal ou comunitária nos pode ensinar, principalmente a desenvolvida com a juventude.

Ao longo das discussões e das reflexões no decorrer das disciplinas do Mestrado Profissionalizante em Teologia, ênfase em Educação Comunitária com Infância e Juventude, percebi que muitas das reclamações e problemas da educação formal, enfrentadas por mim e pelos demais colegas educadores, era pelo fato de ainda estarmos focando o jovem aluno com um ser sem história, sem contexto, sem relações.

A nossa prática, muitas vezes, fica centrada no ensinar o conteúdo, como se para o aluno saber o processo de abolição da escravidão no Brasil, fizesse dele um ser humano melhor, que respeita as diferenças raciais ou com uma consciência social maior. Muitas vezes, nos importa apenas que o aluno saiba a matéria, mas não nos importa saber o que ele fará com esse conhecimento em sua vida.

Resolvi unir minha formação acadêmica de licenciada em História, mestranda em Educação Comunitária com minha prática

pastoral, para alterar a minha prática profissional de professora de História nas séries finais da Educação Fundamental. E assim surgiu o “Projeto de Formação Integral do aluno na disciplina de História”.

A Pastoral da Juventude, conhecida como PJ, é uma das pastorais sociais da Igreja Católica. A PJ se define como “a ação organizada dos grupos de jovens, constituída a partir dos grupos de base na comunidade eclesial, para aprofundar a vivência de fé e evangelizar outros jovens.”¹ Possui uma proposta de educação da fé, a partir da realidade onde os jovens vivem, para que nesse espaço construam uma sociedade mais solidária, alicerçada nos valores do evangelho, como a justiça, a partilha, o amor à natureza e a crença num outro mundo possível à luz do evangelho.

A PJ trabalha com os grupos de base, ou seja, grupos de jovens organizados que aceitam suas propostas e diretrizes. Isto é, a opção pela Teologia da Libertação, onde o ser cristão assume a opção preferencial pelos pobres, pelo protagonismo juvenil em suas atividades, pela inculturação nas diferentes realidades em que os jovens se encontram, pela importância, pela organização e assessoria de pessoas adultas preparadas para o ministério da assessoria, pela construção de novas relações com a natureza e entre homens e mulheres, assumindo valores que expressam o Reino de Deus.²

Por esses princípios norteadores e pela prática pastoral, a PJ é classificada dentro da esquerda católica, juntamente com os movimentos sociais e outras pastorais que comungam dos mesmos objetivos e das atividades formativas e reivindicatórias como o Grito de Excluídos.³

¹ PASTORAL DA JUVENTUDE. Plano Trienal 2005-2007. Brasília: CNBB, 2005, p. 6.

² Cf. PASTORAL DA JUVENTUDE DO RS. *Marco Referencial*. Porto Alegre: CNBB Sul 3, 2003, p. 35-37.

³ Atividade que acontece em todo o país no sete de setembro, para lembrar à sociedade que a independência do país é parcial e grande parte da nossa sociedade encontra-se marginalizada.

Dos princípios formativos da PJ, quero destacar a formação integral e sistemática, conforme aparece no Marco Referencial da Pastoral da Juventude do Rio Grande do Sul:

Uma das grandes descobertas da Pastoral da Juventude é a importância do *processo de formação integral e sistemática*. Além de acreditarmos no processo, acreditamos que há dimensões que não podem ser esquecidas para que se dê a formação integral. Estamos afirmando a dimensão pessoal, social, teológica, política e vocacional, bem como a dimensão que envolve a capacitação técnica.⁴

A formação integral projetada para ser desenvolvida na escola é uma adaptação desta proposta, inclusive porque não cabe à escola proporcionar essa educação na dimensão mística e teológica; isso é função das igrejas.

No “Projeto de Formação Integral do aluno na disciplina de História”, o objetivo é dialogicamente (educandos – educadora) desenvolver uma formação integral, relacionando os conteúdos das disciplinas com a formação das cinco dimensões dos alunos. Em cada série é potencializado o trabalho de uma determinada dimensão, isto não quer dizer que as demais dimensões não são trabalhadas, mas para respeitar o processo gradual e a relação com o conteúdo, prioriza-se apenas uma.

A primeira dimensão, a psicoafetiva ou personalização,⁵ pode ser definida como o esforço de descobrir-se. O processo de personalização inclui o autoconhecimento, ou seja, a descoberta dos próprios interesses, aspirações, história e valores. Um dos objetivos desse processo é a autovalorização, a descoberta da dignidade pes-

⁴ PASTORAL DA JUVENTUDE DO RS. *Marco Referencial*. Porto Alegre: CNBB Sul 3, 2003, p. 37, grifo meu.

⁵ Cf. TEIXEIRA, Carmem Lúcia (org.). *Passos na travessia da fé: metodologia e mística na formação integral da juventude*. São Paulo: CCI – Centro de Capacitação da Juventude, 2005, p. 26.

soal para proporcionar a auto-realização, a aceitação de sua história, de suas virtudes e limites, mas também desenvolvendo a autocrítica, para que a partir da revisão pessoal, o aluno busque a superação e a mudança nas atitudes, para que essas sejam de acordo com o a proposta de cada um e cada uma.

Essa dimensão foi contemplada no projeto pedagógico ao longo da quinta série. No momento em que o aluno está descobrindo os conceitos básicos de História, nada mais propício fazer com que ele descubra sua própria história, sua identidade, seus valores, suas características.

Muitas são as atividades em sala de aula que podem potencializar essas descobertas, cito algumas: a construção de linha do tempo da vida de cada aluno e aluna, com a pesquisa de fontes históricas familiares e a posterior confecção de um museu de sua família, para que ao mesmo tempo ele valorize sua identidade e a relação com os parentes mais idosos. Ao trabalhar as primeiras civilizações, o aluno é convidado a descobrir a história de seu bairro, de sua cidade, para perceber que o espaço onde ele vive possui também um passado e uma importância. Quando estudar as civilizações clássicas, a descoberta dos personagens mitológicos pode servir para um trabalho dos alunos frente às qualidades e limites de cada indivíduo, com suas características positivas e negativas.

A segunda dimensão psicossocial ou de socialização,⁶ pode ser entendida como a capacidade de descobrir o(a) outro(a) com que se estabelece relações. O processo de integração com o indivíduo se inicia pela superação dos bloqueios de comunicação, que acaba por criar um caminho de conhecimento do (a) outro (a). O objetivo aqui é conhecer a diferença, mas não apenas proporcionar o encontro, como também a convivência.

⁶ Cf. TEIXEIRA, Carmem Lúcia (org.). *Passos na travessia da fé: metodologia e mística na formação integral da juventude*. São Paulo: CCJ – Centro de Capacitação da Juventude, 2005, p. 27.

Nessa dimensão, percebo claramente um dos quatro pilares da educação proposto pela UNESCO, do “aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros”. Segundo o relatório para a UNESCO é função da educação: “Por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos do planeta.”⁷

No projeto pedagógico, essa dimensão foi contemplada ao decorrer da sexta série. Ao estudar os vários contatos culturais que aconteceram desde o final do Império Romano, passando pelos conflitos religiosos de cristãos e muçulmanos ao longo do medievo, até as dominações do homem europeu na América frente aos indígenas e aos africanos, pode-se trabalhar com os alunos as diferenças existentes hoje, e como ele se relaciona com essas diferenças.

Trabalhos variados podem ser desenvolvidos com o objetivo de identificar as diferenças e promover a convivência. Ao trabalhar a reforma religiosa, pode-se propor uma pesquisa interna na sala, para descobrir as diferentes denominações religiosas que cada aluno segue, com suas semelhanças e diferenças. Quando a temática é o mundo islâmico, podem ser apresentadas várias reportagens sobre a mulher na sociedade islâmica, atentados terroristas e outros temas polêmicos, como também a realização de um júri simulado, abordando alguma das temáticas. Dessa forma, além de terem que argumentar sobre uma posição, eles terão também que desenvolver o respeito a posições contrárias.

A terceira dimensão, que é a evangélica ou mística- teologal ficou de fora do projeto, pois não cabe à escola ser o lugar da experiência com o transcendente. Como ficou claro na segunda dimensão, o ambiente escolar deve ser um espaço para aprender sobre as diversas formas de crença e a respeitá-las.

⁷ DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 ed. São Paulo Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 1999, p. 97.

A quarta dimensão que é a política ou da conscientização,⁸ trata-se de ajudar o jovem a descobrir o mundo onde vive e seu lugar nele, como sujeito de história. Inclui o fomento do senso crítico e a capacidade de analisar a realidade para que, no ápice desse processo, possa promover ao jovem um engajamento para a transformação dessa sociedade.

A educação é um ato político, já afirmou Paulo Freire. Portanto, é necessário que a ação educativa seja crítica, e que nossa prática educativa seja transformadora.⁹ Porém, a proposta aqui é que além do professor ter a clareza de sua participação política no mundo, ele tenha uma opinião, uma consciência de seu papel como educador, e que o aluno também tenha essa formação.

A série que enfatiza essa dimensão é a sétima, exatamente quando os alunos estão estudando as revoluções modernas, o iluminismo, as revoltas na colônia, as independências no Novo Mundo, assim como a revolução industrial e todo o movimento do operariado, que surge como consequência desse processo histórico. Inúmeras são as atividades que permitem ao aluno posicionar-se frente a esses acontecimentos, e relacioná-los com o contexto atual.

Trabalhos interdisciplinares podem acontecer, principalmente com a Geografia, pois é o momento em que os alunos estudam a realidade do continente americano. Ao longo do ano, os alunos podem ser convidados a colherem dados sobre a diferença histórica entre as colônias de povoamento, do norte da América e as colônias de exploração do Sul, com informações sobre a realidade socioeconômica dos países da América Anglo-Saxônica e da América Latina, assim como perceber como foi diferente os processos de independência ocorridos na América espanhola e na América portuguesa.

⁸ Cf. TEIXEIRA, Carmem Lúcia (org.) *Passos na travessia da fé: metodologia e mística na formação integral da juventude*. São Paulo: CCI – Centro de Capacitação da Juventude, 2005, p. 29-30.

⁹ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p 10.

No fechamento do ano, painéis podem ser construídos, mostrando as diferentes histórias e as consequências destas na atualidade de alguns países americanos.

A quinta dimensão é a da capacitação técnica,¹⁰ que compreende não apenas a participação do jovem nas atividades, mas fazendo também com que ele de forma consciente, perceba que é protagonista de sua vida, portanto, responsável pelo planejamento de seu futuro, e que suas ações hoje terão consequências positivas ou negativas.

O enfoque dado neste projeto para a última série do Ensino Fundamental é o Projeto de Vida (PV). Segundo o volume “Marcando História”, da série “Educação na Fé” do Centro de Capacitação da Juventude, a redação de um PV é fundamental, pois:

Para realizar o sentido potencial de sua vida, o ser humano terá que iniciar a elaboração de um programa que visará escolher caminhos, formas de concretização, prioridades e meios apropriados para a conscientização da sua opção fundamental na realidade do mundo. É a partir desta situação e contexto que surge a necessidade de se elaborar um *Projeto de Vida*.¹¹

Aos alunos que estudam o mundo contemporâneo, é proposto um questionamento: qual será a ação e o protagonismo deles frente a essa realidade que estão estudando e vivenciando, em suas vidas?

Ao longo do ano, eles redigirão seu Projeto de Vida, que se divide em três partes: sua história (que mostra seu contexto, sua realidade situacional); seus valores (aquilo que eles não abrem mão, seus sonhos, o que lhes darão felicidades: família, estudo, escola,

¹⁰ Cf. TEIXEIRA, Carmem Lúcia (org.). *Passos na travessia da fé: metodologia e mística na formação integral da juventude*. São Paulo: CCJ – Centro de Capacitação da Juventude, 2005, p. 31.


¹¹ Cf. TEIXEIRA, Carmem Lúcia (org.). *Marcando História: elementos para construir um Projeto de vida*. São Paulo: CCJ – Centro de Capacitação da Juventude, 2005, p. 19, grifo meu. (Educação na Fé).

trabalho, lazer); e seus planos (como ele deve caminhar para alcançar os objetivos propostos). Esta atividade visa ser um exercício, muitas vezes primeiro, para os jovens pensarem em suas vidas e no seu futuro.

Os alunos da oitava série estão vivenciando um ano de decisões, um ano de escolhas, um ano de expectativas frente ao Ensino Médio que virá. Ainda mais, no caso da escola onde atuo que só atende o Ensino Fundamental. Muitas vezes, o que percebemos nos alunos é a falta de interesse ou preocupação com o seu futuro. Portanto, é responsabilidade nossa, como educadores, chamar a atenção deles para esse importante processo pelo qual estão vivenciando, e que certamente gerará sérias consequências.

Através do Projeto de Formação Integral do aluno, na disciplina de História, busco olhar o aluno não apenas como um estudante, mas como uma pessoa que está passando por inúmeras mudanças físicas e biológicas, inserida numa rede de relações sociais e familiares, que vive numa determinada sociedade e possui uma opinião, uma consciência frente ao mundo em que vive, e que deve fazer planos para o futuro; caso não consiga planejar é resultado do contexto imediatista que vivemos.

Todas as dimensões do aluno interferem no aprendizado dos conteúdos escolares, e portanto, não podem ser ignoradas pelo educador. Com esse Projeto, quero não apenas tomar consciência dessa complexidade em que o aluno está inserido, mas também colaborar no seu processo de educação, de aprendizado para a vida, e ao mesmo tempo mostrar para o aluno a importância do conhecimento dos conteúdos de História para seu cotidiano, para a sua vida, tornando significativo o aprendizado.



Classe social e sujeito histórico: aprendizagem de História no Ensino Fundamental

MARISTELA RATES PIEROSAN


Mestre em Educação/UFRGS, Professora/UCS. Caxias do Sul/RS

Introdução

O estudo proposto no projeto em apresentação, parte do entendimento que ensinar e aprender pode ocorrer de formas independentes. Contudo, se enquanto educadores almejamos um ensino de qualidade, precisamos compreender o mais profundamente possível como se dá o processo de aprendizagem em nossos alunos.

Em minha experiência docente, como professora de História, de 5º ao 9º ano, na cidade de Caxias do Sul, frequentemente questionei-me sobre as dificuldades dos meus alunos em construir o conhecimento histórico e interagirem com esse conhecimento, como sujeitos. Em constante autoavaliação, muitas vezes busquei, através da reformulação da prática, atingir o objetivo maior dessa disciplina, expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pela expectativa que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos consigam “ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente.” (PCNs, v. 5, p. 41), por considerar esse objetivo consistente do ponto de vista científico, e relevante do ponto de vista social.

Contudo, o estudo de História representa um desafio para a maioria dos professores e estudantes. Além de ser uma disciplina



de grande bagagem teórica, exige o estabelecimento de relações entre fatos ocorridos em tempos e espaços diferentes, e desses com o presente. Frequentemente ouvimos testemunhos de estudantes e ex-estudantes reclamando de aulas enfadonhas, complicadas em que a solução para “se dar bem” é, ou foi, a decoreba.

Analogamente, os professores queixam-se da dificuldade dos alunos em estabelecerem relações espaços-temporais e em construir conceitos.

A carga horária destinada ao ensino de História é normalmente de dois ou três períodos semanais de 50 minutos. Tentar cumprir o programa, já é tarefa difícil, procurar fazer com que o aluno perceba a importância de estudar História se torna ainda mais complicado, na medida em que, na tentativa de dar conta da tarefa anterior, apressa-se o processo e não há um respeito pelo tempo do aluno.

Portanto, ao centrar a análise dos problemas referentes ao estudo de História, em apenas um dos polos desses discursos, seja o do professor ou o do aluno, desvaloriza-se o caráter de interação inerente ao processo educativo escolar que ocorre nas três dimensões: aluno, professor e o objeto de conhecimento expresso nos conteúdos. Isso acaba por limitar, ou até mesmo anular, as ações dos principais sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: aluno e professor.

Minha prática, de mais de dez anos como professora de História, me ajudou a perceber que os alunos gostam da narração de fatos históricos, quando esses são feitos em tom de mistério que aos poucos vai sendo desvendado pelo professor. Desse fato, poderia concluir que bastaria o professor ser eloquente e empreender uma narrativa, quase como um artista, para obter dos alunos o interesse pelos conteúdos. Porém, nos perguntamos: O que realmente é importante que meu aluno aprenda com o ensino de História? Será que precisamos de pessoas com uma bagagem de informações sobre diversas civilizações, seus fatos mais pitorescos e grandiosos?

Creio que a resposta a essas questões nos remete à concepção de História que perpassa a prática docente e ao conceito de sujeito histórico. Portanto não bastam as informações, apesar de sabermos que são necessárias como pré-requisitos para a construção de novos conhecimentos num processo infinito de aprendizagem. Mas, precisamos ter bem claro que os conteúdos não são fins em si, e que a imensidão do conteúdo histórico é impossível de ser todo trabalhado. Por isso, importa que o aluno construa conceitos básicos que lhe permitam ser autônomo na construção do seu conhecimento histórico, para que, a partir de seu interesse, aprenda a pesquisar os fatos conseguindo compreendê-los e interpretá-los, de forma crítica, a fim de tomar decisões práticas da vida em sociedade. Acredito que a melhor metodologia não é aquela baseada na aprendizagem de conteúdos e sim de conceitos, pois o conceito permite generalidades e aplicabilidade a variadas situações, possibilitando a análise de diferentes fatos ao longo da história, dando condições para comparações, estabelecimento de relações e conseqüentemente a formação de consciência crítica.

Conforme os PCNs (v. 5, p. 35), “O saber escolar, na relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico.” Cada um desses conceitos se amplia e desdobra em outros a eles relacionados. Por isso, essa pesquisa pretende investigar a psicogênese da construção de conceitos que se destacam no estudo da História, durante o Ensino Fundamental. O foco será o conceito de *sujeito histórico* a ser investigado através de suas relações com o conceito de *classe social*.

O referencial teórico marxista será o utilizado para a interpretação desses conceitos e a epistemologia genética será o suporte teórico sob o qual se desenrolará toda a pesquisa. Pressuponho que a proposta marxista para interpretação e ensino de História vai ao encontro da teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento.

Nesse aspecto, me refiro à interpretação dialética do processo histórico proposta por Marx, privilegiando a ação humana em interdependência com o meio.

A construção de conceitos e as Ciências Sociais

Mesmo entre os adolescentes, considerados capazes de operar formalmente, ainda ocorrem dificuldades no estudo da História, especialmente no que se refere à construção de conceitos, dificultando ou mesmo impossibilitando o avanço da aprendizagem.

De acordo com os pressupostos piagetianos, a criança passa por diversos estágios, não cronologicamente estanques, isto é, podendo variar cronologicamente de sujeito para sujeito, mas sempre obedecendo a uma ordem de sucessão: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal; esse último iniciando-se na adolescência. Cada um desses corresponde à construção e reconstrução de estruturas que permitem ao sujeito aprender cada vez de forma mais complexa. Esse movimento se dá em íntima ligação com o meio, pois dependendo dele esse processo de desenvolvimento pode ser acelerado ou retardado. Antes de conseguir conceituar operatorialmente, a criança passa por um estágio pré-conceitual, onde ocorre a representação no sentido estrito, isto é, ocorre a evocação simbólica das imagens ausentes.

É então que a aquisição da linguagem ou sistema de signos coletivos torna-se possível e que, graças ao conjunto tanto de símbolos individuais como desses signos, os esquemas sensório-motores acabam por transformar-se em conceitos ou por desdobrar-se em novos conceitos. [...] Enfim, o sistema de conceitos e relações lógicas supõe a representação, quer em suas formas operatórias, quer nas intuitivas. (PIAGET, 1990, p. 12).

A criança, ainda no estágio sensório-motor vai construindo esquemas de ação, ou seja, a partir de sua ação sobre os objetos

assimila-os armazenando dados da experiência, e ao acomodá-los constrói estruturas internas que possibilitam a aplicação posterior desses “dados/ações” em outras situações iguais ou semelhantes. “Os esquemas de ação constituem, com efeito, a principal fonte dos conceitos.” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 169). A partir dessa fase, chamada intuitiva ou pré-lógica, cronologicamente situada até 7-8 em média, a criança inicia o estágio das operações concretas.

O pensamento operatório concreto, comparando ao pensamento pré-operatório ou intuitivo, se caracteriza por em extensão do real na direção do virtual. Por exemplo, classificar objetos significa construir conjunto de tal forma que novos objetos possam ser ligados aos objetos já classificados, e novas inclusões se tornem possíveis. Seriar objetos em ordem comporta igualmente novas subdivisões possíveis, etc. Mas essas ‘possibilidades’ intrínsecas às operações concretas, não estão ainda abertas para um campo mais ou menos amplo de hipóteses, como será o caso das possibilidades formais. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 187, grifo meu).

Esse estágio caracteriza-se pela presença de estruturas que permitem seriar, classificar, comparar e estabelecer correspondências. Isso se deve ao fato da criança, nessa fase, atingir o nível da reversibilidade completa, possível devido a sua capacidade de conservar. A reversibilidade é “a capacidade de executar a mesma ação nos dois sentidos do percurso, mas tendo consciência de que se trata da mesma ação.” (PIAGET, 1957, p. 44 apud MONTANGERO; NAVILLE, 1998, p. 225). Contudo, no nível operatório concreto, as operações de pensamento ainda são restritas a uma extensão do real, daquilo que pode ser visto, manipulado e checado concretamente. O sujeito é capaz de estabelecer relações entre elementos vizinhos semelhantes, não constituindo ainda um sistema combinatorio. Consegue também estabelecer relações de negação e de

correspondência, porém de forma separada, pois não lhe é possível estabelecer mais de duas possibilidades para uma mesma situação. Piaget (1972) coloca que nesse estágio, uma estrutura não pode ser generalizada a conteúdos heterogêneos diferentes, permanecendo ligada a um sistema de objetos ou de suas propriedades. Por exemplo: o conceito de peso somente torna-se logicamente estruturado depois do desenvolvimento do conceito de matéria, e o conceito de volume físico, após e de peso.

Na medida em que a criança vai conseguindo raciocinar em termos de hipóteses, atingindo uma lógica mais completa que pode se expressar verbalmente independente da manipulação de objetos concretos, avança para a capacidade de operar formalmente. Contudo, existe a possibilidade do pensamento formal operar sobre determinados situações e não o fazer com relação a outras, pois uma coisa é dissociar a forma do conteúdo em um campo que seja do interesse do sujeito e dentro do qual ele possa aplicar sua curiosidade e iniciativa, e outra é estar apto para generalizar esta mesma espontaneidade de investigação e compreensão a um campo estranho à carreira e aos interesses do sujeito. Com relação a isso, Delval (2002) argumenta sobre a possibilidade do desenvolvimento do pensamento sobre o mundo social ocorrer em estágios próprios, talvez pela própria complexidade de seus conteúdos que exigem a capacidade de estabelecer relações entre diferentes conceitos que não apresentam condições concretas de manipulação.

Os estágios encontrados por Delval (2002), a partir da epistemologia genética, são três: no primeiro estágio (até 10-11 anos), os “sujeitos baseiam suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação, no que se pode observar mediante à percepção.” (p. 223) “As razões pelas quais os indivíduos atuam na vida social são de natureza pessoal e moral.” (p. 226), No segundo estágio (entre 10-11 até 13-14), “os sujeitos começam a levar em conta os aspectos não-visíveis das situações [...] a partir de informações de que se dispõe,

mas que não percebem diretamente.” (p. 228). “Aparece um novo tipo de relação entre os indivíduos que não é a relação pessoal, mas uma relação entre papéis sociais.” (p. 229). No terceiro estágio (a partir 13-14), “os processos ocultos e, portanto, necessariamente inferidos, passam a ocupar um papel central nas explicações.” [...] “Os sujeitos se tornam muito mais críticos em relação à ordem social existente, emitem juízo sobre o que é certo e o que não é, e propõem soluções alternativas.” (p. 231). Ao fazer uma correspondência entre esse sistema de estágios com a proposta por Piaget Delval coloca que:

Nosso primeiro estágio corresponderia ao período das operações concretas, em seus dois subestágios de preparação e acabamento; o segundo corresponderia ao subperíodo das operações formais iniciais; enquanto o terceiro corresponderia às operações formais avançadas. Mas isso se refere ao aspecto superficial das idades nas quais são alcançadas, pois, se nos fixamos mais nas características e nos conteúdos, vemos que as explicações de nosso primeiro estágio correspondem, na verdade, à fase de preparação das operações concretas, ou período pré-operatório. As particularidades que descrevemos no segundo se assemelham mais àquelas que são característica do subperíodo de acabamento das operações concretas, e as do terceiro nível são as que corresponderiam ao período das operações formais propriamente ditas. (DELVAL, 2002, p. 233).

A partir de Piaget, Delval constata um atraso dos sujeitos em seu desenvolvimento no conhecimento do mundo social em relação ao conhecimento do mundo físico. Contudo, o autor, apesar de lançar hipóteses que abordam sobre a complexidade e o grau de abstração exigida para o conhecimento do mundo social, não apresenta ainda razões claras que permitam explicar como e porque isso ocorre.

A construção de conceitos, portanto, comporta a capacidade de comparar, classificar, estabelecer correspondência, agrupar e de pensar autonomamente. Quanto maior a capacidade de descentra-

ção do sujeito, ou seja, sua capacidade de diferenciar-se em relação aos objetos e colocar-se em outros pontos de vista, maior sua possibilidade de construir conceitos, visto que “o sujeito é tanto mais ativo quanto mais consegue descentrar-se [...] sua descentração é a própria medida da eficácia de sua atividade sobre o objeto.” (BATTRO, 1978, p. 74).

Os pressupostos piagetianos colocam que a autonomia se constrói nas relações sociais cooperativas, ou seja, quando o sujeito interage em um grupo, onde lhe é permitido atuar em reciprocidade, suas ações e pensamentos podem convergir ou divergir com as ações e pensamentos desse grupo. O próprio processo de tentar coordenar diferentes pontos de vista e possibilidades de ação oportunizará a construção de estruturas mentais, onde o sujeito poderá reafirmar suas condutas sem, contudo, invalidar ou desqualificar o grupo com o qual está interagindo.

Os conceitos do Materialismo Histórico e a História Crítica

Quando me proponho a pesquisar como se constroem os conceitos básicos para o estudo da História, é preciso esclarecer que tenho consciência de que os conceitos irão refletir distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída. E que para se trabalhar História, criticamente, é necessário não apenas uma opção historiográfica coerente com esse tipo de trabalho, mas também uma epistemologia do conhecimento que aponte para formas de trabalhar que favoreçam à ação e à interação dos indivíduos envolvidos no processo. A opção nesse projeto pela vertente historiográfica marxista ocorre por acreditar que ela abre a possibilidade de um conhecimento crítico da realidade, e por acreditar que os conceitos formulados por essa teoria ainda são os mais presentes nas produções historiográficas e no discurso dos professores, mesmo que muitas vezes de forma inconsciente.

O Materialismo Histórico, teorizado por Karl Marx, concebe a realidade social como uma totalidade em movimento, em que para se entender uma dimensão do real é necessária fazer sua relação com o conjunto, de modo que “o político”, “o econômico” e “o ideológico” são indissociáveis na análise, incompreensíveis em si mesmo, e a realidade é vista como “composta por inúmeras contradições que colocam a todo o momento a possibilidade de superação da ordem vigente.” (RIDENTI, 1994, p. 29).

Para a história em uma perspectiva marxista, embora o sujeito seja elemento fundamental e exerça papel ativo na relação cognitiva e no processo de construção da história, existe uma interrelação entre aquele que conhece e o objeto do conhecimento. Nesta concepção, a história existe tanto como processo histórico objetivo, quanto como conhecimento desse processo. É, portanto, em ambas as dimensões da história que deve ser situado o papel do sujeito que conhece e do objeto desse conhecimento. [...] o materialismo histórico rompe com o mecanismo da relação cognitiva do positivismo e com o idealismo subjacente ao presentismo, abrindo, assim, a possibilidade de um conhecimento crítico da história. (LIMA, 1997, p. 31-32).

Ou seja, adotar essa concepção de História implica numa concepção de aprendizagem que priorize o estabelecimento de relações sincrônicas e diacrônicas. Isto é, para se aprender História é necessário que se consiga relacionar o passado e o presente, bem como os diversos acontecimentos que ocorrem em diferentes espaços, ao mesmo tempo, e perceber semelhanças e diferenças, causas e consequências, mas, principalmente, implicações, para, a partir disso, levantar hipóteses, antecipar resultados e fazer escolhas.

Refletindo sobre a concepção relacional de Marx sobre a sociedade, Sarup coloca que, para aquele, a sociedade não existe como entidade distinta dos indivíduos; as mudanças nos indivíduos repre-

sentam, inevitavelmente, mudanças na sociedade. Isso porque “o indivíduo não pode fugir à sua dependência da sociedade, mesmo quando sozinho: o material, as habilidades, a própria linguagem, de que se utiliza, são produtos sociais.” (SARUP, 1978, p. 123). Sem poder fugir a esse contato, pelo contrário, interagindo constantemente com o meio, os indivíduos transformam e se transformam. Nesse sentido, todos indistintamente, são sujeitos históricos, conscientes ou não. O desafio do ensino de História é oportunizar ao aluno essa construção, conforme já exposto com relação aos objetivos do ensino, para que sua ação seja crítica, planejada e intencional na busca de um mundo melhor, superando a alienação e reconhecendo sua importância como agente transformador.

Segundo Goldmann (1978), apesar de Piaget não ser marxista e nem mesmo estar preocupado em confirmar ou infirmar o pensamento de Marx, concorda que “a sociologia marxista é a que melhor corresponde aos resultados dos seus trabalhos psicológicos e às suas convicções epistemológicas gerais.” (GOLDMANN, 1978, p. 59). Goldman diz ainda, que Marx referia-se ao trabalho como um processo entre o homem e a natureza, onde o homem, graças a sua atividade, efetua, regula e governa suas trocas com a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando sua própria natureza. É impossível deixar de perceber aí a concordância entre o materialismo dialético de Karl Marx e a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Ambos colocam na ação do sujeito, em interação com o meio, a gênese da transformação do homem e da natureza numa relação dialética.

Considerações finais e metodologia da pesquisa

A despeito de todas essas constatações, o ensino de História não pode perder seu foco. Deve manter o compromisso de capacitar o aluno a fazer escolhas conscientes, exercer plenamente sua cidadania

nia, percebendo-se como sujeito. Contudo, na prática, percebe-se que esse processo é extremamente complexo e difícil, suscitando a relevância de novas pesquisas sobre a aprendizagem do conhecimento histórico.

Segundo Caimi (2001), existe uma escassez de estudos sobre a natureza do conhecimento histórico e, talvez em função disso, o modelo de ensino veiculado acabe resultando na dificuldade dos alunos em se perceberem como sujeitos da História. Sugere que novos caminhos podem surgir a partir de perguntas como:

Quem é esse aluno que aprende história? Que capacidades cognitivas são necessárias para pensar historicamente? Qual é a noção de tempo histórico dos nossos alunos? Que conteúdos são mais necessários para a formação da memória histórica? Como os jovens adquirem/constroem os conceitos históricos? Em que medida o meio social é determinante no sucesso ou no fracasso escolar? Qual é o papel das interações sociais na aquisição das referências temporais e do conhecimento histórico? (CAIMI, 2001, p. 125).

A possibilidade de encontrar respostas que venham contribuir para a melhor qualidade do ensino de História e, em consequência, para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes em sua realidade, aponta para a relevância de novas pesquisas nessa área.

De acordo com Becker (1993), “um sujeito é construído passo a passo, [...] por força da ação própria. Ação no espaço e no tempo [...] sobre meio social, econômico, cultural, nunca no vazio”. (p. 19). Desse ponto de vista, a construção do conhecimento histórico assume uma dimensão de construção do próprio sujeito, que ao ser capaz de assimilar sua historicidade e realizar acomodações, desenvolve-se e transforma-se, se tornando capaz de ações cada vez mais complexas em sua inserção na sociedade, construindo e construindo-se dialeticamente. Essa é a pretensão dessa investigação: des-

vendar, mesmo que parcialmente, como ocorrem esses processos no domínio específico do conhecimento histórico, e assim contribuir para a maximização do potencial transformador e criador existente no ensino de História.

A opção por investigar como os alunos compreendem o conceito de classe social, se deve ao fato de ser um dos conceitos inerentes à vida em sociedade, atuando como suporte à construção do conceito de sujeito histórico, não apenas como definição, mas como esquemas de ação que possibilitam demonstrar, em seus relacionamentos, como esse conceito é materializado. A construção de tais conceitos se confunde com a própria essência do ensino de história, pois “Se quisermos contribuir para a existência de indivíduos livres, autônomos e críticos, é muito importante fazer com que eles entendam a sociedade em que vivem nos seus diferentes aspectos e o seu próprio papel dentro dela.” (DELVAL, 1998, p. 202).

A pesquisa terá caráter *qualitativo*, onde as ideias dos sujeitos pesquisados, expressas em seus conteúdos verbais e comportamentais, servirão como dados a serem explorados, analisados e interpretados em seus significados, de acordo com o aporte teórico escolhido. Caracterizar-se-á, em sua estratégia de atuação, como *estudo de casos explanatório*.

O fato de esse projeto ter surgido do questionamento de *por que* os alunos apresentam dificuldade em construir conceitos históricos, para buscar entender *como* ocorre essa construção, pressupõe a necessidade de investigar como os sujeitos estabelecem relações com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos ao longo de seu desenvolvimento, configurando esse tipo de estudo, pois Yin (2001) diz que o uso de estudos de casos é uma estratégia adequada quando a investigação parte de perguntas do tipo: “Como?” ou “Por quê?” por serem mais explanatórias e lidarem com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo. O estudo de caso tem ainda a capacidade e lidar com evidências variadas, como

documentos, artefatos, observações e entrevistas, e é a estratégia mais escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas onde não é possível manipular comportamentos relevantes.

O conceito de classe social perpassa todos os programas estudados em História, nas séries a serem investigadas: 5^a, 6^a, 7^a e 8^a. Isso possibilitará um estudo evolutivo transversal, onde poderei percorrer o pensamento de sujeitos ao longo dessas quatro séries. O estudo evolutivo transversal se diferencia do estudo evolutivo longitudinal, pois “consiste então em tentar recompor o processo evolutivo, mediante o estudo de cortes correspondentes a cada idade”. (DELVAL, 2002, p. 47). Um estudo evolutivo longitudinal pressupõe uma pesquisa mais longa, com o acompanhamento dos sujeitos e coleta de dados por pelo menos quatro anos, tempo do qual não se dispõe num programa de mestrado.

A unidade central de análise define-se, nesse estudo, como a relação entre a construção do conceito de classe social e a construção do conceito de sujeito histórico, a ser observado através da correspondência entre as explicitações verbais dos alunos, durante as entrevistas e a natureza das relações que estabelece com colegas e professores em sala de aula.

Referências

- BATTRO, Antonio M. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História e Geografia, v. 5, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*, v. 1, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2001.
- DELVAL, Juan. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do Método Clínico*: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOLDMAN, Lucien. *Epistemologia e Filosofia Política*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. *Evolução intelectual da adolescência à vida adulta*. Tradução de Tânia Beatriz Iwasko Marques e Fernando Becker. Publicado em inglês sob o título: *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood*, pela *Human Development*, 15, 1-12, 1972.

RIDENTI, Marcelo. *Classes sociais e representação*. São Paulo: Cortez, 1994.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1980.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Dialogando com os “heróis” da República Velha dos logradouros de Porto Alegre

ITAARA GOMES PIRES

Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do RS,
Doutora em Educação/UNISINOS. Porto Alegre/RS

Há uma relação dialética entre o mundo material que gera as ideias que podem interferir no mundo que as gera.

Paulo Freire

Que a leitura desta epígrafe sirva para salientar a minha postura, enquanto professora, especificamente professora de História da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Portanto, uso como baliza as palavras de Freire, já que a construção do meu ser-educadora está diretamente ligada à minha condição material de vida e às ideias que se fizeram no tempo, e que eu pude me aliar, ora como explicação para tal condição, ora como emancipação desta.

Freire (1997, p. 60) destaca que “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” E esta intervenção se dá, seja como reprodutora da ideologia dominante, seja como o descortinamento desta mesma ideologia. A partir desta visão de educação, passei a refletir sobre a minha prática docente e sobre a intencionalidade dela.

As perguntas corriqueiras dos alunos – para quê e por quê estudar isto? – me auxiliam a buscar ressignificações para os conteúdos abordados em aula.

Este artigo é um relato de uma prática educativa desenvolvida na Escola Estadual Cônego Paulo de Nadal, zona sul de Porto Alegre,

com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. É uma experiência que eu entendo como política, necessariamente como toda a educação é em si.

E segundo Freire:

A politicidade da educação [...] é a qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores baderneiros e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. [...] A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda da sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. (FREIRE, 2005, p. 60).

O desafio

Esta proposta de trabalho surgiu decorrente de várias afirmações de alunos que a partir do conteúdo “República Velha” demonstraram que não conheciam inúmeras ruas de Porto Alegre e que, tristemente, não se interessavam pela própria cidade. Portanto, para começar, esta proposta de trabalho não foi orquestrada no silêncio da elaboração de um plano de ensino. Devo-a à uma relação social partilhada com os estudantes e que agora, a partir do *X Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire* compartilho com outros tantos interessados em dialogar sobre a educação e a se *engajar* numa educação que visa a *humanização*.

Para Freire, engajamento é sinônimo de participação. Mas essa participação não é uma “ação cultural” para a liberdade dos oprimidos, mas uma ação com eles. Pois, para um educador ser verdadeiramente revolucionário é preciso crer na capacidade dos oprimidos de se autorregular, se autoemanciparem. Daí uma atividade *com* os educandos e não *para* os educandos.

O perfil dos alunos que desenvolveram este projeto corresponde ao jovem de classe de baixa renda; muitos deles são repetentes

ou egressos de evasão escolar, e que como tantos outros jovens são mediados pelos valores elitistas que tendem a pregar a (des)-historicidade do mundo e a valorização sempre do externo, do estrangeiro e nunca, a simpatia com a vivência local e a historicidade de estar no mundo. Muitos destes alunos haviam desenvolvido aquilo que Freire chamou de “burocratização da mente”:

[Uma] domesticação alienante. Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade. (FREIRE, 2005, p. 70).

O meu desafio maior não era, e não é, transmitir o objeto estudado ao educando. O meu desafio consistia no necessário desequilíbrio das crenças (logo, também nas minhas), em desenvolver a capacidade de instigar o educando para que ele próprio exercitasse a construção de explicações a respeito do conteúdo e que pudesse a partir dessa outra postura, visualizar a História como algo vivo, como espaço de acordos e disputas da decisão humana, como algo em construção.

O espírito da proposta de trabalho

A proposta “República Velha pelas Ruas de Porto Alegre” objetivava proporcionar aos alunos variadas experiências, tanto em relação ao conhecimento da própria história de Porto Alegre, quanto à busca de tentar desglorificar os mitos dos “heróis”, perpetuados pelos logradouros das vias públicas, ou entendê-los, como seres atuantes de seu tempo.

Por outro lado, interessava-me que os educandos vivenciassem conceitos de espaço, tempo, poder, cotidiano e se lançassem à árdua tarefa de se transformarem em protagonistas de seu próprio conhecimento. Conforme Freire é preciso “[...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo, e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.” (FREIRE, 2005, p. 77).

A aliança entre representações (fotografias) e juízos (produção textual) teria como mola propulsora as próprias emoções, ou seja, o interesse que permite selecionar aquilo que é visualizado, mas não é visto.

Havia também o propósito de que a partir de uma experiência direta com o real, com a concretude do dia-a-dia dos inúmeros espaços da cidade, eles pudessem descobrir-se como pessoas atuantes, cidadãos e cidadãos. E que percebessem a relação da “história do livro didático” com a história que é construída todos os dias. A mim, enquanto educadora, importava o engajamento do aluno na proposta, o conhecimento que iríamos construir muito mais do que o conhecimento do conteúdo programático expresso para aquele nível de ensino.

Mesmo ciente de todas as dificuldades que perpassavam o projeto, tanto pelo aspecto econômico (passagem do transporte coletivo para ir a campo, máquina fotográfica e custo da revelação), quanto pelo aspecto ético e estético (desenvolver com o educando a capacidade de fazer escolhas e de dialogar verdadeiramente, e o de aprimorar a vista para enxergar a “boniteza” do processo) não deixei de acreditar nas possibilidades que um trabalho construído em grupo poderia nos proporcionar.

Conforme Paulo Freire (2005, p. 97):

A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de

dúvidas, de esperança ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Atividade proposta

Adotamos a partir do título “República Velha pelas Ruas de Porto Alegre” a ideia de ir além de um simples resgate sobre quem eram esses homens que hoje espelham nos logradouros.

A proposta se construiu a partir da tentativa de estabelecer um diálogo entre os personagens expressos nos nomes das ruas, e suas atuações durante a República Velha com o que essas mesmas ruas hoje representam para a cidade de Porto Alegre, na visão de seus próprios filhos. Para tanto, o trabalho seguiu uma linha norteadora baseada num movimento dialético e dialógico.

Dialético, no sentido de um movimento pelo qual o homem produz a própria realidade, experimenta e conhece sua produção e se reconhece como produtor. (CHAUÍ, 1999, p. 203). E dialógico no sentido de que na comunicação verdadeiramente dialógica, é necessário por parte de quem tem muito a dizer, saber ouvir, escutar àquele que no momento escuta. Segundo Freire, só há espaço para uma comunicação democrática e emancipatória se houver o devido silêncio intermitente, entre quem fala e quem ouve, e, não, simplesmente a escuta morta de quem foi silenciado.

A linha norteadora partiu de uma situação-problema: os alunos não estabeleciam uma relação de respeito ou de pertencimento à cidade em que moram. Não conheciam a maioria das ruas que tinham o nome de alguns personagens que viveram durante a República Velha, e, portanto, a professora ao citá-los não instigava nenhum interesse com o assunto.

Com o intuito de buscar uma solução para o problema foi combinado com os alunos, uma espécie de estudo etnográfico, onde os

educandos ficariam responsáveis por materializar, a partir de fotografias, as relações que se estabeleciam nesses territórios (ruas); bem como fazer pesquisas com o objetivo de relatar a biografia do personagem-título da via pública.

Uma lista de personagens foi apresentada pela professora para o sorteio entre os grupos. Ainda assim, o grupo poderia escolher outra rua, desde que o nome correspondesse a um sujeito histórico do período da República Velha ou que tivesse atuado nesse tempo. Alguns exemplos são: Marechal Floriano, Washington Luís, Nilo Peçanha, Assis Brasil, Rui Barbosa, Deodoro da Fonseca, Osvaldo Aranha, Siqueira Campos, 24 de outubro, Gaspar Silveira Martins, Julio de Castilhos, Pinheiro Machado, Getúlio Vargas, Fernando Abbott, Borges de Medeiros, entre outros títulos de ruas.

O dinheiro necessário para o transporte dos alunos se deslocarem até as referidas ruas, bem como para a revelação das fotos, foi adquirido a partir da autorização da escola em liberar a oportunidade da venda de lanches durante o recreio na escola.

A saída dos alunos não foi acompanhada pela professora e foi realizada em data e critério dos grupos em horário inverso à aula. Os espaços, as relações, a simbologia das ruas, congeladas pelas fotografias, ficaram a critério dos grupos.

Em sala de aula buscava-se a teorização do conteúdo e dos conceitos, já citados, como – espaço, tempo, poder, pertencimento, valor, cotidiano –, tanto a partir do livro didático como do material de apoio levado pela professora.

O próximo e último passo foi equacionado em dois momentos em forma de seminário e debates, quando veio à tona o relato das experiências. E, por fim, foi realizada uma exposição das fotografias em cartazes. Esse momento final foi de grande sensibilidade, pois os educandos puderam apresentar a teoria de maneira significativa.

Considerações finais

Talvez algumas conclusões, embora breves, possam ser tiradas da experiência aqui sucintamente relatada. Do ponto de vista de que as ideias, bem como a materialidade delas estão em constante construção, é preciso considerar que eu sou uma aprendiz. Os erros e os caminhos tortuosos percorridos, não citados, me oportunizaram um leque de sensações que ao refletir sobre elas, me aproximaram da perspectiva do pensamento de Paulo Freire, que diz:

Muitos erros e equívocos comete a liderança ao não levar em conta esta coisa tão real, que é a visão do mundo que o povo tenha ou esteja tendo. Visão do mundo em que se vão encontrar explícitos e implícitos os seus anseios, as suas dúvidas, a sua esperança, a sua forma de ver a liderança, a sua percepção de si mesmo e do opressor, as suas crenças religiosas, o seu fatalismo. E tudo isso, não pode ser encarado, separadamente, porque, em interação, se encontra compondo uma totalidade. (FREIRE, 2005, p. 211).

A educação de uma professora que se diz democrática, vista e posta como uma intervenção no mundo deve estimular a curiosidade crítica, o gosto pela aventura e, principalmente, como disse Freire, é importante desafiá-los (os alunos) a apreender a substantividade dos conteúdos. (FREIRE, 1997, p. 67).

Não posso crer que a partir desse trabalho escolar desenvolvido serei capaz de transformar a visão de meus alunos quanto à sua relação frente à cidade, mas posso demonstrar que é possível ter um outro olhar frente a tudo.

Freire coloca que o professor crítico precisa estar ciente “[...] de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido” (FREIRE, 1997, p. 69).

Para finalizar, convém salientar o caráter de valorização da cidade que esta proposta suscitou entre os alunos. A maioria dos jovens construiu o conceito de que o desconhecimento da História não cria nenhum quadro de referência e valores. É necessário, portanto, tomar consciência de que o espaço da cidade e a história construída no seu cotidiano é um bem valioso. Só assim aprende-se a valorizar a cidade e o processo histórico pelo qual ela se constrói, fundamentando críticas, capazes de repercutirem em rumos melhores.

Referências

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



História e Matemática: uma interdisciplinaridade surpreendente resulta em educação para a cidadania

EDILENE JANJAR

Licenciada em Matemática, Especialista em Psicopedagogia Institucional.
Porto Alegre/RS

ELIANE PEREIRA CAVALCANTI

Licenciada e Bacharel em História, Mestre em História/PUCRS. Porto Alegre/RS

*Educar é observar a vida e permitir
que ela aconteça.*
Maria Montessori

O Voluntariado Educativo é uma nova tendência nos parâmetros educativos atuais. Dentro dessa nova abordagem, os professores e as direções das Escolas sentem que podem desenvolver projetos que, além de promoverem interdisciplinaridade, resultam em uma educação mais contextualizadora, onde o resultado é sentido em aulas menos agitadas e alunos mais motivados. O Voluntariado Educativo tem aproximado o aluno de sua comunidade, de seus professores e, até mesmo, de suas famílias. Enfim, em forma de técnica, metodologia ou projeto, tem resultado em alunos com maior noção de cidadania.

Dentro desta nova perspectiva, foram iniciados em nossa escola, desde 2005, projetos com esta abordagem, como o “Fórum de Educação e Cidadania” e a “Gincana Cultural”, ambos envolvendo assistencialismo, conhecimento das diversas comunidades e pesquisa-ação.



Este trabalho nasceu de uma conversa informal entre as professoras de Matemática e de História Geral, que pensaram em um projeto que motivasse o aluno, levando-o a desenvolver não só o raciocínio abstrato da Matemática e a análise crítica da História, mas as habilidades manuais, a prontidão para o trabalho, noções de cidadania e a construção de um conhecimento com um objetivo concreto. O objetivo era oportunizar ao aluno tornar-se agente catalisador de uma ação social e, acima de tudo, ser sujeito transformador de sua própria história, participar ativamente de sua comunidade, levar seu conhecimento e seus objetivos às famílias e, finalmente, começar a agir e sentir-se um cidadão em sua sociedade.

O caminho escolhido para aplicar um projeto que visasse trabalhar a consciência social e humana dos alunos do 6º ano, dando ao desenvolvimento dos conhecimentos uma finalidade concreta, foi produzir uma colcha de pedaços geométricos de lã, que seria doada a uma instituição e, ao mesmo tempo, desenvolver um guia de instruções sobre o trabalho que ofereceriam para as entidades, junto com novelos de lã e agulhas, a fim de que as mesmas possam realizar oficinas de trabalho e, com isso, acenarem um caminho de transformação da realidade socioeconômica da comunidade em questão.

A comunidade, onde foi aplicado o projeto, foi a Ilha Grande dos Marinheiros, através da creche comunitária, da Associação de Mães, situada do lado direito da Ilha.

Procuramos desenvolver um projeto que fosse, antes de tudo, libertador. Essa liberdade penetraria na ação pedagógica, pois o aluno que faria o projeto, também o criaria, e mais do que isso aplicaria seu conhecimento. Libertar foi a palavra-chave: libertar da abordagem formal, do conhecimento vazio, das verdades prontas e das respostas a perguntas prévias; a libertação do escolasticismo, que Frenet diagnosticou como o mal da sociedade; o medo do novo; a obrigação de seguir regras previamente traçadas, que tiram a ale-

gria de saber; traumas escolares, “doenças de crianças transformadas em alunos.”¹

O projeto educou sem impor. Não pretendeu respostas prontas, mas ficou permeável às inúmeras e novas perguntas que poderiam surgir; numa perspectiva foucaultiana de não interpretar, mas experimentar.

Começamos nas aulas de História, o desenvolvimento dos conceitos de comunidade, em geral, passando por todos os seus níveis, da família ao estado. O conceito de cidadania e responsabilidade social, também foi trabalhado em aulas dialogadas; sempre focando na tentativa da construção conjunta dos conceitos.

Logo depois, a professora de História propôs uma pesquisa sobre os diversos problemas sociais que, empiricamente, os alunos e suas famílias identificavam em suas comunidades. A estratégia era despertar o aluno para sua comunidade, fora de seu lar ou de sua escola.

O trabalho foi proposto pelas professoras, cada uma em seu período, mas ambas deixando claro que era uma atividade integrada.

Nas aulas de História, foi introduzida a história do Patchwork, técnica desenvolvida desde o Egito antigo, passando pela Idade Média e chegando ao seu maior prestígio, durante a colonização americana. Foi contado a eles pela professora, que a técnica servia para produzir roupas e cobertas com retalhos e, era incentivada pelas comunidades religiosas dos Estados Unidos, então colônia inglesa na América, pois espantava os maus pensamentos nas mulheres. A técnica despertava solidariedade entre elas, que doavam um pouco de tecido para aquecer os menos desvalidos. Foi lembrado que as agruras do Novo Mundo fazem com que as comunidades se unam e produzam cobertas e roupas, recolhendo e emendando com cria-

¹ GÓMEZ, Lucía; JODAR, Francisco. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, Ed. UFRGS, jan./jun. 2004.

tividade pedaços de tecidos doados pelas próprias famílias locais, fazendo assim renascer uma técnica que hoje é considerada arte.

Propusemos a eles o projeto de aprender, produzir e ensinar os adolescentes da comunidade escolhida a fazer uma colcha de crochê, toda feita por quadrados de lã; um patchwork adaptado às necessidades e habilidades locais.

A ideia inicial seria que os alunos construíssem uma colcha de crochê por turma, a fim de doarem a uma instituição. Fariam isso unindo conhecimentos de Matemática (geometria, porcentagem, etc.) e de História Social e Econômica (vida em comunidade, trabalhos com manufaturas, linhas de produção, etc.).

Destacamos que só fazer e doar a colcha não era suficiente. Era preciso, que a doação servisse de incentivo para que as comunidades carentes produzissem suas próprias colchas, através de uma lógica de unir forças. Assim diminuiriam as carências de cobertores às famílias locais, além de criarem uma possibilidade de renda, através das vendas das mesmas colchas, então produzidas pela comunidade alvo.

A estratégia interdisciplinar iniciou com o anúncio do projeto pela professora de Matemática, nas turmas, destacando os conteúdos que seriam trabalhados, enquanto fizessem a colcha.

A partir do momento que o trabalho foi comunicado, ficou combinado que as aulas de Matemática e História dedicariam um tempo para o crochê. Este tempo poderia variar, conforme as outras atividades propostas integrarem-se à atividade de sala.

Enquanto teciam, eram passados conhecimentos e conceitos, como manufaturas, linha de produção, etc., de uma maneira informal, sem impor ou fazer anotar. Despertávamos neles a possibilidade da transformação de si mesmos, fazendo sair o aluno e deixando surgir o sujeito da história; sujeitos desviados dos caminhos naturais de sua própria história, e descaminhados para uma ação educativa mais realista.

Como nos diz Foucault: “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”

Descaminhamos nossos alunos da formalidade das aulas de História e Matemática. Oferecemos a chance de descaminhar suas famílias e amigos, através do convite à participação no projeto.

Os procedimentos foram organizados da seguinte maneira: cada aluno deveria produzir quadrados de $0,15\text{m} \times 0,15\text{m}$, na maior quantidade possível no tempo dado ao projeto pelas professoras (mais ou menos dois meses), e que, unidos, resultarão em colchas no tamanho de $1,50\text{m} \times 2,20\text{m}$.

O trabalho envolveu todo um estudo matemático, unido ao estudo de História. Enquanto as aulas de História destacavam a importância da atividade para o ato social que a envolvia, a professora de Matemática desenvolvia um estudo de várias áreas da Matemática. Criar a colcha envolvia os dois conteúdos. Mas entregar a colcha envolvia muito mais. A entrega era o ato do saber e do aprender em um diálogo que foi possível, sem a interferência direta das professoras.

Os conteúdos desenvolveram-se da seguinte forma: foi estabelecido um acordo de tamanho e quantidade de quadrados que seriam necessários para criar uma colcha de solteiro. A professora de Matemática dedicou-se a desenvolver os conteúdos de conhecimentos de geometria, porcentagem, sistema de medidas e operações com números decimais.

Enquanto a professora de Matemática trabalhava seus conteúdos, a professora de História dedicava um tempo da sua aula para reforçar e discutir a importância do ato que estava sendo feito e, informalmente, passar informações formais deixando fluir questionamentos inusitados.

Foram destacados os passos que deveriam ser cumpridos para que o projeto fosse um sucesso:

- cada aluno deve motivar os pais e a comunidade a qual pertencem, a fazer o mesmo, a fim de que se desenvolva com a participação conjunta de gerações distintas, o compartilhamento de conhecimentos, costumes e práticas de diferentes épocas;
- os alunos serão levados a entender e analisar a Matemática inserida no projeto;
- os alunos serão convidados a relatar no III Fórum da Cidadania do Colégio Província de São Pedro, sua experiência como agentes de uma ação social.

Procuramos orientar, tendo em mente a frase de Maria Montessori: “Nunca ajude uma criança em uma tarefa que ela sente que pode realizar sozinha.” Deixamos acontecer a aprendizagem, interferindo sempre que solicitadas, sempre que necessário fosse; nunca, antes de precisarem de nós.

Ensinar crochê, inclusive aos meninos, foi uma parte bem divertida, onde até mesmo funcionários participavam.

A tarefa manufatureira fazia-os entender a importância do trabalho conjunto, dava noções de linha de produção, de construção e aplicação de objetivos em comunidade, e os preparava para conteúdos como Desenvolvimento de Civilizações, Revolução Industrial, Sistema Feudal, Colonização Americana, etc. Em Matemática desenvolviam a noção de proporção, porcentagem e geometria. Mesmo os temas que não eram da série, eles foram abordados livremente, sem obrigações formais. Enfim, concretizavam os conteúdos aprendidos em História e Matemática, evitando o clássico “Para que eu preciso aprender isso?” ou “Para que eu vou usar isso no futuro?”

O que vimos, a partir de então foi surpreendente. Os alunos faziam todas as tarefas em tempo hábil, para poder fazer o crochê no tempo restante; as aulas ficaram calmas, e meninos e meninas

trabalhavam concentrados. Os pais, avós, professores e funcionários, todos ficaram sabendo da tarefa e colaborando quando possível. Alguns alunos, antes desmotivados e agitados, ficavam um bom tempo tecendo os quadrados e retângulos, após terminarem as tarefas diárias propostas pelas professoras. As salas das 6^{as} séries se encheram de cores, texturas e desenhos. Mães mandavam novelos e agulhas; avós teciam quadrados criativos; professores de outras disciplinas compravam agulhas e queriam aprender crochê; enfim o projeto saía da sala de aula estendia-se com sua grandiosidade. Auxiliada pelo inverno gaúcho a tarefa era acolhedora, e aquecia as mãos e o coração. Aos poucos, as colchas foram nascendo, coloridas e quentes. Lindas não só pela sua aparência, mas por tudo o que significavam.

Mostramos que integrar duas disciplinas tão diferentes pode ser uma aventura criativa. O importante foi que não despertamos apenas a noção de solidariedade nos nossos alunos. Fomos solidárias uma com a outra, compartilhando nossos universos tão díspares, para dar o melhor ao nosso aluno: engrandecer nossas disciplinas que pareciam tão antagônicas e com um projeto de cidadania tornaram-se complemento.

Éramos, assim, alunos, professores, pais, avós, etc. – uma micro comunidade escolar, unida em um objetivo comum.

Como nas famílias em suas adversidades, e agora como pequenos cidadãos, os alunos das 6^{as} séries assumiram um compromisso silencioso de serem solidários, e foram sem imposições ou campanhas. Foram por satisfação e prazer de atuar, de fazer algo de produtivo e transformador. Aprenderam Matemática, História e Cidadania, e fizeram dos dias de inverno do ano de 2007, um capítulo de suas vidas que, temos certeza, estará em suas melhores lembranças da escola.

Figura 1 – Os alunos do Colégio Província de São Pedro, entregando a colcha e iniciando as oficinas na Ilha Grande dos Marinheiros



Fonte: acervo das autoras

Referências

AGAMEBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição de la experiência y origen de la história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. Tradução José Fernandes. São Paulo: Cultrix, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. São Paulo: Vozes, 1995.

REVISTA Educação e Realidade, Porto Alegre, Ed. UFRGS, jan./jun., 2004.

RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco. (org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino; Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Da exclusão pela deficiência na Antiguidade à inclusão pela diferença na contemporaneidade

ESTELAMAR LOPES DIAS DA SILVA

Licenciada em História/FAPA. Alvorada/RS

O corpo é a melhor ferramenta para aferir a vida social de um povo. A ele cabe algo muito além de ocupar um espaço no tempo, cabe uma linguagem que institui antes daquilo que denominamos falar, que se exprime, evoca e suscita uma gama de marcas e falas explícitas.

Lévi Strauss

Introdução

Este texto focaliza o microprojeto de ensino, constituído no âmbito do processo de aprendizagem das disciplinas de Sociologia II, História Antiga II, Prática II e Didática II, do curso de História/Licenciatura Plena da Faculdade Porto-Alegrense, constituindo-se, portanto, em um módulo de ensino interdisciplinar.

O projeto teve por objetivo possibilitar ao aluno um contato com os conteúdos disciplinares, por uma nova perspectiva, não apenas de modo teórico e individual, onde os conteúdos de cada disciplina têm um fim em si mesmo, mas de forma transversal e interdisciplinar, eles passam a ser meio de ampliação de formação e interação na realidade de forma crítica e dinâmica. Transversalidade que, para levarmos adiante, deve advir da construção de uma nova cultura acadêmica (RAMOS, 1997, p. 3), que permeie os distintos

conteúdos de forma a ganhar novos significados, a partir das experiências sociais de cada indivíduo, na sua relação com o mundo e com o conteúdo específico. A proposta possibilita a reflexão dos sinais exteriores que identificam as tendências do cotidiano e da mentalidade dominante das sociedades em diferentes períodos históricos, destacando, por exemplo, onde a ética e cidadania figuram como categorias explicativas, e a alteridade como conceito fundamental.

O conteúdo específico para execução deste projeto assentou-se no recorte geográfico e social da Grécia e de Roma, onde se estruturam os discursos dos diferentes paradigmas que vão servir de modelo à construção social da diferença até a atualidade. Busco identificar as principais formas de tratamento impetradas aos portadores de deficiência física, que partem dos modelos do extermínio ou abandono, ou da institucionalização, da integração e da inclusão. Trata-se de conceitos diversamente estabelecidos ao longo do tempo, na medida em que variam as formas de tratamento do corpo humano, ora supervalorizando, ora negando.

O desenvolvimento deste projeto torna-se importante na medida em que possibilita ao aluno compreender os significados dos diversos acontecimentos do mundo contemporâneo, e de tudo que a ele se relaciona. E ao compreender os significados poderá posicionar-se frente a realidade por ele vivenciada, que não é imutável, mas consequência das ações de pessoas comuns que viveram em tempo e espaço diferentes, onde a participação coletiva constrói e caracteriza a vida em sociedade.

Primando por estes objetivos, entra o educador e o planejamento de ensino, de forma racional, organizada, coordenada e articulada para desenvolver a atividade escolar, abordando a problemática do contexto social (LIBÃNEO, 1992), onde os conteúdos a serem estudados deverão projetar-se na vida do aluno de forma sensível aos acontecimentos. Dentro deste projeto, especificamente é valorizada a transversalidade com um olhar diferenciado à exclusão de

portadores de necessidades especiais da antiguidade à contemporaneidade.

Como forma de atingir tais objetivos, o módulo de ensino se constitui por oito aulas, aplicadas em quatro blocos distintos, pelo conteúdo programático, direcionado ao primeiro ano do Ensino Médio. Busca-se, assim, abrir um convite ao educando a viver através do saber, sua cidadania, numa sociedade que se constrói dentro de um universo de ação.

Partindo do mito, uma representação da realidade

O módulo de ensino parte do “mito”, conceito este entendido como uma representação da realidade, espécie de guia explicativo que embasa atitudes de exclusão e segregação nas sociedades nos diferentes períodos históricos.

Nos primórdios dos tempos, como o homem não contava com o pensamento científico, nem com as descobertas tecnológicas que caracterizam a sociedade, este recorreu ao sobrenatural para explicar e justificar a ocorrência de fenômenos, que não compreendia.

Assim, segundo Ferreira e Guimarães (2003), entre as sociedades antigas e primitivas surgiu o mito, trazendo alento e alguma tranquilidade em relação a acontecimentos, que, naquele momento, as pessoas não tinham condições de compreender as causas ou efeitos.

Entre os gregos, o mito transformou-se no elemento central de explicação das ações humanas, servindo de exemplo e modelo para o homem mortal. E a forma, como eles reagiram a essas situações dão indicativos de como, homens e mulheres da época, tratavam as pessoas com deficiência. Afinal, as situações e conflitos vivenciados pelos deuses se assemelhavam àquelas enfrentadas pelos gregos no dia-a-dia. Desta forma, nada mais natural para os gregos, do que abandonar as crianças com deficiência, privando-lhes o direito à cidadania; afinal, eles estavam seguindo o modelo ditado pelos deuses.

Salientando esta diferença como base para a construção de uma sociedade e sua riqueza, o conteúdo é desenvolvido, buscando transmitir o simbolismo do mito através da humanidade, onde “[...] as assimilações de uma cultura à outra são enriquecedoras [...]” (MORIN, 2002, p. 57); tanto na educação, no sistema político, econômico, social e cultural.

O mito “O leito de Procusto” ilustra esta representação, e mostra a diversidade e a busca pela igualdade, porém nos leva a refletir de que “[...] a igualdade não equivale à uniformidade e de que a igualdade só fica assegurada se a diversidade não for aniquilada.” (AGUIAR, 2008, p. 290). Igualdade que Schafer (2001, p. 67) conceitua como “[...] a fonte primária legitimadora das restrições aos direitos fundamentais, embasada não em um paradigma de exclusão, mas, sim, em um processo inclusivo de direito, onde respeitar a diversidade não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro que é diferente, mas também a alteridade.” Porém, muito se sabe que “Exclui-se a alteridade para não acolher a diferença em nós que esse encontro produz. Chamamos ao outro de diferente; assim, somos normais. Para continuarmos normais não podemos abrir contatos que engendrem estados inéditos, novidade ou transmutações em nossa envergadura moral.” (CECCIN, 1997, p. 25).

Este caminho complexo para fazer valer a solução de assegurar a diversidade ou o direito à diferença, e ao mesmo tempo a igualdade, segundo Morin (1996, p. 55) está no modo de pensar. Sua teoria para o propósito da educação inclusiva nos leva a compreender que “[...] só um pensamento, antes reducionista pode conviver com a diferença e com a diversidade.” Segundo ele, o pensamento reducionista oculta a alteridade que fundamenta silêncios e invisibilidades.

Os conceitos citados serão trabalhados buscando a criticidade dos alunos, e ilustrados pela música como recurso lúdico e ponto de reflexão. A atividade realizada em dupla vai buscar identificar

“Procusto” em nossa sociedade atual, seja em nossa educação, no nosso sistema político, econômico e cultural, explicando o porquê da identificação.

A cada nova aula, um novo objetivo a ser atingido, quando entra o professor, suas teorias, experiências e crenças sob forma de testemunhar na prática de forma coerente o que é a docência. (GRILLO, 2001, p. 74).

Deuses “culturalmente no passado e no presente”

No segundo bloco, será feita leitura dirigida de três textos distintos assim distribuídos: um texto sobre as sociedades espartana, ateniense e romana, onde buscamos desenvolver a capacidade de compreender as diferenças construídas culturalmente e empiricamente observadas, entre formas de vida de sociedades do passado representadas pelas citadas sociedades; o segundo texto com perspectiva mitológica, trata de história de deuses que tiveram filhos deficientes e suas atitudes nesta situação; e, por último, um texto com uma breve história de tribos indígenas brasileiras da Amazônia e o extermínio de crianças deficientes.

Através dos citados textos – primeiramente abordados por gregos e romanos, através de seus filósofos, construtores de paradigmas que influenciaram todo pensamento cristão ocidental –, aparece a negativa do direito à cidadania de crianças nascidas com alguma deficiência física.

Os espartanos dedicavam-se à dança, à ginástica e à guerra. Idealizavam a força física e a perfeição do corpo, e almejavam a formação de guerreiros fortes e saudáveis. E para manter a estabilidade da sociedade atlética e guerreira, que se almejava na época, os próprios governantes determinavam, mediante atos governamentais, o sacrifício de crianças malformadas ou deficientes. Ou seja, se a criança,

[...] lhes parecia feia, disforme ou franzina, mandavam atirá-la num precipício, que vulgarmente se dava o nome de Apothetes, isto é, depositórios, pois tinham a opinião de que não era expediente, nem para a criança, nem para a coisa pública, que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija, durante toda a vida. (PLUTARCO, 1951, p. 225).

As leis espartanas surgiram a partir de um modelo pré-concebido de homem; pelos deuses. Também são valores subjetivos, determinando ações concretas, deliberando sobre o direito de vida ou morte dos diferentes, como demonstram os estudos de Bianchetti, (1998) e Ferreira & Guimarães (2003).

A marginalização dos diferentes, também aconteceu em Atenas, onde os recém-nascidos com alguma deficiência eram colocados em uma vasilha de argila e abandonados. (PESSOT, 1984). Nesta Cidade-Estado, a retórica, a filosofia e a boa argumentação foram as virtudes idealizadas. Credita-se ao povo ateniense, a crença na supremacia do trabalho intelectual, a partir da ideia de que o Homo sapiens teoriza e pensa em relação ao manual, e o Homo faber é o que faz o trabalho prático; onde também não se enquadravam os deficientes.

Em Atenas, Platão ao procurar descrever sobre como deveria ser uma república perfeita, afirma: “Quanto às crianças doentes e as que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto.” (PLATÃO apud SILVA, 1986, p. 124). Ainda, nesta mesma Cidade Estado, Aristóteles também manifestou sua opinião em relação às pessoas com deficiência: “[...] quanto, a saber, quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme.” (ARISTÓTELES apud SILVA, 1986, p. 124).

Assim como Platão e Aristóteles na Grécia, em Roma, Cícero e Sêneca também emitiram suas opiniões e de como se deveria proceder em relação a elas: “[...] a morte é um refúgio seguro onde es-

ses indivíduos estarão ao abrigo destas horrendas misérias.” (SILVA, 1986, p. 141).

Algumas pessoas com deficiência, sobreviviam, pois segundo Palombini (2003, p. 104) “[...] nem todos eram sacrificados, sendo assim, alguns, bebês considerados anormais eram abandonados em cestas enfeitadas com flores às margens do rio e eram recolhidos por famílias pobres que os criavam para depois se utilizarem deles para pedir esmolas.”

Porém estes que sobreviviam, não encontravam condições para serem escravos nem amos; acabavam vivendo sobre a proteção de um poderoso patrício. “[...] os deficientes mentais, em geral tratados como “bobos”, eram mantidos nas vilas ou nas propriedades das abastadas famílias patrícias, como protegidos do pater famílias ou passavam a ser utilizadas para mendigar ou enquanto objetos de espetáculos circenses.” (SILVA, 1986, p. 130). Portanto, em razão de sua anormalidade, começaram a ser utilizadas economicamente como pedintes ou enquanto seres bizarros em espetáculos, passando, assim, a ter algum valor mercantil. Este acontecimento pode ser observado nas palavras do historiador Durant, o qual afirma que: “Existia em Roma um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços, de três olhos, gigantes, anões, hermafroditas.” (DURANT apud SILVA, 1986, p. 130). Este comércio humano, segundo Ferreira e Guimarães (2003), se manteve até o início do século XX em alguns países, como os Estados Unidos, onde proprietários de “circos dos horrores” exibiam publicamente pessoas deficientes, diferentes ou de costumes exóticos, como atração.

Para compreender um pouco melhor esta história de exclusão, que constitui um valor do passado e do presente, podemos ver em nossos dias a maneira como homens e mulheres ainda constroem um modelo de sociedade seletiva e excludente.

Com este entendimento, e como já destacamos, passamos para o conteúdo programático do projeto, tratando de mitoló-

gicos deuses, que tiveram filhos deficientes e suas atitudes nesta situação, a breves histórias de tribos indígenas brasileiras da Amazônia, relacionado com o extermínio de crianças deficientes e a influência do mito na continuidade desta prática ainda hoje. A respeito, Ferreira e Guimarães (2003) ao abordarem algumas tribos da Amazônia que exterminam os bebês gêmeos ou com deficiências físicas aparentes, eles informam sobre a prática de enterrá-los vivos, justificada pelos índios, assim como nas comunidades primitivas, pela incapacidade do indivíduo construir uma vida independente e buscar seu próprio sustento quando adulto. Esta prática é vista com naturalidade pelos integrantes da tribo, e tida como “costume do índio”. Na medida em que os índios se aculturavam, foram sendo abolidas estas práticas de extermínio, porém resiste nas tribos mais remotas.

Os conteúdos desenvolvidos têm por finalidade estimular junto aos alunos a percepção crítica e transformadora sobre eventos que se relacionam à constituição de uma mentalidade alusiva à exclusão de portadores de necessidades especiais, e que envolvam diretamente o fortalecimento das diferenças ao invés do realce das similaridades. E por meio de um trabalho em grupo – grupos formados por até cinco componentes escolhidos por afinidade –, irão traçar um paralelo entre as sociedades antigas e a contemporânea, e responder sobre a influência do mito na continuidade desta prática, ainda hoje, e, posteriormente, a apresentação em seminário.

Mudanças de paradigmas: a inclusão social e os desafios presentes

Novo desafio aos alunos: o de reconhecer na sociedade atual a evolução gradativa dos aportes legais e recursos tecnológicos, disponibilizados para a construção da autonomia, aprendizado e desenvolvimento dos portadores de necessidades especiais e perceber

tal evolução, como exemplos de portais para a inclusão social. A ênfase seria como vencer as barreiras de aspecto atitudinal. Para tanto se fez uma retrospectiva ao longo do tempo.

Destacou-se que como não se concebia mais os castigos medievais, nem as práticas de extermínio da antiguidade, a segregação em instituições públicas foi sendo a opção adotada.

Neste contexto, as Santas Casas de Misericórdia, como os asilos europeus, assumiram a função de alimentar e dar abrigo aos marginalizados. Nas palavras de Skliar (2000, p. 27), “[...] a segregação é o castigo caridoso, dá teto e alimentação enquanto esconde e isola aquele incômodo e inútil.”

Arruda e Piletti (1999) enfatizam que ao longo do século XIX, o desenvolvimento do capitalismo e a Revolução Industrial, na Europa, proporcionaram profundas transformações na organização social e familiar, acelerando o ritmo de produção e estabelecendo novas necessidades de consumo. Neste contexto, as fábricas e indústrias, passaram a empregar mulheres e crianças, pagando baixos salários e oferecendo péssimas condições de trabalho.

A esse respeito, Nogueira (1993, p. 34) faz referência a um trecho de “O Capital”, onde Marx cita o depoimento de F. Horner, durante um julgamento: “Há não muitos anos, uma paróquia londrina e um fabricante de Lancashire concluiu um contrato, pelo qual foi estipulado que este, para cada 20 crianças sadias, teria de aceitar uma idiota”. (p. 1993, p. 34).

Desta forma, o conceito de eficiência e produtividade foram se constituindo na versão contemporânea do leito de Procusto, dos antigos gregos.

Paralelamente a estas conquistas, a vertente médico-organicista continuou se mantendo nas primeiras décadas do século XX, por força de médicos alarmistas que se utilizavam de dados estatísticos e associavam a deficiência a todo tipo de mazelas. Além de afirmarem se tratar de um mal genético e hereditário, sendo necessária a

esterilização dessas pessoas, para evitar a propagação da espécie. Assim, a superstição segundo Pessotti,

[...] retorna com toda a sua força em pleno século XX, não é mais a cólera divina ou as ameaças dos demônios que o deficiente carrega. O perigo, agora, é ele próprio. Não é o demônio, perverso, que de dentro do doente ataca e arruína: é o próprio imbecil ou idiota que traz o dano, e a ruína social. (1984, p. 187).

Saliente-se ainda, que estas concepções preconceituosas, alarmistas e eugenistas, das primeiras décadas do século XX, lançaram as bases da ideologia que resultou nas práticas nazistas de limpeza étnica iniciando o holocausto, pelo extermínio dos deficientes, que não se enquadravam no modelo idealizado de eficiência e produtividade.

No entanto, no decorrer do século XX, grupos de educadores, pais e defensores dos direitos humanos, somaram forças em prol de melhores oportunidades educacionais, a todos os alunos, em especial, aos excluídos ou marginalizados socialmente.

Assim, a partir da segunda metade do século passado, o movimento por uma educação popular mais justa e inclusiva, cresceu e se consolidou no cenário internacional. Para os alunos questionadores, este é o momento de elucidar dúvidas e levantar hipóteses que vinculem a produção de atitudes de inclusão aos contextos específicos em que os documentos (leis) foram produzidos buscando desfazer determinados equívocos relacionados ao senso comum. Busca-se dimensionar no presente transformações e permanências do processo histórico que ressaltam que os direitos humanos são uma criação moderna, eles não existiam na Democracia Grega da Antiguidade. E que o homem, como ser social, destrói para construir e é produtor de meios de vida. (PINSK, 2003, p. 21).

Esse processo de mudanças na educação, culminou nos aportes legais como Jomtien, em 1990, o Fórum Mundial de Dacar, a Confe-

rência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. (MEC/UNESCO, 2005).

No Brasil contando principalmente, com o respaldo da Constituição Federal Brasileira de 1988, que preconizou o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Bem como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir de então, respaldados pela base legal e pela luta de grupos nacionais e internacionais em prol da inclusão, a educação de alunos com deficiência tem sido paulatinamente assumida pelas escolas do sistema regular de ensino. Em vista disso, a cada ano, cresce o número de alunos que a despeito de suas características individuais, são incluídos, em escolas regulares, nas séries correspondentes a sua faixa etária ou que dela se aproximem. Assim, a sociedade inclusiva tornou-se um desafio do nosso tempo e a educação escolar parece ser um importante instrumento, para viabilizar a inclusão dos diferentes no mundo dos iguais, no mundo do trabalho da produção da existência humana.

Faz-se importante abordar dentro do projeto que os alunos com deficiência, conquistaram o direito de estar fisicamente no espaço da escola regular, no entanto, os investimentos em recursos humanos, materiais e metodológicos para promover a inclusão, não correspondem à demanda, sendo avaliados como insuficientes. Corremos o risco de se manter este alunado dentro da escola regular e continuar praticando a exclusão, desta vez muito mais velada, mas igualmente frustrante considerando-se que no ambiente segregado o aluno, com alguma necessidade especial, recebe atenção e cuidados também especiais, mesmo que de caráter assistencialista.

E no quarto e último encontro deste microprojeto de ensino, acontece a síntese dos conteúdos dados, buscando o desenvolver da criticidade e o posicionamento dos educandos e do educador frente às questões de nosso tempo e dos projetos de luta pela cidadania. Após a exibição de cenas do filme, O contador de histórias forma-se

um grande elenco teatral de atores sem nomes “[...] um trabalho de construção no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece”. (PCNs, 1998, p. 141) com a finalidade de representar a cena do filme que identifica a frase: “Nós apenas não estamos em NEE (necessidade especial de aprendizagem), o destino não nos pertence, conviver com a diferença é algo do cotidiano”. E como fechamento construímos através dos principais conceitos trabalhados uma leitura cronológica de um tempo histórico, fazendo o caminho inverso, partindo do presente voltando a Grécia Antiga de onde partiu nosso primeiro encontro.

Conclusão

Em síntese, vinculado ao projeto de ensino tem-se a dizer que a escola regular precisa mesmo passar por uma transformação, revendo desde seus princípios filosóficos até as ações concretas no cotidiano, quebrando paradigmas tradicionais, e revendo seus procedimentos de ensino com a prática de professores menos lecionadores e mais gestores de conhecimento.

Enfim, é preciso que o ensino cooperativo e inclusivo permeie as práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores. É preciso caber no leito de Procrusto dos gregos, nem que para isso tenha que se esticar um pouco os membros ou aparar algumas sobras, para que os aspectos biológicos interajam com o meio, pois a inteligência e cognição são processos construídos e modificados nesta interação, e é sumamente relevante para o desenvolvimento humano o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. São passos na direção da eliminação das discriminações.

Portanto, um projeto de ensino que se constitui por objetivos claros, serão certamente alcançados, porque ações educativas planejadas ampliam as chances de aprendizagem e, com ela o desenvolvimento

socioafetivo e cognitivo dos alunos. Por conseguinte independente da pedagogia utilizada, o diálogo deve ser o balizador da construção coletiva deste novo conhecimento, favorecendo a autonomia do educando e educador, que de certa forma liberta no dado momento o professor da incerteza de sua utilidade no futuro, no mundo da tecnologia, onde a máquina poderá ser programada para ensinar, porém se faz necessário lembrar que o ensino sem afetividade se torna um saber qualquer.

Referências

- ARRUDA, José Jobson de A; PILETTI, Nelson. *Toda a história: história geral e história do Brasil*. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspecto históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRÍCONE, D. *Ser professor*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- LIBÂNEO, J. P. *Tendências pedagógicas: democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1992.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Jeanne Sawaya. Unesco. Porto Alegre: Cortez, 2002.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.
- PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PINSK, Jaime; PINSK, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.
- PLUTARCO. *A vida dos homens ilustres*. Trad. Aristides da Silveira Lobo. São Paulo: Ed. das Américas. 1951.
- SILVA, Otto Marques da. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.

3

A PRÁTICA DA LEI 10.639

Vinte e Zinco em preto e branco: a História através da Literatura

ALINE DE ABREU ANDREOLI¹

Graduada em Letras e Especialista em História Africana e Afro-Brasileira/FAPA.
Porto Alegre/RS

Introdução

Este trabalho objetiva analisar a obra *Vinte e Zinco* de Mia Couto, procurando, a partir do exame dos fatos históricos e da mistura de culturas e crenças ali mostrados, fazer uma análise do ponto de vista histórico, ideológico e social.

A escolha pelo autor deveu-se ao posicionamento assumido, em sua obra, na construção de um projeto de moçambicanidade, em que ele se coloca como um homem que nasceu “com pouco tom na pele e muita cor na alma”, conforme afirma em entrevista ao *Jornal da Universidade de Algarve*, em 1998. Elegemos *Vinte e Zinco* para a realização deste estudo, principalmente, pelo fato de, nessa obra, ser possível observarmos - sob as perspectivas do negro e do branco - muitas das dicotomias presentes na real história das relações luso-africanas, com suas consequências delineadas num produto mítico-cultural resultante. Acreditamos que esta obra, assim como outras de autores africanos, possa e deva ser trabalhada em sala de aula, tanto para referenciar a história desses países (que, via de regra, é pouco conhecida por nós, brasileiros), quanto para dar visibilidade a traços e laços existentes, ainda hoje, entre as culturas

¹ Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso que originou este trabalho: Prof^a Jane Tutikian (Letras/UFRGS).

brasileira e africana, contribuindo, assim, para a divulgação e valorização das culturas/histórias africana e afro-brasileira; agindo em acordo com a Lei 10.639/03.

A seguir, conta-se a história a partir do ano que antecede a Independência. Mais precisamente, desde a Revolução dos Cravos, responsável pela queda da Ditadura Salazarista, ocorrida, em 25 de abril de 1974, em Portugal - cenário da obra *Vinte e Zinco*. Após, vamos analisar - capítulo a capítulo - os fatos imediatamente antecedentes e os posteriores à Revolução dos Cravos. De um ponto de vista ideológico, enfocamos as visões, ações e reações - tanto dos negros como dos brancos - diante de tais acontecimentos.

Moçambique Independente: do *Vinte e Zinco* à Independência

As guerras anticoloniais levadas a cabo nas colônias portuguesas e a ação dos antifascistas em Portugal determinaram o levante de 25 de abril de 1974 - Revolução dos Cravos² - responsável pela queda da ditadura em Portugal, criando as condições para o estabelecimento das liberdades cívicas elementares dos cidadãos. Tal fato promoveu o debate sobre situações relacionadas com a descolonização e suscitou a necessidade de os governantes portugueses negociarem com os movimentos que lutavam pela independência nas suas várias colônias, precipitando, assim, o processo de Independência de cinco delas na África: Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Angola.

A situação era complexa. Havia movimentos políticos que reclamavam a Independência imediata destas colônias, e outros que lutavam pela continuidade da sua ligação a Portugal, onde a situação era idêntica. Os militares portugueses recusavam-se a combater nas colônias ou a embarcarem para lá, reclamando o fim imediato das

² Revolução contemplada no livro *Vinte e Zinco*, de Mia Couto.

hostilidades, acelerando dessa forma os processos de Independência. Durante os meses que precederam os “Acordos de Lusaka” e que determinaram o cessar das hostilidades em Moçambique, as operações armadas desenvolvidas pelos guerrilheiros da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique)³ continuaram sem esbarrar em qualquer resistência por parte dos militares do exército colonial. Esses já não encontravam qualquer motivo para prolongar uma guerra que, no seu entender, não fazia sentido, nem lhes dizia respeito.

Ainda assim, o processo de Independência em Moçambique foi relativamente rápido e pacífico. Em 24 de julho de 1974 (Lei 6/74), foi aprovada em Portugal uma lei que estabelecia um regime transitório para Angola e Moçambique, tendo em vista a autodeterminação ou independência desses territórios. Em 27 de julho de 1974, o governo português, pressionado pelos movimentos de libertação, compelido pelas forças políticas portuguesas anticoloniais e coagido pelas atividades políticas desenvolvidas no interior dos territórios ultramarinos, iniciou as negociações com vistas a transferir os poderes para os movimentos de libertação influentes nos territórios colonizados. Em 4 de agosto desse ano, Portugal comprometeu-se perante à ONU, a conceder Independência destes territórios. Em 7 de setembro de 1974, representantes da FRELIMO e do governo português assinaram, na capital da Zâmbia, os “Acordos de Lusaka”, que, entre outras coisas, instituíram o governo de transição e fixaram a data da independência de Moçambique. Em 20 de setembro de 1974, no âmbito dos Acordos de Lusaka, foi designado o governo de transição, cuja tarefa principal era a de assegurar a gestão do país e prepará-lo para a proclamação da independência. Em 25 de junho de 1975, ela foi proclamada, o país adotou a designação de República Popular de Moçambique, e Samora Moisés Machel foi seu primeiro Presidente.

³ Fundada em 25 de junho 1962, como resultado da fusão de três movimentos nacionalistas.

Mas não se fez a tão esperada paz, e a história continua tumultuada. Chegamos, entretanto, ao contexto retratado por Mia Couto, em *Vinte e Zinco*.

Vinte e Zinco em Preto e Branco

A história de Moçambique é tomada de invasões territoriais que culmina com a de Portugal.

Estabeleceram-se complicadas relações de poder entre colonizado e colonizador. Examinemos, a partir de agora, na obra *Vinte e Zinco* (doravante VZ), de Mia Couto, que remete à época imediatamente anterior e posterior à Revolução dos Cravos, responsável pela queda da ditadura Salazarista em Portugal, em 25 de abril de 1974 - as ocorrências desses problemas sociais, resultantes dos valores e tradições portuguesas -, e verifiquemos, em contrapartida, que reações teve o povo moçambicano a ocorrências como o racismo.

Já na primeira epígrafe, “Vinte e cinco é para vocês que vivem nos bairros de cimento. Para nós, negros pobres que vivemos na madeira e zinco, o nosso dia ainda está por vir.” (VZ, p. 09), fala da adivinhadora Jessumina. Vemos o espírito que perpassa a obra: há duas visões para tudo, a dos brancos (portugueses) e a dos negros (moçambicanos).

Na segunda, fica evidente a dicotomia branco/preto “Nas plantações de cana-de-açúcar, o senhor maltratava o escravo, mas receava o ódio deste. [...] era a feitiçaria e os mistérios de África que perturbavam o sono dos senhores da ‘casa grande’.” (VZ, p. 11). O autor salienta que não só os brancos detêm o poder, isto é, os negros têm poderes que os brancos desconhecem, e por isso os temem.

O capítulo “19 de abril” inicia-se com uma citação retirada dos cadernos de Irene, “O torturador necessita da vítima para criar verdade

nesse jogo a duas mãos que é a fabricação do medo” (VZ, p. 13). Essa citação reforça a ideia de que, neste processo violento que foi a colonização, o dominador precisa que o dominado “se deixe” dominar.

Ainda nesse capítulo, através da fala de Lourenço de Castro (inspetor da PIDE⁴), Mia Couto nos mostra algumas das questões determinantes das relações luso-africanas.

A vila de Moebase tem outros brancos, sim, mas poucos. Os dedos das mãos sobram se os quisermos contar. Há quem? O Padre Ramos, o médico Peixoto, o administrador Marques e o agente Diamantino. Mais as duas mulheres da casa, a mãe e a tia Irene. Mas as mulheres não contam. [...] até descontam [...]. (VZ, p. 13-14).

Não é por acaso que os brancos habitantes de Moebase, Moçambique, representam as principais instituições de poder na vila: a igreja, o hospital, a prefeitura e a delegacia. Isso, assim como a manifestação de machismo citada, se deve à manutenção - por parte desses portugueses - dos valores provindos de sua terra.

Em “20 de abril”, a epígrafe apresenta Irene. “Ninguém nasce desta ou daquela raça. Só depois nos tornamos pretos, brancos ou de outra qualquer raça.” (VZ, p. 19). Portuguesa, branca e de olhos azuis, Irene fora à África para fazer companhia à irmã Margarida (mãe de Lourenço), quando essa ficara viúva. Talvez Irene represente o próprio Mia Couto, pois ela parece ter nascido, assim como ele, “com pouco tom na pele e muita cor na alma”.⁵ Ela é a única, dentre os brancos do romance, que reconhece e respeita a cultura e as tradições africanas e tenta moldar-se a elas, em vez de tentar impor as suas. Por ter-se misturado com os pretos em todos os sentidos, reconhecendo e aceitando a cultura e as tradições africanas e, inclusive, apaixonando-se por um moçambicano, Irene é dita lou-

⁴ Polícia Internacional de Defesa do Estado, polícia política da ditadura Salazarista.

⁵ Frase dita pelo autor em entrevista ao Jornal da Universidade de Algarve em 1998.

ca por sua “família”, mas, em verdade, Margarida (irmã) tem inveja dela, de sua mocidade, sensualidade e liberdade, e Lourenço (sobrinho) parece ser “apaixonado” por ela, tendo muito ciúme e raiva dela, por sua aproximação com os negros.

Na epígrafe do capítulo “21 de abril”, “Cegueira é ver o nada. O não ver nada é a morte.” (VZ, p. 27), a metáfora retirada dos cadernos de Irene tenta apresentar Andaré Tchuisco, um cego, que era respeitado por todos, à exceção do inspetor Lourenço, que duvidava de sua cegueira. Havia três teorias para a sua cegueira:

[...] cegou logo cedo, na poscedência do parto. [...] A criança repousava num cesto [...] veio essa cobra, a tal que rasteja só pelo luar. [...] A serpente lhe fincou os dentes e, no imediato, seus olhos se azularam, opacos de porcelana. E nunca mais ele leu em nossa visibilidade. (VZ, p. 28).

A primeira, mística, local e regional, fala de fatos que só seriam possíveis na África.

Já na segunda, há um diálogo entre o antenascido Andaré e a própria morte - no qual ele tenta convencê-la a não levá-la consigo, mas ela permanece intransigente, até o momento em que é sucumbida pelo insuportável canto da mãe dele e foge da missão. Trata-se de assunto tão universal como é a morte de modo próprio, ou seja, usa uma hipótese fantástica, mas de forma muito peculiar, misturando crenças e sentimentos, tanto ocidentais como africanos.

[...] a morte visitara Andaré mesmo antes de ele nascer. E disse: – Venho roubar o seu moya⁶ – Mas tão cedo? – perguntou o antenascido. – É para, desta vez, não me acusarem. [...] Era a mãe de Andaré que cantava. É sabido: a morte não suporta canto de mãe. [...] a morte levantou vôo e se retirou. Mas já seus malefícios se haviam praticado: os olhos do menino nunca mais descortinaram a luz. (VZ, p. 28-29).

⁶ Espírito, alma. (VZ, glossário, p. 103).

A terceira hipótese, não explica nada, conta parte da real história de Tchuisco, com cenas cortadas evidentemente, mas a explicação completa para tal cegueira se saberá no final do romance.

A família Castro sabia bem que tudo isso não passava de fantasias. [...] O moço tinha vindo com eles de Pebane [...]; não era cego. Fora contratado como pintor [...] era um jovem educado em escola, recomendado pelos padres [...]. A certa altura [...] o moço adoeceu das vistas. Seus olhos começaram a desbotar [...]. (VZ, p. 29).

A epígrafe de “22 de abril”, “A vida é infinita. Mas nada é tão enorme quanto a morte.”, retirada dos cadernos de Irene, refere-se às memórias do cego:

[...] Irene chegara à Pebane sem modos de ocupadora [...]. Nessa altura, Irene conhecera Marcelino. [...] A portuguesa era açucarosa [...]. Já o mecânico era homem de afiar existência [...]. Marcelino vivia com sua mãe, Dona Graça, em casa de seu tio Custódio. O tio era dono da oficina [...]. A mãe se dizia viúva. Mentira [...]. Todos sabiam que [...] um português [...] fez-lhe um filho. E, depois, mais nada e nunca mais.” (VZ, p. 35-36).

Aqui Mia Couto reforça as particularidades de Irene, “sem modos de ocupadora”, além de apresentar rapidamente Marcelino. Saliêta ainda a história de sua ausência de pai: o português branco engravidara sua mãe e sumira, fato possivelmente comum à época e que influenciou o mulato em suas escolhas patrióticas: elegera Moçambique como pátria-mãe em vez de Portugal.

A figura de Custódio, à primeira vista, parece a de um tipo apolítico, mas tem a sua forma de protesto. “[...] por que motivo Custódio não usa sapato? [...] O calçado é um passaporte para ser reconhecido pelos brancos, entrar na categoria dos assimilados. Existe dois tipos de pretos: os calçados e os pretos.” (VZ, p. 37-38).

Na verdade, ele não entendia a revolta de seu sobrinho:

- Você quer fazer a revolução, Marcelino, está certo. Mas para qual finalidade? - Para dar melhor vida a meus filhos. - Pois eu tenho meu plano mais simples para esse mesmo fim. [...] Vou casar essa minha neta com um branco. E logo ela, num instante, transita numa melhoria das qualidades. Isso é o meu socialismo [...]. (VZ, p. 41).

Custódio tinha uma solução mais prática para o problema. Dizia que a mistura dos negros com os brancos era, senão a única, pelo menos, a mais fácil, forma de ascensão dos de sua raça.

No início do capítulo “23 de abril”, “Deus fez a árvore para que o Homem não sentisse medo do tempo” (VZ, p. 45), o dito de Andaré mostra que a natureza e, principalmente, a árvore têm um sentido especial para os moçambicanos. Se, por um lado, sua alma comunga com a natureza, por outro, a árvore é o símbolo da comunicação com os espíritos; é na sua copa que residem os espíritos superiores, aqueles que estão em contato com o cosmos.

Margarida tem um pesadelo. Procura Jessumina, a advinhadora. Mesmo contra a fé cristã, é bem atendida. Ao sair conclui: “Vinte anos de África e nunca trocara confidências com uma negra.” (VZ, p. 52).

No diálogo entre elas aparecem questões importantes para a compreensão da dicotomia branco/negro, dentre outras. A branca nunca havia saído de casa; a negra morara por sete anos submersa em um lago, e adquirira poderes; a negra sentiu-se honrada com a visita da branca e essa pediu-lhe sigilo sobre sua visita e admitiu para si, nunca antes ter tido contato com os de outra raça; a negra mostra respeito aos costumes e tradições da portuguesa, mas a branca, questiona os poderes da negra e pede perdão a Deus por “trair” sua crença ocidental. As atitudes de ambas representam as reações comuns aos de suas raças, quando se encontram.

A epígrafe de “24 de abril”, “Já não carecemos de igreja: o mundo inteiro se converteu numa imensa igreja” retirada dos cadernos de Irene, faz críticas diretas, à Igreja, que usa seu poder para dominar o mundo, e, metaforicamente, à fé dos que aceitam e crêem nessa Igreja, sem perceber que esta arrebatá-lhes tudo, até mesmo seus sonhos, com uma promessa de redenção. Em contrapartida, “[...] Irene vai cumprir o ritual dos falecidos. Dirige-se à grande maçoniquera, onde estão as campas de Marcelino e Custódio. [...] visita-as à maneira das crenças indígenas. Leva-lhes farinha, panos, bebidas. Senta-se junto à tumba e conversa com os mortos. (VZ, p. 57).

Sua visão da morte não é ocidental, é respeitosa, ao contrário da irmã que, ao mesmo tempo, crê e teme o espírito do marido. Irene trata dos mortos com o mesmo amor que antes lhes dedicara, e, principalmente, sem medo. A fé é também discutida de outra perspectiva:

[...] um homem reza missa. É um negro, todo nu. [...] Senhor Deus, eu venho aqui me desbaptizar. [...] Quero ficar interdito de entrar em igreja. [...] Perder alma, perder mesmo a lembrança de um dia ter sido pessoa. [...] Em diante, quero só conversa com o diabo. Quero tudo isso enquanto durar esses infernos que aqui vivemos. (VZ, p. 58-59).

O desabafo deste negro – filho de sacristão, que após a morte do pai teve de servir à tropa colonial – nitidamente revela a precariedade dessa “fé”. Há como crer em um Deus que permite que tantas crueldades sejam exercidas diante de seus olhos, sem tomar nenhuma providência ou servir a esse Deus? Estaria ele do lado de uns e contra os outros?

O capítulo encerra-se com previsões apocalípticas, como a chegada de um rio a afundar aquela terra. Tal previsão se confirma, com a chegada do monstro Napolo, a cobra voadora, que traz tempestades e relâmpagos, e que, simbolicamente, anuncia a revolução que se iniciará no dia seguinte em Portugal.

“No dia “25 de abril”, na rádio, dizem que houve um golpe de Estado, caiu o regime. Regime? Qual regime? Para ele não havia um regime. Havia Portugal. A pátria eterna e imutável. Portugal uno e indivisível.” (VZ, p. 69). Enfim, caíra a pátria tão enfatizada nos discursos salazaristas e, reproduzida nesse fragmento.

A epígrafe de “26 de abril”, “Até que o leão aprenda a escrever, o caçador será o único herói.” (VZ, p. 73) faz refletir sobre quem são e/ou foram os verdadeiros heróis em nossa história: os que realmente fizeram algum ato heróico, ou aqueles que disseram (ou escreveram) tê-lo feito, verificando a fala de Andaré “Deixe que sejam os pretos a escrever sobre eles mesmos.” (VZ, p. 97). Aqui, podemos estabelecer um paralelo com a história do Brasil, na qual o negro foi um grande ator social, responsável inclusive pela abolição da escravidão, mas, infelizmente, esta parte da história foi por muito tempo ocultada e, apenas recentemente, com a Lei 10.639/03, está sendo resgatada.

Consta na epígrafe de “27 de abril”: “Ingênuo não é o que acredita, mas o que pensa que os outros também acreditam” (VZ, p. 79). Esse desabafo de Lourenço de Castro revela o tamanho de sua decepção. Talvez ele fosse o único dos seus que ingenuamente “acreditasse” no que estava fazendo: “Uma vida inteira dedicada a uma causa tropeçava no nada [...] e agora que categoria lhe competia? [...]” (VZ, p. 79), já que os demais “desertaram” assim que puderam.

Voltemos ao início desse mesmo trecho. Lourenço quer matar Tchuisco porque pensa que ela engravidara sua tia. Ao encontrá-lo, o pede encosta-lhe uma arma e ele defende-se, jurando não ser da FRELIMO.⁷ Então, o português diz ao africano que seu motivo era outro. O negro defende-se, negando tudo, e, como o branco se distrai, ele toma a arma e assume o poder da situação. Em vez de matar, Lourenço aproveita para fazer-lhe revelações: “- Jogávamos

⁷ Frente de Libertação de Moçambique.

sirumba,⁸ juntos. Não lembra? [...] Brincamos, no enquanto fomos crianças. Depois, lhe proibiram. [...] Você até apanhou por causa de brincar com gente da nossa raça.” (VZ, p. 83). O pide realmente não lembrava disso, mas, acabava de entender de onde vinha o ódio que sentia pelos africanos, ou pretos, como os chamava. Viera de sua criação, pois um bebê não nasce já com o preconceito instaurado em seu peito. Esse sentimento, ou melhor, a falta de, é plantado nas crianças por seus pais e, assim, vai passando, como se fora uma doença hereditária, de geração para geração e, é muito difícil que alguém da família ou da sociedade escape; entretanto, isso ocorreu com Irene.

Mas voltemos à cena. Tchuvisco joga longe a arma do pide e faz-lhe outras confissões. Conta-lhe os detalhes que faltaram na verdadeira versão de sua cegueira, já citada no capítulo “21 de abril”. Realmente, Andaré trabalhava como pintor das paredes na cadeia de Pebane, até que um dia presenciou o que não devia: flagrara o pai de Lourenço cometendo abusos sexuais com um preso, e, por isso, o branco o cegara. Em seguida, o pide transferiu-se com a família dele para Moebase, levando o cego como adotivo. Mesmo sem acreditar de imediato na história ouvida, o pide tenta revoltar-se, mas faltam-lhe as reações. “Ele devia ter raiva, querer morder, matar. Mas, agora, ele quer ser nada, simples migalha de nenhuma coisa” (VZ, p. 86). O português começava a pagar por seus pecados; sua pátria estava em crise. Perdera a única coisa que um dia tivera: poder. Sua “amada” engravidara de outro e descobrira a falta de caráter de seu herói (pai).

Aqui, portanto, fica evidenciada toda a relação de violência do branco imposta ao negro, desde o preconceito incutido nas crianças até o abuso sexual.

O capítulo “28 de abril” inicia com uma declaração de Jessumina:

⁸ Jogo infantil (VZ, glossário, p. 103).

Certa vez eu vi a grande ave dos oceanos. Tinha chegado à costa exausta e embateu num farol. As grandes asas estavam quebradas. Eu olhei aquele bicho como olho os homens brancos. Pássaros de asas viajadoras, mas que chocam contra luzes que eles mesmos inventam. (VZ, p. 87).

Podemos aqui refletir sobre o fato de o homem, fazer certas invenções (a arma, por exemplo), e, depois, as próprias coisas inventadas, voltarem-se contra eles mesmos. Fato recorrente nas guerras. Aí, Jessumina conta ao pido que alguns negros torturaram e mataram Diamantino, o adjunto branco da pido. E, aconselha-o a ir embora junto com sua mãe.

No início de “29 de abril”, aparece um comentário: “[...] o que é triste é morrermos da morte de um outro. [...]” (VZ, p. 93). Era assim que Lourenço estava, morrendo de muitas mortes: a queda do Regime em Portugal, a decepção que sofrera com a desconstrução da imagem que tinha do pai, e a percepção da “revolta” da tia.

Lourenço é acordado por Andaré. Pensa: agora é que ele me vem matar. [...] Mas não [...] o cego simplesmente é portador de uma mensagem de Jessumina. Ela levou Dona Margarida [...] para Pebane. [...] Dizem: os brancos de lá estão fugindo para a África do Sul. Lourenço de Castro se alivia – a mãe [...] Irene também foi? Não. [...] (VZ, p. 93).

Dado o recado, o cego ensaiou retirar-se, mas o branco pediu que ficasse. Conversaram um pouco, o pido lhe questionara se era verdade aquela história sobre a origem de sua cegueira, e Tchuvisco confirmou.

Lourenço decide soltar, pessoalmente, seus presos, mas é convencido pelo negro a entregar-lhe a chave para que este os soltasse no dia seguinte; para que ele, o branco, não fosse morto durante o ato, vítima de vinganças.

A epígrafe do capítulo final, “30 de abril”, “Nossa tristeza é a seguinte: ganhámos sem nunca chegarmos a ser vencedores” (VZ, p. 99), na voz de Marcelino, revela a frustração de seu povo, que havia ganhado apenas uma das batalhas, mas não a guerra; ainda tinha muito por lutar, antes de realmente vencer. O cego vai cedo à prisão para libertar os presos, mas, no caminho, esses passam por ele, que só vê seus vultos. Vê também o vulto de Irene com Jessumina, que a leva para “missão” no lago. Agora a ex-portuguesa seria sua sucessora. Na cadeia, vê dois vultos de mortos, um branco e um negro. Quando pergunta se mataram a Lourenço, lhe respondem “- Nós matamos o pido preto. - Então quem matou o branco? - Cada qual mata o da sua raça. [...] Quem matara Lourenço de Castro? [...] parece reconhecer um perfume familiar. É aroma de mulher.” (VZ, p. 101). Encerra-se um ciclo. A responsável é Irene.

Como observa Robson Dutra (2003), “se coube ao português a conquista e o domínio da terra, foi na água que o negro guardou grande parte do repositório de suas tradições e ancestralidade”. E, aí, Irene, a “branca assimilada” se torna a grande personagem de Mia Couto. Embora anunciada a gravidez, seu filho não nasceu. Assim como ainda não nasceu o novo homem moçambicano de que Irene é a síntese – um ser híbrido, resultado de duas culturas: a mistura da terra e da água, assim como a do preto com o branco.

Conclusão

A partir do estudo dessa obra, entende-se que a sociedade moçambicana, resultante do processo de colonização, é uma sociedade com diversos problemas sociais (como o racismo), oriundos da cultura ocidental que lhes foi imposta como “correta” e única possível. Além da crise de identidade, foram obrigados por tanto tempo a praticar costumes e tradições que não eram seus, que estes acabaram por confundir-se e/ou mesclar-se com os seus. De modo que,

ao término do período colonial, alguns dos africanos almejavam ser como os portugueses, fato que acabou comprovando-se na política, em que os primeiros negros governantes mantiveram as mesmas políticas dos brancos: mudou apenas a cor da pele dos que comandavam, mas não suas atitudes e ideias. Exemplos dessa relação luso-africana, verificamos através da análise do romance.

Relembramos que são várias as dicotomias ali presentes, embora haja uma que perpassa as demais. Falamos do paralelo preto/branco, a partir do qual são mostradas sempre duas visões: a do africano e a do português, sobre todos os acontecimentos, além das reações do negro perante às atitudes praticadas pelos brancos. Há, no entanto, na personagem Irene, a fusão do que antes eram todas as dicotomias ali presentes e uma possível representação do modelo do novo homem moçambicano, o que Mia Couto propõe no seu projeto de moçambicanidade. Irene, portuguesa, é a única branca da obra que respeita e assume as tradições africanas, em vez de impor às suas, como “dominadora”. Cremos que isso ocorra por ela ser o reflexo da imagem do próprio escritor, também branco, que revela: “nasci com pouco tom na pele e muita cor na alma”.

Em outras palavras, se os africanos da descolonização julgaram necessário re-imaginar uma África despojada do seu passado imperial, Mia Couto é um dos escritores que conclui pela imutabilidade do passado e da presença do *outro*, e é esse pensamento que lhe permite um olhar crítico tanto para brancos quanto para negros e que reafirma, em *Vinte e Zinco*, sua confiança no futuro, num outro Vinte e Cinco, num homem e numa pátria a serem reinventados.


Reforçamos ainda que, esta obra, assim como outras de autores africanos, pode ser trabalhada em sala de aula tanto, para referenciar a história do país africano, quanto para estabelecer um paralelo entre as histórias da África e do Brasil, mostrando que a cultura dita brasileira está arraigada de elementos oriundos da africana, já que em nosso país a escravidão foi mantida por três séculos. Salienta-se,

ainda, que o negro africano não nasceu escravo. Ele foi “coisificado” e escravizado e, contudo, manteve muitas de suas tradições, que hoje são nossas.

Referências

DUTRA, Robson. *Memória e história: a questão do poder entre colonizadores e colonizados: o eterno retorno do mito*. Disponível em: <<http://www.Unigranrio.br/letras/revista>>, Acesso em: 25 nov. 2006.

COUTO, Mia. *Vinte e Zinco*. Lisboa: Caminho, 1999.



Educação Patrimonial na Comunidade Quilombola Arnesto Penna Carneiro, com vista ao cumprimento do Artigo 68 do ADCT/CF 1988, Decreto 4.887/2003, IN/INCRA nº 20/2005 e a Lei 10.639/03¹

DAIANE TONATO SPIAZZI

Doutoranda em Comunicação/UFSM. Santa Maria/RS

MARIA MEDIANEIRA PADOIN


Prof^a Dr^a do Departamento e do PPGHistória/UFSM e
Coordenadora do Projeto. Santa Maria/RS

Introdução

A Educação Patrimonial numa Comunidade Quilombola surgiu da necessidade de dar uma oportunidade a essa parcela da população, que mesmo após a libertação dos escravos, ainda vem sofrendo discriminações e abandono. Sua cultura, história e existência, por muito tempo foi negada ou inferiorizada, levando essas populações ao anonimato e ao esquecimento. Porém, desde 1988, com direitos previstos na Constituição Federal, muitas destas comunidades se tornaram conhecidas, lutando por seus direitos e pela valorização da sua história e cultura.

A partir desta realidade social, foi elaborado o projeto de extensão: “Educação Patrimonial no Município de Santa Maria/RS: um

¹ Artigo relacionado ao Projeto de Extensão FLEX (Fundo de Incentivo à Extensão), 2008, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



resgate histórico, para valorização da memória e da cultura da comunidade quilombola Arnesto Penna Carneiro, com vista ao cumprimento do artigo 68 do ADCT/CF 1988, Decreto 4.887/2003, IN/INCRA Nº 20/2005 e a Lei 10.639/03”, vinculado a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que em 2008 se encontrava em fase inicial do seu desenvolvimento.

Para a realização deste projeto foram feitas parcerias, com: o Museu Treze de Maio e com o Projeto “Proposta de Elaboração de Relatório Antropológico da Comunidade Remanescente de Quilombo Arnesto Penna Carneiro, com vistas ao cumprimento do artigo 68 do ADCT/CF 1988, Decreto 4.887/2003 e IN/INCRA Nº20/2005”, do qual possui um convênio com o INCRA, para a elaboração do Relatório Antropológico previsto no decreto 4.887/2003 e IN/INCRA Nº20/2005.

Assim, foi realizado, junto à Comunidade Quilombola Arnesto Penna Carneiro, localizada no 8º distrito de Santa Maria/RS, o levantamento histórico da região e da sua formação e desenvolvimento, bem como o resgate da memória e da cultura dos moradores, através da Metodologia da História Oral. Desta forma, o projeto auxiliará na construção do Relatório Antropológico exigido pelo INCRA, e no cadastramento das famílias quilombolas da Comunidade Arnesto Penna Carneiro, para dar andamento ao processo de legitimação e apropriação das terras como prevê o Art. 68 da ADCT/CF 1988.

Através da Metodologia da Educação Patrimonial, resgata-se a autoestima dos moradores da comunidade, para que em um processo de conhecimento, reconhecimento e valorização de sua história e cultura, essa comunidade se sinta parte da sociedade.

Este artigo é resultado das pesquisas até aqui realizadas para o cumprimento dos objetivos propostos, no projeto supracitado. Desta forma, o artigo foi organizado em quatro partes: no item dois será feito um histórico da escravidão no Rio Grande do Sul e sobre a presença dos escravos na região de Santa Maria. No item três, serão

tratadas as leis que garantem direitos aos quilombolas. E o item quatro faz referências ao histórico do Quilombo de Palma.

A escravidão no Rio Grande do Sul

A historiografia recente, os movimentos quilombolas e a análise de documentos estão trazendo à luz a real presença dos escravos negros na sociedade rio-grandense. Assim, revelam que a presença do negro e a utilização da mão-de-obra escrava no Rio Grande do Sul foram tão importantes e intensas como no restante do Brasil, como cita Mário Maestri (1993, p. 4):

Até a crise final da escravidão no Brasil, a charqueada foi movida pelo braço do homem negro escravizado. Em média, uns sessenta cativos trabalhavam nas unidades charqueadoras sulinas. A produção do charque exigia um trabalho intenso, pesado e prolongado.

Mas a sociedade gaúcha não estava baseada só na produção do charque ou nas propriedades pastoris, existiam também propriedades mistas e ainda aquelas voltadas para a agricultura mercantil, como defende Paulo Zarth (2002), em “Do arcaico ao moderno: o Rio Grande do Sul agrário do século XIX”, defendendo inclusive a presença do negro nas colônias de imigrantes. E, segundo Maestri (1993), nessas fazendas agrícolas e mistas, o negro aparecia em destaque, onde o escravo era ocupado no trato da terra.

Estas eram as características das propriedades da região central do Estado, como relata Auguste de Saint-Hilaire, em 1820, em sua “Viagem ao Rio Grande do Sul”: “Os arredores de Santa Maria são habitados por estancieiros que, na maior parte, além de criar gado, se dedicam ao cultivo da terra”. (1997, p. 338)

Santa Maria registrava no ano de 1859, 966 escravos, segundo Margaret Bakos (1982), e em 1885, 126 escravos, comprovando a

existência destes na sociedade santa-mariense. E, segundo Belém (2000), Manoel Carneiro da Silva e Fontoura, um dos fundadores de Santa Maria e ilustre militar: “Possuía ele muitos escravos, os quais empregou no serviço de lavoura e de criação de gados, bem como várias escravas que se encarregaram das ocupações domésticas”. (BELÉM, 2000. p. 59).

Também se evidencia a presença de negros como força de trabalho livre, na Estação Férrea de Santa Maria, principal propulsora da economia do município no início do século XX. Devido à segregação que existia na cidade, estabelecimentos próprios para o povo negro foram construídos, como a Igreja Nossa Senhora do Rosário, datada de 1854, a qual recebia nos dias de missa, os escravos deixados por seus proprietários; e o Clube 13 de Maio construído por funcionários negros da extinta Viação Férrea em 13 de maio de 1903.

Os Livros de Batismo do Bispado de Santa Maria, também revelam e comprovam a presença de escravos e seus proprietários, na região. Nestes Livros, podemos verificar, inclusive, os registros dos escravos da família Pena e dos filhos da escrava Balbina, que através da doação de terras, registrada no testamento da senhora Ambrosina Pena, vão dar origem ao quilombo Arnesto Penna Carneiro, objeto deste estudo.

A legislação referente aos quilombolas

Para compreender o que representam as comunidades quilombolas, deve-se entender o que significa “quilombo”. Para tanto, citam Bernd e Bakos (1998):

Em dois de dezembro de 1740, o Rei de Portugal, em resposta à indagação do Conselho Ultramarino, conceituava quilombo como sendo ‘toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’. (p. 11, grifo nosso).

Segundo Gomes (2003), os quilombos representam uma das formas de resistência negra ou um local para onde os escravos fugidos iam se refugiar, durante o período escravista. Porém, estudos da arqueologia explicam que eram locais onde além de abrigarem os escravos foragidos, podiam se constituir aldeias e acolher milhares de moradores. A maioria era de ex-escravos, mas podiam ser encontradas outras populações oprimidas como: índios, mulatos, pobres, prostitutas e pequenos produtores. Nessas “aldeias”, realizavam-se diversas atividades culturais e comerciais, entre os integrantes da comunidade, como também entre outras comunidades, ou então entre quilombo e as cidades ou mesmo fazendas vizinhas.

Portanto, podemos dizer que eram comunidades, formadas pelos excluídos do sistema vigente, onde a vida social se desenvolvia em plena atividade, apesar de seu isolamento.

Com a assinatura da Lei Áurea, que decreta o fim da escravidão no Brasil, o quilombo passa a ter uma nova designação:

Os quilombos eram, tradicionalmente, agrupamentos formados por escravos fugidos, em locais isolados e de difícil acesso. Atualmente, o termo passou a designar as terras habitadas por negros e originadas de doações de antigos senhores, de fazendas abandonadas com escravos, de terras da Igreja, e, com o decreto da abolição, terras doadas a ex-escravos, etc. (CARRIL, 1997, p. 10).

De acordo com este conceito, é que está apoiada a definição da Comunidade Quilombola Arnesto Penna Carneiro, localizada no distrito de Palma, pertencente ao município de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul, aproximadamente a 19 km da sede da cidade. Segundo Mello, a origem da comunidade é anterior à libertação dos escravos, ocorrida através da doação de terras “aos crioulos”, pela senhora Ambrosina Pena, em seu testamento.²

² APERS, Santa Maria, Provedoria: Testamento, 1904. Auto 128, maço 03, estante 149.

A alforria aos escravos brasileiros foi praticada em várias regiões do Brasil, desde o século XVIII, à revelia do Estado, não sendo sancionada por nenhuma lei, segundo Bernd e Bakos (1998). Porém, ao longo do processo histórico pós-independência do Brasil foram criadas diversas leis que garantiam certos direitos aos negros escravizados, tais como a Lei Eusébio de Queiroz de 1850, que proibia o tráfico de escravos da África para o Brasil. Em 1873 foi proposta e aprovada a Lei do Ventre Livre e em 1885 foi promulgada a Lei do Sexagenário que garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Essas leis, apesar de serem os primeiros passos para uma conquista maior, apenas foram uma forma do Estado adiar a decisão definitiva.

Esta liberdade veio teoricamente em 1884, no Rio Grande do Sul, e em 1888 com a Lei Áurea que extinguiu a escravidão no Brasil. Porém, a alforria não modificou muita coisa. É o que percebemos no trecho da carta publicada no Livro “O Negro: consciência e trabalho”:

Creio S. S. se ontem éramos seus cativos, pela humilhante condição de escravos, seremos de hoje em diante, sempre seus cativos unicamente pelo nobre sentimento da gratidão e pela mais respeitosa e profunda amizade. (Porto Alegre, 4 de janeiro de 1885. Isral Benedicto de Paiva, Ignácio, Flora, Júlia, Dionísia. A Reforma, 1º out. 1885, apud BERND; BAKOS, 1998, p. 21).

Percebemos que a liberdade, em nada estruturalmente mudava a condição do negro enquanto cativo de seu senhor, pois perante uma sociedade marcada pelo preconceito de cor, a sua situação permanecia a mesma. No Rio Grande do Sul, a campanha de 1884, conhecida como abolicionista e desencadeada a partir de uma proposta do Partido Liberal, foi apenas uma tentativa de libertar o escravo, pois mesmo após a suposta abolição antecipada de 1884, o cativo

mantinha-se preso por um período de até sete anos, por um contrato de cláusulas de prestação de serviços, para ressarcir os prejuízos advindos da libertação. Portanto, o cativo, permaneceria preso ao seu senhor por um período maior de tempo.

No Brasil, após a libertação dos escravos, criou-se o mito da democracia racial, como afirma Ricardo F. Ferreira (2004), que encobriu e ainda encobre hoje, o preconceito e torna mais difícil o combate a ele. Porém, o negro carrega até hoje a herança da escravidão, sofrendo todos os tipos de discriminação e preconceitos.

O homem de origem africana e seus valores foram sistematicamente associados a qualidades negativas. O processo de negação da importância dos elementos da cosmovisão africana determina aos afro-descendentes uma desvalorização pessoal e desenvolve a ‘perspectiva do direito de dominar para os grupos humanos que se consideram mais adiantados que outros’ (D’ADESKY, 1996, p. 91) e, em decorrência, mecanismos de exclusão da população afrodescendente por parte do grupo considerado hegemônico, a identidade da pessoa negra traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. (FERREIRA, 2004, p. 41).

Infelizmente, essa ainda é a realidade de muitos negros no Brasil, principalmente entre as comunidades mais pobres, onde se verifica a exploração do trabalho, como mão de obra barata.

Assim, para amenizar a situação dos negros no Brasil, no ano de 1984, houve uma ruptura no pensamento elitista. Foi tombado o primeiro patrimônio negro – o terreiro Casa Branca em Salvador, e, em 1986, o Quilombo dos Palmares na Serra da Barriga em Alagoas. E, em 1988, em comemoração aos 100 anos da Lei Áurea foram introduzidos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, artigos que conferem direitos aos quilombolas, como podemos verificar nos artigos 68, 215 e 216:

Art. 68 - Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 215 - [...] **§ 1º** O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro, os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Fonte: Constituição. República Federativa do Brasil 1988. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

Diante desses direitos, muitos quilombos, até então mantidos no anonimato, passaram a aparecer e lutar por seus direitos. Mas, esse processo se deu de maneira lenta e gradual.

Em 2003, novas leis foram implementadas para contribuir com a luta dos quilombolas e os negros de maneira geral, por seus direitos, por um lugar digno na sociedade e pela valorização de sua história e cultura. Verificamos, então, esses direitos assegurados no Decreto 4.887/2003, do qual regulamenta os procedimentos para iden-

tificação e titulação das terras quilombolas, e na Lei 10.639/03 da qual estabelece que “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

Em 2006, no mês de novembro, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Clubes e Sociedades Negras, em Santa Maria (RS). Nos três dias, mais de 300 pessoas discutiram a situação dos clubes e sociedades negras, fizeram um diagnóstico, aprimoraram o conceito e apontaram caminhos para revitalização desses espaços compreendidos como fundamentais para a resistência cultural afro-brasileira.

O evento foi realizado pela SEPPIR (Secretaria Especial para a Promoção de Políticas de Igualdade Racial), em parceria com a Prefeitura de Santa Maria e o Museu Treze de Maio, e contou com a presença da então ministra da SEPPIR, Matilde Ribeiro. Ela destacou a importância sociopolítica dos espaços de convivência negros por serem ícones da manutenção da identidade cultural afro-brasileira que necessitam de ações do Estado e da sociedade civil para sua continuidade. Segundo a especialista em Museologia, Giane Vargas Escobar, uma das organizadoras de tal evento:

O encontro possibilitou uma melhor organização do setor, compreensão das presidências e diretorias da representatividade dos clubes e sociedades negras, a partir da abertura desses espaços para serem pólos de geração de trabalho e renda, educação, cultura e organização política da sociedade negra. (SEPPIR/PR, 2006).

Esse evento abriu as portas para que a Prefeitura de Santa Maria promovesse ações integradas para melhorar a qualidade de vida das comunidades quilombolas da região. A Prefeitura, então, criou um grupo de trabalho que reuniu a Coordenadoria de Políticas Públicas para a Comunidade Negra, a Secretaria de Habitação e Regulariza-

ção Fundiária, a Secretaria de Planejamento e a de Captação de Recursos, para desenvolver um projeto.

O projeto, encaminhado ao Governo Federal, teve por objetivo obter recursos para melhoria da infraestrutura habitacional na Comunidade Quilombola Arnesto Penna Carneiro, no distrito de Palma, Santa Maria. Os recursos deveriam ser viabilizados pela Caixa Econômica Federal. A Prefeitura também se propôs a abrir uma rua para melhorar o acesso à comunidade, e a UFSM desenvolveu junto à comunidade um projeto de “Ações Afirmativas Contra a Fome”, o qual teve seu término em dezembro de 2007. Porém, o projeto de habitação não saiu do papel, porque a comunidade ainda não havia sido reconhecida como uma comunidade quilombola. E esse reconhecimento deveria partir primeiramente dos próprios integrantes da comunidade.

Assim, no ano de 2006, a comunidade deu um salto importante na busca de seus direitos, se auto-reconhecendo como remanescente de quilombo. Essa era uma exigência fundamental para a abertura junto ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) do processo de regularização fundiária de seu território. Ainda em 2006, a comunidade Arnesto Penna Carneiro recebeu a visita da Ministra Matilde Ribeiro, que reconheceu a comunidade como remanescente de quilombo. E para dar legitimidade a esta comunidade, foi incluída no Plano Diretor da cidade de Santa Maria. A partir dessa série de medidas foi possível, então, dar andamento ao processo de posse das terras.

Mas, para que esse processo seja efetuado, é necessário percorrer por vários caminhos legais, começando por uma exigência de acordo com o art. 10, inciso I, da IN/INCRA n.º 20/2005, que prevê um relatório antropológico, contendo “a caracterização histórica, econômica e sociocultural do território quilombola identificado”, para, a partir daí, cadastrar as famílias e dar prosseguimento aos demais passos do processo. Com o andamento desse processo, abre-se também novas oportunidades para a comunidade, que agora já

reconhecida, pode lutar por novos projetos sociais junto a órgãos públicos e particulares.

Porém, como no momento o INCRA está com 250 processos em andamento, precisa utilizar-se de parcerias para realizar a pesquisa antropológica, como a que foi firmada com a UFSM, da qual envolve múltiplas áreas.

Assim, o projeto vem integrar e complementar o projeto “Proposta de Elaboração de Relatório Antropológico da Comunidade Remanescente de Quilombo Arnesto Penna Carneiro” e contribuir com a luta da comunidade por seus direitos e por seu reconhecimento e valorização.

Histórico da comunidade quilombola Arnesto Pena Carneiro

Após a libertação dos escravos, as comunidades quilombolas se mantiveram isoladas e, muitas vezes, desconhecidas e longe de todos os recursos sociais, políticos e legais. Sendo assim, muitos remanescentes de quilombo que desconheciam seus direitos, foram prejudicados e até mesmo enganados, tendo suas terras roubadas ou então ocupadas por outras etnias ou povos que se apropriaram de suas terras. Além de que, por se manterem isolados, também permaneceram esquecidos pelas comunidades urbanas, pelas políticas públicas, pelos projetos sociais e também pela historiografia que parece querer camuflar a realidade dessas comunidades.

Um exemplo desse anonimato e isolamento é o caso da Comunidade Quilombola Arnesto Penna Carneiro, localizada no 8º distrito da cidade de Santa Maria, na região central do Estado do Rio Grande do Sul. A Comunidade que já teve cerca de 400 hectares, hoje abriga 13 famílias num espaço de 1 hectare, num extremo grau de pobreza, e com precárias condições de moradia e saneamento básico.

Entretanto a história da Comunidade Arnesto Penna Carneiro, inicia-se com a família Pena no início do Século XIX.

Segundo Belém (2000), os “moradores e aplicadores” da Capela do Acampamento de Santa Maria são, pois, os fundadores de Santa Maria. E entre estes fundadores está Manoel Fernandes Pena, natural de Portugal e casado com Francisca Luiza de Lima, natural de Viamão.

Manoel Fernandes Pena teria chegado a Santa Maria em 1808, onde ganhou terras da coroa portuguesa, na região onde hoje fica o distrito de Palma, a 19 km do centro da cidade. Em sua estância teve 8 filhos com sua esposa, dos quais sete constam no Livro de Batismo nº1 (1814-1822) do Bispado de Santa Maria. O estancieiro possuía diversos escravos negros e entre eles gentis da Guiné, como faz referências os registros do bispado nos Livros de Batismo nº 1 (1814-1822) e nº 2 (1822-1845).

O seu quarto filho José Fernandes Pena deu continuidade aos negócios do pai, assim como fez seu filho Manoel Fernandes Pena, do qual também herdou o nome de seu avô paterno.

Manoel Fernandes Pena era casado com Ambrosina Alves Pena, com quem não teve filhos. Porém, em sua fazenda, nasceram os filhos da escrava Balbina: Leandro, Luiza, Casemiro, Ernesto e Hermes que se tornariam herdeiros da família.

Com a morte de Manoel Fernandes Pena, seus bens ficaram com sua esposa, com quem casou em comunhão de bens. Ela, que não teve filhos, deixou em seu testamento, lavrado na Provedoria da cidade de Santa Maria da Boca do Monte, em 3 de março de 1904, uma parte dos seus bens aos filhos da ex-escrava Balbina, como consta na folha 2 (fase) do testamento:

Declaro que por minha morte deixo a internada aos crioulos, Leandro, Luiza, Casemiro, Ernesto e Hermes, que herdarão conjuntamente com Assunção Zeferino Rodrigues em partes iguais. A cada um dos seis, deixo aos mesmos duas colônias de matos de cultura que sejam próximas à internada, também partes iguais a cada um dos seis.

Assim, cada um herdou uma parte, onde passaram a morar e cultivar suas terras. Ernesto teve nove filhos com sua esposa Joana da Conceição. Porém, o casamento entre os dois não deu certo, e Ernesto muda-se para outra parte de suas terras, porém a uma distância próxima de sua ex-esposa, onde constrói sua casa e passa a morar sozinho.

Com a morte de Ernesto, Joana, divide as terras entre seus filhos, dos quais, apenas dois permanecem com elas, enquanto os demais junto com a mãe venderam as terras. Um dos filhos que permanece, foi morar com sua família na casa onde seu pai morava, resistindo à pressão dos demais e dos fazendeiros ao redor que queriam comprar suas terras. Nessas terras criou seus nove filhos, dos quais resistem até hoje as pressões externas e deu origem à Comunidade Arnesto Penna Carneiro (ainda não se sabe quando o nome Ernesto vira Arnesto).

Porém, em consequência da má instrução educacional dos moradores da comunidade e das necessidades, acabaram perdendo parte de suas terras, ou por vendas e arrendamentos mal feitos ou simplesmente por trocas de favor. Hoje, a Comunidade, que fica a 19 km da sede de Santa Maria, está reduzida a um hectare, entre lavouras de arroz e soja, que pertencem aos descendentes de italianos. Na comunidade vivem 70 pessoas, entre netos, bisnetos e tataranetos do Ernesto, em extremo grau de pobreza, mas lutando por seus direitos.

Conclusão

Em concomitância, a historiografia atual, que visa incentivar novas pesquisas que tratem da presença e da importância do escravo e do negro no Rio Grande do Sul procura-se contribuir com o movimento quilombola na luta por seus direitos. Assim, espera-se que este trabalho contribua para que a Comunidade Arnesto Pen-


na Carneiro conquiste, além das terras garantidas pela Constituição Federal de 1988, seu espaço na sociedade e o lugar que merecem na historiografia rio-grandense, bem como seu reconhecimento e valorização entre os membros da própria comunidade como da sociedade em geral. Assim, um projeto de extensão integrado ao ensino e a pesquisa visa contribuir na construção da cidadania, em que a luta e a história desta comunidade possam servir de exemplo para outras comunidades quilombolas que ainda não iniciaram a luta por seus direitos, garantidos na Constituição Federal e nos Decretos que a complementam.

Referências

- BEBER, Cirilo Costa. *Santa Maria 200 anos: história da economia do município*. Santa Maria: Pallotti, 1998.
- BELÉM, João. *História do município de Santa Maria (1797-1933)*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.
- BAKOS, Margaret Marchiori. *RS: Escravidão & Abolição*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- BERND, Zilá; BAKOS, Margaret M. *O negro: consciência e trabalho*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.
- DUTRA, Maria Rita Py. Movimento Social Negro. In: CARRIL, Lourdes. *Terras de negros: herança de quilombos*. São Paulo: Scipione, 1997.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afrodescendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos: sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MAESTRI, Mário. *O escravo gaúcho: resistência e trabalho*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1993.
- MELO, Ana Lúcia Aguiar; LOPES, Dilmar Luiz. *Quilombo Arnesto Penna Carneiro: resistência da ancestralidade negra*. 2007 - <http://www.labhstc.ufsc.br/pdf2007/5.5.pdf>. Último acesso em 27 de março de 2008.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem ao Rio Grande do Sul*. Tradução de Adroaldo Mesquita da Costa. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1987.

SEPIR/PR. Clubes e Sociedades Negras Reivindicam Apoio do Poder Público para Revitalização e Valorização Cultural Negra. 2006. http://www.palmares.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=372http://www.palmares.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=372 Último acesso em 27 de março de 2008.

ZARTH, Paulo Afonso. *Do arcaico ao moderno: o Rio Grande do Sul agrário do século XIX*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.



A interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História na construção do currículo do curso de História da UFSM

ANDRELISA GOULART DE MELLO

Doutora em Educação/UFSM. Santa Maria/RS


CAMILLA MENEGUEL ARENHART

Mestranda em História/UPF. Santa Maria/RS

O currículo do curso de História da UFSM: acertos e desacertos

No final da década de noventa, houve intenso debate nacional entre os profissionais da área de História, principalmente entre os membros da Associação Nacional de História – ANPUH, e da Comissão de Especialistas de Ensino em História nomeada pelo Ministério de Educação/Secretaria de Educação Superior, que pensaram os elementos relevantes que deveriam ser pautados na construção de novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de História.

A ANPUH realizou encontros regionais e nacionais específicos para tratar da elaboração das novas diretrizes curriculares para os cursos de História, tendo no final desse processo de discussão redigido um texto com a conclusão do pensamento dos profissionais de história, sobre o que deveria ser exigido de um currículo de curso de formação do novo profissional da área. Neste documento defendeu a formação de um eixo principal de ensino-pesquisa-extensão para a formação integral do historiador (leia-se por historiador, o profissional da área de História que é professor, pesquisador e que atua



em outras atividades). E, neste eixo principal, a atividade de pesquisa é ressaltada como o fundamento de qualquer atividade profissional do historiador: a docência no Ensino Fundamental, Médio e Superior, e a atuação em arquivos, museus, institutos patrimoniais, etc. A Associação Nacional de História também chamou a atenção, nesse texto, para questões importantes da função da educação universitária brasileira, como a instrumentação dos profissionais para a construção de um Brasil com mais igualdade social através da produção do conhecimento e sua divulgação a todo o sistema nacional de educação, principalmente na rede pública de ensino.

Tendo como base o projeto da ANPUH concluído, o MEC-SESu pôde elaborar as diretrizes curriculares dos cursos de História, por meio da Comissão de Especialistas de Ensino em História. Em 03 de abril de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CES 492/2001, que tem como assunto as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. No que se refere às diretrizes curriculares dos cursos de História, esse documento ratifica em grande parte as exigências do texto da ANPUH, principalmente no que diz respeito à capacitação do profissional ao exercício do trabalho de historiador em todas as suas dimensões, fundamentando-se na pesquisa. O documento do MEC fala em “consciência da necessária indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade” criticando a tradicional separação entre licenciatura e bacharelado. Afirma que a antiga divisão entre os dois cursos, um de licenciatura e outro de bacharelado é uma proposta muito limitada para o atual mercado de trabalho para o historiador. Existe uma preocupação com o preparo para um mercado de trabalho que se apresenta para o profissional de História hoje, que está além do Ensino Fundamental e Médio. Há uma exigência de formar profissionais aptos a trabalhar também no ensino universitário (obviamente com pós-graduação), em institutos de pesquisa particulares

ou públicos, em institutos de preservação do patrimônio artístico e cultural, no campo da Arqueologia, da Museologia, a serviço dos meios de comunicação de massa, na gestão de banco de dados e na Arquivologia. E, para dar conta das tarefas de todos esses espaços, o historiador precisa ter uma formação específica que o habilite a trabalhar com variadas fontes documentais. Também foram consideradas as enormes diversidades das regiões do país, ressaltando a importância do conhecimento das histórias regionais e da história da África negra, oportunizando a criação de um currículo mais culturalmente democrático.

Afora as preocupações com a formação geral do historiador, é importante citar as considerações que são feitas sobre a formação do licenciado em História, que está incutida nesse profissional. O parecer do MEC fala da necessidade de as instituições de ensino superior trabalharem em *interação sistemática* com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados. Com isso, surge uma outra prerrogativa que coloca a prática como atividade obrigatória do graduando, desde o início do curso, e permeando toda a formação do futuro professor, através da articulação entre a universidade e a sociedade, prevista no parecer, além da função da formação continuada, que é papel fundamental das universidades.

Na organização dos conteúdos básicos e complementares da área de História, as disciplinas pedagógicas aparecem no item três, juntamente com as disciplinas dos conteúdos complementares:

3. Conteúdos Complementares que forneçam instrumentação mínima permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de Arquivologia, de Museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. (Parecer CNE/CES 492/2001 p. 9).

Baseando-se nessas determinações legais, os docentes do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria construíram o currículo do novo curso de História que contempla as duas habilitações: Licenciatura e Bacharelado. O curso passara por uma reforma curricular, que transformou o antigo curso de História - Licenciatura, que anteriormente tinha duração de 4 anos ou oito semestres, em um curso de licenciatura e bacharelado juntos, com duração de 5 anos ou dez semestres. Esse currículo buscou dar conta de todas as exigências das diretrizes, criando muitas disciplinas até então inexistentes num curso de História. Entre elas, surgiram as disciplinas: História da África, História e Cultura Afro-Brasileira, História e Museu, Educação Patrimonial, Prática do Historiador em Museu, Prática do Historiador em Arquivologia, Laboratório de Produção Editorial, quatro disciplinas de métodos e técnicas de pesquisa, fora a disciplina de metodologia da pesquisa científica, quatro laboratórios de ensino de História.

No ano de 2004 ocorreu o ingresso da primeira turma de alunos do curso de História – Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria e, em 2009 entrou a última turma para este curso. A turma de 2004 que inicialmente continha 40 alunos, contava em 2008, último ano da graduação, com 20 alunos, sendo que nem todos conseguiram concluir o curso no prazo mínimo estabelecido. Houve um esvaziamento de 50% dos alunos da turma, problema que ocorre com números parecidos nas outras turmas.

O curto período de existência do curso de História – Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria e a evasão dos alunos sugere que ocorreram falhas na montagem do currículo e/ou na aplicação do mesmo. Um dos sérios problemas que pode ser elencado *a priori* é a união das habilitações licenciatura e bacharelado no mesmo curso, o que fez com que pessoas que não se interessavam pela prática pedagógica viessem a ter o título de licenciados.

O currículo do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria foi elaborado com a preocupação de atender às exigências das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de História. No entanto, parece que não deu conta de propiciar uma boa formação profissional para o licenciado em História, que ficou em segundo plano, tendo o bacharelado o papel principal.

Faz-se necessária uma pesquisa com o corpo docente do curso analisado para saber como interpretaram as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de História e que profissional pretendiam formar.

História e Cultura Afro-brasileira

As diferenças estão presentes no nosso cotidiano, tais como: econômicas, políticas, sociais e, sobretudo, culturais. Essas diferenças estão cada vez mais visíveis nas discussões das Políticas Públicas em geral.

Porém, essa discussão pelos direitos de igualdade ainda é uma problemática presente na realidade brasileira. No âmbito educacional, ela se torna ainda mais complexa, porque se fala muito em uma Educação Igualitária, uma “escola para todos”, mas sabemos que essa fala está distante do que nos mostra a realidade.

Hoje se discute as questões relacionadas à cidadania-democracia e igualdade racial. Muitos livros e autores trazem em suas linhas e falas, que ser cidadão é ter direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. É ser respeitado e, sobretudo respeitar aos outros. Para ser cidadão, não basta cumprir seus direitos e deveres cívicos; é necessário ainda participar ativamente do meio social, ou seja, cuidar de si e de tudo o que estiver a sua volta. É cuidar do meio ambiente, não jogando lixo na natureza, não poluindo; é cuidar as leis de trânsito, respeitando e ensinando como ser um bom pedestre e um bom motorista; é cuidar das questões que envolvem

o nosso dia-a-dia e, principalmente, admitir as mais diferentes culturas, não sendo racista, não praticando e nem alimentando práticas de xenofobia, isto é, não alimentar qualquer forma de preconceito, seja ele racial ou cultural.

Essas falas demonstram perfeitamente que no discurso oral e no papel funcionam normalmente. Mas, na prática, essas descrições sobre cidadania e preconceitos raciais são vivenciadas desta forma? Pela primeira vez, a educação resolveu discutir as questões que envolvem, sobretudo, as discriminações e os preconceitos raciais. E, para efetuar essa discussão criou uma lei que trata sobre esse assunto: a lei 10.639. A lei trata da inclusão do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil.

Nesse contexto podemos refletir sobre a construção da história e da cultura do povo brasileiro; podemos inclusive nos remeter aos primórdios da história do Brasil. Para isso devemos nos perguntar: É correto falarmos em cultura popular no Brasil? Antes mesmo de fazermos qualquer leitura devemos pensar em que tipo de cultura irá se discutir e questionar, pois sabemos que nossa cultura, num primeiro momento, foi uma cultura europeizada, e que somos parte de uma cultura dominante que, muitas vezes, descaracterizou a cultura que já havia presente no Brasil. Vale ressaltar ainda, que esses por sua vez além de impor e dominar respaldaram-se com a justificativa de ter “descoberto o Brasil”, mas sabemos que não foi descoberto e sim foi conquistado. Dessa forma, fica evidente que o Brasil, desde os seus primórdios, já tinha uma determinada cultura.

Para podermos compreender essa problemática derivada de uma cultura elitista e discriminatória, é necessário pensarmos e refletirmos sobre o que é e o que representa para nós a cultura brasileira, visto que nosso país tem vários territórios e possui uma longa extensão,

abrangendo povos de diversas etnias e com suas mais detalhadas particularidades. Por isso, a análise da cultura popular brasileira, desde os tempos mais remotos, nos faz refletir desde o início sobre a história e cultura do Brasil, para que possamos compreender como se definiram essas características peculiares de cada região, essa diferenciação entre raças, religiões, economia, política e cultura.

É preciso levar em conta todas essas particularidades, pois é difícil falar em uma cultura homogênea em um país tão repleto de diversificações e expressões próprias e coletivas. Na verdade, toda definição se mostra difícil e problemática; é o que se comprova quando nos referimos ao estudo e conceito da palavra cultura.

Essa discussão referente à cultura e suas conceituações fazem parte da problemática que se levanta no meio educacional, pois desde 2003 vem se construindo a possibilidade de falarmos não de uma cultura, mas sim das muitas e diversas culturas e, sobretudo, quebrar o paradigma que exclui personagens que ajudaram a formar a História do Brasil.

O curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, desde 2004, já disponibilizou para os acadêmicos o debate sobre a diversidade cultural, colocando em prática a lei 10.639, pois criou a disciplina que trata da História e Cultura Afro-brasileira. Essa disciplina foi pensada a partir da lei e da implementação do novo currículo, que passou a contemplar dois cursos juntos, ampliando sua carga horária; desta forma colocou em prática novas metodologias e novas disciplinas que tratassem da realidade dos acadêmicos.

A questão racial tem importância significativa na estruturação das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais no Brasil. Por isso, a nova lei lançada em 9 de janeiro de 2003, quebra uma parte das resistências teóricas, ideológicas e políticas que dificultavam a sua priorização nas políticas públicas. Não se pode discutir democracia em um país que não discute as marginalizações sociais. Segundo Hasenbalg, a noção de desigualdade racial remonta à men-

suração das diferenças entre negros e brancos, entendendo que, para atingir uma situação de igualdade racial completa, é necessário que os dois grupos raciais (brancos e não-brancos) se distribuam igualmente na hierarquia social e econômica.

Quando o curso de História deu importância ao diálogo e ao debate acadêmico em torno das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, também focou no seu papel social de formador de profissionais. Porém, fica a dúvida: O que os profissionais já formados antes dessa reformulação curricular, e antes mesmo da criação da lei que alterou a LDB de 1996, farão para implementar a Lei 10.639, nas escolas?

Tendo como base essa dúvida, partimos nessa pesquisa para uma análise acerca das escolas públicas de Santa Maria, principalmente as escolas de Ensino Médio, pois nessa fase escolar, os adolescentes já estão com sua identidade pré-formada. Isso torna mais difícil para os educadores tratarem de temas que envolvem questões étnico-raciais e relações que abarcam o preconceito e a discriminação. Essa dúvida torna-se mais complexa ainda, quando pensamos de que forma o profissional que já está nesse ambiente poderá tratar da cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, as duas etapas dessa pesquisa tornam-se intrinsecamente pertinentes, pois o curso de História da UFSM passou a formar de maneira mais detalhada acadêmicos que poderão lidar com tais problemáticas, mas com certeza esses profissionais terão de enfrentar inúmeros obstáculos para mudar uma realidade que, embora pareça democrática e esclarecida, ainda é autoritária e obsoleta em relações de igualdades nos mais variados sentidos.

Essa preocupação em relação aos profissionais que já estão trabalhando no ambiente escolar deve ser pensada e questionada, pois não basta se criar uma nova lei, é necessário pensar de que forma ela poderá ser implementada, nos mais diferentes ambientes. É necessário haver uma preparação, caso contrário, a lei perde o sentido. É

preciso buscar um diálogo que quebre a visão europeia da história brasileira. A lei traz promessas que devem se materializar nesse sentido e não ficarem somente na utopia.

Deve-se pensar uma maneira viável de discutir as relações raciais nas políticas educacionais de forma a abarcar todos os tipos de profissionais, não só os licenciados em História, pois a lei 10.639 é um marco na luta pela superação da desigualdade racial e na educação pública brasileira. Ela supre parte das reivindicações históricas de diversas pessoas que há tempos lutam e sonham pela efetivação de políticas públicas capazes de transformar a nossa realidade, ainda racista e excludente. Somente a manutenção do diálogo entre todos os setores e pessoas poderá impulsionar novas mudanças nas estruturas da sociedade brasileira.

Conclusão

Haja vista a característica singular do currículo do curso de História da UFSM, por conter nele duas habilitações – Licenciatura e Bacharelado pretende-se detectar de que maneira os docentes desse curso interpretaram as diretrizes curriculares nacionais e chegaram ao resultado do currículo do curso que está em vigor e com data marcada para sua extinção.

Além disso, o novo currículo comportou novas temáticas e novas problemáticas, como por exemplo, a discussão sobre a implementação da Lei 10.639, a qual discorre sobre a inclusão da disciplina História e Cultura Afro-brasileira. Como a prática do novo currículo se deu no ano de 2004, um ano após a criação da lei, o Curso de História da UFSM conseguiu oferecer aos seus alunos a possibilidade de compreender essa nova abordagem, a qual por muito tempo ficou esquecida no contexto das políticas públicas do Brasil, assim como, formar educadores que possam trabalhar dentro dessa nova perspectiva, ou seja, defender uma história mais justa e igualitária.

Referências

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Cultura negra e dominação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

BARONE, Rosa Elisa. Educação e políticas públicas: questões para o debate. In: www.senac.br/informativo. acesso em 10/05/2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CROSO, Camilla; SOUZA, Ana Lúcia. *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa; Ceafro; Ceert, 2007.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Décio. *A escrita da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc, 2004.


GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GENTILI, Pablo; TADEU DA SILVA, Tomaz (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HORN, Geraldo; GERMINARI, Geyso. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROSSATO, Ermelino. *A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2005.



A Lei 10.639 e a sala de aula de História: por que precisamos de uma legislação para o ensino de História da África nos dias de hoje?

VALESKA GARBINATTO

Professora de História da Rede Pública Estadual, Especialista em História Contemporânea, em Supervisão Educacional, e em História Africana e Afro-Brasileira/FAPA e Museologia e Patrimônio Cultural/UFRGS. Porto Alegre/RS

Introdução

Desde 2002, encontro-me na linha de frente do sistema educacional, primeiro na qualidade de professora, depois como supervisora das atividades pedagógicas. Nesse tempo, tenho presenciado inúmeras situações que envolvem não só relações de classe, como situações de enfrentamento e sofrimento social por parte de alunos e profissionais do ensino. Não é fácil lidar com os seres humanos, mais ainda quando estes desconhecem as circunstâncias históricas e políticas em que se constituem como humanos e seres sociais.

Desde 2003 vigora uma nova legislação a respeito do currículo de História em nosso país, a Lei 10.639, que orienta a inclusão e a discussão mais aprofundada sobre a História da África e a construção da identidade nacional brasileira a partir da cultura africana trazida ao Brasil, por meio da ação predatória praticada pelas nações européias em relação às nações africanas, ainda no século XVI. Desde a publicação da Lei 10.639, muitos intelectuais (entre pensadores da educação, sociólogos, cientistas políticos e antropólogos)

têm se manifestado a respeito do impacto e da importância desta nova legislação.

As principais críticas que podemos apresentar aqui se resumem ao caráter autoritário que a lei assume ao impor uma reformulação direta nos currículos das disciplinas de História, Geografia, Educação Artística e Literatura. Porém, não é apenas isso: questiona-se a validade de mais outra emenda a atual LDB, lei geral que foi mal-vista e criticada na época de sua publicação. O medo reside em que esta perca seu aspecto generalizante e limite a ação pedagógica como um todo. Ainda há críticas que se encaminham na legitimidade de uma lei que privilegia a história de uma única etnia no panorama histórico e cultural de um país multiétnico e multifacetado como o Brasil.¹

Diante de críticas tão pouco desenvolvidas, e claramente permeadas por um conteúdo ideológico e classista, é interessante recuperar o pensamento de Milton Santos² quando este interroga-nos a respeito do que significa ser negro no Brasil nos dias atuais. Podemos ir mais adiante e questionar o que significa para um professor branco, oriundo das classes médias (o que implica acesso ao ensino regular, à universidade, a livros e meios de cultura erudita e letrada, morar em áreas com luz, esgoto, água encanada e acesso a múltiplos meios de transporte coletivo ou particular) lecionar em salas de aula em que predominam pelo menos 70% de negros (pardos, mulatos, morenos ou o que venha a ser utilizado como termo estatístico para fins de pesquisas do IBGE), que se encontram nas áreas mais pobres da cidade?

¹ Estamos aqui nos referindo às críticas divulgadas em jornais de ampla circulação do país feitas por ninguém menos que: Ulysses Panisset, ex-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Guiomar Namó de Mello, também conselheira do CNE. Ver: GÓIS, Antonio. O Brasil precisa de lei para ensinar a história do negro? *Folha de São Paulo*, online, 28/01/2003. 02h57.

² SANTOS, Milton. O que é ser negro no Brasil hoje? In: *Antroposmoderno*, 02.12.2003. <http://antroposmoderno.com/antro-articulo>.

Quando falamos na formação sócio-histórica brasileira, a marca predominante é a ambivalência, a ambiguidade, a dissimulação ou mesmo “um olhar vesgo”, como diria Santos. A sociedade branca dominante em nosso país reage à questão do enfrentamento de um problema racial no Brasil como algo, que se não é fruto de um delírio coletivo de uma massa de descendentes, é fruto de uma inconformidade injustificada. Afinal, o negro já está incorporado, e muito bem, em nossa cultura: a jinga, o futebol, o samba, o carnaval, a beleza da mulata, os orixás.

Pensando a prática pedagógica e sociopolítica

Diante de tais circunstâncias é que venho questionando e trabalhando com meus alunos por uma história que não só inclua os negros, mas todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, foram alijados de uma representação digna quanto a sua participação na construção de nossa sociedade. No entanto, tal empreitada apesar de ser legítima, ainda carece de um embasamento teórico consistente; digo isto não só porque entendo que esta seja uma encruzilhada para o profissional de ensino de história. Na verdade é uma encruzilhada para todos os profissionais de educação e cientistas sociais.

A construção de uma identidade (cultural, social, étnica e política) passa pelo conhecimento histórico, pelo resgate de uma trajetória no tempo e no espaço. Quando nos deparamos com os dados estatísticos em que apontam como sendo o Brasil a segunda nação negra do mundo, somente perdendo para a Nigéria, devemos nos questionar sobre o significado que esta informação nos impõe. Quando trabalhamos com o material didático fornecido às nossas classes regulares de estudantes, do Ensino Fundamental ao Médio, e não percebemos a presença negra ou africana mais do que em dois ou três capítulos e sempre em situações humilhantes ou de-

gradantes, devemos procurar o significado e o impacto (diretos e indiretos) que estas informações vão ter para nossos alunos e para nós mesmos.

É bem verdade que a LDB manifesta-se claramente em favor de um ensino que privilegie de forma igual às diferentes manifestações culturais e sócio-históricas da nação brasileira. Porém, a observação *in loco* da realidade escolar, tomando por base as escolas em que atuo, demonstra a inexistência de um movimento de ação afirmativa a respeito das contribuições das etnias negra e indígena na cultura brasileira, no que diz respeito às aulas de História, Ensino Religioso, Geografia, Literatura e Educação Artística.

A contribuição das comunidades autóctones do Brasil e africanas trazidas para cá, ainda no século XVI, somente são vislumbradas durante as aulas destas referidas disciplinas nos seguintes momentos: no que se refere ao período colonial (ciclos do pau-brasil, açúcar e do ouro), ou então no período do segundo reinado; trabalham-se as comunidades autóctones brasileiras somente quando são estudados aspectos relacionados às reservas indígenas; já as comunidades africanas no Brasil somente são mencionadas quando se fala da composição étnica da população brasileira; a África só é estudada de maneira tangencial e são enfocados os últimos 40 anos de sua trajetória; as características religiosas destas comunidades somente são analisadas quando há interesse manifesto dos alunos – de forma mais ampla as religiões de matriz africana são tratadas por um prisma exótico; as manifestações artísticas desses povos são pouco vistas, excetuando quando alguma exposição de arte está na cidade.

Entender a Lei 10.639 como autoritária por exigir que haja um tratamento diferenciado para o estudo e a análise das contribuições culturais e históricas da comunidade negra é não perceber que existe um tratamento diferenciado aceito para as contribuições culturais e históricas de outras comunidades no Brasil. É o caso dos imigrantes europeus (italianos, alemães e poloneses, dentre outros) vindos

para o país durante a segunda metade do século XIX. Muitas são as regiões do Rio Grande do Sul em que o ensino das línguas e culturas alemã e italiana está incorporado ao currículo das escolas de educação básica como uma maneira de preservação das identidades étnicas das comunidades que as colonizaram. Também poderíamos argumentar que a LDB, e os respectivos PCNs, igualmente apontados pelo mesmo adjetivo quando aprovados em 1996, possibilitam uma nova orientação para o sistema de ensino público no país. Hoje, a mesma lei é defendida e utilizada sempre que as escolas apresentam dificuldades ou negam aos alunos uma avaliação mais adequada.

A questão não é que se está determinando ou impondo uma série de exigências absurdas a serem incorporadas ao currículo escolar. Mas que se está corrigindo uma defasagem que existe no estudo das contribuições culturais das comunidades africanas, que de maneira efetiva não são vistas nas disciplinas de História, Geografia, Ensino religioso, Literatura ou Educação Artística. O que emperra o trabalho pedagógico a cerca destes conhecimentos é o fato de que a maioria dos professores não os domina, e que a ausência deste domínio torna as possibilidades de responder às carências intelectuais de seus alunos uma dificuldade real.

Se o currículo escolar deve atender de forma harmônica às necessidades intelectuais e cognitivas de nossos alunos, o que ocorre na prática de sala de aula é o tangenciamento dos temas referentes à diversidade étnica e cultural, ou um tratamento que privilegie o exótico, o inusitado. Na análise da realidade escolar das instituições da rede pública estadual podemos perceber que existe uma resistência muito grande ao se trabalhar as questões étnico-raciais: a existência do preconceito racial é utilizada como uma desculpa para não ser abordado o tema em sala de aula. O assunto por ser espinhoso, e devido ao fato de nossas escolas estarem situadas em áreas populares das cidades, faz com que a questão da negritude e da afro descendência torne-se um tabu.

Neste ponto quero recuperar as ideias de Anderson Oliva,³ quando aborda o tema das representações que a História e Cultura Africana assumem para nós historiadores. Estamos sempre enfatizando a história da Mesopotâmia, da Grécia, de Roma, a era napoleônica, o período medieval, mas relegamos à África um papel secundário em nossa formação escolar. Cabe recuperar aqui também a maior queixa de meus alunos quando apresento a eles o programa das aulas de História no início do ano: qual a validade de determinados conhecimentos? A maioria desses jovens entende a História como sendo uma disciplina distante de suas vidas, não conseguem perceber a relação, mesmo que muitas vezes remota, entre um acontecimento no século XVI e a sua vida atual; ou mesmo ainda vivenciaram aulas cujas atividades se mostram enfadonhas e desestimulantes.

Por isso, concordo com Oliva quando diz que a nossa responsabilidade quanto ao estudo e ao ensino de História da África é enorme, não só porque nossa história como nação está marcada pela integração forçada entre as nações africanas e a nação brasileira, mas porque a África foi sangrada, durante mais de cinco séculos, por todas as nações do mundo, incluindo a nossa, e que durante este período uma capa de invisibilidade, descaso e ideologia fez da história deste continente e de suas nações, um vazio sem precedentes na produção intelectual mundial.

É igualmente importante lembrar da fala do professor Luiz Dario Ribeiro, do Departamento de História da UFRGS, durante a Jornada de Ensino de História do ano de 2006, quando interpelado sobre a importância e a relevância do ensino de História da África nas universidades e nas escolas. Sua resposta foi enfática: é uma questão de equidade.⁴ Todas as construções e trajetórias humanas, dentro

³ OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática*. Online. s/d. Ver, também, o artigo: ZAMPARONI, Valdemir D. Os estudos africanos no Brasil. *Revista Veredas*, 01/07/2003.

⁴ Ver artigo: CUNHA JR. Henrique. *A inclusão da História Africana no tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Centro de Tecnologia - Universidade Federal do Ceará/ UFC e Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro - NEINB/USP.

do que venha a ser entendido como conhecimento histórico, devem ser igualmente representadas e valorizadas, numa proposta de ensino de História. A escolha destas ou daquelas contribuições revelam mais do se pode considerar. Estão em jogo aqui regimes de verdade, entendimentos a respeito do que é válido ou inválido, visões de mundo, todos permeados por um entendimento tácito de culturas que podem ser percebidas como superiores ou mais importantes que outras. A própria ideia de linha de tempo histórica tão presente nos livros didáticos é uma seleção de eventos que contam a história da humanidade pela perspectiva europeia e liberal do século XIX. A pergunta é pertinente: que espaço foi reservado para a África e os ameríndios neste empreendimento?⁵

A primeira vez que propus aos meus alunos para trabalharmos a História e a Cultura Africana foi um silêncio sepulcral em sala. Todos se entreolharam e timidamente perguntaram o porquê de tal escolha. Confesso que não parti do que eles queriam estudar, nem fiz a tradicional exploração oral sobre o tema. Parti direto para o embate, essa é minha característica. A estratégia é simples e difícil, ao mesmo tempo. Começo logo perguntando quem se considera negro dentro da sala em que me encontro e questiono o motivo para tal definição. Depois proponho alguns exercícios de reflexão sobre os principais atos de discriminação racial que temos notícias. Por último, pergunto se diante das respostas que me foram fornecidas não há motivo suficiente para o estudo da temática. O resultado tem sido positivo, apesar das dores de cabeça iniciais. Sou a única nas duas escolas nas quais atuo que trabalha com essa temática e dessa forma. Isso é sintomático, ou não?

Uma das ações pedagógicas que propus no sentido de resgatar a contribuição da cultura negra foi durante a realização da Mostra Farroupilha, no C.E.E.F.M. Elpídio Ferreira Paes, nos anos de 2005 e 2007.

⁵ JEWSLEWICKI, Bogumil; MUDIMBE, V. I. África negra: a escrita da história. *Correio da Unesco*. 1990.

Esta atividade corresponde a um sábado letivo que tem a participação de toda a comunidade escolar, visto que são abertas as dependências da escola para que pais, alunos, professores e funcionários convivam e conheçam o trabalho que tem se desenvolvido sobre a identidade gaúcha. Venho propondo aos meus alunos a seguinte pergunta: “que lugar tem o negro na Semana Farroupilha? Onde está o negro em nossas comemorações?”. A partir destas questões os alunos buscam possibilidades de temas de pesquisa e devem montar uma mostra paralela em que as contribuições da afrodescendência se façam presentes. A primeira exposição de trabalhos intitulada “O Negro no Rio Grande do Sul”, apresentou trabalhos de caráter interpretativo e artístico: uma maquete do Clube Floresta Aurora; três instalações – uma sobre Lupicínio Rodrigues, um altar para os orixás de devoção de alguns alunos; uma instalação sobre os políticos negros gaúchos (Paulo Paim e Alceu Collares); uma encenação do Massacre dos Porongos; e um grande painel com esportistas negros gaúchos de todas as épocas. De 2005 para cá, as mostras têm primado pela qualidade da pesquisa e pelo empenho dos alunos em produzirem uma representação positiva de sua origem.

Na falta de um conjunto de materiais didáticos e de pesquisa significativos na biblioteca do colégio Elpídio Ferreira Paes, os alunos saem em busca de informações nas mais variadas possibilidades: os sites de busca na internet, o material que pode ser acessado em jornais e revistas, e a visita a outras bibliotecas de outros estabelecimentos de ensino. A confecção de um acervo de textos e material audiovisual pode ser pensado como atividade que mobilize os estudantes a pensar como mapear a História e a Cultura Africana. Parece-me que o mais relevante é não se deixar paralisar pela inexistência ou ausência de materiais. O professor de História deve ser o primeiro a realizar as pesquisas, a buscar fontes, a incentivar uma postura investigativa e crítica em relação aos temas que serão abordados.

Nas últimas mostras, o caráter político das investigações tem sido cada vez mais enfatizado: o movimento hip hop como elemento agregador e afirmativo de uma cultura ao mesmo tempo negra e da periferia; a capoeira que os mestres moradores da Vila Cruzeiro jogam e ensinam tem sido representada, as charqueadas e o braço escravo, a poesia gaúcha e brasileira (Castro Alves, Cruz e Souza, Oliveira Silveira), até mesmo baterias de escolas de samba como a Bambas da Orgia e Imperadores do Samba têm se apresentado durante a Mostra Farroupilha.

A importância de um evento escolar como a Mostra Farroupilha reside no fato de que se trabalha com as questões de identidade e de valores sobre a sociedade da qual se faz parte. Quando os alunos são levados a questionarem estas representações e desafiados a pensarem-se como indivíduos perpassados por diferentes e múltiplas identidades, estamos desestruturando um sistema identitário que afirma que: o gaúcho é branco, gosta de cavalos, cultiva a terra por amor a esta, toma chimarrão, é católico, declama poesias e gosta de fandango, dança o “Maçanico” e o “Ai bota aqui o seu pezinho...”, que todos são iguais, o peão e o dono de estância, porque dividem a mesma cuia e que aqui a escravidão foi mais branda do que no resto do país. É um prazer admitir que as Mostras Paralelas têm tido recorde de público!

O maior desafio que enfrento neste tempo de trabalho está em estabelecer um diálogo franco e aberto com aqueles que devem ser os orientadores de uma prática social diferenciada: os profissionais de educação. Mudar é difícil, mas é inevitável. Se há uma certeza na existência humana não é a morte, mas a mudança. Transformar-se significa deixar para trás velhos hábitos e crenças. E se estes fazem parte de nossa identidade, de nossa essência, então isso é morrer. E ninguém deseja morrer, não é mesmo?

As reuniões pedagógicas quase sempre são um misto de tortura e isolamento. Mas são estas reuniões o espaço que tenho para criar

novos parâmetros de trabalho pedagógico. O debate que se estabelece deve prever a participação dos demais profissionais de ensino das áreas correlatas: Geografia, Filosofia, Ensino Religioso, Literatura e Artes, assim como supervisores educacionais e orientadores. A História não é uma disciplina isolada, assim como não trata de aspectos isolados da construção social. A escola não é a reunião de várias disciplinas apenas. A escola deve ser pensada como um todo integrado, com objetivos sociais e políticos historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação pelos seus sujeitos.

Organizar nos espaços das reuniões pedagógicas aulas de História da África, mostrando materiais selecionados por alunos e professores, fundar no cérebro de outros profissionais o ponto de interrogação que é a História e Cultura Africana, para nós é o caminho para uma reformulação dos olhares que dirigimos aos brasileiros negros e brancos com os quais nos deparamos e esbarramos todos os dias. É plausível afirmar que os olhares sobre “o outro” estão impregnados do “estranhamento”, da dificuldade de emprestar significados e aceitar as diferenças. Ao mesmo tempo, tal relação é fundamental para a afirmação/reelaboração da própria identidade. Foi esse movimento que os europeus emprestaram, quase sempre, um aspecto de inferioridade aos povos das diferentes regiões africanas. Assim, temos a tendência a afirmar uma cultura africana no Brasil, esquecendo que esta é um amálgama de variados elementos linguísticos, artísticos, religiosos e sociais que aqui foram trazidos e forçadamente mesclados, forjando outras identidades, totalmente diversas, muitas vezes antagônicas.⁶

Também é correto nos apropriarmos das palavras de Frantz Fanon⁷ quando este menciona que “o negro nunca foi tão negro

⁶ ZENGO, Zaleu A. *O mito do tribalismo africano*. www.zzenho.hpg.ig.com.br/mitotribal.htm

⁷ OLIVA, Anderson D. *A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática*, Online. s/d. p. 10.

quando a partir do momento em que foi dominado pelos brancos”. Parafraseando, poderíamos dizer que “o negro brasileiro nunca foi tão pouco negro quando a partir da instauração da lei 10.639”. É importante que ao tratarmos da temática da História da África e da Cultura Africana no Brasil, da herança que nos deixou a escravidão ou o período colonial, não nos esqueçamos que a construção de um Estado e de uma Nação no Brasil passa, necessariamente, pela constituição de uma trajetória histórica em que o território brasileiro fora pensado e utilizado como parte dependente econômica e politicamente da nação portuguesa. Sobretudo, cabe trabalhar com nossos alunos que a nossa constituição como povo é produto de uma relação dialética em que Brasil, Portugal e África se relacionam como membros de uma economia e de uma política atrelada ao nascente capitalismo moderno.

Portanto, somos fruto de uma ação predatória e escravizante, desde os primórdios, mas que não basta fazer a história-denúncia. É importante e relevante que se faça desse conhecimento uma ponte de entendimento dos motivos que nos levam a este ponto da encruzilhada social. Ações afirmativas como as que vêm se desenvolvendo em nosso país nos ajudam a pensar as relações sociais e culturais que construímos e de como somos perpassados por elas.

Considerações finais

Devemos nos questionar não sobre a obviedade da contribuição negra. É urgente que investiguemos porque existe uma invisibilidade a respeito desta e mesmo das comunidades africanas trazidas para o Brasil. Porque a história e a cultura afro-brasileira são tratadas com receio de suscitar tendências racistas? Porque não se discute em nossas salas de aula e reuniões de professores a existência de leis antirracistas e contra a discriminação de toda ordem? O que está por trás das ideias de “democracia racial” e de “cordialidade do

povo brasileiro”? Porque alunos negros pobres reprovam mais que alunos brancos pobres?

Seria realmente muito bom que o Dia da Consciência Negra fosse visto como uma efeméride, como mencionou o Professor Ruy Guimarães,⁸ Diretor da Escola Estadual Padre Réus, em texto recente. Mas, em nossas escolas no sul do Brasil e na capital gaúcha, estamos encontrando sérias dificuldades de se trabalhar o 20 de novembro, e mesmo o 13 de maio, como datas de reflexão sobre a nossa vida como sociedade e como nação. E quais os motivos para tanto? Seria ingênuo atribuir as dificuldades às organizações curriculares, ainda que estas tenham o seu peso na vida de uma escola. A desculpa utilizada já não encobre mais, se não o preconceito velado e dissimulado que permeia o assunto e o debate franco.

São por todos esses motivos, e talvez muitos outros que os caros colegas pensem que é necessária uma legislação própria para o ensino de História e Cultura Africana nas escolas brasileiras.

Referências

CUNHA JR., Henrique. *A escravidão é um crime*. Ceará. Universidade Federal do Ceará. s/d.

GÓIS, Antonio. O Brasil precisa de lei para ensinar a história do negro? *Folha online*, São Paulo, 28/01/2003. 02h57

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004.

JEWSLEWICKI, Bogumil; MUDIMBE, V. I. África negra: a escrita da história. *Correio da Unesco*. 1990, n. 5.

MARICATO, Percival. O negro e o branco no Brasil. *Jornal da USP*, a. XXII, n. 767, 12 a 18 de junho de 2006. online.

OLIVA, Anderson R. *A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática*. Online. s/d.

⁸ GUIMARÃES, Ruy. *Dia da consciência branca*. Professor de História. Ex-Diretor da E.E.E.M. Padre Reus, enviado por e-mail no dia 20/11/2007.

PRANDI, Reinaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, São Paulo. N. 46, p. 52-65, junho-agosto 2000.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. *Antroposmoderno*. 12/02/2003.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique R. A luta contra o racismo no Brasil hoje e o movimento docente. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 30, nov/2003, mensal.

VOGT, Carlos. Ações Afirmativas e políticas de afirmação do negro no Brasil. *Revista Com Ciência*. Online.

ZAMPARONI, Valdemir D. Os estudos africanos no Brasil. *Veredas*, 01/07/2003.

ZENGO, Zaleu A. *O mito do tribalismo africano*. www.zzengo.hpg.ig.com.br/mitotribal.htm

SITES

Jornal da USP: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2006/jusp767/pag0809.htm>

Legislação Brasileira: www.planalto.gov.br/ccivil

Mundo Negro: www.mundonegro.com.br

Ordem dos Advogados do Brasil: www.oabsp.org.br

Revista Antroposmoderno: http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=527

Revista Com Ciência: <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/01.shtml>

Secretaria de Promoção de Igualdade Racial: www.planalto.gov.br/seppir

Zakeu Zango: www.zzengo.hpg.ig.com.br/mitotribal.htm

A Lei 10.639/2003 e seus reflexos nos materiais didáticos: uma análise sobre o negro na História do Brasil

KELLY DA SILVA MORAES

Licenciada em História e Especialista em História Africana e Afro-Brasileira/FAPA. Porto Alegre/RS

As políticas de ações afirmativas ganharam relevância na sociedade brasileira, sobretudo a partir de 2001, com a participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância realizada em agosto do mesmo ano em Durban, na África do Sul. A demanda por ações reparatórias visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista. A exigência de tais políticas é luta histórica do Movimento Negro no Brasil, e tem por objetivos eliminar desigualdades historicamente acumuladas. As ações afirmativas também se concretizam em iniciativas de combate ao racismo e demais discriminações sofridas pela população negra.

A Lei 10.639/2003¹ é uma ferramenta fundamental na educa-

¹ Lei n.º 10639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art 1º A Lei 9,9394 de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26 – A, 79 -A e 79 -B:

“Art 26 – A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.”

ção antirracista, pois contribui para a educação das relações etnicorraciais e para a valorização da história da população negra no nosso país.

A inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares se deu no sentido de ampliar a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Assim, é importante ressaltar que o artigo 26 A, acrescentado à Lei 9.394/1996, provoca bem mais que a inclusão de novos conteúdos, pois exige que se repense as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para a aprendizagem, os objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (MEC, 2004). Em outras palavras, a inserção das temáticas relativas à Lei 10.639/2003 diz respeito à desconstrução da história tradicional de constituição da sociedade brasileira, alicerçada no “mito da democracia racial”, contribuindo assim para combater o racismo. (MUNANGA, 2000). Este mito no Brasil bloqueou, durante muitos anos, o debate nacional sobre ações afirmativas e, paralelamente, o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça atrasou também o debate nacional sobre a implementação do multiculturalismo no sistema educacional.

Entendemos que, para implementação da Lei e o cumprimento de seus pressupostos, foram necessários a aproximação das novas pesquisas sobre escravidão e o ensino escolar de história, a atualiza-

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput desta artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

“Art. 79 – A (VETADO)”

“Art 79 B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

ção e a reformulação de materiais didáticos e a formação de profissionais. Esses elementos são fundamentais para a formação de uma consciência política e histórica da diversidade cultural, presente no nosso país.

O ensino escolar da História dos africanos escravizados no Brasil, em todos seus temas – como escravidão, resistência, abolição ou inserção do negro na sociedade – deve ser feito segundo uma visão crítica e reflexiva que considere todos aspectos relativos a relações sociais, espaço e tempo. Neste sentido, a historiografia brasileira sobre escravidão nos apresenta um grande leque para a abordagem do tema, e também verificamos um crescimento, nas últimas décadas, nos estudos da história social das classes populares. E ainda, como sintetiza Silva e Reis (1989, p. 13), “a imensa massa populacional que se transferiu do continente africano para a colônia portuguesa não pode ser analisada apenas como força de trabalho”. Uma diversidade de temas e abordagens sobre a organização da vida dos escravizados passou a fazer parte da pauta dos pesquisadores e ajudam a recuperar os meios pelos quais os negros (cativos e libertos) buscavam ser sujeitos de sua história.

O ensino de História passou por diversas atualizações nas últimas décadas visando estabelecer uma relação entre o elemento abstrato (os conteúdos escolares) e a realidade concreta da história recente. A influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) demonstra uma tentativa de mudança na organização do ensino no que concerne aos conteúdos escolares. Dentro destas mudanças, novos temas ganharam relevância, como a necessidade de se trabalhar com a diversidade cultural, realidade nacional e local, interdisciplinaridade, entre outros. Sendo assim, a temática referente à lei 10639/03 entra nos currículos escolares, sobretudo no ensino de História. No entanto os materiais didáticos, em sua maioria, ainda apresentam uma organização cronológica dos eventos históricos consagrados pela historiografia e que se im-

põem desde o século XIX (Pré-História, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Neste sentido a História do Brasil aparece na maioria dos materiais didáticos, nos volumes dedicados a 6º e 7º séries; esses serão os volumes privilegiados na análise do presente artigo.

O estudo situa-se no contexto das discussões acerca da implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tendo como objetivo fazer uma análise em livros didáticos do Ensino Fundamental, editados após a vigência da lei 10.639/2003, ou seja, a partir de janeiro de 2003. Para a implementação da Lei, além dos cursos de formação de professores, houve um esforço na elaboração de materiais didáticos que contemplassem a temática em questão. O livro didático é uma das ferramentas dos professores e, muitas vezes, é o único acesso à leitura de alguns alunos. Por isso, é importante que os livros didáticos adotados pelos professores passem por periódicas análises e atualizações. Neste sentido, nosso objetivo é analisar como a História do Negro é representada nos livros didáticos no que diz respeito à História do Brasil. Nossa análise será sobre os seguintes aspectos:

a) *Quanto à origem*: é comum os livros didáticos começarem a abordar a história do negro a partir da colonização. Porém, muitas vezes, não se explica de qual região da África vinham os negros aqui escravizados, inclusive realizam referências à África “genéricas”, como se fosse um país. Observaremos a maneira e sob que perspectiva os autores trabalham com a origem dos povos africanos e sua organização ainda em África.

b) *Resistência Negra*: por se tratar de uma questão importante na desmistificação do negro como agente passivo à escravidão, analisaremos o espaço que os livros reservam a esta questão e quais tipos de resistência que aparecem, pois como geralmente é abordada, só é feita referência aos quilombos, em especial o caso de Palmares.

c) *Papel do negro na sociedade*: o alicerce produtivo do Brasil foi por mais de 300 anos a mão de obra escrava. Consideramos que a utilização da mão de obra escrava seja um dos fatores importantes nas abordagens sobre história do Brasil, tendo em vista que após a Independência, o Brasil foi um estado escravista e sua política se organizou baseado nesta forma de produção. A contribuição do negro na sociedade brasileira tradicionalmente é tratada sob aspectos culturais (e muitas vezes de forma “folclórica”). Entrarão em destaque, na análise, as abordagens que expandem essa contribuição para as áreas econômica, política e social. Aqui serão observados também os movimentos sociais negros, desde os tempos da escravidão.

d) *O negro pós-abolição*: neste aspecto, serão consideradas duas questões: primeiro, sob que ótica os autores trabalham o processo abolicionista, o que a abolição formal representou naquele momento à população escravizada; e, em segundo os reflexos da escravidão na sociedade contemporânea, observando o enfoque dado à continuidade da luta por igualdade racial.

Como nosso objetivo é a História do negro no Brasil, deteremos a análise nos capítulos relacionados à história brasileira, bem como as relações apresentadas com a África, no que diz respeito à origem dos povos escravizados. Serão analisadas as seguintes coleções: “Tudo é História”, de Oldimar Cardoso, da editora Ática, editada em 2006; “Saber e Fazer História” de Gilberto Cotrim, editada pela editora Saraiva, em 2006, e “História Temática” de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Cateli Junior, da editora Scipione, editado em 2005.

Analisaremos cada obra e seus respectivos autores. Destacamos que as duas primeiras coleções trabalham com a História Integrada (Geral e Brasil) e a última trabalha sobre a perspectiva de eixos temáticos (história temática).

Tudo é História: da História Moderna à História Contemporânea de Oldimar Cardoso

Os livros desta coleção são ricos em imagens. Cada capítulo inicia com duas ilustrações: uma do período a que se refere e outra mais atual; em seguida são apresentadas questões reflexivas relativas ao assunto que será estudado. Os conteúdos são apresentados buscando um diálogo com a atualidade.

O espaço dado ao negro escravizado, bem como os assuntos relacionados a ele, fica restrito aos capítulos em que se trata especificamente do escravismo, abolição e revoltas contra o Império. No volume da 6ª série, há um capítulo dedicado à África e à Ásia (séculos XIV-XVI). Sobre a África há um texto sucinto e informativo dos reinos africanos de Gana, Mali, Songhai e Monotapa, destacando a grandiosidade e cultura dos povos que ali se desenvolveram até a chegada dos europeus. No entanto, não há uma problematização sobre o contato com estes últimos. São indicados, através de um mapa, os locais de onde os africanos que foram trazidos para o Brasil eram originários.

Há nos livros desta coleção um rompimento com a visão tradicional da história que trata o negro como simples mão de obra, naturalizando o tráfico negreiro como fenômeno histórico, econômico e cultural derivado apenas da história europeia. Essa premissa é fruto do desconhecimento da história africana e da sua importância na articulação do mundo atlântico, presente na formação de pesquisadores e de professores brasileiros (MATTOS, 2003). Esta tentativa é explicitada no capítulo intitulado “A escravidão e resistência”, no qual o autor destaca o cotidiano dos africanos escravizados.

Durante século XIX, muitos viajantes europeus escreveram relatos sobre a vida cotidiana nas cidades brasileiras, marcadas pela presença maciça de *negros escravizados* e forros. A visão desses autores contribuiu para difundir diversos mitos sobre a escravidão. (CARDOSO, 2006).

Outro mito bastante divulgado é a crença de que raramente os *africanos escravizados* tinham família e, quando tinham, isso era uma estratégia do senhor para reduzir as rebeliões. A família serviria para garantir a paz entre escravos e senhores, ajudando a enraizar os escravos no local que habitavam. [...] isso demonstra que a família foi um dos elementos que contribuíram para a formação de uma comunidade de escravos em oposição aos senhores. Assim, a família não seria responsável pela manutenção do escravismo, mas sim uma ameaça a ele. (CARDOSO, 2006, p. 121).

Estes parágrafos são elucidativos quanto à questão da desmistificação do trabalhador escravizado como simples mão de obra passiva à sociedade escravista. Inclusive a referência aos cativos como “africanos escravizados” auxilia a desconstrução da naturalização *negro=africano=escravo* (MATTOS, 2003, p. 134).

A resistência é abordada nos livros desta coleção sob a perspectiva da negociação e conflito. São citadas as diversas formas de resistência dos africanos à escravidão. O caso em destaque, como a maioria dos livros didáticos, é o Quilombo de Palmares. O texto sobre o quilombo é de uma página e tem um caráter descritivo, tratando das experiências vivenciadas no quilombo. No mesmo texto é citado o 20 de Novembro, dia da Consciência Negra, como reivindicação do Movimento Negro, além de abordar a questão dos remanescentes de quilombos. “Atualmente, cerca de 2 milhões de afrodescendentes vivem em áreas remanescentes de quilombos. Eles lutam para que o Estado lhes reconheça o direito sobre as terras ocupadas por seus familiares há várias gerações.” (CARDOSO, 2006, p. 123).

A abordagem dos textos demonstra as atividades dos cativos na sociedade brasileira e a negação da escravidão pelos negros, através das mais variadas formas de resistência. Ao final do capítulo há uma relação da escravidão com a atual situação da população negra, e suas lutas por igualdade racial através das políticas de ações afirmativas. Embora essa questão não seja muito aprofundada, o autor

relaciona a escravidão existente na África e sua diferença da escravidão colonial, em contraponto às ideias contrárias às ações reparatórias pelo fato da escravidão já ser conhecida no continente africano antes da chegada dos europeus.

De fato, antes da chegada dos europeus, muitas sociedades africanas escravizavam prisioneiros de guerra condenados pela justiça e pelos devedores. Mas essas sociedades não foram responsáveis pela desgraça de milhões de pessoas enviadas para a América por várias gerações. E nas sociedades africanas, os escravos não representavam a principal mão de obra, como aconteceu no continente americano. O fator responsável pela desestruturação de inúmeras sociedades africanas foi o escravismo, inventado pelos europeus. Escravismo significa transformar a escravidão na principal forma de trabalho de uma sociedade. E isso não foi os africanos que inventaram. (CARDOSO, 2006, p. 127).

Se por um lado o texto não aprofunda o que são as ações afirmativas, por outro, fornece subsídio a uma boa discussão em sala de aula sobre o tema. É preciso discutir o que representou o escravismo colonial à população negra para entender a situação socioeconômica desta população e compreender a discriminação racial sofrida há séculos, contribuindo assim para uma educação voltada à diversidade e respeito às diferenças.

A sociedade brasileira do segundo reinado é apresentada sob os aspectos da organização social. O autor expõe a situação conflituosa de uma sociedade escravocrata:

[...] os brasileiros viviam numa sociedade escravocrata que significa subordinada ao “poder do escravo”. Os escravos não tinham poder político, mas viver em uma sociedade escravista significava viver sob tensão constante, esperando uma rebelião a qualquer momento. Assim, os escravos tinham o poder de manter todo o restante da sociedade sob alerta permanente. (CARDOSO, 2006, p. 95, grifo meu).

Neste sentido, mais uma vez é dado um papel atuante aos negros escravizados, pois mesmo sendo “coisificados”, buscavam meios de alcançar a liberdade e lutavam por melhores condições de vida. Fato interessante é o texto sobre D Obá II d’África, um brasileiro nascido no regime escravista, mas que por direito de sangue era um príncipe do reino Ioruba. O texto destaca a luta deste negro brasileiro (forro) por melhores condições de vida, igualdade racial e abolição da escravatura.

A abolição é abordada sob dois enfoques. No primeiro enfoque, ela é apresentada desde os tempos da colônia, sob a ótica das revoltas e resistências, inclusive cita que quando da abolição formal já existiam poucos africanos escravizados. A abolição é vista sob a perspectiva dos escravizados.

Quando a lei oficial de abolição da escravatura foi assinada em 1888, 95% dos africanos e seus descendentes já tinham abandonado o cativeiro. No entanto criou-se a falsa ideia de que os problemas gerados pela escravidão foram eliminados com a abolição. O Estado imperial brasileiro aboliu a escravidão sem se preocupar com o destino dos ex-escravos, atitude que gerou um caos social. Os negros brasileiros ainda sentem os efeitos de quase 3 séculos de escravidão. (CARDOSO, 2006, p. 166).

O segundo enfoque dado pelo autor é sob o ponto de vista econômico e influência inglesa com o advento da revolução industrial e ascensão do capitalismo. A substituição da mão de obra escrava pela assalariada é tratada em capítulo anterior, inclusive abordando a estimulação da imigração como uma tentativa de reduzir a população negra ou até mesmo fazê-la desaparecer através da mestiçagem.

Após o capítulo sobre a abolição da escravidão, a questão da população negra não é mais mencionada no livro. A maioria dos capítulos segue uma tendência de abordagem sobre os aspectos político e econômico da organização da sociedade brasileira. A composição

da sociedade é pouco abordada nos textos, salvo em capítulos dedicados a movimentos populares (como o caso de Canudos e Con-testado). Mesmo nestes capítulos, a história segue uma linha tradicional a ser relatada com base nos dados oficiais, documentos, datas e personagens importantes. Outro título que poderia abarcar a composição da sociedade é dedicado à Urbanização e Higienização no Brasil. O caso em estudo é do Rio de Janeiro, onde a população negra é significativa, e sofreu com o processo de urbanização, pois foi retirada de seus locais de moradias e levadas a regiões periféricas da cidade, subindo morros, formando cortiços e favelas. Mas, este assunto não é abordado no texto. Apesar de algumas considerações interessantes, o livro ainda é tímido quanto ao espaço, relativo à quantidade de capítulos reservados à população negra.

Saber e Fazer História – Do Feudalismo à Consolidação do Capitalismo e Brasil Império de Gilberto Cotrim

A organização dos capítulos segue ordem cronológica dos eventos históricos, integrando a História do Brasil entre os períodos. Os textos são longos, mas com linguagem acessível. Há caixas ao lado do texto que indagam os estudantes aos conteúdos apresentados. Ao longo dos capítulos são feitas reflexões e relações com a atualidade.

A organização dos capítulos e textos evidencia o viés econômico-político do autor. A sequência de acontecimentos se dá com base em eventos e personagens já consagrados na história tradicional. Os textos apresentam poucas críticas ao sistema escravista. No que diz respeito à História do Negro, o espaço é restrito aos subtítulos ligados ao trabalho escravo, resistência e abolicionismo, já que não há capítulo especial a nenhuma destas temáticas.

A referência aos negros escravizados é feita no capítulo intitulado “Açúcar, escravos e mercado interno” e é inserida no contexto

da organização do engenho como unidade produtiva. No capítulo seguinte, “Escravidão Africana”, o autor inicia com a seguinte descrição:

Por meio do tráfico negreiro, vieram para o Brasil cerca de quatro milhões de africanos, durante mais de três séculos de escravidão. Atualmente, o Brasil tem uma população afrodescendente maior do que a de qualquer outro país do mundo, exceto os da própria África. A presença *cultural* africana é fundamental em nossa sociedade *na música, na dança, na religião*, na alimentação, na literatura, etc. (COTRIM, 2006, p. 162, grifo meu).

Infelizmente, o autor não destaca em sua obra a presença fundamental das culturas africanas na nossa sociedade, privilegiando somente os aspectos econômicos. Prova disso, é o tamanho dos textos – o dedicado à resistência é um texto curto, descritivo baseado na obra de João José Reis “Negociação e Conflito”, mas o significado da resistência ao trabalho escravo não é privilegiado no capítulo.

A origem dos africanos trazidos para o Brasil e a resistência negra são temas trabalhados no mesmo capítulo. Fica evidente o espaço dedicado à questão negra na obra. As inovações no sentido de inserir a temática do negro nesta obra são pequenas, salvo raros parágrafos que falam sobre o cotidiano e modos de vida dos cativos e da sociedade brasileira.

O papel do negro na sociedade é entendido como mão de obra e sua influência na sociedade é demonstrada pelos conflitos e resistências ao longo do período escravista. Atualmente, segundo o autor, a influência africana manifesta-se nas demonstrações culturais, tais como, música, dança e religiosidade. Entendemos que a disposição das influências africanas na cultura brasileira, colocadas nesta ordem, reflete a nossa própria educação, que carece de informações e estudos sobre a História da África e dos negros no Brasil, e ainda se

limita à ideia do senso comum de que as contribuições do negro se limitam à “música, dança e futebol”.

A abolição é apresentada na obra dentro do capítulo “A crise do Império”, sendo colocada como um dos fatores desestabilizadores do Império brasileiro. O movimento abolicionista segue enfoque político, destacando alguns intelectuais engajados na causa e não privilegia o protagonismo dos mais interessados na abolição – os próprios cativos. Não há crítica às leis abolicionistas (Lei dos Sexagenários e Lei do Ventre Livre), e isto pode dar o entendimento de que estas leis foram realmente cumpridas, e eliminariam a escravidão de forma lenta e gradual, como era o interesse do Império. A situação atual da população negra é apresentada em um texto complementar

Mais de um século depois da abolição da escravatura no Brasil, ainda pesa sobre os negros e seus descendentes a herança de mais de trezentos anos de escravidão. [...] Terminada a escravidão, resta ainda a tarefa de combater *preconceito*, o que tem levado *as comunidades negras a uma série de movimentos reivindicatórios*. (COTRIM, 2006, p. 199, grifo meu).

O trecho é elucidativo quanto ao espaço e abordagem do livro à questão negra, deixando algumas reflexões. O autor trata de forma “genérica” o preconceito, que de acordo com o texto não seria necessariamente racial. As comunidades negras reivindicam, mas sobre o quê? Qual a principal pauta dos Movimentos Negros? Esse movimento reivindicatório começou quando? As respostas a estas questões são fundamentais para uma educação voltada ao combate do racismo. Com base nos aspectos analisado, vemos que esta coleção não atende às propostas da lei 10639/2003, pois ainda apresenta resquícios de uma história tradicional e eurocêntrica, por atribuir aos africanos escravizados no Brasil um papel secundário na formação da sociedade brasileira.

História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos: Terra e Propriedade, de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Junior

A apresentação desta coleção chama bastante atenção pela proposta de eixos temáticos. Os livros são ricos em ilustrações e os títulos das unidades instigam a uma leitura mais aprofundada. Analisando a coleção como um todo, percebemos que mesmo com uma proposta temática, ela é alicerçada nos acontecimentos cronológicos e na lógica eurocêntrica de História. Talvez a maior diferença com os demais livros analisados resida no fato de ter um espaço significativo para a questão indígena, mas não se pode dizer o mesmo quanto à questão da população negra no Brasil.

Nesta coleção, o negro escravizado, como tema específico, aparece pela primeira vez na unidade intitulada “Trabalho e Resistência”, na qual os autores propõem uma discussão sobre o que é ser escravo e o que é ser livre. A relação sobre trabalho escravo não é sob a perspectiva do escravismo colonial e sim do escravismo, já que a abordagem é temática.

Ainda neste capítulo, na descrição mais específica sobre o escravismo colonial do Brasil, os autores apresentam a substituição do escravizado indígena pelo africano de forma simplista e não aprofundada. Leituras mais tradicionais podem correr ao equívoco de achar os negros mais passivos à escravidão.

No Brasil, inicialmente, foram escravizados os nativos indígenas, mas submeter essa população ao trabalho não era tarefa fácil. Os índios conheciam melhor que seus captores o meio em que viviam e podiam empreender fugas bem sucedidas. *Por isso*, logo se recorreu ao tráfico negreiro, um dos mais lucrativos empreendimentos de exploração colonial para os europeus. (CABRINI, et al, 2005, p. 179).

Há algumas considerações importantes a serem feitas neste parágrafo. Primeiramente pode levar à interpretação de que os indígenas não foram escravizados porque fugiam, ignorando-se a questão cultural dos nativos. Quanto à opção pelos africanos, não se deu somente pela negativa do indígena ao trabalho escravo; há que se considerar a antiga experiência nas ilhas atlânticas, além do lucrativo comércio de escravos. Simplificações deste tipo, ocorrem durante quase todos textos analisados. Em seguida, os autores falam sobre a questão racial, mas de forma descolada, ou seja, fora de um contexto específico e sem aprofundamento do que seria essa questão racial que se referem:

A questão racial vinculou-se definitivamente à escravidão, pois todos os indígenas negros seriam potencialmente cativos apenas em virtude de sua raça, da cor de sua pele. Quanto menos características físicas de índios ou negros os indivíduos tivessem, maiores seriam suas chances de não serem identificados como escravos. (CABRINI, et al., p. 180).

E assim seguem os demais textos do volume analisado, dedicado à 6ª série. Os equívocos parecem ser fruto de uma simplificação e resumo de um tema mais complexo que deveria ser abordado de forma mais extensa. Outro exemplo de confusão é a referência ao dia da Consciência negra, que segundo os autores:

Em 20 de novembro de 1695, Zumbi foi morto em seu esconderijo e recebeu o chamado “castigo exemplar”: sua cabeça, conservada em sal, foi exposta em praça pública em Recife. Em razão disso, o dia 20 de Novembro é, atualmente, celebrado como o Dia Nacional da Consciência Negra. (CABRINI, et al., p. 182).

A comemoração do 20 de novembro não se deu porque a cabeça de Zumbi foi exposta em praça pública, tal como dito no texto acima,

mas sim pelo que representa para a população negra, toda a resistência liderada por Zumbi no Quilombo dos Palmares. O dia 20 de novembro foi a data escolhida pelo Movimento Negro, como a data que representa todo o processo de luta empreendido pela população negra desde que o primeiro africano chegou neste país. E também como uma resposta ao 13 de Maio, data que não representa a abolição da escravidão para os militantes dos movimentos negros. Estes, então, elegeram uma data que é significativa para a comunidade negra; esse fato é ignorado ou desconhecido pelos autores.

Quanto à origem, não é evidenciada de quais regiões eram os africanos que foram trazidos para o Brasil. Mas os autores expõem de forma descritiva os diferentes reinos e povos que viviam na África.

O trabalhador negro, nesta coleção, é apresentado como mão de obra escrava; não há inovação quanto aos termos. Inclusive em vários trechos, os autores se referem a “escravos” e “negros” com o mesmo sentido, ou seja, a naturalização *negro=africano=escravo*. A resistência é analisada dentro das questões políticas do Império Brasileiro, no período regencial. As revoltas estão inseridas num título maior “Movimentos Rebeldes no Brasil”, os textos são descritivos, não há problematização e nem são explicitados os interesses em conflito. Todas as revoltas são inseridas neste título, na seguinte ordem: Balaiada, Revolta dos Malês, Farroupilha, Revolta dos Mucker (que é o maior dos textos em quantidade de parágrafos), Cabanagem, Sabinada e Praieira; todos como movimentos contestatórios contra o Império.

Assim como as resistências, o processo abolicionista também é visto sob o enfoque político-econômico. O texto tem por base, fatos ocorridos, como a proibição do tráfico (em 1850), as leis abolicionistas e a Lei Áurea.

A partir dos anos 1870, o governo imperial tomou para si a tarefa de conduzir o processo abolicionista, sem prejudicar os

interesses dos cafeicultores. A estratégia era adotar um plano de abolição gradual da escravidão, prolongando por mais tempo possível para possibilitar uma lenta adaptação ao regime de trabalho livre. [...] a pressão do movimento abolicionista, o número crescente de fugas e rebeliões e a existência de imigrantes europeus para substituir a mão de obra dos escravos negros anteciparam o fim do trabalho escravo. Assim, em 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel, filha de D Pedro II, foi abolida legalmente a escravidão. (CABRINI, et al., p. 196).

O parágrafo ilustra o enfoque dos autores sobre a abolição, e quanto aos reflexos da escravidão na sociedade atual. Com relação à população negra, os livros ficam devendo uma reflexão sobre o escravismo colonial e a população negra no Brasil. No volume dedicado à 8ª série, desta coleção, há um capítulo intitulado “O mundo dos Cidadãos”, onde são abordadas as lutas dos movimentos sociais, por trabalho, terra e condições mais justas. No entanto, não há no capítulo nenhum texto que trata da questão negra no Brasil. Em nenhum momento aparecem as lutas por igualdade racial, nem ao menos citada.

Sem dúvida, entre as obras analisadas, esta é a coleção que menos colabora para um ensino de valorização da cultura negra e desconstrução de preconceitos.

Considerações finais

O espaço dedicado à população negra, nos livros didáticos aqui analisados, se limita ao tempo da escravidão, resistência e abolição. Após 1888, os negros, enquanto sujeitos históricos, parecem desaparecer da História do Brasil.

Quanto ao racismo, nenhuma das obras fala no Brasil, exceto como reflexo da escravidão e não se aprofunda a questão. Os casos de racismo são citados nos EUA com textos complementares sobre a Ku Klux Klan, e a luta dos negros nos Estados Unidos por igualdade.

de racial. Outro caso é o *apartheid* na África do Sul. É interessante como estes casos são apresentados, como se no Brasil não tivéssemos problemas de desigualdades raciais. Mais uma vez, o “mito da democracia racial” se faz presente no nosso material didático, pois se acredita que no Brasil somos todos iguais, fruto da união das três raças: o branco, o índio e o negro.

Outra consideração, é que todas as obras analisadas fazem referência a Gilberto Freyre, porém não tecem nenhuma crítica às representações contidas em sua obra “Casa Grande e Senzala”, como a ideia de que no Brasil a escravidão foi atenuada pelas relações que existiam entre senhores e cativos. Sem dúvida, a obra de Freyre é inovadora dentro da historiografia brasileira, pois tratou da importância dos africanos na formação da sociedade brasileira, porém deve se levar em consideração o projeto de valorização da mestiçagem como símbolo da “nação brasileira”. O início do processo de miscigenação foi fruto do estupro de muitas mulheres índias e negras pelos europeus, e isto é fundamental numa proposta educacional voltada ao respeito e valorização das diferenças.

Sob o ponto de vista didático, os autores diferem quanto ao aprofundamento das informações históricas presentes em suas obras. Os textos oscilam entre breves e longos a respeito da origem dos africanos trazidos para o Brasil e sua trajetória dentro da sociedade brasileira.

As informações sobre a origem dos africanos trazidos para o Brasil ainda carecem de maiores estudos. O espaço dedicado à História da África no material didático ainda é muito limitado, em algumas obras nula, comparado à história europeia. Acreditamos que a organização dos conteúdos escolares também seja um reflexo de uma educação e história eurocêntrica. Precisamos avançar mais no conhecimento e introdução de História da África no material didático.

A resistência negra tem espaço relevante somente na coleção “Tudo é História”. Nessa coleção é dado o protagonismo aos cativos

no processo abolicionista. Quanto ao espaço reservado à temática da população negra, fica evidente que a organização dos conteúdos ainda se apresenta de forma tradicional e eurocêntrica. Exemplo disto é a restrição do assunto aos capítulos ligados ao período da escravidão até a abolição formal.

Sem dúvida, para que a lei 10.639/03 chegue até aos livros didáticos de História é necessário que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, inclusive a (re)organização dos conteúdos escolares. Afinal, quais são os valores presentes em nossos livros? Na nossa educação? E incutidos na nossa cultura? Neste sentido os materiais didáticos ainda são tímidos para propor uma mudança visando a formação de uma consciência política e histórica da diversidade.

O trabalho demonstra, no que diz respeito ao material didático, que o processo de implementação da Lei 10639/2003 é um desafio. Não podemos negar as tentativas de inovações e ressignificação das abordagens de alguns autores, que dão aos negros cativos e libertos a condição de agentes de sua história. Porém, ainda é preciso mais, além do material didático, que precisa avançar no que concerne aos agentes sociais. Precisamos de professores qualificados e atualizados quanto às questões das desigualdades raciais, e ainda um esforço em todos os âmbitos da sociedade para que a educação rompa os preconceitos criados ao longo da história da humanidade.

Referências

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005, p.185- 204.

CARDOSO, Oldimar Pontes. *Tudo é História: História Moderna e História da América Colonial*. 6º e 7º série do Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2006.

COTRIM, Gilberto. *Saber e Fazer História: Feudalismo, Modernidade Europeia e Brasil Colônia*. 6º e 7º Série. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. 2005.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Brasília, Outubro, 2004.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R.. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Cassa da Palavra; FAPERJ, 2003, p. 127-136.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI JUNIOR, Roberto. *História Temática*. 6º, 7º e 8º Séries. São Paulo: Scipione, 2004.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro. In: AZEVEDO, José Clóvis, et al. (org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000, p.235-244.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3, Rio de Janeiro, 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25 n. 3, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000300003&lng=pt&nrm=iso Acessado em: 16/05/2007.

SANTOS JÚNIOR, Elio Porto dos; SOARES, André Luis R.. O Negro no livro didático: História de racismo, preconceitos e mentiras. In: [Anais] *IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Departamento de Ciências Sociais*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000, p. 352-363.

SILVA, Eduardo; REIS João José. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

SILVA, Lilian Conceição. Educação como meio de combater o racismo. In: BOLETIM IDENTIDADE. São Leopoldo: EST/IECLB, v. 06, julho-dezembro/2004.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

4

ENSINO DE HISTÓRIA E ETNICIDADE

Educação indígena e ensino de História: contribuições para um diálogo intercultural

MARIA APARECIDA BERGAMASCHI

Doutora em Educação, Professora de História na Faculdade de Educação/UFRGS.
Porto Alegre/RS

*Acredito na existência de um fundo humano
comum que nos permite o diálogo, a comunicação
entre as diferentes culturas, mesmo que haja
alguns elementos incompreensíveis.*

Rodrigo Allegretti Venzon

Em meio a um tempo que coloca os povos indígenas em evidência, remetendo à escola a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígenas por meio de uma lei, torna-se importante e até imprescindível refletir como o ensino de História se dispõe diante desta questão. Faço referência à Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que altera o art. 26-A da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conferindo-lhe a seguinte redação: “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura [afro-brasileira e] indígenas”. Esclarece a referida lei que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

Como se posiciona a escola e o ensino de História, diante dessa lei? Conquanto, a presença da temática indígena na escola tenha sido abordada em importantes pesquisas, o prenúncio de novas discussões acerca do tema, decorrentes dessa lei, reacende o debate

e recoloca a necessidade de aprofundar a reflexão. Que imagens de povos indígenas são veiculados na escola? Em geral, a imagem indígena construída na escola se faz por meio de uma história registrada e contada por não-índios e, a partir dessa compreensão que se estabelece – ou não – relações com os povos originários. São, também, as aprendizagens oportunizadas pela escola, responsáveis pelas concepções de povos indígenas que predominam na atualidade. E quais os movimentos que as sociedades indígenas fazem no sentido de construir bases para o diálogo com as sociedades não indígenas.

Nesse texto¹ apresento algumas reflexões que vislumbram respostas a estes questionamentos e, ao mesmo tempo, suscitam novas questões, na perspectiva de construir alternativas para o diálogo intercultural. “Um diálogo, cuja condição básica para que se concretize é o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, embasando a interação no respeito a esse outro. E o respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de viver” (BERGAMASCHI, 2008, p. 7). Assim, se por um lado, a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nos inquieta, também nos acalenta a ideia de um diálogo étnico-cultural respeitoso, resultado de uma construção conjunta, em que os indígenas também participem das discussões e reflexões que envolvem a escola não indígena. Nesse sentido, o depoimento de Gersem Baniwa² deixa explicitado esse entendimento, em que os professores indígenas são conclamados a participarem do processo educativo desencadeado pela referida lei:

¹ As ideias preliminares desenvolvidas, aprofundadas neste texto, foram apresentadas no XII Congresso da ARIC – Association Internationale pour la Recherche Interculturelle, *Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder*. UFSC, Florianópolis, 2009.

² Gersem Luciano dos Santos Baniwa é antropólogo e diretor-presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP, e representante indígena no Conselho Nacional de Educação. Entrevista à revista *Dimensão*, mai/jun, 2008: http://www.jornal.editoradimensao.com.br/6a_ed/pdf/Jornal_Dimensao_na_Escola_6a_ed.pdf.

O professor não-indígena tem hoje uma responsabilidade enorme para diminuir o preconceito e a discriminação contra os povos indígenas. Através da educação, as pessoas poderão compreender que os índios têm o direito de viver de acordo com suas culturas e tradições milenares, um direito já garantido pelas leis do País. Para isso, o educador precisa conhecer um pouco da história dos povos e culturas indígenas. O trabalho pode começar com atividades bem simples, como ajudar as crianças a superarem a visão estereotipada, presente no imaginário popular, que vê o índio apenas como aquele ser que anda nu, cheio de pena, no meio da floresta com arco e flecha na mão. O índio de hoje preserva suas tradições, mas também é capaz de se adaptar a novas maneiras de viver: ele estuda, trabalha, faz faculdade, habita em aldeias, cidades, trabalha na roça, no comércio. Muitos são advogados, médicos, agrônomos, pedagogos, antropólogos etc. Em 2008, o presidente da República assinou a Lei 11.645, que torna obrigatório o ensino da história indígena de forma adequada em todas as escolas do Brasil. Mas, para a lei não ficar só no papel, o comprometimento do professor será essencial para formar uma nova geração de crianças, homens e mulheres cada vez mais esclarecidos, tolerantes, humanos, solidários e menos preconceituosos.

João Sejuja, um dos estudantes indígenas do curso de História que ingressou na UFRGS em 2008,³ disse que “quem entende melhor e pode trabalhar com a história indígena é o próprio indígena”. Pondera sobre a história estudada na universidade, dizendo que os seus professores falam da “história indígena de milhões de anos atrás [...], mas representa assim uma coisa sem fundamento porque não bate com a nossa realidade. É uma leitura diferente, que não é contada conforme os nossos pais falam”. João reconhece a importância da Lei nº 11.645/08, inserida nas lutas e conquistas recentes dos povos indígenas: “com essa lei, eu acho que a gente vai con-

³ Em decorrência de uma política afirmativa regularizada pela Decisão 134/2007 do CONSUN, em 2008 ingressaram nos cursos de graduação da UFRGS, nove estudantes indígenas e em 2009/1 sete, tendo mais duas vagas a ocupar em 2009/2.

quitar mais espaço dentro do município. Tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio é necessária a história indígena”.⁴ O estudante de história e professor bilíngue Kaingang também deixa anunciada a intenção de autoria na produção do conhecimento histórico, possibilidade que vemos se concretizar em movimentos ainda tímidos, mas que acionam o protagonismo indígena na elaboração de sua história.

Podemos constatar no Brasil uma relativa quantidade de publicações de escritores indígenas, produzidas na atualidade por mais de quarenta etnias. É um movimento que Almeida e Queiroz (2004) denominam de “eclosão de uma literatura indígena”. Segundo as autoras, trata-se de um movimento intencional, em que intelectuais e professores indígenas, com a colaboração de não-indígenas, têm publicado suas produções literárias com o intuito de redirecionar o olhar para os conhecimentos e saberes dos povos originários, na perspectiva de mudar as imagens de povos indígenas até então vigentes, geradoras de preconceitos e discriminações.

A fala de outro professor indígena corrobora para esse entendimento, de um espaço requisitado e construído pelos povos indígenas, a fim de implementar a sua história nas escolas não indígenas. Vherá Poty, ao ser perguntado sobre as possibilidades de implantação da Lei 11.645/2008, assim se manifestou: “primeiro os professores nãoindígenas precisam ser sensibilizados pelo tema”. Contudo, só isso não basta e referiu situações constrangedoras por eles vivenciados, em que professores não indígenas, sensíveis ao tema, mas desconhecedores da história agiram guiados por preconceitos étnico-raciais discriminadores. Por isso, afirmou Vherá Poty, que, “em segundo lugar, os professores precisam conhecer de fato e profundamente a história e a cultura indígenas”. No entanto, de acordo com o professor guarani, “para ensinar a verdadeira história indíge-

⁴ Palavras do estudante kaingang João Sejuja Fortes, do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Depoimento registrado em 09/04/2009).

na há que se fazer um outro movimento e deixar o próprio indígena contar a sua história”, ou seja, reconhecer que os diferentes povos indígenas precisam elaborar e ensinar a sua história e a sua cultura aos não-indígenas.⁵ Penso que essas contribuições são bem-vindas, pois, tanto a produção historiográfica, quanto o ensino de história predominantes até o momento, contribuíram para constituir concepções de índios muito fortes e arraigadas na escola.

As escolas indígenas como ponte para o diálogo

A educação escolar indígena constitui uma das portas para o diálogo intercultural, pois, de acordo com as falas das lideranças, a escola nas aldeias é almejada também como o lugar para aprender o modo de vida das sociedades não indígenas. Algumas ideias produzidas nas pesquisas que realizei junto com o povo guarani e, mais recentemente com os kaingang, em algumas aldeias do Rio Grande do Sul, onde dirijo meu olhar para a educação e, principalmente para a educação escolar, dão conta do significado da escola nessas sociedades e das relações que estabelecem ou almejam estabelecer com as sociedades envolvidas a partir dos conhecimentos escolares. Aponto, também, possibilidades de diálogo intercultural a partir da escola, elaborando alguns questionamentos acerca do que fazemos e o que podemos fazer em nossas práticas escolares para constituir a interlocução anunciada pelos indígenas, que elegeram essa instituição como o lugar para estudar e conhecer a sociedade não indígena, a fim de estabelecer diálogos.

“Guarani aprende fora [da aula], mas a escola é para fazer compras, ir à cidade, vender artesanato”. Essas palavras de Seu Dário

⁵ Depoimento registrado por Maria Aparecida Bergamaschi na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no dia 29/04/2008, por ocasião do evento que reuniu professores bilínges na “Oficina de Idioma Guarani”, atividade de extensão que integrou a “Semana Indígena na FACED- 2008”.

Tupã, uma liderança tradicional da Tekoá Jatai'ty - Cantagalo, RS, são reveladoras do lugar da escola em sua aldeia, ideia compartilhada por outras aldeias guarani que, ao representarem a escola, descrevem-na como um espaço da interface entre duas concepções de mundo e, portanto, como ponto de encontro das sociedades indígena e não-indígena. Falando sobre esse assunto, Seu Horácio Lopes, liderança importante da Tekoá Guapo'y Porã - Torres, RS declarou: "se guarani vivesse longe, uns cinco quilômetros dentro do mato não precisava de escola. Quando tinha fome pegava bicho no mato, botava mondéu, caçava. Vivendo na estrada índio tem que saber se virar, tem que ter escola". A fala de Seu Horácio também revela a escola como uma necessidade do contato, da aproximação do mundo indígena com o mundo não indígena.

Em um momento emblemático⁶ de meu estudo junto ao povo guarani, a comunidade da Tekoá Anhetenguá - Lomba do Pinheiro, RS, realizou importante reflexão a respeito da escola que estava prestes a se instalar na aldeia. As lideranças decidiram conversar com toda a comunidade acerca desse tema, organizando, para tanto, alguns seminários na aldeia convidando, além das pessoas guarani, pesquisadoras da Universidade. E, conquanto as discussões tenham sido realizadas no idioma do grupo, de difícil compreensão para mim naquele momento, alguns aspectos iam sendo traduzidos e, a compreensão foi favorecida pela linguagem gráfica usada no quadro verde que ficou repleto de desenhos coloridos de giz, aparatos que anunciavam a presença da escola. Um dos professores já

⁶ Digo momento emblemático, pois iniciava minhas pesquisas sobre educação escolar indígena nas aldeias guarani e fui convidada pelo cacique da Tekoá Anhetenguá José Cirilo Morinico para acompanhar a implantação da escola em sua comunidade e, como pesquisadora da Universidade, assessorar no processo de reflexão interna e no diálogo com a Secretaria de Estado da Educação, encarregada de institucionalizar a escola, atendendo a demanda da comunidade. Ficou acordado com a comunidade que desenvolveria meu trabalho de pesquisa e, como contrapartida, faria o acompanhamento solicitado, auxiliando a aldeia nesse processo que inseria em seu meio um elemento estranho a sua cosmologia.

indicado pela comunidade para desempenhar essa função, fez um detalhado desenho.

Esse desenho dividiu o quadro ao meio, num dos lados representaram o mundo guarani e no outro o mundo Juruá,⁷ um em oposição ao outro, porém com uma zona de fronteira comunicável. Sobre a linha divisória desenhou o sol – que é para todos - e a escola, que é uma instituição de contato, de comunicação, a interface entre os dois mundos, indígena e não indígena. “A interface entre os mundos não é rígida e impenetrável”, afirma Arrien, (1997, p. 21). A interface é mais um ponto de encontro do que uma linha divisória. É a possibilidade de comunicação e de influência mútua entre as sociedades, especialmente num mundo de crescente interdependência, diz o autor.

Ao ser por mim indagado sobre o significado do desenho, Alberto explicou que a escola, metade casa tradicional e metade de alvenaria é uma metáfora do próprio Guarani, que hoje vive em duas culturas. Vê e quer as coisas do mundo do branco, não só a escola. “A escola é uma das coisas do mundo do branco que hoje precisamos e queremos”, disse José Cirilo Morinico, cacique da Tekoá Anhetenguá. Ela continua sendo uma “coisa do mundo do branco dentro do mundo indígena”, mesmo considerando que aí, junto à comunidade e protagonizada por professores e estudantes guarani a escola, toma as feições do local onde se insere, por meio de um movimento de apropriação.⁸ Por isso o desenho da escola, colocada no limite entre os dois mundos representa a vida do guarani hoje, representa a ambiguidade que vive cada pessoa Guarani, que é obri-

⁷ Esta é a palavra do idioma guarani que significa pessoa não indígena.

⁸ Apropriação traduz o movimento de tornar algo próprio, adequado às necessidades de quem se apropria, mesmo que na origem esse bem não lhe pertença. Compreendo que, através dos sentidos próprios que conferem à escola na aldeia, os povos indígenas se apropriam dela, tornando-a também sua. Certeau (1994, p. 261) diz que apropriação é o fato de um determinado setor da sociedade tomar para si uma prática social tida como das elites e recriá-la. Significa, segundo o autor, tornar o bem assimilado “semelhante ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele”.

gada a viver em dois mundos. Nesse sentido, Hannerz (1997, p. 20) explica “fronteira” e “zona fronteira” como metáforas geográficas que “não implicam linhas nítidas e sim regiões, nas quais uma coisa gradualmente se transforma em outra, onde há indistinção, ambiguidade e incerteza”, ideia que define também o sentimento expresso pelas pessoas da aldeia quando falam da sua condição frente ao mundo não indígena que está cada vez mais próximo.

A escola abre uma passagem entre a aldeia e o mundo dos brancos e ela própria aparece “mestiça”, metade indígena e metade ocidental. No desenho, o mundo indígena aparece ilustrado por elementos que são proclamados como valores tradicionais: uma natureza idealizada, com animais que, antigamente, eram caçados no mato, mas ainda perduram na memória coletiva. Atualmente, esses animais são representados nas esculturas dos “bichinhos” que fazem para vender. No mundo guarani existem rios e peixes, mas a imagem central e que materializa sua forte presença é a Opy, casa tradicional de reza, presente em todas as aldeias guarani. Por outro lado, enxergam e representam o mundo dos brancos como o mundo da devastação, o mundo do concreto, o mundo dos animais grandes, que contribuem para a destruição da mata e da natureza em geral. A escola, situada na linha de intersecção, liga os dois mundos e, segundo os guarani, é um espaço de circulação de duas culturas. Porém, demonstram cuidado com essa porta: “o pessoal quer escola para aprender a ler e escrever e ponto final. Tem que cuidar a porta. Os brancos são muito rápidos, se abrir a porta entra qualquer um, tem que ter cuidado”, afirmou o cacique em meio às reflexões que faziam a respeito da presença da escola na aldeia.

É através da escola que entra a leitura, a escrita, a língua portuguesa, mas muito mais do que isso, entra o fascinante conhecimento ocidental, com sua perspectiva de verdade única, de superioridade em relação aos povos indígenas. A escola introduz um conteúdo, que algumas pessoas indígenas aprendem fora dela, porém, há um

modo de ser, transmitido pela forma com que a escola lida com tempo e espaço, as relações entre as pessoas e o conhecimento e com a natureza. A escola também tem uma porta de saída, pois o jovem indígena que estuda tem mais possibilidades para sair da aldeia: “a escola já foi porta de saída para algumas pessoas que foram estudar e ficaram na cidade, vivendo como não índio”, afirmam as pessoas da aldeia quando falam da escola.

Se considerarmos a escola na aldeia como encontro, como interface para a interação e a comunicação entre os dois mundos, como região de fronteira, a escola significa o diálogo, possibilita a troca, permitindo, também, que se conheça e se valorize mais o mundo indígena. Entretanto, essa porta não contém um filtro que regula o que é bom e o que é ruim. Saber ler é uma força que potencializa as aldeias indígenas frente aos brancos, porém é também um caminho para mostrar outras possibilidades de vida fora da aldeia. Usando a metáfora do enxerto,⁹ vislumbram-se novos frutos que, mesmo não sendo genuinamente indígenas, poderão satisfazer as pessoas que aí vivem, produzindo outra instituição escolar. E, como diz a história apresentada na nota abaixo, permanece a força da raiz que gerou a árvore e serviu de assento para a escola e é nessa força que apostam os indígenas: na força local que nutrirá a escola e, sobretudo, manterá o modo de vida desses povos originários.

Aparece, também, no desenho do professor guarani, o olhar etnocêntrico, idealizando o modo de vida do grupo a que pertence.

⁹ Durante o Fórum Social Mundial 2005, realizado em Porto Alegre, Danielle Mitterrand contou a história que relato aqui resumidamente: “Há trinta anos plantei uma pereira em meu jardim e dela tenho colhido, muitas frutas. Há pouco tempo notei que uma outra planta brotava junto ao tronco de minha pereira e fiz algumas suposições, imaginando um enxerto: um passarinho depositou uma semente no tronco da pereira e eis que cresce outra espécie junto a minha árvore. Para certificar-me do que ocorria chamei um biólogo que, estudando atentamente o caso constatou que no solo onde há muito tempo plantei a pereira, havia raízes de uma antigo marmeleiro, árvore forte e adequada à terra e ao clima francês, capaz de resistir ao tempo e as intempéries colocadas ali. Cresce essa outra árvore, agora minha conhecida, junto com a pereira e convivem as duas em meu jardim” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009).

A ameaça vem de fora, por isso a porta é ameaçadora e, por esse mesmo motivo, em muitos momentos a querem fechada. E, ao praticarem a escola na aldeia deixam aparecer como se apropriam do espaço e do tempo escolar, transformando-o, tornando-o seu. Melhor dizendo, é o lugar de circulação dos saberes de dois mundos, onde se configura a vida mestiça, em uma instituição que é o apanágio da cosmologia ocidental, mas que, ao mesmo tempo se faz com as marcas da cosmologia indígena. Por isso, a escola na aldeia pode ser vista como interface entre os dois mundos, dos quais falam as pessoas guarani e kaingang em nossas interlocuções.

É recorrente um atributo inferido à escola como possibilitadora de uma vida melhor aos seus filhos, para as próximas gerações, como afirmam alguns pais. Creio que existe uma crença no progresso, no “ir pra frente” que alguns mencionam em suas falas. Porém, não estão comungando da ideia que justificou a obrigatoriedade escolar na sociedade ocidental, pois no meu entendimento não querem compartilhar de um tipo de progresso que os obrigue a se desfazer de uma forma de vida que lutam por manter, mesmo modificada diante de novas situações. O que fica patente para meu olhar é que, pessoas indígenas de meia idade, com filhos jovens e crianças, estão percebendo a importância de conhecerem o mundo não-indígena, com o qual estão em contato constante. Necessitam com ele dialogar, portanto almejam uma situação mais simétrica ao mostrarem-se conhecedores do sistema dos brancos nas situações de contato.

“Evidentemente, nuestros utensilios no pasan así nomás al otro lado”, diz Kusch (1977, p. 27) e, portanto os guarani e os kaingang precisam construir significados seus para a escola, constituir sentidos a partir de dentro das aldeias. Contudo, evidenciam sua vontade de dialogar e não apenas manter um confronto que alimenta as dicotomias e enfrentamentos. Todos os adultos referem-se as suas dificuldades de comunicação e de entendimento do mundo dos brancos e para realizar esse possível diálogo sabem que precisam afirmar

a sua cosmologia, necessitam se fortalecer etnicamente e marcar constantemente suas diferenças, na mesma medida que necessitam nos apreender. “As distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais, mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual os sistemas sociais abrangentes são construídos.” (BARTH, 2000, p. 26). Segundo o autor, a interação não pode descaracterizar os grupos sociais com assumidas identidades étnicas distintas: “as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre as etnias”, afirma Barth.

Ao valorizarem sobremaneira a escrita como forma de contato e de interlocução com a sociedade não indígena, os indígenas também estão contribuindo para colocar essa linguagem num lugar intocável e único. O diálogo cultural que apontam está ainda muito distanciado da escola, visto que as afirmações ocidentais que se produzem nessa instituição são dissonantes dos valores indígenas, até porque estamos muito longe de compreendê-los. Em geral, não existe na sociedade ocidental um movimento que justifique a aproximação, a vontade de conhecer profundamente esse outro. Um exemplo disso é o modo como a temática indígena é tratada na maioria de nossas escolas, em que os povos originários, nossos contemporâneos, são tratados como povos do passado, “que viviam em ocas, que caçavam e pescavam, que andavam nus”. Ou então, vistos nas cidades, em interação com as sociedades envolventes, já não são considerados como grupos étnico-culturais, como se suas culturas não fossem tão dinâmicas – como outras tantas – e, com isso, passíveis de transformação, contudo mantendo-se indígenas.

Percebemos entre os guarani que, nem todas as aldeias necessitam da escola, porque atribuem ao modo de vida indígena, a força da educação. Vivendo em espaços amplos, distantes das cidades e próximos ou inseridos nas matas, as crianças e os jovens estão sempre ocupados com algum fazer da aldeia: buscam água, que fica

distante das casas; juntam lenha, pois o fogo está sempre ardendo e é também nesse fogo que cozem os alimentos; cuidam dos irmãos menores, estimulando-os a participar das atividades; limpam o pátio, tarefa que cabe especialmente às meninas; colhem mandioca ou milho verde, descascam as espigas e ... brincam. Ainda podem caçar e pescar, acompanhando os pais ou até em incursões desacompanhados de pessoas mais velhas. O aprender se coloca nessa vivência e assim vão constituindo uma memória desse fazer, que lhes possibilitará aprendizagens do modo de vida da sua etnia.

A situação é diferente quando falam da vida nas aldeias próximas às cidades. “Para os jovens hoje também é difícil, não tem mais festas naturais, que era a caça e a pesca” desabafa uma liderança da Tekoá Anhetenguá. Essa situação permite refletir sobre o papel da escola, principalmente nas aldeias em que o contato com as cidades é sistemático e o cotidiano já conta com uma infraestrutura de serviços, bem como a proximidade do comércio. Aí as roças são escassas e, em geral, os adultos solicitam dos jovens e das crianças suas idas aos armazéns, comprar o alimento que poderia ser apanhada na roça, ações que contribuem para confeccionar outro modo de se relacionar com a vida e de constituir rotina para o dia a dia. Por que querem a escola? Querem os conhecimentos que auferem a escola, como leitura, escrita e língua portuguesa, o sistema dos brancos, como resumem.

Indianizando a escola: um modo próprio de educar

A afirmação que ecoa entre os guarani e os kaingang, repetindo que a escola, mesmo funcionando em suas aldeias, é de “branco”, deixa subentendido que a compreendem como constituída e constituidora de uma outra concepção de mundo, de uma outra ordem, a ordem ocidental. Essa ordem é resultante “de la trama milenar tejida por ese trigno cosmológico”, a saber: “helênica, cristiana y

moderna” (DORNELES, 1996, p. 62). Não só a escola é resultante desse processo, mas a força que incitou a conquista e colonização do Novo Mundo pela Europa se deu justo no cruzamento das concepções de mundo medieval cristã e moderna renascentista, ideias que passaram a conviver, modificando-se mutuamente. A Europa renascentista, impulsionada pelas marcas evocadas no passado helênico, construiu os primeiros indícios do pensamento científico que caracterizaram a modernidade ocidental.

No interior da cosmologia ocidental moderna, inspirada na ciência que ordena o mundo e fragmenta o conhecimento, constitui-se a escola, como um projeto educativo para a formação do cidadão, com uma identidade nacional. Diz Elias (1994) que o controle do indivíduo, na sociedade moderna, saiu das mãos das tribos, das paróquias, dos feudos e guildas e transferiu-se para um Estado centralizado e urbano. A sociedade, mais complexa e especializada, implementou formas de segregação espacial e temporal, particularmente das crianças e jovens, tornando a trajetória educativa cada vez mais longa e complicada, distanciada da família e do trabalho. A escola, assentada numa verdade supostamente universal da ciência e da razão, no cristianismo e no conhecimento disciplinar, com o tempo, passou a ser obrigatória, expandindo-se para propagar o processo civilizador, desencadeado a partir da Europa. A ideia de escola como *locus* específico e único de educação adquiriu universalidade e naturalizou-se. A sociedade ocidental moderna tornou-se escolarizada.

Gestada na transição do período medieval para o moderno, potencializada pelo Iluminismo que projetou a instrução pública a partir dos Estados Nacionais e organizada pela ciência positivista que ordenou a sociedade e aprofundou o conhecimento disciplinar a partir do século XIX, a escola se afirmou como instituição obrigatória para a socialização da infância. E, no embate fecundo entre ordem e desordem que caracteriza o movimento, a razão foi eleita como ordem, para dar conta do caos. É essa razão que se transfigu-

ra e faz surgir uma ordem pedagógica que se pretende verdadeira e universal (DORNELES, 1996) e passa a ocupar espaços consideráveis no imaginário de todos os setores da sociedade. Do mesmo modo como avançou nos países europeus, resultado não só das iniciativas dos governantes, mas, sobretudo, da força reivindicatória dos setores trabalhadores, operários e camponeses, a escola passou a figurar nos dizeres e fazeres da América.

Do mesmo modo como a escola faz parte e é representativa do sistema educacional da sociedade ocidental moderna, os povos indígenas têm, no interior de suas formas de viver, intenções e situações educativas próprias, responsáveis pela confecção da pessoa de acordo com a sua cultura. Porém, não é de hoje a lastimável desvalorização que o ocidente pratica em relação aos povos autóctones da América: ao se apossarem das terras indígenas, uma das primeiras ações dos europeus foi organizar e impor aos nativos um aparato educativo de acordo com os padrões ocidentais, sendo a escola um deles. Na carta que descreve a Província do Brasil no ano de 1585, Anchieta diz que os padres que atuam na colônia “ensinam os filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem com graça, ajudar as missas e desta maneira os fazem polidos homens” (apud. MOREAU, 2003, p. 197).

Desde então, os processos educacionais próprios da tradição de cada povo indígena foram rechaçados, empurrado para o subterrâneo para dar lugar a uma educação que se reduziu à catequese e à educação escolar. A ação dos missionários católicos foi, com certeza, a iniciativa mais antiga e contundente para educar os povos originários. Escolas implementadas por iniciativas religiosas mantiveram essa característica, quase que única, até o advento da República no Brasil, quando o governo republicano formulou um programa voltado ao cuidado dos povos indígenas e, no interior das ações que compuseram esse programa, figurou a escola. Contudo, a profunda marca da escolarização confessional entre os povos indígenas

perdura e é visível até os dias atuais, através de escolas ligadas a missões religiosas que remanesceram, de um imaginário cristão ainda perceptível, bem como de concepções que perduram em muitas aldeias indígenas no Brasil.¹⁰

Foi no início do século XX que as ações de educação escolar de iniciativa do Estado, destinadas aos índios, tornaram-se mais sistemáticas, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPI/ITN, mais tarde restringindo-se apenas a SPI. Esse órgão indigenista, assim como os demais que configuram o espectro do Estado brasileiro, esteve marcado por fortes aportes positivistas, tendo a escola como um dos grandes pilares de sustentação do nacionalismo nascente. Sob a égide do Estado Moderno assume maiores dimensões a concepção racista de índio incapaz, sujo, desordeiro, fora do lugar, empecilho para o progresso e a modernização. É quando a “aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo”, como afirma Bauman (1998, p. 29).

Estranhos. Assim o Estado brasileiro moderno classificou os indígenas em sua própria terra, considerando-os uma anomalia a ser retificada, uma figura de desordem que deveria ser acomodada sob o manto da ordem de um Estado que oferecia a possibilidade de assimilação ao diferente que quisesse se tornar um igual. “Tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou lingüísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem” (BAUMAN, op. cit, p. 29), ou su-

¹⁰ O século XX é marcado por imagens de “frentes” estabelecidas pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI em que, concomitante à ação militar de contato e “apaziguamento”, constata-se a presença de missões religiosas implementando a educação escolar. São também recentes as ações dos missionários em diferentes projetos de educação escolar para os povos indígenas brasileiros, especialmente em regime de “internato”, apartando a criança do convívio dos seus e recebendo uma educação intensiva fora da aldeia.

cumbir diante da aniquilação ou confinamento, outra possibilidade oferecida aos povos indígenas através do intenso trabalho realizado pelo Serviço de Proteção ao Índio, localizando-os, aproximando-se deles, delimitando territórios para constituir as “reservas”,¹¹ entre outras ações invasivas e restritivas. No sentido de promover a assimilação, é destacável a importância da escola e sua ordem pedagógica, auxiliando à Nação na tarefa de retificar esse nativo que, “sem educação”, impediria o progresso.

A criação da Fundação Nacional do Índio, a FUNAI, instituição estatal indigenista que substituiu o SPI desde 1967, deu continuidade às políticas de educação escolar na perspectiva da submissão e do tutelamento. Todavia, não são inertes os povos atingidos por essas políticas e, portanto, não recebem passivamente a escola. Diz Tassinari (2001), que cada povo recriou a escola de acordo com sua cosmologia e, em decorrência, temos hoje no Brasil tantas escolas quanto o número de povos indígenas que a implementam. Cientes da necessidade de assumirem para si a condução da educação escolar, observou-se nos últimas décadas um movimento forte de apropriação na condução do processo de escolarização, com a atuação de lideranças indígenas na formulação e implementação das políticas públicas. Essa prática se revela também em outras áreas da existência indígena, como na luta pela terra e na saúde.

Atentos ao movimento e zelosos de sua cultura, as lideranças das aldeias mostram suas pre-ocupações em “levar com cuidado” o processo de escolarização de seu povo, nas inúmeras indagações que dirigem a si próprios. Por que escola? Para que a escola? Por que

¹¹ Foi o SPI que, seguindo um modelo norte-americano, instaurou no Brasil as “reservas indígenas”, terras demarcadas e tuteladas pelo Estado que dispôs seu uso aos indígenas, porém com poderes restritos, tanto sobre a terra, bem como sua movimentação no território nacional. Essa configuração foi modificada, passando de reserva para área indígena e, mais recentemente, como conquista indígena, são as Terras Indígenas que constituem uma territorialidade, ainda sujeita a restrições, porém muito mais próximo do que almejam os povos indígenas brasileiros.

precisamos de escola? Para ler e escrever ou para quê? O que vai trazer para nossos filhos? Como é essa escola diferenciada? O que a escola vai trazer para a aldeia? Como vai ser daqui a dez anos? Até onde vai essa escola? Quais as regras que pautarão a vida dentro da escola? O que a escola vai ensinar?

Como já dito anteriormente, o que salta aos olhos, mesmo em contatos fugazes com as comunidades indígenas, é o entendimento de escola como sinônimo de letras. Revelam uma compreensão de equivalência entre escola e papel, entre escola e leitura e escrita. Há uma associação direta nas falas, relacionando escola com a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da fluência na língua portuguesa, prenúncio de uma situação presente em que optaram por “qualificar” o contato a partir dos parâmetros ocidentais, confeccionando uma possibilidade de diálogos interétnicos: referem-se a esses conhecimentos escolares como uma porta necessária que abre caminhos para circular no mundo não indígena, o mundo dos brancos, demonstrando vontade de aprender, a fim de tornar o diálogo possível. Esse caminho que fazem, de vir ao encontro da sociedade não indígena, apreendendo a nossa língua, apresentando-se nos padrões ocidentais, assumindo um comportamento “civilizado” já está sendo questionado pelas lideranças. Mário, professor guarani do Cantagalo e estudante do curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul constatou que nos grandes encontros de educação há tradutor para todos os idiomas e cada participante pode se comunicar na sua língua materna, com exceção dos indígenas, que sempre têm que aprender a língua dos brancos, denunciando a forma colonizadora que ainda predomina nas relações interétnicas.

“Apertados pelos brancos” e mantendo contatos sistemáticos com as cidades, a escola se torna necessária para as comunidades indígenas, proporcionando, através da leitura, da escrita e da língua portuguesa, uma convivência mais simétrica com a sociedade não indígena, contribuindo para produzir relações mais justas. A fala de

um eminente líder do Cantagalo mostra essa necessidade, situada na condição de proximidade com as instituições não indígenas e nas lutas que precisam empreender para viver. Destituídos da terra e do mato, que lhes propiciava autonomia, pois, pouco recorriam ou acorriam às cidades, buscaram, hoje, outros caminhos para a autodeterminação.

Hoje nós precisamos de escola porque muitas vezes as coisas dos brancos são decididas no papel escrito. Muitos de nós não sabemos ler nem escrever. Talvez por isso a escola seja um caminho que possa manejar todos esses conhecimentos além da escrita e, também, para buscar os nossos direitos. Muitos jovens e adultos não sabem ler e escrever. Antes meu pai não me ensinava a falar em português, quando me mandava fazer alguma coisa. Muito menos meus avós, não me ensinavam a falar em português, por isso hoje não sei falar muito. Hoje os meus filhos falam o português e eles me ajudam a falar porque eu me criei no meio da mata, longe da cidade, por isso não sei falar português. Hoje eu preciso de escola porque eu penso para o futuro dos meus filhos. Quando eles crescerem não quero que eles fiquem que nem eu, sem saber falar e sem entender. Isso eu não quero para eles. Por isso quero que tenha uma escola dentro da aldeia, para ensinar a ler e escrever e para defender os direitos da comunidade e defender os mais velhos. E para poder eles me ajudar também, ajudarem os pais a buscar seus direitos. Por isso eu quero escola, mas para falar e dizer isso que meus pais e meus avós querem. (Alexandre Acosta, 60 anos. Depoimento gravado na aldeia Cantagalo, no dia 28/01/04. Tradução Marcos Moreira).

As palavras de Alexandre Acosta apontam para a escola como uma possibilidade de municar as pessoas guarani em particular e pessoas indígenas no geral, com conhecimentos apropriados para o contato, cada vez mais intenso, com a sociedade nãoindígena. E o que fazemos nós para nos aproximar dos povos indígenas?

Ensino de História: diálogos interculturais

Uma relação dialógica implica um movimento envolvendo no mínimo dois e não apenas o esforço unilateral. Esse é o recado que uma escuta sensível pode perceber: o que nos dizem os povos indígenas quando lutam para instituir uma lei como a 11.645, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas deste país? Diante do exposto, penso que o movimento mais forte para fazer jus ao diálogo que querem instaurar os povos indígenas, diálogo sustentado por uma conduta de respeito que pressupõe conhecimento mútuo, cabe aos não-indígenas tornar mais presente e mais séria a temática indígena nas escolas, por exemplo. A condição básica para o diálogo é o reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, embasando a interação no respeito a esse outro que está nos dizendo que quer dialogar. E o respeito supõe conhecer o outro, a fim de reconhecê-lo nos seus modos de viver.

Se situarmos a nossa escola em relação aos povos indígenas, é incomensurável a distância que nos separa e pouco fazemos no caminho proposto pelos indígenas: que ela seja fronteira, seja ponte. Observamos movimentos tímidos, como os observados por Gomes (2008, p. 37) em duas escolas de Porto Alegre, onde apareceu “a busca por novas alternativas para trabalhar a temática indígena pelo ponto de vista dos índios, buscando fugir de uma perspectiva etnocêntrica e eurocêntrica”.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARRIEN, Angeles. *O caminho quádruplo: trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário*. São Paulo: Ágora, 1997.

- BARTH, Frederik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DORNELES, Malvina do Amaral. *Lo publico y lo popular en el ámbito racionalizador del orden pedagógico moderno*. 1996. Tese (Doutorado) – Córdoba, Argentina.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- GOMES, Luana Barth. *A temática indígena e a educação escolar: diálogos interculturais*. TCC. Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação/UFRGS, 2008.
- HANNERZ, Ulf. *Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da Antropologia Transnacional*. *Mana*, v. 3 n. 1, p.7-39, 1997.
- KUSCH, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette, 1977.
- MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- MOREAU, Felipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.
- SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (org.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

“A cor da educação”: apontamentos sobre o ambiente escolar relacionado à (i) mobilidade social em Santa Cruz do Sul

CLÁUDIA DE OLIVEIRA CORTES

Graduada em História/UNISC. Santa Cruz do Sul/RS

JOSUÉ RICARDO MULLER

Graduado em História/UNISC, Mestrando no ProfHistória/UFSM.
Santa Cruz do Sul/RS

PRISCILA MARIA WEBER

Graduada em História/UNISC, Doutora em História/PUCRS. Santa Cruz do Sul/RS

MOZART LINHARES DA SILVA

Professor do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e em Educação/UNISC. Santa Cruz do Sul/RS

Sempre há um número demasiado deles. “Eles” são os sujeitos que deveria haver menos – ou, melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós. “Nós” são as pessoas das quais devia haver mais (BAUMAN, 2005, p. 45, grifo nosso).

O presente trabalho pretende analisar a espacialização por cor, dos alunos da rede pública e privada de ensino da cidade de Santa Cruz do Sul, relacionando a (i) mobilidade social dos mesmos, produzidas por mecanismos discursivos legitimadores de uma identidade cultural e étnica.

Para tanto, o trabalho divide-se em três partes: a primeira corresponde aos apontamentos sobre os processos legitimadores da formação cultural e étnica do município de Santa Cruz do Sul, ali-

cerçado, vale dizer, num discurso caracterizado pelo germanismo. A seguir, apresenta-se a espacialização dos alunos da rede pública e privada por cor e os respectivos bairros em que as escolas estão localizadas. Para esse levantamento, baseamo-nos nos dados fornecidos pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Por último relaciona-se o número de alunos por cor em algumas escolas e a localização das mesmas em bairros da cidade, levando-se em conta, a partir dessa análise, os processos de (i) mobilidade e exclusão social dos negros e pardos na região.

Apontamentos sobre os processos legitimadores da formação cultural e étnica do município de Santa Cruz do Sul

A cidade de Santa Cruz do Sul, a partir de sua fundação por colonos alemães em meados do século XIX, construiu uma identidade étnica e cultural baseada no germanismo. Como discursos legitimadores deste processo podemos apontar, entre outros, a historiografia regional (ênfatisando e enaltecendo características germânicas, como a religião, a ética do trabalho, o empreendedorismo, o associativismo, em contraste com os “lusobrasileiros” e “afrodescendentes” que possuem preguiça, indolência, um demasiado sincretismo religioso, individualismo, etc.), os meios de comunicação (como o jornal local *Gazeta do Sul* e noticiários televisivos) e manifestações folclóricas (*Oktoberfest*, festa conhecida como tradicionalmente alemã) (SILVA, 2007, p. 4). No entanto, destacamos a rede educacional do município por ser um ambiente disciplinador e subjetivador do sujeito, no caso os alunos da rede pública e privada de ensino.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto os corpos ou elementos há repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadia-

gem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 1999, p. 123).

Dagmar Meyer ao tratar sobre a construção da identidade regional nas zonas de colonização alemã, afirma que, para tanto, as escolas e a docência caracterizaram esse processo como meio de homogeneizar as diferenças de um grupo que precisava estabelecer-se nas regiões de imigração e adaptar-se a um mundo novo.

E é exatamente no contexto dessa formação discursiva que educação, escola e docência foram posicionadas como mecanismos centrais da produção de uma identidade cultural que oscilava entre homogeneização e fragmentação, entre diferenciação e unificação, e, nela, se pode inserir a particularidade do posicionamento do professor que se desejava, inicialmente, formar – em algum lugar *entre nós e eles*, como procurei demonstrar (MEYER, 2000, p. 172, grifo nosso).

O espaço escolar e a docência ocupam, desta forma, parcela significativa para a construção de identidades culturais e étnicas e como consequência disso, a (i) mobilidade social de pardos e negros. Frente à diversidade étnica e cultural, busca-se no Brasil uma política multicultural como forma de trabalhar a alteridade nos espaços escolares – não somente neles – e “dar visibilidade e participação” aos “outros” na história e identidade do país. As mesmas medidas podem ser percebidas quando se trata de regionalismo, como é o caso da cidade destacada neste trabalho. Sobre o termo multicultural destaca-se uma citação de Stuart Hall, onde o autor conceitualiza o multiculturalismo:

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados

por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua “identidade original” (HALL, 2003, p. 52, grifo nosso).

As práticas multiculturais proporcionam a participação efetiva da alteridade e dão a elas a visibilidade citada acima, porém, é preciso perceber que tipos de visibilidade e participação se fazem dessa forma. No que diz respeito ao estudo de História, baseando-se na produção historiográfica, as etnias e culturas não-germânicas não aparecem como necessárias para a formação da cidade, quando muito, é dada a elas o *status* de colaboradoras em alguns aspectos. Geralmente essa colaboração é para os problemas que a cidade eventualmente enfrenta. Analisando entrevistas feitas com professores de cidades caracterizadas pela imigração alemã, focando a cidade de Santa Cruz do Sul, Mozart Linhares da Silva escreve que:

O diferencialismo “Nós-Eles” está presente também quando se trata da obrigatoriedade do Estudo da África nas escolas da região (Vale do Rio Pardo). A história dos afro-descendentes é tratada como um evento a parte, deslocado da história “normal” e curricular. Como um adendo periférico e estereotipado, traduzido na ideia de contribuição do “Outro” para a cultura do “Nós”. Fica evidente a noção de espaços culturais concedidos, típico do discurso multicultural da tolerância que agrega à matriz cultural homogênea a contribuição de culturas consideradas periféricas à identidade (SILVA, 2006, p. 7, grifo do autor).

Dessa forma, podemos encarar a política multicultural do ensino, como meio de reafirmar as “outras” culturas como marginais à cultura germânica da cidade. A dinâmica multicultural é uma forma de reconhecer os “Outros” dentro de uma sociedade, no caso, considerada germânica, mas esta mesma dinâmica coloca os “Outros” como sujeitos que podem existir no “Nosso” espaço, mas desde que se mantenham na sua alteridade. Ainda citando Mozart, “a diversi-

dade cultural, seguindo este viés (multicultural), é uma forma de agenciamento do essencialismo identitário e uma estratégia política de legitimação de narrativas que fixam os sujeitos em *lócus* definidos e refratários à interculturalidade" (SILVA, 2006, p. 9). Em suma, o ensino multicultural não traz os benefícios que a palavra em si aparenta; traz um ensino no qual os "Outros" são inseridos no "Nosso" meio físico, mas não podem fazer parte da identidade da cidade, pois não carregam aquelas características germânicas descritas acima. Os "Outros" têm seu lugar definido.

Espacialização dos alunos das redes pública e privada por cor e os respectivos bairros em que as escolas estão localizadas

A partir da localização dos nãobrancos (pretos e pardos) no sistema escolar de Santa Cruz do Sul, verifica-se a (i) mobilidade social destes na cidade. Questionando estes dados, conforme a proporcionalidade de nãobrancos nesses espaços, é que se constituiu o presente estudo de caso. Lembramos que não se pretende aqui homogeneizar os diferencialismos étnicos, como poderá parecer em relação ao uso dos termos nãobrancos para referir-se à proporcionalidade de pardos e negros. Assim sendo, pretendemos apenas elucidar de modo que o leitor possa compreender de forma mais objetiva a questão das desigualdades relacionadas à educação.

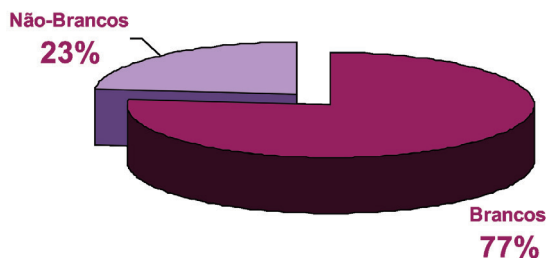
Segundo o último censo e, sobretudo, os dados do PNAD (2005) e do INEP (2006), há uma crescente integração de nãobrancos no sistema escolar brasileiro. Estes dados podem ser coligidos com os relacionados à renda, escolaridade, pertencimento étnico dos alunos por escola e à proporcionalidade de nãobrancos em escolas da periferia ou do centro da cidade, noutras palavras, relacionados à (i) mobilidade social. O cruzamento de informações obtidas pela pesquisa, através dos dados relacionados, demonstra como a análise dos espaços educacionais permite inferir sobre os processos de

invisibilidade dos chamados “outros”. Os processos de composição identitária, segundo um recorte essencialista, levam a um discurso naturalizado da cultura desdobrado na apologia do imigrante como determinante do desenvolvimento social.

Em uma comunidade, onde as categorias *raça* e *cor* são estruturantes das narrativas identitárias, a invisibilidade do outro pode ser considerada como um mecanismo estratégico de espacialização da alteridade, cuja escola é um dos exemplos mais flagrantes. Para citar Hall (2005), “raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão”. Vale lembrar que a categoria “raça” é usada nesse trabalho com o intuito de posicionar o leitor acerca de um produto das narrativas, dos discursos legitimadores já citados no decorrer deste texto e, que produz a (i) mobilidade social dos pardos e negros ou ainda não brancos e mobilidade dos brancos. Nesse caso, a “raça” é entendida como produtora de racismo, como produtora dos diferencialismos étnicos que fundamentam as identidades com vieses essencialistas e esses são responsáveis pela produção da exclusão.

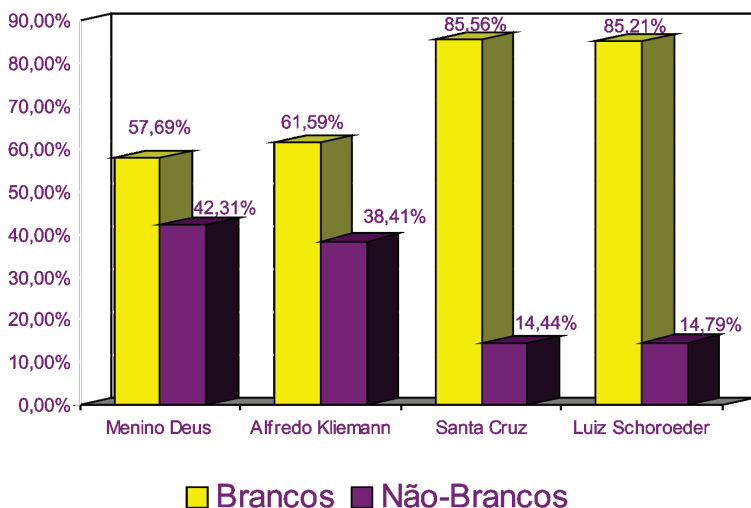
Os gráficos, a seguir, evidenciarão a (i) mobilidade social que este discurso sugere e produz, bem como, o desenvolvimento social de cada bairro de Santa Cruz do Sul, levando a compreensão dos mecanismos articuladores da imobilidade social dos não brancos ou pardos e pretos.

Gráfico 1 – Alunos da rede pública de SCS que se autoidentificaram pela cor branca e não branca em 2006. 9229 = 100% INEP



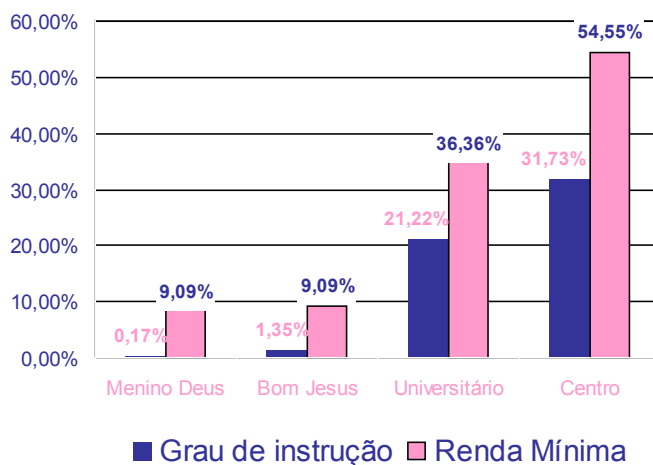
Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 2 – Alunos da rede pública de SCS por autoidentificação: brancos/não-brancos



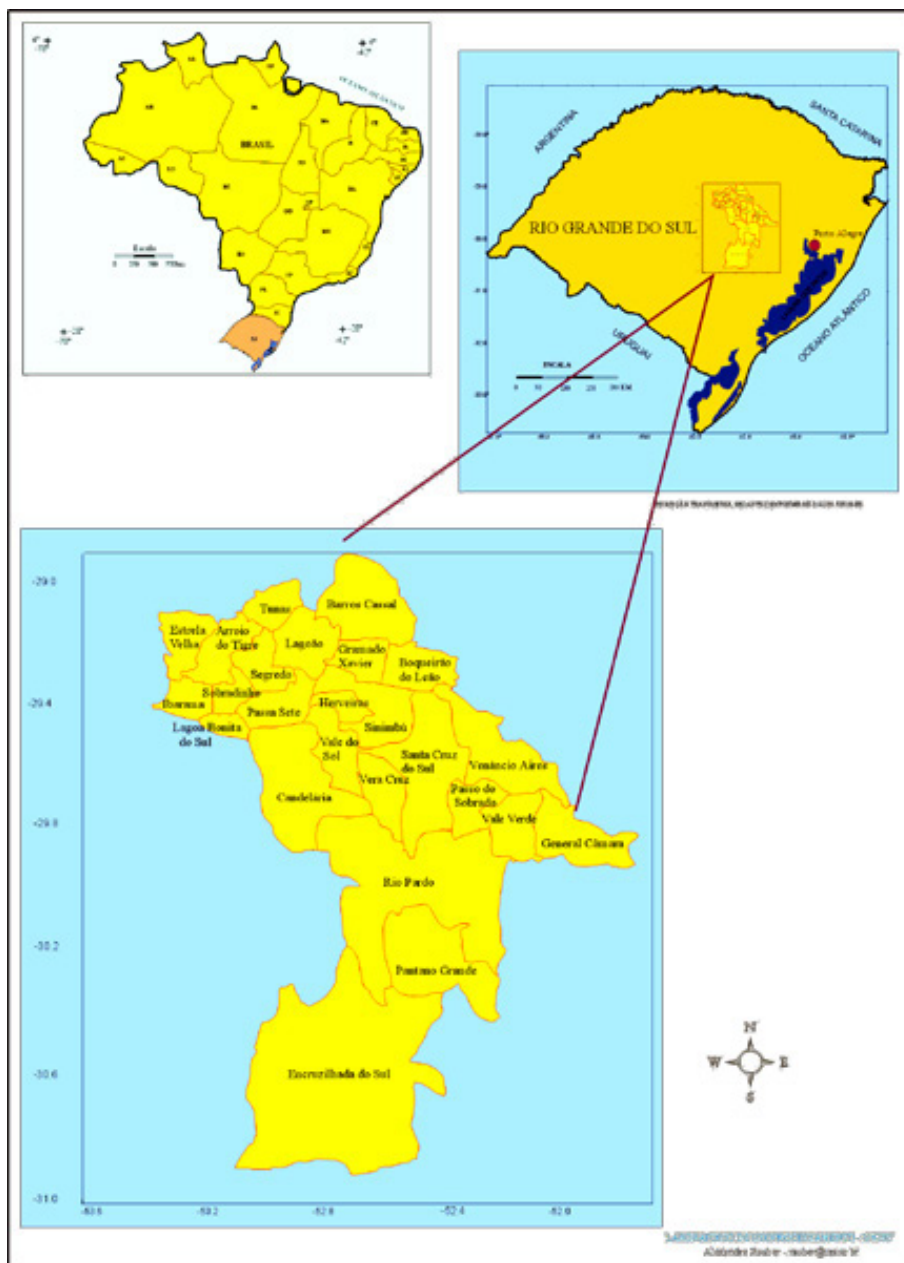
Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 3 – Classificação por bairros de SCS segundo renda mínima. (Bom Jesus e Menino Deus = R\$ 250,00/ Universitário = R\$ 1000,00/ Centro = R\$1500,00) Grau de instrução de 15 anos ou mais



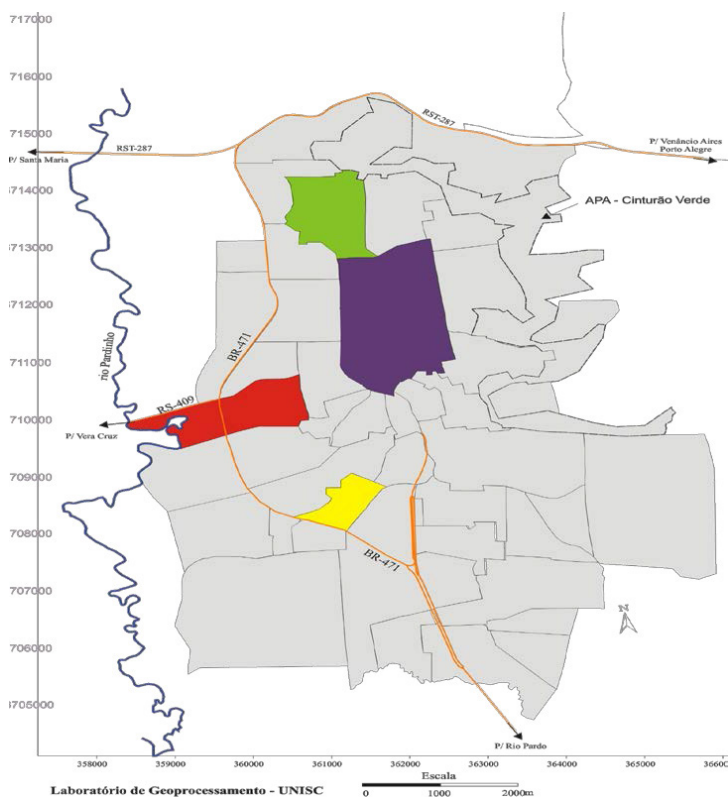
Fonte: NUPES 2003.

Figura 1 – Município de Santa Cruz do Sul (Localização)



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 2 – Espacialização dos alunos nãobrancos em SCS, de acordo com os gráficos exibidos



Fonte: elaborado pelos autores.

Processos de (i)mobilidade e exclusão social dos negros e pardos relacionado ao número de alunos por cor e a localização das escolas nos bairros da cidade.

Universitário (Renda mínima: R\$ 1.000,00 Escolaridade (15 ou +): 31% Nãobrancos: 14%)

Centro (Renda mínima: R\$1.500,00 Escolaridade (15 ou +): 21% Nãobrancos: 16%)

Bom Jesus (Renda mínima: R\$ 250,00 Escolaridade (15 ou +): 9% Nãobrancos: 38%)

Menino Deus (Renda mínima: R\$ 250,00 Escolaridade (15 ou +): 9% Nãobrancos: 42%)

Podemos concluir este trabalho, a partir dos dois primeiros pontos analisados. Estes traduzem de forma teórica e elucidativa, através dos gráficos, os processos de (i) mobilidade e exclusão social de pardos e negros, tanto na rede de ensino quanto em outros locais de sociabilidade da cidade de Santa Cruz do Sul.

Segundo a reflexão teórica e análise dos gráficos, podemos inferir sobre questões que passam do meio escolar para o meio social, como um todo, da cidade. A localização das escolas se destaca para perceber a imobilidade dos alunos, sendo que, estes possuem a matrícula efetivada na escola próxima de sua residência, confirmando, assim, o que as porcentagens dos gráficos elucidam. Uma forte presença de grupos nãobrancos, ou pardos e negros nas escolas de periferia da cidade revela a sua espacialização afastada do centro, dos locais onde a renda e a escolaridade se colocam de forma mais elevada. Nota-se uma espacialização ou imobilização projetada, articulada em torno desses “outros”, desses grupos étnicos diferentes que possuem “cor”, em determinado “local”.

Os alunos da rede pública de ensino de Santa Cruz do Sul encontram-se na periferia por exclusão, seja ela econômica ou identitária, e não possuem condições e oportunidades provindas de políticas públicas para sair dela. Essa exclusão vai se perpetuando na medida em que seus filhos continuam nas periferias assistindo às narrações de sua “inferioridade” ou “criminalidade” por habitar esse espaço. Os dados posicionados no texto confirmam a crescente integração de nãobrancos no sistema escolar brasileiro. Os dados relacionados à renda, escolaridade, pertencimento étnico dos alunos por escola e a proporcionalidade de nãobrancos em escolas da periferia ou do centro da cidade, permitem que vislumbremos a (i) mobilidade social dos alunos das escolas públicas. O cruzamento de informa-

ções obtidas através dos dados relacionados demonstra como os espaços educacionais inferem sobre os processos de invisibilidade dos chamados “outros”. As identidades, desta forma, traduzem-se, segundo um recorte essencialista, levando a um discurso naturalizado culturalmente, calcado na mística do imigrante como pioneiro colonizador, determinante do desenvolvimento social, excluindo e imobilizando quem é colocado como “diferente”, como “outro”.

Referências

- BAUMAN, Zigmund. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- DUCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Moacir. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes: 1999.
- HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. [1992]
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira – evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- SILVA, Mozart Linhares da. *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- SILVA, Mozart Linhares da. Educação e etnicidade: o sujeito oculto nas narrativas identitárias no Vale do Rio Pardo. In: VIII Encontro Estadual de História - ANPUH/RS-UCS, 2006, Caxias do Sul. *Anais do VIII Encontro Estadual de História ANPUHR/RS-UCS*. São Leopoldo: OIKOS, 2006, p. 1-10, v. 1.
- SILVA, Mozart Linhares da. Identidade cultural, etnicidade e educação na região do Vale do Rio Pardo. In: XXIV Simpósio Nacional de História ANPUH: História e Multidisciplinaridade - territórios e deslocamentos, 2007, São Leopoldo. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História ANPUH*. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 2007, p. 01-09.
- SILVA, Tomas Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.



Movimentos sociais étnicos: um eixo temático do ensino de História

GABRIEL DE PAULA

Graduado em História/FURG. Rio Grande/RS

Introdução

O presente artigo visa tratar da necessidade de se abordar o tema relacionado aos movimentos sociais baseados na identidade étnica como um eixo temático na disciplina de História. Acredita-se que atentar para esse tema tornou-se algo importante, principalmente quando se leva em conta as transformações sofridas pelo mundo atual, onde o processo de globalização e de interação entre as diferentes culturas ocorre constantemente. Fora isso, num momento que se busca tornar o ensino de História mais relevante socialmente e mais aberto às demandas da sociedade moderna, problematizar possibilidades educacionais de qualquer tema cotidiano, leva em última instância ao questionamento da própria necessidade do ensino de História e da necessidade de existência do mesmo.

Os movimentos sociais de matriz étnica: eixos temáticos do ensino de História

Desde meados da década de 1980, o ensino de História vem sofrendo inúmeras críticas em relação à maneira como ele é ensinado e à necessidade de retirá-lo de uma estrutura tradicional, baseada na decoreba e na memorização acrítica, reformando-o para a pro-



blematização das questões relacionado às sociedades humanas ao longo do tempo. Todo esse processo de agitação intelectual envolve diferentes perspectivas de teoria e de metodologia e aplicabilidade do ensino de História. Segundo afirma Circe Bittencourt:

A série de reformulações curriculares na década de 90 do século XX não foi um fenômeno nacional. Outros tantos países também sofreram mudanças em seus currículos oficiais, e muitas dessas propostas curriculares, como as dos países integrantes do Mercosul, a de Portugal, e da Espanha, possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica. (2004, p. 100-101).

Percebe-se ao interpretar a citação de Circe Bittencourt que o debate ocorrido nos anos 1980, foi na época em que o Brasil e grande parte dos países da América Latina passaram por uma fase de finalização dos seus regimes ditatoriais e de início de uma nova experiência democrática, envolvendo os mais diferentes atores sociais que constituíam as respectivas sociedades latino-americanas. Essa discussão repercutiu na ação tomada pela maior parte dessas nações sul-americanas nos anos 1990. Sabe-se que essa renovação curricular não atingiu só a disciplina de História, mas essa principalmente não pôde passar despercebida, pois todas as manifestações e debates ocorridos na década anterior tornaram-se presentes e atuantes tempos depois. Para reforçar tal processo histórico, os temas relacionados aos movimentos sociais tiveram bastante expressão nos anos 1980.

Como existem diversos tipos de movimentos sociais com díspares propostas e formas de atuação, buscou-se analisar aqueles relacionados à identidade étnica, tomando como exemplo para tal análise o tema de pesquisa relacionado à imigração do grupo étnico árabe para a cidade de Rio Grande, tema do trabalho de conclusão de curso do autor desse artigo. Evidentemente, não se propõe que

este tema seja tratado, dentro de sala de aula, de forma desconexa e isolada, mas sim inserido dentro de uma realidade e de uma proposta curricular condizente com a série na qual o docente de História atua. Acredita-se que para isso, inicialmente, o professor de História deve se questionar o que significa na prática o conceito de movimentos sociais e de que forma esse conceito pode ser tratado dentro da aula de História. Existem muitos estudiosos que tratam desse assunto. Portanto, em vista disso, chama a atenção o que a socióloga Maria da Glória Gohn, especialista em tal tema, afirma:

A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como furto de acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram. (GOHN, 1994, p. 17).

É justamente quando atenta-se ao conceito de cidadania que a importância de abordar o tema dos movimentos sociais adquire relevância. Ao longo dos últimos vinte anos, se debateu muito, seja na imprensa, em congressos acadêmicos, em alguns programas de televisão, especialmente aqueles relacionados a canais públicos, tipo Cultura e TVE, acerca da dificuldade que existe no Brasil de se admitir a cidadania de certos grupos sociais.

Segundo o Dicionário das Ciências Sociais (1986, p. 177), cidadania é uma forma de relacionamento que envolve a relação de uma pessoa ou de grupos de indivíduos com determinado poder governamental, seja ele no âmbito municipal, estatal e federal. Estas formas de relações devem, ou pelo menos deveriam se balizar por obrigações mútuas entre os cidadãos e a instituições que os represen-

tam. É deveras complexo o reconhecimento de todas as demandas relacionadas aos grupos étnicos que formam a sociedade brasileira, sociedade essa que possui um grau de miscigenação considerável. A disciplina de História é um campo científico e epistemológico favorável à abordagem de como esses grupos se formaram e o motivo de suas existências. Cabe problematizar o caso trabalhado pelo pesquisador desta pesquisa, e entender como este pode vir a ser tratado dentro da sala de aula.

Os conflitos étnicos e religiosos no Oriente Médio e a imigração árabe para a cidade de Rio Grande: um estudo de caso que revela um possível eixo temático presente nas aulas de História

Nos últimos anos há uma constante produção bibliográfica sobre o ensino de História. Paralela a essa produção bibliográfica, constata-se que vários temas e assuntos ainda não abordados pela historiografia tradicional brasileira, como a história de grupos femininos, a presença de imigrantes de diferentes localidades, como árabes, judeus, poloneses, russos, ciganos e os grupos que sofreram estigmas preconceituosos durante o processo de colonização do Brasil, como negros e índios começaram a chamar a atenção de parte dos historiadores brasileiros e de historiadores de outras nacionalidades que publicam seus trabalhos acadêmicos em livros, artigos, e divulgam em palestras e, mais atualmente, em entrevistas, sejam elas na internet ou na televisão. Tais assuntos não só são abordados, mas também debatidos, não raro com exatidão. Evidentemente, todo esse tipo de modificação no panorama historiográfico reflete-se de alguma forma dentro das instituições escolares. Porém, a partir daí surge uma ambiguidade interessante de ser pensada. O que explica ainda a crítica por parte de professores, alunos e até de alguns historiadores de que ensino de História é chato, vítima de decorebas

e simplificações teóricas e de que ele não está sintonizado com os assuntos relacionados ao cotidiano do país e do mundo?

Quando esta problematização começa a ser pensada, percebe-se que o nível do debate acadêmico está bastante distanciado do nível do debate, se é que ele existe, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. E toda essa falta de entendimento entre estas diferentes esferas do ensino reflete as deficiências educacionais presentes no processo de formação docente, que, aliás, não é unicamente restrito à disciplina de História, mas também a própria indefinição por parte dos próprios docentes de História de qual é a importância dessa ciência. Acredita-se que o aspecto mais problemático reside principalmente nessa questão.

Circe Bittencourt (2004) expõe que a importância do ensino de História se dá por dois aspectos: o primeiro está relacionado à formação cidadã, proporcionada pelo mesmo, pois através do entendimento de experiências e de práticas relacionadas a outros povos, culturas e sociedades, o estudante pode compreender a sua vida e seus hábitos como fruto dessas trocas e relações construídas num espaço geográfico ou num tempo histórico. O segundo aspecto a ser destacado é que por meio do conhecimento histórico, qualquer pessoa, desde que interessada nisso, adquire uma maior compreensão intelectual de certos temas e assuntos que não são de fácil entendimento e que requerem, no mínimo, alguma ideia prévia ou algum ponto de partida, já que tudo tem uma historicidade.

Após essa constatação, deve-se inserir a problemática da imigração árabe para a cidade de Rio Grande e as relações desse grupo étnico que por meio de uma ação no espaço local desse município busca o reconhecimento de sua identidade étnica por outros segmentos dessa cidade. Naturalmente, o professor de História ao abordar esse assunto, não deve tentar inseri-lo dentro de um contexto próprio do ensino universitário, porque a aula de qualquer disciplina gira em torno de um eixo temático, isto é, um tema maior

que deve ser relacionado e inserido no currículo propriamente dito de sua disciplina. Pode-se iniciar a aula demonstrando o motivo pelos quais muitos árabes abandonaram a região do Oriente Médio, entre as décadas de 50 e 60 do século XX. Deve-se ressaltar que isso é uma proposta de trabalho, e não um manual ou mais um tipo de pedagogia, cuja função seja demonstrar o mais atual modismo do ensino de História.

Termina a diáspora do povo judeu e começa o exílio dos palestinos, os grandes perdedores nas batalhas de 1948. A nova ordem regional nascida na guerra não reservou espaço para os palestinos, que se tornaram refugiados. Confinados em acampamentos precários, ficam na espera de uma quase impossível vitória dos exércitos árabes. A situação dos palestinos provocou a perpetuação do conflito entre árabes e judeus. Assim, o estado de Israel nasce sob o signo da violência. Os judeus construíram um estado para fugir do Ocidente que os condena, mas acabaram construindo um lar sobre os escombros da nação palestina, em meio a um Ocidente que os rejeita. (VILELA, 2004, p. 127).

Esta citação do historiador e jornalista Ney Vilela aponta para a condicionante histórica dos conflitos árabe-israelenses. Notou-se ao fazer a seguinte pesquisa acerca desse tema, que a partir do surgimento do estado de Israel, diversos árabes deram início à fuga de seus países de origem e foram buscar refúgio em outras terras, incluindo-se dentre elas a cidade de Rio Grande.

Pode o leitor desse artigo indagar: Que validade isso teria dentro de uma sala de aula? E de que forma tal ideia está relacionada ao conceito de movimentos sociais e étnicos, algo exposto e definido no início desse artigo? O autor desse texto acredita que as coisas se inter-relacionam, porque o conceito de cidadania não é justamente a relação de um grupo de pessoas e de indivíduos mantida com uma determinada esfera administrativa? Fora isso, mais dois conceitos

importantes entram dentro desse tema. Um é relacionado ao conceito de identidade, que nada mais é do que as características individuais e coletivas de algo ou alguém que permanece ao longo de uma determinada temporalidade. (Dicionário do Pensamento Social do Século XX, 1996, p. 379-380). Já outro conceito importante é o de cultura, que é um conjunto de práticas sociais, históricas e simbólicas que servem como um mecanismo de afirmação ou de construção de uma identidade seja no plano local ou global.

Alicerçado nessas leituras e com o planejamento da aula em curso, o professor de História pode trabalhar com uma turma que esteja vendo algo relacionado ao período histórico denominado de História Contemporânea. Tal assunto chama a atenção para as notícias veiculadas nos noticiários televisivos, mas acima de tudo, na razão de existência desse conflito e do fato de haver pessoas que vieram de países longínquos habitar outras regiões e cidades distantes do seu local de origem. Na realidade, a reivindicação de que haja a compreensão e o reconhecimento da história de vida dessas pessoas, aponta a ação de um movimento social baseado na prática interacionista, isto é, que busca se relacionar com um outro grupo de pessoas por meio da definição do seu próprio papel como agente social.

Considerações finais

Após a finalização desse artigo, deve-se ressaltar que todas as ideias expostas durante a exposição desse texto pretenderam servir como uma possibilidade de reflexão ante a tantas tentativas ocorridas nos últimos anos, de tornar o ensino de História mais alicerçado aos aspectos cotidianos, como também de responder a problemáticas vividas pela humanidade. Num mundo globalizado e fluído como o nosso, ideias surgem rapidamente, mas os comportamentos e práticas culturais demoram bastante para mudar. Deve haver espaços

onde a compreensão, o debate e o esclarecimento sejam garantidos integralmente. Como a sociedade brasileira ainda possui uma dificuldade significativa de buscar espaços sociais de confronto de ideias e opiniões e às vezes não possui argumentos mais sustentáveis teoricamente, o papel da escola e de disciplinas como a História, é não só esclarecer todos os assuntos possíveis, até para uma mera curiosidade nos estudantes, ação que é bem melhor do que a desinformação ou a apatia total em relação à realidade.

O homem no século XXI precisa desenvolver novas práticas comunicativas de ação e de participação social. Pode-se por meio do exemplo de qualquer movimento social e das disputas geradas por ele, dar voz a outros atores sociais, questionar-se pura e simplesmente a versão oficial do livro didático e educar os outros, ou seja, os estudantes, e o próprio professor educando a si mesmo.

Certamente, dessa maneira, teremos um outro ensino de História e melhor de tudo, outras histórias a serem contadas.

Referências

- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DEMANT, Peter. *O mundo muçulmano*. São Paulo: Contexto, 2006.
- Dicionário das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OUTHATE, William. (org.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996
- VILELA, Ney. *Irmãos inimigos: judeus e palestinos lutam por Jerusalém*. São Carlos: Rima, 2004.

O Bom Jesus é o navio negreiro

ELMAR SOERO DE ALMEIDA

Mestre em Educação nas Ciências/UNIJUÍ, Professor de História
da Rede Municipal de Porto Alegre/RS

*História é memória do gênero humano, o que
lhe dá consciência de si mesmo, isto é, de sua
identidade no tempo desde a sua origem; e por
consequência o relato do que no passado deixou
marca na recordação dos homens.
(LEFEBVRE, 1978).*

A História discute a temporalidade das experiências humanas, que são mediatizadas pelas relações sociais, estabelecendo um diálogo entre o presente e o passado, e organizando a memória a partir das múltiplas experiências ou construções.

O conhecimento histórico constitui-se, então, numa interpretação das experiências humanas, visando à compreensão das práticas coletivas em sua dinâmica de mudança ou permanência. A construção social do conhecimento está diretamente comprometida com a transformação social, referenciada na realidade histórica em interação com os diferentes saberes e valorização da cultura do povo. Esses pressupostos orientam a prática de ensino de História na minha atuação como professor na Escola Pública Municipal de Porto Alegre.

A construção do currículo é feita a partir da escuta das representações que os alunos têm acerca da realidade mundial e do microespaço em que se localiza a escola, geralmente apontando para uma proposta numa perspectiva temática e interdisciplinar. Assim, depara-se com os múltiplos discursos que circulam na sala de aula e na escola, relativos às questões identitárias, fazendo-se necessário

demarcar para este texto contempla apenas algumas percepções e representações sobre a temática étnico-racial.

Trabalhar com essa temática implica em enfrentar uma série de problemáticas, pois significa romper com uma tradição cultural que tem orientado as nossas escolhas curriculares. Os temas História e Cultura Africana e Afro-Brasileira foram sempre silenciados no currículo escolar, apesar de muito já haver-se dito sobre as vozes dos sujeitos ausentes das nossas aulas. Geralmente relegados à aula de História, produzem ecos nas diferentes disciplinas e evidentemente nos sujeitos.

A Lei 10.639, ao propor a inclusão da temática África no currículo escolar, busca modificar práticas que têm sonogado a milhões de estudantes o encontro com a sua cultura e história, reconhecendo que povos que estão na base da formação do nosso país devem ser colocados como protagonistas, reconhecendo suas identidades como parte da formação social.

Muitas são as histórias e narrativas que fui recolhendo ao longo do tempo, as quais pretendo compartilhar. Em uma pesquisa sobre etnia/raça conduzida pela SMED tive o primeiro sobressalto com esta temática, quando apliquei em uma turma um questionário solicitado pela Secretaria da Escola. Alguns alunos que sob o meu olhar deveriam se declarar negros, o faziam como brancos.

A escola em questão é a EMEF Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Bom Jesus que congrega um conjunto de vilas na Zona Leste de Porto Alegre, entre as quais a Vila Nossa Senhora de Fátima, que possui uma população majoritariamente negra.

Na sua proposta pedagógica, a escola evidencia o diálogo como fundamento:

A construção curricular é realizada a partir do diálogo com as realidades da comunidade e dos 'saberes de experiência feitos' dos/as educandos/as. Com isso o processo de aprendizagem respeita os tempos e os ritmos de cada um dos/as educan-

dos/as e garante o aprofundamento/sistematização dos seus saberes, procurando construir conhecimentos significativos para a vida. Tem a perspectiva de desenvolver a formação das crianças adolescentes, jovens e adultos nas diversas dimensões da vida tais como, cognitiva, afetiva, ética, cultural, estética e política, construindo uma dimensão de totalidade do educando. (ALMEIDA, 2003).

Como metodologia para construir o currículo, através do diálogo, a escola utiliza a pesquisa socioantropológica ou participante. Neste processo foram identificadas algumas falas relevantes para definir o trabalho temático e interdisciplinar: “O racismo não tem tanto, porque a maioria é morena ou convive com pessoas de pele morena”. “Eu acho que se nasceu de uma cor tem que ser sempre de uma cor e não quero mudar como o Michael Jackson”. “Daqui a pouco, eu tiro o santo dele”. As falas carregadas de vivências sociais serviram para desafiar os alunos à reflexão e quem sabe à resignificação dessas representações. Para tanto, não adianta apenas trabalhar a história da escravidão ou mesmo o racismo. É necessário tentar entender como se constituíram em diversas sociedades e buscar conteúdos sobre a África, que geralmente é representada como um lugar onde falta tudo.

Durante a exibição do filme Atlântico Negro, sobre os Eguns do Maranhão e de Benin na África, os alunos ficaram surpresos. Primeiro pela proximidade com questões que vivem no cotidiano da comunidade, que apresenta uma grande concentração de terreiros de batuque, e em segundo porque no vídeo era tratada a árvore do esquecimento, na qual os escravos antes de embarcarem para o Brasil precisavam dar voltas para esquecer seu passado em África, antes de embarcarem nos navios tumbeiros.

No debate sobre a religiosidade de matriz africana, realizado em uma turma de T4 da EJA, foram discutidos os aspectos históricos da religião, as suas permanências/mudanças e resistências,

utilizando um material baseado em estudos de Pierre Verge, sobre o Candomblé da Bahia. Os alunos, entre surpresos e emocionados, participaram ativamente dos debates e da produção de reflexões. A satisfação dos alunos ao terem suas experiências reconhecidas e narradas materializou-se em um texto produzido por uma aluna que reescreveu o texto original acerca dos orixás, acrescentando a sua experiência pessoal.

Nesse processo de diálogo tornou-se representativa a fala de uma aluna que ao descrever a linha de ônibus que serve o Bairro, a 470 - Bom Jesus, o adjetivou como o navio negreiro. Ao questioná-la, ela apenas me perguntou: “O senhor não vê?”. Essa representação anotada acabou transformando-se no tema para um trabalho desenvolvido na turma T4 da EJA sobre a história dos negros e da África, e as diversas questões históricas subjacentes.

A partir destes debates passam a acontecer constatações a respeito da disciplina de História e também a resignificação de seu papel no currículo pelos próprios alunos. Isso pode ser percebido através do poema de um aluno:

*Senti um sonho
Senti uma esperança
Mesmo assim, às vezes sonho
Da liberdade que às vezes não existe.
Sim, a imagem negra é um título ou uma resposta,
De alguma questão.
Há! Ainda bem!
Lembraram de nós negros.
Aonde?
Só na história. (Oscar)*

A fala dos alunos a respeito da disciplina, também ajuda a materializar esse processo. “Estudar história é estudar a nossa própria

vida”. Ou “É a primeira vez que ouço falar de mim, do meu povo, na escola”. Ou “O único lugar que se fala de negro na escola, é a aula de História.”

Dessa forma, o ensino de História procura superar o eixo do passado pelo passado, um estudo sem vinculação com o contexto da vida real dos alunos e professores como sujeitos históricos e sociais. Numa relação dialética procura imbricar a trajetória individual de cada aluno, na perspectiva coletiva e com os conhecimentos históricos desenvolvidos numa sala de aula. Assim, é nosso desejo que os alunos compreendem a cultura de seu próprio tempo, para construir outras culturas, que implicam visões possíveis de mundo. Isso tudo mediado pelo diálogo ou dialogicidade.

Não visa apenas o conhecimento entendido como simples erudição, mas a história enquanto prática social. Por isso, tem que se constituir num espaço de reflexão/reconstrução do saber, visando à construção da cidadania. Nessa perspectiva, os conteúdos da História devem ser vividos pelos alunos e professor, estabelecendo um diálogo entre presente e passado, procurando como diz Walter Benjamin, resgatar nas “ruínas do passado”, a possibilidade do saber fazer, da construção do saber histórico. Dessa forma, podemos ser protagonistas da história, construindo a nossa história.

Referências

ALMEIDA, E. S. et al.. *A Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima*, 2003. (apostilado).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BENJAMIN, Walter. *O narrador*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papiрус, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação, Africanidades, Brasil*. Brasília, 2006.

O negro no cinema brasileiro

JAQUELINE DOS SANTOS

Pós-Graduada em História Africana e Afro-Brasileira/FAPA. Porto Alegre/RS

Os estudos sobre o negro no Brasil têm se voltado, em sua maioria, a compreender a construção da cultura e da identidade nacional, bem como a situação social do negro; por consequência disso, os estudos sobre o negro na cinematografia brasileira ainda são escassos. Por isso, a trajetória do negro no cinema nacional é marcada pela invisibilidade, principalmente na primeira metade do século XX. A falta de registros reflete a ausência de personagens negros importantes nos filmes, apesar do negro ter uma importante participação na formação da população brasileira. Esta ausência nos filmes demonstra a intenção dos realizadores de mostrar um Brasil predominantemente branco próximo à Europa. As primeiras presenças mais efetivas dos negros nas produções iniciam com a chanchada. No entanto, a maioria dos filmes reforça os estereótipos que foram construídos, ao longo do período escravista.

As conquistas dos movimentos negros, a partir da década de 1970, aceleraram a modificação do enfoque, iniciada ainda na década de 1950 com o cinema ligado aos movimentos de esquerda que glamourizavam a “cultura do morro” como cultura genuinamente popular. Dentro dessa perspectiva, o objetivo desse artigo é traçar um rápido histórico do negro no cinema brasileiro. Além disso, demonstrar os estereótipos mais utilizados pelo cinema, a partir da construção do “mito da democracia racial”. Assim faz-se necessário também analisar a inserção do negro sob outra estética, a partir do

Cinema Novo e de movimentos de resistência e inclusão sociais mais contemporâneos como o *Dogma Feijoada*.

Diante do quadro de discriminação e segregação racial histórica da trajetória do negro no Brasil, esta análise tem relevância e se justifica. Serve como reflexão e resgate do papel desempenhado pelo negro e a forma como a indústria cinematográfica o tem representado.

Imagem da exclusão: os estereótipos

O surgimento do cinema coincide com a Segunda Revolução Industrial e, conseqüentemente, com a transformação das relações de produção, de trabalho e sociais.

Segundo Bernardet, “[...] no bojo de sua euforia dominadora, a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, acumulação de capital, como criará um universo cultural à sua imagem.” (BERNARDET, 1985, p. 15).

Assim, dentro da lógica capitalista, o cinema passou a ser uma mercadoria. Mas, uma mercadoria que é eminentemente perecível. Sendo assim, é necessário criar uma linguagem apta a conquistar o público. Dessa maneira, um filme “deverá apresentar-se com determinadas qualidades, que motivem o espectador potencial a ir ao cinema, a escolher este filme em detrimento de outros”. (BERNARDET, 1985, p. 62).

A busca pela conquista desse público, e a necessidade de lucro, segundo o autor:

[...] tende a homogeneizar os públicos. As diferenciações religiosas, políticas e nacionais (o alvo é o mercado internacional), comportamentais, de idade, sexo e ideologia, estética, tendem a ser contornados (os subentendidos) em favor da homogeneização. (BERNARDET, 1985, p. 63).

Justamente o que ocorre com o cinema nacional. O que se percebe é que os filmes não apresentam personagens negros reais e

individualizados, mas apenas estereótipos ou caricaturas como: o escravo, a sambista, a mulata. Segundo Rodrigues, na ficção brasileira, seja no cinema ou fora dele, todos os personagens negros pertencem a uma classificação ou são uma mistura de mais de uma delas, uma fusão de tipos de diferentes origens. (RODRIGUES, 2001, p. 30).

Segundo Brookshaw, um estereótipo pode ser definido tanto como a causa quanto o efeito de um pré-julgamento de um indivíduo em relação a outro, devido à categoria a que ele pertence. Geralmente esta categoria é étnica. Na verdade, pode-se ir mais longe e dizer que todos os grupos étnicos são estereotipados para a conveniência dos outros. Para o autor, os estereótipos nascem do contato e da rivalidade entre os grupos étnicos. Isto porque, a compensação pela carência de poder econômico e tecnológico ou dominação econômica é visualizada em termos pela superioridade cultural ou espiritual. Porém, segundo o autor, os estereótipos não são necessariamente étnicos, pois eles servem como uma forma de controle social. Portanto, pode aplicar-se a classes sociais, não importando se estas estão definidas etnicamente. (BROOKSHAW, 1983, p. 9-10).

No Brasil, como em outros países, o preconceito contra o negro tem sido um dos mais intensos em virtude de séculos de escravidão. Para Santos, estas ideologias inventaram o “ser negro”, fazendo com que se considere impossível pensá-lo fora das teias de ideias tecidas ao redor de sua natural inferioridade ou seu exotismo. Por isso, essa invenção, totalmente dotada, apresenta-se como antologia de um ser sempre, sem começo, nem fim, foi inferior, foi sombra e negatividade. (SANTOS, 2005, p. 17).

Rodrigues classificou os estereótipos de como o negro é retratado no cinema nacional em 13 tipos. São eles: preto-velho, mãe-preta, mártir, negro de alma branca, nobre selvagem, nobre revoltado, negão, malandro, favelado, crioulo doido, mulata boazuda, musa e

afro-baiano. Com base nesta classificação de Rodrigues, vamos analisar cada tipo e a origem destes estereótipos.

Os *preto-velhos* são uma mescla de substratos culturais diversos. Possuem a tradição de manter a tradição oral das tribos, por contos, lendas e genealogias. Eles são de ambos os sexos. Esses personagens têm grande contribuição da literatura, sendo o principal a *Tia Anastácia* da série infantil de Monteiro Lobato, do *Sítio do Pica-pau Amarelo*. Aparecem na nossa ficção como essencialmente conformistas. (RODRIGUES, 2001, p. 32).

A *mãe-preta* é um arquétipo oriundo da sociedade escravocrata brasileira, onde o filho do senhor branco era amamentado pela escrava negra. Sempre apresentada como sofredora e conformada, aproxima-se dos pretos-velhos. Geralmente sacrifica-se pelo filho branco, nem sempre sendo reconhecida. Esses personagens possuem alta dose de melodramaticidade, não sendo muito comum ao cinema nacional. Segundo o autor, o subtexto é evidente:

[...] para serem bem aceitos pela sociedade dominante, muitas vezes esses filhos brancos devem renunciar as suas mães-pretas, que os prendem a um passado que deve ser esquecido para sempre. Quando não fazem isso, são elas mesmas que abdicam ao seu direito, para não prejudicá-los, pois reconhecem seu lugar natural: o borralho. (RODRIGUES, 2001, p. 33).

O *mártir* também é fruto da escravidão. Os mais conhecidos são o *Negrinho do Pastoreio* e a *Escrava Anastácia*. Esses personagens retratam a tirania e o sadismo dos fazendeiros e feitores. (RODRIGUES, 2001, p. 34).

O *negro de alma branca* representa o negro que recebeu uma boa educação, e por meio desta deseja ser integrado na sociedade branca e/ou dominante. O “negro de alma branca” surge como um imortal desenraizado, distante de sua origem, e igualmente repeli-

do ou ironizado pelos brancos. Possui grande potencial dramático, pouco aproveitado na nossa ficção. (RODRIGUES, 2001, p. 36).

O *nobre selvagem* precede à colonização do Brasil. Parece originar-se da lenda dos Reis Magos, um dos quais (Baltazar) passou, no século XI, a ser representado como negro na iconografia católica, após a Europa tomar conhecimento do Reino Africano Cristão (Capta) da Etiópia. É um arquétipo com passado ilustre. Possui qualidades como dignidade, respeitabilidade e força de vontade. (RODRIGUES, 2001, p. 37).

O *nobre revoltado* é um variante do nobre selvagem. Seu maior arquétipo no Brasil é Zumbi dos Palmares. No cinema nacional temos muitos exemplos deste tipo nos filmes de época. A maioria trata de fugas do período da escravidão. Segundo Rodrigues, o quilombo em todos esses filmes é uma utopia política. Sendo assim, o negro revoltado, por conseguinte, é um utópico destinado ao fracasso. (RODRIGUES, 2001, p. 40).

O “*negão*” é um dos tipos mais conhecidos. A ele é atribuído o apetite sexual pervertido ou insaciável. Este possui características de sensualidade e violência (oriundas do Exu do Candomblé). Segundo Rodrigues,

[...] é o esturador sanguinário, temor dos pais de família, o vingador social. Apaixonado pode ser terno, repelido transforma-se em fera. É o símbolo sexual ao inverso e, algumas vezes, adquire características bissexuais ou mesmo homossexuais. (RODRIGUES, 2001, p. 41).

O *malandro*, embora apresentado com maior frequência como mulato do que negro, é um dos tipos melhor documentado. Esse personagem reúne características como ambivalência, abuso de confiança, instabilidade, violência e esperteza. Na música popular, o malandro é um tipo imortalizado por cantores como Moreira da Silva, Bezerra da Silva, Almir Guineto e Zeca Pagodinho. (RODRIGUES, 2001, p. 45).

O *favelado* é o de origem mais recente. Durante muito tempo foi erroneamente confundido com um marginal ou malandro. Embora, nem todo o favelado seja negro foi por intermédio dele que foram apresentados os primeiros negros “realistas” e os mais verossímeis retratos do proletariado e do lumpelo. Um exemplo deste arquétipo está em *Orfeu da Conceição*. (RODRIGUES, 2001, p. 48).

O *crioulo doido* é como um arlequim, um personagem endiabrado que faz trapalhadas e confusões. Possui um espírito infantil e brincalhão, tendo como seu equivalente feminino a *nega maluca*. O cinema nacional é cheio desse tipo de personagens que reúne comicidade, simpatia, ingenuidade e simplicidade. Porém, raramente é o personagem principal. Em geral, acompanha o branco, como uma espécie de contraponto. Daí pode-se notar que mesmo quando adulto, tem características assexuadas ou infantis. (RODRIGUES, 2001, p. 50).

A *mulata boazuda* é a companheira do malandro e seu equivalente no sexo feminino. É arquétipo que reúne ao mesmo tempo características como, beleza, sensualidade e vaidade, altivez e impetuosidade, ciúmes, promiscuidade e irritabilidade. O sucesso sexual da mulata boazuda não é pequeno; basta analisarmos o cancionário popular. Com a única intenção de explorar isso, foi realizada na década de 1970 uma série de filmes picantes. Segundo o autor, “ao exaltar a mulata boazuda, esses filmes machistas na realidade estão exaltando sua parte branca, além de humilhá-la como mulher, reduzindo-a a um mero objeto de prazer sexual”. (RODRIGUES, 2001, p. 53).

A *musa* é um tipo pouco frequente na arte brasileira. Não possui o erotismo vulgar da mulata boazuda; ao contrário, é pudica, respeitável, doce e meiga. Os esboços da codificação desse personagem são remotos, e de autoria de escritores ou poetas negros. Seus exemplos são a tímida *Eurídice – Orfeu Negro* (1958), e a protagonista de *Diamante Bruto* (1978). Para o autor, “uma maior fre-

quência deste arquétipo nos filmes brasileiros, revelará ou não, um real amadurecimento social e humano dos roteiristas e cineastas”. (RODRIGUES, 2001, p. 56).

O *afro-baiano* é um tipo novo, em formação. É o cidadão brasileiro negro que busca acentuar seus traços culturais africanos nas roupas, penteados, etc. Não está definido na dramaturgia nacional, mas é ironizado nos programas humorísticos. Seus exemplos mais evidentes estão na música popular e nos blocos afros de Salvador. Para o autor, “o tempo dirá se será cristalizado como arquétipo ou apenas como mera caricatura”. (RODRIGUES, 2001, p. 56).

O negro na sociedade e no cinema brasileiro

A trajetória do negro no cinema brasileiro é marcada pela invisibilidade. Ao assistirmos os filmes nacionais das primeiras décadas do século XX, quase nunca se vê negros nas produções cinematográficas, ou quando são retratados sempre estavam submetidos a papéis subalternos, de pouco destaque nas tramas e roteiros.

O período do cinema nacional, entre 1898 e 1929, denomina-se *Período Silencioso*. (CARVALHO, 2005, p. 19). Nele, o negro aparece representado em poucos filmes. Apenas há registros em documentários, no qual registravam eventos políticos públicos. Na maioria, a população negra aparece entre os populares, quase sempre nas bordas e no fundo dos enquadramentos.

Nesse período, apesar da ideologia nacional dominante da exclusão do negro, alguns fatos históricos, nos quais a população negra foi determinante, também foram filmados. A *Revolta da Chibata*, que rendeu no documentário “Revolta da Esquadra”, e os filmes “A Revolta dos Marinheiros” e “Revolta no Rio”, todos em 1910. Eram comuns nas obras cinematográficas deste período, os negros serem representados nas produções por pessoas brancas que pintavam o rosto de preto e a boca de vermelho. (RODRIGUES, 2001, p. 77).

As adaptações de romances também foram exploradas nos primeiros filmes de ficção, bem como seus principais personagens: o feitor, o mártir negro, o negro revoltado, etc. Rodrigues denomina esta fase de *Visões da Escravidão*. Essa complexa relação entre o escravo/proprietário apesar de bem abordado pela literatura do século XIX, nunca foi bem retratada pelo cinema. Segundo o autor, “raríssima é a aparição de um liberto ou ingênuo nos filmes ambientados no tempo da escravidão: todos são escravos ou quilombolas”. (RODRIGUES, 2001, p. 62).

O segundo período do cinema nacional denomina-se: *Cinema e Estado Novo* e tem início após o término da Primeira República. Nesse período, o pensamento antirracista se difunde através de associações como a Companhia Negra de Revistas (1926), Escolas de Samba (a partir de 1928). (RODRIGUES, 2001, p. 78). Em 1931, foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB), com um jornal próprio “*A Voz da Raça*”. Em 1936, foi transformado em partido político. O golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo e a ditadura Vargas, promoveu seu fechamento. Essas atividades aparecem pouco refletidas nos filmes realizados no período. (CARVALHO, 2005, p. 23).

Em contrapartida, a ideologia do branqueamento começa a apresentar sinais de falência. A publicação do livro “*Casa Grande & Senzala*”, de Gilberto Freyre, traz duas grandes novidades: o abandono da conotação biológica de raça, com a valorização da contribuição africana na formação brasileira, criando assim o “mito da democracia racial”.

Na visão de Guimarães, o “mito da democracia racial” constituiu-se no mito fundador da nação brasileira. E, mais, a democracia racial foi um projeto político e social da República, que visava a incorporação da população negra brasileira ao mercado de trabalho, a ampliação da educação formal; enfim, a criação das condições infra-estruturais de uma sociedade de classes que desfizesse os estigmas criados pela escravidão. (GUIMARÃES, 2002, p. 110). Segundo o

autor, o primeiro elemento definidor da identidade é a negação do passado colonial. Esse elemento desdobra-se na Primeira República no “mito da democracia racial”, quando se tenta superar o trauma da escravidão negra, incorporando de modo positivo os afrodescendentes ao imaginário social. (GUIMARÃES, 2002, p. 114).

Assim, a partir de 1930 é que o Brasil ganhou definitivamente um “povo”; ou seja, inventou para si uma tradição e uma origem. (GUIMARÃES, 2002, p. 117). Percebemos que tanto negros como indígenas, são assim apropriados na política republicana como objetos culturais, símbolos e matrizes fundadoras da nacionalidade brasileira; mas, lhes tem negado o direito à cidadania, como pertencentes a um grupo étnico específico. (GUIMARÃES, 2002, p. 121-122). Este fato fica evidente quando relacionado às reivindicações políticas do movimento negro, tais como princípios constitucionais de não-discriminação e de integração socioeconômica, ficando deslegitimado, pois constitui como uma negação de uma identidade “puramente” brasileira.

A partir do nascimento da “identidade brasileira”, torna-se interessante destacar a construção dos estereótipos, vinculados às questões regionais e/ou raciais. Segundo Guimarães, a competição que instalou no mercado de trabalho, tanto quanto o estranhamento cultural é responsável pelo surgimento de estereótipos regionais negativos (“bairianos”, “paraibás”, “nordestinos”). (GUIMARÃES, 2002, p. 123). A partir desse momento, a flexibilidade, a tolerância e a mestiçagem seriam características principais da história brasileira. Assim, no Brasil, não haveria racismo; as desigualdades entre negros e brancos seriam problemas sociais.

A partir da década de 1930, em São Paulo, com o pleno estabelecimento do movimento modernista, parte da burguesia passou a fomentar a arte com a criação de teatros e museus, investindo também no cinema, através de estúdios e empresas de produção. Os mais conhecidos foram “Vera Cruz” e “Maristela”. Assim, a partir

da década de 1950, abrem-se novas perspectivas cinematográficas no país. (CARVALHO, 2005, p. 23).

No plano ideológico, o país passou a viver o ufanismo nacionalista com o fim do Estado Novo e a expansão capitalista impulsionada pelo desenvolvimento da era Kubistschek (1956-1960). (CARVALHO, 2005, p. 25). Nessa época, o meio cinematográfico estava polarizado. De um lado, estavam aqueles que defendiam um cinema comercial, realizado em estúdios e voltado para o mercado externo. Seus principais membros eram originários dos estúdios da Vera Cruz. No outro, estavam os grupos que defendiam o cinema popular. Estes foram compostos por jovens filiados ou simpatizantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB). E defendiam a ideia que “para cooptar público para seus filmes deveriam realizar um cinema que se aproximasse do povo”. (DE, 2005, p. 47).

As representações do negro, neste período, estão diretamente ligadas, segundo Carvalho, a cada grupo de produtores que estabeleceu estratégias para a conquista do público. Para o autor, o negro aparece em três momentos-chaves da produção do período: *A Chanchada*; os filmes produzidos pela Vera Cruz, e o que ele designa como *Pré-Cinema Novo*. (CARVALHO, 2005, p. 27).

Em relação à participação de atores negros, as *Chanchadas* foram decisivas. Elas demonstravam uma harmonia racial, principalmente nos filmes de “Grande Otelo” ao lado de “Oscarito”. Os números musicais eram repletos de bailarinos e figurantes negros. As referências à cultura negra aparecem na figuração, na música e cenografia, como uma espécie de moldura.

A representação do negro na *Chanchada* foi estereotipada. Para Rodrigues, os estereótipos mais comuns nesse período são os que caracterizam o negro como: infantil, cômico, bondoso, irracional e assexuado. Os mais utilizados são: malandro, sambista, cômico, nos personagens masculinos, e o as empregadinhas voluptuosas e intrometidas nos femininos. (RODRIGUES, 2001, p. 86).

Renovação, resistência e inclusão: o Cinema Novo e o movimento Dogma Feijoadá

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, movimentos de renovação invadem o cinema. Essas novas estéticas são mais voltadas para as preocupações sociais. O primeiro movimento do cinema de renovação é o *neorrealismo italiano* que aparece por volta de 1945.

O neorrealismo produz filmes voltados para a situação social, rural e urbana do pós-guerra. A característica principal deste novo modelo cinematográfico: “[...] despojam-se enredos, personagens, cenografia de todo o aparato imposto pelo cinema de ficção tradicional. Os cineastas se voltam para o dia a dia de proletários, camponeses e pequena classe média.” (BERNARDET, 1985, p. 94).

Os ambientes naturais e a rua substituem os estúdios. A linguagem é simplificada procurando captar o cotidiano, sempre buscando personagens e as suas reações às difíceis situações cotidianas. Essa nova postura estética realiza um cinema de baixo custo. O *neorrealismo* durou poucos anos, não tendo maior repercussão junto ao grande público. Porém, a medida que estes filmes e as ideias neorrealistas foram divulgadas, elas “passam a ter enorme influência, atingindo tanto cinematografias fortemente industrializadas, como países subdesenvolvidos”. (BERNARDET, 1985, p. 95).

Outro momento que contribuiu para a construção de cinema atual é *Nouvelle Vogue*, originário da França. Este movimento caracteriza-se por obras “que rejeitam o cinema de estúdio, as regras normativas”. (BERNARDET, 1985, p. 96). Diferentemente do neorrealismo, ele volta-se para as questões existenciais de seus personagens. A grande maioria destes filmes foi eliminada pelos circuitos comerciais.

Assim, nos anos 1960, o cinema mundial volta-se para questões sociais e políticas. Em países como URSS, Hungria, Iugoslávia, a renovação cinematográfica discute “[...] a situação social destes países, os métodos de trabalho nas fábricas, o centralismo democrático

do partido comunista, a heroização do operário padrão, com uma agilidade de linguagem e uma virulência inesperada.” (BERNARDET, 1985, p. 97).

No Senegal, as projeções passam a ser ao ar livre, nas tribos. Após a liberação, a Argélia passa a produzir um cinema voltado para o anticolonialismo, à guerra de independência e aos problemas do novo país. Na América Latina, a Argentina desenvolve produções intimistas que analisam os problemas psicológicos da elite. Em Cuba, o governo financia documentários. Já no Chile, o cinema documentário questiona a situação social e os problemas políticos. (BERNARDET, 1985, p. 98).

Nos Estados Unidos, a produção cinematográfica dá-se de maneira diferente. A segregação racial de escolas, teatros e salas de exibição cinematográficas acabou ocasionando o surgimento de uma produção especialmente dedicada aos guetos, totalmente feita por negros. No final de 1960, como fruto da Campanha dos Direitos Civis, os produtores finalmente deram chance aos cineastas negros. (RODRIGUES, 2001, p. 155).

No Brasil, as ideias neorrealistas encontram cineastas receptivos como Nelson Pereira dos Santos, Alex Viana e Roberto Santos que buscavam produções de baixo custo numa situação adversa à produção cinematográfica, que se opunha ao cinema de estúdio. Segundo Rodrigues, esses cineastas “procuravam uma estética e uma temática expressiva da situação do subdesenvolvimento do país, um cinema voltado para a questão social e os oprimidos, e capaz de fazer a crítica desse sistema social”. (RODRIGUES, 2001, p. 95).

Segundo o autor, o *Cinema Novo*

[...] criou uma situação cultural: apesar da repercussão do “Rio Quarenta Graus”, o cinema brasileiro era totalmente desconsiderado pelas elites culturais; só o público popular relaciona-se bem com uma parte da produção, geralmente conhecida como Chanchada. (RODRIGUES, 2001, p. 101).

Assim, com o Cinema Novo, as elites passam “a encontrar no cinema uma força cultural que exprime suas inquietações políticas, estéticas e antropológicas”. (RODRIGUES, 2001, p. 101). O *Cinema Novo* pretendeu representar o negro como tema ou assunto, sem reproduzir os preconceitos anteriores.

Portanto, para Carvalho, os filmes do *Cinema Novo* são antirracistas, pois promovem uma identificação “entre realizador branco e os personagens negros, sem que a cor faça qualquer diferença”. (CARVALHO, 2005, p. 75). Também é importante destacar que o Cinema Novo é essencialmente um “cinema de esquerda”. Assim, as representações do negro estão submetidas às lutas políticas que marcaram o período.

Até o golpe de 1964, o Cinema Novo desencadeia um novo cinema brasileiro. A *Neochanchada* também começa a surgir incentivada pela indústria, pelos órgãos oficiais e controlada pela censura. (RODRIGUES, 2001, p. 23). Após este período, o cinema nacional passa a ter poucas produções. O período pós-1964 é marcado pela repressão, principalmente para os movimentos sociais. Assim, embora a luta contra a discriminação racial continuasse, ela retraiu-se durante o período militar, chegando a cair na clandestinidade.

Porém, a década de 1970 foi marcada pelo reaparecimento de vários movimentos sociais, inclusive os dos negros. Assim, surgiu nesse período o *Movimento Negro Unificado* - MNU, criado em São Paulo em 1978. A criação desse movimento se deve a uma resposta aos atos discriminatórios sofridos por meninos negros impedidos de continuar frequentando o Clube de Regatas Tietê; e contra a morte, sob a tortura do trabalhador negro Robson Silveira da Luz. Foi realizado um ato público nas escadarias do Teatro Municipal. Nessa concentração estiveram presentes três mil pessoas.

O MNU surge não só com o objetivo de lutar contra o preconceito racial e discriminação, mas também para unificar os vários grupos existentes. Novas representações do negro aparecem na

década de 1970, influenciadas pelos movimentos negros dos EUA e da África (em processo de descolonização). Surgem neste período vários diretores negros, que, segundo Carvalho, construíram novas representações e condenavam os antigos estereótipos. Essa nova perspectiva possibilitou a inserção de atores negros na atividade cinematográfica, como: Antônio Pitanga, Milton Gonçalves, Waldyr Onofre e Haroldo de Oliveira.

A partir da década de 1980, muitos negros e pessoas sensíveis à causa negra, passam da discussão para a ação, buscando assim criar uma identidade própria. Uma grande vitória nesse sentido, no plano legal, é a promulgação do novo texto constitucional em 1988, em que racismo é crime inafiançável e imprescritível.

No final da década de 1990, cineastas e atores negros se mobilizam para reivindicarem novas formas de representação racial no cinema e na televisão. Na área cinematográfica, a primeira manifestação foi o *Movimento Dogma Feijoadá*. Em 2000, o Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo abriga uma mostra de diretores negros. O cineasta Jeferson De apresenta o *Manifesto Dogma Feijoadá*. Este foi rapidamente absorvido na imprensa, gerando uma “certa polêmica”, pois alguns o consideraram como cópia do movimento europeu *Dogma*. Outros o tomaram como racismo negro. Segundo o autor,

[...] o conceito de Dogma incomodava os adeptos do mito de liberdade de criação e os mais maquiavélicos viam nele apenas um golpe e marketing por promover cineastas. Talvez fosse mesmo um pouco de cada coisa, mas só os mais atentos entenderam o tom provocativo do manifesto e seu modo jocoso, chanchadesco e simpático (tão brasileiro e nada europeu) de tratar temas sérios. (CARVALHO, 2005, p. 97).

O movimento se fundamenta em sete mandamentos para o cinema negro. São eles: 1) o filme tem que ser dirigido por um realiza-

dor negro; 2) o protagonista deve ser negro; 3) a temática do filme tem que estar relacionada com a cultura negra brasileira; 4) o filme tem que ter um cronograma exequível; 5) personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos; 6) o roteiro deverá privilegiar o negro comum brasileiro; 7) super-heróis ou bandidos deverão ser evitados. (CARVALHO, 2005, p. 94). *O Dogma Feijoadada* abriu a discussão sobre a possibilidade de um cinema brasileiro feito por negros, criando uma agenda mínima para pensar o negro no cinema brasileiro. Esse grupo foi a primeira afirmação pública de diretores negros. “[...] o manifesto do grupo vai o âmago das questões (inclusive raciais) que envolvem a representação, que é exatamente, o de discutir quem detém o monopólio de constituir representações de si, do seu grupo social, e de outros.” (CARVALHO, 2005, p. 98).

Em 2001, durante o 5º Festival de Cinema de Recife, atores e realizadores negros assinaram um Manifesto em que reivindicavam: o fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; criação de um fundo para incentivo de produções audiovisuais multirraciais no Brasil; ampliação de mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afrodescendentes; criação de uma nova estética para o Brasil que valorize a diversidade religiosa da população negra. Neste Festival, foi apresentado o filme *Negação do Brasil* (2000), dirigido por Joel Zito Araújo “documentário que analisa o tratamento estereotipado dado aos personagens negros no audiovisual. O filme em si é um manifesto audiovisual sobre a necessidade de se conseguir representações democráticas do Brasil”. (CARVALHO, 2005, p. 99).

De encontro a estas reivindicações, em 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, em escolas de Ensino Fundamental. Isto vem de encontro com outros dados educacionais dos afro-brasileiros que se alteraram nos últimos dez anos como redu-

ção da taxa de analfabetismo funcional, ingresso e permanência na escola e ensino superior. A pauta educacional passou a ser a discussão de cotas para ingresso na universidade.

Também tem destaque movimentos oriundos da periferia como *Afro-reggae*, *Nós do Morro* e *Central Única das Favelas - CUFA*. Estes deixam de ser objetos de manipulação dos produtores para tornarem-se agentes de representação. Esses movimentos e manifestos vão de encontro às reivindicações antigas do movimento negro. Segundo Carvalho,

[...] a luta antirracista é um processo de vitórias e demandas e, portanto, um acúmulo de experiências sobre as quais outros negros, brancos, mestiços, homens e mulheres identificados com os valores da democracia e da civilidade construíram suas demandas. Os realizadores negros que hoje pautam uma nova imagem do negro e por extensão do Brasil, certamente trazem o acúmulo das reflexões precedentes, apontam para novas formas de entendermos e transformarmos nossa realidade, o país e cada um de nós mesmos. (CARVALHO, 2005, p. 101).

Analisando-se os últimos anos, percebe-se um aumento da produção cultural voltada para a população afrodescendente, bem como a queda de alguns índices, beneficiando um aumento de renda desta parcela da população. Porém a questão social, a miséria e a pobreza no Brasil têm cor.

Referências

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1985.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na Literatura Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CARVALHO, Noel dos Santos. As fases do cinema nacional. In: Orlando Sena. *Dogma Feijoado: o cinema negro brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

DE, Jéferson. *Dogma Feijoada: o cinema negro brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

DIEGUES, Carlos. *Cinema brasileiro: ideias e imagens*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1988.

GUIMARÃES, Antônio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

RODRIGUES, João Carlos. *O negro brasileiro e o cinema*. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

SALLES, Ricardo Henrique. *Episódios de história afro-brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

SANTOS, Gislaine Aparecida. *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

VALENTE, Ana Lúcia. *Ser negro no Brasil hoje*. 11 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

5

ENSINO DE HISTÓRIA: METODOLOGIAS E DESAFIOS

História local e ensino de História: metodologias e desafios

ÍRIS CARVALHO

Graduada em História/UFMS. Santa Maria/RS

DIORGE A. KONRAD

Professor do Depto. de História e PPGH/UFMS e Doutor em História Social do Trabalho/UNICAMP. Santa Maria/RS

Apresentação

O presente projeto foi idealizado a partir da nossa participação no projeto de extensão Práxis Pré-vestibular Popular,¹ o qual nos remeteu a uma reflexão em torno da importância da Educação Popular enquanto alternativa ao desmonte neoliberal vivenciado na educação contemporânea. Este contato, também, nos permitiu

¹ O Práxis Pré-Vestibular Popular é um projeto de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria que a partir de 2001 vem desenvolvendo um trabalho na área de formação de educadores populares e se constituindo como o maior projeto de extensão dirigido, especificamente, às licenciaturas desta universidade. A organização do coletivo teve origem a partir de um grupo de estudantes engajados no movimento estudantil dessa cidade, que sentiam a necessidade de constituir/construir um espaço de militância plural e de resistência dentro da universidade frente aos avanços neoliberais das políticas educacionais. Esse coletivo via, e hoje não acontece de forma diferente, a necessidade de integrar o movimento estudantil à luta dos movimentos sociais às pautas internacionais de emancipação das classes trabalhadoras. Neste sentido, constitui-se o Práxis Coletivo de Educação Popular, um projeto com vários desdobramentos políticos, e que encontra no Pré-Vestibular Popular a mais saliente manifestação de seu trabalho. O Práxis Pré-Vestibular busca direcionar a formação acadêmica para a prática da educação popular, a luta pela reafirmação de uma cidadania emancipatória, estruturado num plano político pedagógico alternativo e de caráter libertário, articulado com a resignificação do ensino superior e da educação popular para educadores (acadêmicos em formação) e educandos.

compreender o processo educacional como uma estratégia de disputa de projeto de sociedade e, portanto, entendemos que a prática docente comprometida com a transformação social é prioridade para uma outra educação possível, pautada na luta de classes e integrada às lutas dos movimentos sociais populares.

Neste sentido, propomos o desenvolvimento de problematizações e construção de alternativas viáveis relacionadas à temática do ensino de História em nível Médio. Para tanto, dando continuidade às pesquisas que viemos desenvolvendo, nos concentramos em questões relacionadas a uma articulação entre a História Local, a produção de materiais didáticos e o ensino de História.

Sendo assim, nos últimos dois anos, temos identificado em nossas pesquisas (Produção de Materiais Didáticos Regionalizados. 2006-2007), que o livro didático constitui-se como o principal elemento da prática pedagógica do professor e ainda que a exigência deste recurso é atribuída por vários fatores, dentre eles se destacam: 1) as políticas públicas para a educação que aumentaram a distribuição de livros didáticos (PNLD), sendo que estes, cada vez mais, atingem um maior número de escolas da rede pública de ensino; 2) pais e alunos fazem a cobrança de que exista um referencial para estudo e de garantia de que o ensino está sendo realizado; 3) a falta de fontes para pesquisa na própria escola, fazendo do livro didático a única fonte de conhecimento erudito para a grande maioria dos alunos; 4) as precárias condições de trabalho que impedem a qualificação no planejamento das aulas.

Neste aspecto, integrar novas perspectivas do ensino de História, a História Local com a produção de livros-texto torna-se uma ferramenta interessante para que possamos qualificar a construção da consciência histórica. Entendemos, inclusive, que o processo de criação autêntica e libertária dirigida aos setores populares também encontra dificuldades, ora porque não encontra historiografia necessária, ora porque se percebe reproduzindo incoerências históri-

cas. Mas somente o exercício contínuo, a pesquisa séria e incessante pode ser convincente e permanente a ponto de conquistarem novos espaços.

Introdução

As políticas públicas (início dos anos 2000) adotadas para a educação pelo Ministério da Educação (MEC), bem como, a existência de novas produções científicas calcadas na valorização de novos saberes que promovem a valorização de diferentes culturas, classes sociais e processos históricos revisados, têm resgatado debates fundamentais a respeito do ensino de História.² Tem, também, retomado a importância na formação de uma nova concepção de ensino/aprendizagem voltado para a construção da identidade.³

Sendo assim, percebe-se que as reformulações curriculares, recentemente adotadas nas escolas, vêm, lentamente, modificando as práticas cotidianas em sala de aula. Tais práticas englobam novos saberes que problematizam a realidade dos educadores e educandos, garantindo o reconhecimento de outros seres históricos que até então não estavam presentes nos conteúdos programáticos

² A este respeito Munakata diz: “História como campo do conhecimento e História como prática de ensino apresentam, portanto, itinerários díspares. Tal disparidade, ao que tudo indica, mantém-se, mesmo quando da normalização disciplinar do ensino de História, com a fixação de programas e a atribuição à “matéria”, de um lugar na grade curricular”. (p. 309). No que se refere à diferença entre pesquisa de ponta desenvolvida na Universidade e o que chega ao ensino básico, o autor é enfático: “[...] as finalidades da produção do saber acadêmico consistem exatamente na produção desse saber, que não necessariamente leva em conta a sua utilidade para a realização das finalidades escolares. Admitir essa diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar poderia, então, constituir o ponto de partida para uma discussão séria no ensino de História, tendo como eixo um efetivo exame sobre as finalidades desse ensino.” (p. 311).

³ O educador (a) ao selecionar seus conteúdos deve destacar aqueles que respondam às necessidades de construção da identidade do seu público escolar. Não se trata de limitar a aprendizagem histórica, mas de um princípio pedagógico para o ensino, pois, a prática de políticas públicas identitárias refere-se aos anseios e às lutas dos movimentos sociais historicamente estabelecidos na sociedade e que correspondem à luta de classes, promovendo a construção da consciência histórica.

selecionados para o ensino de História nas escolas. No entanto, a permanência de necessidades em torno de um processo de ensino/aprendizagem motivador e dinâmico torna-se um desafio permanente. Tornando-se recorrente, o questionamento por parte dos educandos do motivo de se estudar história. Esta dúvida, aparentemente simples, tem sua gênese nas Universidades que muitas vezes jogam nas mãos dos acadêmicos uma gama de conhecimentos que na vida cotidiana escolar entrarão em confronto com a realidade de sala de aula.⁴

Esta contradição, entre a teoria e a prática acaba por frustrar muitos educadores de História, fazendo com que eles reflitam em torno do seu papel em sala de aula e como podem fazer com que os conteúdos programáticos de sua matéria não sejam estranhos e distantes do mundo dos alunos. Neste sentido, Seffner contribui:

[...] o professor precisa ter em mente que o ensino de História deve: - possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí em sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, ou seja, fazer o aluno preocupar-se com a construção de sua identidade social e as relações que o prendem aos outros, os discursos onde está inserido, etc.; - fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca do mundo que o rodeia, efetuando uma “leitura histórica do mundo”. (p. 268).⁵

⁴ Neste sentido, torna-se interessante destacar o impacto das políticas neoliberais para a formação de educadores (as). Tais políticas potencializam a força das elites, privilegiam a transmissão de conhecimentos produzidos para o mercado, ao invés de potencializar um projeto educacional nacional e soberano. Para tanto, Bazzo diz: “[...] as mudanças nas políticas públicas para o setor da educação no país, e, conseqüentemente as que se referem à formação de professores, só encontrarão seu caminho de ruptura com o modelo analisado (e criticado), na medida em que a sociedade, ela mesma, consiga se desvencilhar da armadilha da racionalidade instrumental que subordina os direitos sociais às lógicas de eficácia do capital [...]”. (p. 45).

⁵ SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZELLI, C.; PETERSEN, S.; SCHMIDT, B.; XAVIER, R. (org.). *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

Desta forma, a desarticulação entre as pesquisas universitárias e o ensino, permite que o viés historiográfico tradicional, respaldado por livros didáticos que não estabelecem quase nenhuma relação entre o ambiente escolar e a vida dos educandos, torne a escola um espaço exclusivo de transmissão de saberes. Desta maneira, a construção do conhecimento histórico através da interdisciplinaridade, das problematizações das diferentes realidades sociais, envolvendo conceitos estruturados e conceitos que os próprios educandos irão desenvolver ao longo de sua vida escolar torna-se fundamental para superarmos a estrutura educacional vigente. Estes novos caminhos não devem ser acrílicos à ideologia neoliberal⁶ e conservadora que impõe um ensino de mera reprodução dos conteúdos.

Embora, consideremos que a produção didática venha melhorando consideravelmente, ainda persistem no cotidiano das salas de aula livros didáticos com qualidade discutível. Assim, as muitas relações contraditórias estabelecidas entre os livros didáticos⁷ e a sociedade têm estimulado pesquisas variadas pelas quais podemos identificar a importância deste instrumento educacional, e que muitas vezes se constitui como instrumento de comunicação, de produ-

⁶ Em seu texto “Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática” Gaudêncio Frigotto busca entender, desde a perspectiva histórica, os projetos alternativos de relações sociais e de formação humana face à crise do capitalismo ao final do século XX. Neste texto, o autor salienta que a crise do capital, na década de 1970, junto ao avanço do neoliberalismo ampliou as contradições entre os interesses concretos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica.

⁷ Kazumi Munakata, em seu trabalho intitulado “Indagações sobre a História Ensinada”, destaca que é preciso levar em conta que o livro didático de História, bem como de outras disciplinas, mais do que um conjunto de ideias, certas ou errôneas, é um livro, ou seja, um objeto material produzido por trabalhadores que integram um círculo determinado de produção, distribuição e consumo e produz um uso específico: o didático. O autor também salienta que geralmente banaliza-se o ensino de História, demonstrando a distância que separa o conteúdo dos livros didáticos (e do próprio ensino) da produção acadêmica e sobre as formas de saná-la, sendo os livros didáticos condenados como os responsáveis pela dificuldade que o conhecimento acadêmico sofre para chegar às salas de aula do ensino básico.

ção e transmissão de conhecimentos, integrado permanentemente na atual realidade da educação nacional. Sendo assim, pode-se destacar a temática da História Local, enquanto estratégia para aproximar o cotidiano escolar aos conteúdos programáticos da disciplina de História, focalizando no contexto curricular da escola diferentes histórias pertencentes ao local onde o aluno vive, dimensionando diferentes tempos.

O resgate da História local também aprimora a construção de identidade e de conquista da cidadania dos alunos e, até mesmo, da própria escola, de maneira a constituir-se como ponto de partida para a aprendizagem histórica. Isto porque trabalha com a realidade mais próxima das relações sociais (educador/educando/sociedade), e no meio que vivem e atuam. E ainda estabelece uma construção da reflexão crítica acerca das diferentes realidades sociais. Portanto, a História Local traz à margem, acontecimentos, sujeitos e lugares comuns ao estudante, fazendo com que este se aproxime do conteúdo histórico, percebendo a relação dialética entre o passado desconhecido e o presente, tão próximo. Pode-se, a partir desse ponto, estabelecer uma problematização que estimule o aluno a sair da curiosidade ingênua, conduzindo-o a um conhecimento crítico da realidade, contribuindo para a construção de sua consciência histórica e conquista de sua cidadania.

Desenvolvimento

O ensino de História vem ao longo dos anos se constituindo basicamente na transmissão de conhecimentos baseados em fatos históricos, invariavelmente, consolidados pela história das elites brasileiras. A falta de balizamento curricular, ora vem sendo reivindicado por parte dos educadores das escolas do país, que pedem uma universalização na disposição dos conteúdos, ora vem sendo combatido por um setor docente que compreende a importância

de aproximar os diversos processos históricos vivenciados pela sociedade brasileira da realidade dos alunos. É, neste aspecto, que as recentes pesquisas em torno do ensino de História vêm salientando a importância do resgate da História Local, como estratégia de aproximação à aprendizagem histórica, constituindo-se no ponto de partida para a construção do conhecimento crítico das diferentes realidades históricas.

Neste sentido, compreendemos que se faz fundamental lembrar que as práticas de sala de aula se constituem, principalmente, de como o educador encara o processo de ensino/aprendizagem e a concepção de História,⁸ pois esta irá determinar qual a produção de conhecimento histórico relevante a ser tratado na seleção dos conteúdos.

Sendo assim, ao longo dos últimos anos em que viemos investigando evidências e possibilidades para a produção de materiais didáticos, percebemos o quanto o ensino de História vem sendo refém da seleção de conteúdos⁹ do livro-texto disponibilizado. Esta dependência vem caracterizando o ensino de História, exclusivamente como uma reprodução de conhecimentos tradicionais que não promovem a problematização das realidades locais. Isto afasta o interesse dos educandos do saber histórico e ainda mais da sua reflexão crítica da sociedade vigente.

Desta maneira, Cabrini, Ciampi, Vieira, Peixoto e Borges (2000), ao problematizarem o perfil do profissional capaz de desenvolver um método de ensino de História alternativo, argumentam que:

⁸ Sobre concepção de História, Cabrini, Ciampi, Vieira, Peixoto e Borges contribuem: “São as concepções do professor sobre ensino/aprendizagem e sobre História que dimensionam seus objetivos educacionais mais gerais, seu objetivo de curso e sua forma de viabilizá-lo, isto é, quais os conteúdos a tratar, quais as atividades para desenvolvê-los e mesmo quais as formas de avaliação de seus alunos. [...] se você pretende mudar alguma coisa de sua prática pedagógica cotidiana, você precisa ir repensando as concepções que estão por trás dela e, concomitantemente, ir alterando seu dia-a-dia em sala de aula.” (p. 28).

⁹ Desta forma, Libâneo contribui: “Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissolúvel, à sua significação humana e social.” (p. 39).

[...] É preciso garantir que o professor de História seja alguém que domine o processo de produção do conhecimento histórico, que seja alguém que saiba se relacionar com o saber histórico já produzido e que, finalmente, seja alguém capaz de encaminhar seus alunos nesses mesmos caminhos da produção e da relação crítica com o saber. Em outras palavras: o professor de História precisa ser alguém que entenda de História, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente.¹⁰

Deste modo, compreendemos que a construção de uma visão crítica do processo histórico se torna uma premissa para o cotidiano em sala de aula, de maneira que o (a) educador (a) e seus educandos (as) possam constituir um processo educacional dialético.

Portanto, é nesta perspectiva de construção de uma outra prática do ensino de História que destacamos a importância dos movimentos sociais estarem sendo referência para o resgate da identidade local, pois reconhecemos nesta metodologia a possibilidade de aproximar a realidade da comunidade escolar ao cotidiano de sala de aula.

Sendo assim, ao resgatarmos a historicidade do ensino de História, identificamos que a partir dos anos 1990, junto com a nova ordem mundial, houve mudanças no método da prática pedagógica, tornando-se esta mais voltada para a lógica do mercado e produzindo uma homogeneização do processo educacional. Estas transformações acarretaram mudanças no currículo das escolas e também na função social do sentido de ensinar História, tornando-o mais voltado para a avaliação do que para a reflexão social. Também se passou a enfatizar menos as divergências teórico-conceituais, para que se priorizasse uma formação técnica que desse conta das neces-

¹⁰ CABRINI, C; CIAMPI, H; VIEIRA, M. P. A; PEIXOTO, M. R. C; BORGES, V. P. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000, p. 35-36.

sidades mercadológicas apresentadas pelo sistema capitalista. Contrariamente a isto, a educação popular vem buscando alternativas a esta conjuntura, e ganhando espaço em diversos fóruns de discussão em torno da educação. Desta perspectiva, a educação popular vem buscando ampliar a leitura do mundo, da concepção de conteúdos escolares e elevando o educando ao papel de sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem a fim de buscar a autonomia intelectual e a emancipação social.

Considerações finais

Ao longo deste texto, demonstramos que a presente proposta representa não apenas o prolongamento dos trabalhos que já viemos desenvolvendo nos últimos dois anos, através do projeto intitulado “Produção de Materiais Didáticos Regionalizados para o Ensino de História” (2006-2007), mas também o desdobramento de nossas pesquisas nos conduz a um resgate da História Local a fim de assumir um debate estratégico na conquista da cidadania, de maneira, que o Ensino de História não seja instrumento de segregação, exclusão social, evitando, assim, a reprodução de preconceitos historicamente disseminados em nossa sociedade.

Finalmente, é neste aspecto, que percebemos a necessidade de desenvolver este projeto que pensa em produzir estratégias que fomentem uma perspectiva de ensino de História diferenciada nas escolas em nível Médio, propondo alternativas relacionadas à produção de material didático, articulado com a busca de elementos da história local que ressignifiquem o processo de ensino/aprendizagem do cotidiano escolar, constituindo-se como um ponto de partida para repensar o ensino de História e a produção de material didático.

Com efeito, o referido projeto procura articular uma discussão relacionada ao campo da historiografia e ao campo das metodolo-

gias de ensino/aprendizagem. Esta proposta visa resgatar a aproximação entre a seleção programática dos conteúdos e a realidade dos educadores e educandos.

Referências

- CAIMI, Flávia; MACHADO, Ironita; DIEHL, Astor Antônio. *O livro didático e o currículo de História em transição*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 1999.
- CABRINI, C; CIAMPI, H; VIEIRA, M. P. A; PEIXOTO, M. R. C; BORGES, V. P. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000.
- COELHO, Araci C. Escolarização: uma perspectiva de análise dos livros Didáticos da História. In: Arias, José Miguel Neto. (org.). *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, A. A. Pablo; SILVA, T. Tomaz. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIBÂNEO, J. Carlos. *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.
- MUNAKATA, Kazumi. Indagações sobre a História ensinada. In: GUAZELLI, Cesar; PETERSEN, Sílvia; SCHMIDT, Benito; XAVIER, Regina. (org.). *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.
- SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZELLI, C.; PETERSEN, S.; SCHMIDT, B.; XAVIER, R. (org.). *Questões de teoria e metodologia da História*. Ed. da UFRGS, 2000.
- BAZZO, L. Vera. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, M. V. Vera; Bazzo L. Vera; PEGORARO, Ludimar. (org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

De chuteiras na sala de aula: a utilização do futebol no ensino de História do Brasil

MAURICIO GARCIA BORSA DOS SANTOS

Graduado e Mestre em História/UFRGS. Porto Alegre/RS

Introdução: pré-jogo

Este artigo tem como intento apresentar uma discussão sobre os rumos do ensino de História hoje (2008), baseado na ideia de Circe Bittencourt (2004) que afirma que o ensino de História do Brasil deve ser o eixo central para os estudos históricos nas escolas. A partir da afirmação da autora, este texto apresentará a ideia de que uma maior valorização da História Local aliada à utilização de recortes menores é um poderoso meio de inserção do educando na produção do conhecimento histórico. Para auxiliar nessa tarefa, apresentamos uma proposta de utilização do futebol como eixo temático para o ensino de História, dado o valor desse esporte como microcosmo da sociedade brasileira e o seu poder de integração com a juventude. A proposta de ensino é dirigida a um público bastante amplo devido ao seu objeto principal – o futebol –, adequando-se a estudantes de Ensino Médio de qualquer faixa social e econômica.

História local, Micro-história e futebol: *toca e sai pro jogo*

Circe Bittencourt (2004) localiza o ensino de História do Brasil como algo intimamente associado à constituição da identidade nacional. Desta forma, faz uma reflexão sobre o ensino de História do

Brasil relacionado à problemática do sentimento de pertencimento à uma nação, num momento histórico em que as histórias nacionais têm sido constantemente repensadas e questionadas, especialmente no que se refere à produção escolar.

Segundo a autora, uma das críticas mais recorrentes em relação à História do Brasil está articulada à relação entre o Brasil e a globalização. Nesse prisma, o nacionalismo aparece como um valor ultrapassado, e, muitas vezes, conservador e limitador da modernização. Desta forma, tudo ligado ao nacionalismo é entendido como representação do atraso, ao mesmo tempo em que a modernização e a tecnologia são facilmente associadas à globalização. Como exemplo do que foi dito acima, a autora (BITTENCOURT, 2004, p. 187) cita o caso da privatização de grandes empresas estatais, como a Cia. Vale do Rio Doce, representativa de grandes investimentos e modernização, ao passo que o ideário nacionalista é retrógrado perante projetos do moderno capitalismo globalizado.

Nesta postura, a História do Brasil é vista como um apêndice da História da Europa, parte menos importante e apenas complementar do mundo capitalista, sendo que seu estudo tem como finalidade o entendimento do Brasil como nação emergente e à margem do capitalismo europeu. Segundo a mesma autora, essa tendência fica clara em alguns projetos educacionais recentes e expressa em diversas obras didáticas.

Segundo Circe Bittencourt, acompanhando tal ponto de vista, “a macro-história é a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista”. Essa perspectiva teórica deu origem à produção didática chamada História Integrada, que apesar de apresentar inovações, com a introdução de “um tempo sincrônico, que permite estabelecer novas posturas nas relações tempo/espço e contexto histórico, [...] mantém a lógica de conteúdos pela ordenação cronológica” (BITTENCOURT, 2004, p. 187). A autora também nos mostra

como, com a História Integrada, a História do Brasil perde espaço para a História Geral e corre o risco do retorno a explicações simplórias fundamentadas na *teoria da dependência*, que no fim dos anos 1960 procurava explicar o atraso dos países latino-americanos relacionando à onda de situações de dependência: dependência colonial, dependência primário-exportadora, dependência tecnológico-financeira. Para o caso brasileiro, as explanações mais corriqueiras passaram a basear-se nas determinações externas sobre os acontecimentos internos da nação e a força do imperialismo impedia de localizar a dinâmica interna de cada país, negligenciando, por exemplo, a realidade específica dos conflitos de classe no Brasil.

Nas palavras de Bittencourt:

Valorizava-se exclusivamente a intervenção das potências hegemônicas na história da sociedade brasileira por meio das categorias “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento”, sob uma visão dualista que não expunha os problemas internos para a manutenção dos privilégios das elites nacionais e dos desequilíbrios sociais, econômicos e culturais decorrentes desse sistema de poder. (BITTENCOURT, 2004, p. 189, grifo da autora).

Esse tipo de explicação causa um desprestígio ainda maior da História como disciplina escolar, pois remete a explicações exógenas, fora da realidade brasileira, supranacionais. Deixa desta forma, para segundo plano os estudos históricos brasileiros, fundamentais para a compreensão de nossa realidade.

Um segundo ponto de vista crítico é localizado pela autora na relação entre ensino de História do Brasil e nacionalismo, principalmente no tocante aos nacionalismos de direita dos períodos ditatoriais, tanto do período Vargas, como do pós-64. A produção de livros didáticos desses períodos se transformou em um dos principais instrumentos para a constituição de uma História Nacional dogmática, difundindo um nacionalismo xenóforo, baseado na construção de

mitos e heróis nacionais, destacando os chefes políticos e exaltando as glórias militares. O Brasil é apresentado sempre como *o país do futuro grandioso*.¹

A identidade nacional e a propagação de um sentimento nacional patriótico nas escolas republicanas caracterizaram desta forma, o que se chama de “nacionalismo de direita”. Refere-se a um nacionalismo comprometido com interesses de determinados setores da elite nacional, voltado para projetos de manutenção de seu poder e privilégios. Predominava a ideia de união, na qual omitia qualquer tipo de manifestação de descontentamento das camadas sociais dominadas, evitando tratar das diferenças regionais, sociais ou culturais. (BITTENCOURT, 2004, p. 191).

A partir de meados da década de 1980, momento de acalorados debates acerca da redemocratização do país, as reformulações curriculares trouxeram novas perspectivas para o ensino da História do Brasil. O aumento da produção historiográfica, as críticas a uma determinada formulação da História Política, a crescente produção de História Social e a mudança do perfil dos alunos criavam novas necessidades e possibilidades de repensar o ensino da História Nacional, assim como o seu papel na constituição da identidade nacional.

Algumas das propostas curriculares (a partir dos anos 2000) expressam a preocupação em situar o conhecimento histórico do Brasil como eixo central para se estabelecer um vínculo com a História Geral. Debate-se e critica-se a história calcada no eurocentrismo, sem ambicionar, evidentemente, a recusa e omissão dos vínculos históricos e heranças da sociedade européia.²

¹ A autora faz a ressalva de que esse tipo de nacionalismo não foi aplicado ao ensino somente nos períodos ditatoriais, fazendo parte também do ideário nacionalista patriótico nas fases liberais do nosso sistema político, durante todo o período republicano. (p. 191).

² A autora enriquece o debate ao sugerir que “a introdução de uma História por eixos temáticos, que fornece ao professor uma maior autonomia no processo de seleção de conteúdos, baseia-se em fundamentação de propostas cujas problemáticas são aquelas vividas pela sociedade brasileira”. (p. 198).

Sendo assim, é importante o questionamento sobre qual o papel que a História do Brasil deve ter na formação das novas gerações, sobretudo, ao considerarmos que a escola é hoje um lugar mais democrático e que tem como objetivo atender jovens oriundos de todas as camadas sociais e que, logicamente, não se identificam com uma história limitada a um passado construído sob critérios de valorização de uma elite.

Adequada é a ideia que o passado deve ser sempre problematizado a partir de questões que nos preocupam no presente, caso contrário estudar o passado fica sem sentido. Sendo assim, durante a aula de História, deve ser estabelecido um duplo compromisso: com o passado e com o presente. (PINSKI; PINSKY, 2004, p. 23). Deste modo, o passado e a metodologia utilizada em seu ensino nas escolas, devem fazer parte das problemáticas do cotidiano dos alunos e respeitar sua diversidade cultural. Para isso vale lembrar que o professor tem como missão estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno.

O grande desafio que se apresenta no presente “é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes”. (PINSKY; PINSKY, 2004, p. 19).

É mister auxiliar para que cada estudante se perceba como sujeito histórico, e isso só se percebe quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual estamos hoje. (PINSKY; PINSKY, 2004, p. 21). Sendo assim, é necessário que o professor conheça da melhor forma possível, tanto o patrimônio cultural da humanidade quanto o universo cultural do educando.

A crítica fundamental que se faz ao ensino de História do Brasil é a de que ela tem sido ensinada almejando construir a ideia de um passado único e homogêneo, negligenciando os diferentes setores sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira. Muitos críti-

cos constataram que essa ideia de um povo homogêneo e passado único se deve muito à ideia de que somos um povo caracterizado pela *democracia racial*. Essa ideia, é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e, segundo Bittencourt, omitir as diferenças e desigualdades sociais. Desta forma, serviu para fortalecer a ideia de História Nacional sem conflitos, dissimulando as desigualdades sociais e econômicas. (BITTENCOURT, 2004, p. 199).

A mesma autora (p. 201) aponta como principal passo para a superação de tal paradigma:

[...] o esfacelamento de mitos que mascaram os problemas sociais, os preconceitos, as discriminações, para assim aflorar as diferenças, o multiculturalismo, a diversidade de ações que permitam “fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e (que) são muitas vezes mais interessantes e mais importantes que os outros, os que apenas escrevem a história” (grifo nosso).

Acreditamos na perspectiva apresentada por Bittencourt, na qual a História do Brasil deve ser o núcleo central dos estudos históricos nas salas de aula, e não apenas um apêndice da História Geral, sendo que os contrastes e contradições da realidade brasileira devem ser problematizados. Bittencourt aponta dois aspectos que devem ser observados no tocante à centralidade do ensino de História do Brasil nas escolas: os critérios de escolha dos conteúdos e a dimensão espacial e temporal, ou seja, as marcas do lugar e do contexto.

Refletir sobre os chamados *conteúdos tradicionais* é fundamental para a consolidação de uma seleção que responda às necessidades identitárias de todos os setores sociais do atual público escolar. Tais critérios de seleção precisam obedecer às problemáticas do presente, condição que requer um estudo da história do tempo presente do Brasil. O conhecimento sobre o Brasil atual exige do

professor o domínio da História do Tempo Presente, ou do entendimento do presente como História, e dos métodos de abordá-la. Levando isso em conta, acreditamos que “A identificação dos problemas vividos ou próximos dos alunos torna possível estabelecer os objetos de estudo significativos que ordenarão os conteúdos a serem trabalhados, tanto no tempo como no espaço.” (BITTENCOURT, 2004, p. 201).

No tocante ao segundo ponto assinalado para reflexão, a autora aponta a necessidade dos estudos do Brasil considerarem a história local e regional articulada à nacional, condição que requer conhecimento de micro-história e seus fundamentos teóricos. Sendo assim, acreditamos que a redução da escala de observação propicia o aparecimento de minúcias e contradições e que possamos entender uma estrutura maior, a relação entre os indivíduos e a sociedade na qual estão inseridos, por exemplo. Para isso, consideramos que “a redução de escala é um procedimento analítico que pode ser aplicado em qualquer lugar, independente das dimensões do objeto analisado”. (LEVI, 1992, p. 137).

Ponderamos também, que ao analisar profundamente a relação de um indivíduo com os membros de uma instituição, não deixaremos de lado o contexto histórico ao qual estão inseridos, pois, segundo Jacques Revel (2000), a escolha do enfoque individual não é considerada contraditória com a do social, apenas propicia uma abordagem diferente. Revel ainda complementa: “Sobretudo, permite destacar, ao longo de um destino específico – o destino de um homem, de uma comunidade, de uma obra – a complexa rede de relações, a multiplicidade dos espaços e dos tempos nos quais se inscreve.” (REVEL, 2000, p. 17). Sendo assim, e partindo do pressuposto de Giovanni Levi (2000, p. 133) de que “o princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados”, acreditamos que a aplicação de tal metodologia dará luz a aspectos do

contexto histórico que não seriam evidenciados sem a redução na escala de observação.

Esclarecido isso, cremos que a História Local deve ser necessariamente incluída nos estudos de História, mas não obrigatoriamente na ordenação do mais próximo ao mais distante, e sim de maneira a ser problematizada a cada momento de estudo. Os estudos de História Local devem “buscar no recorte micro, os sinais e as relações da totalidade social, rastreando-se, por outro lado, os indícios das particularidades – os homens e as mulheres de carne e osso”. (VAINFAS, 1997, p. 447). Considerando isso, a História do Brasil é constituída por dimensões nacional, local e regional. Contudo, isso não implica em entender o Brasil contra o mundo, e sim investigar a civilização brasileira no contexto mundial.

Tendo em vista o debate acima levantado, acreditamos que a utilização do futebol como eixo temático central é uma proposta válida para o ensino de História do Brasil. Para isso, partimos da ideia de Hilário Franco Júnior (2007, p. 14), na qual a “história do futebol não pode ser dissociada da história geral das civilizações”.

Entendemos também o futebol como um microcosmo da sociedade brasileira, o que implica reconhecer no esporte bretão, características da sociedade e do povo brasileiro. Mauricio Murad (1996, p. 16) nos elucida melhor o significado do futebol, ao afirmar que:

O futebol é o ritual de maior substância da cultura popular brasileira, metáfora privilegiada de nossas estruturas básicas. Estudá-lo é abrir um leque inimaginável de possibilidades temáticas, de trabalho, de pesquisa e de conhecimento em torno da realidade brasileira. Como objeto polissêmico que é, oferece eloqüente expressividade sociológica, que *permite a investigação alcançar nossas questões básicas enquanto povo, enquanto história*. O futebol, como nossa paixão popular e esporte número um, encena um ritual coletivo de intensa densidade dramática e cultural, pleno de conexões múltiplas com a realidade brasileira. (grifo nosso).

Assim, acreditamos que o futebol é representativo da sociedade brasileira e dos seus significados, assim como de suas contradições. Em outras palavras, uma combinação de simbologias por meio das quais podemos estudar o Brasil.

Murad vê o futebol como um constructo que se inscreve na instância do cultural e está inserido no universo das representações sociais. No entanto, não podemos esquecer que o futebol, como elemento cultural, representação artística que é, também tem sua dinâmica própria, tal como lembra Pierre Bourdieu (1983), quando afirma que:

[...] a história do esporte é um campo relativamente autônomo que, mesmo estando articulada com os grandes acontecimentos da história econômica e política, tem seu próprio tempo, suas leis de evolução, suas próprias crises, em suma, sua cronologia específica.

O excerto acima enriquece significativamente a reflexão e o estudo do esporte como microcosmo da sociedade brasileira, pois dá o indicativo de que apesar do esporte, no nosso caso, o futebol, estar articulado com a história da nação, tem sua trajetória particular. Isso significa estar atento e valorizar a História Local e a diversidade cultural com que o esporte se propaga pelos diferentes cantos do Brasil e do mundo, assim como os distintos significados que são dados aos esportes pelas diferentes parcelas da sociedade. Ou seja, articular o universo cultural do educando com a dinâmica que o objeto em questão apresenta. Isso certamente dará a cor local ao estudo da História, fazendo com que o aluno se sinta parte integrante e agente do conhecimento que está sendo produzido.

O esporte é um fenômeno social que impregna profundamente a vida cotidiana do homem do século XX, sendo que é na imprensa que o esporte se manifesta de forma mais indiscreta. Sua presença se impõe a todos, adeptos, combatentes e organizadores. E assim,

enquanto fato social de massa, é que o esporte parece ser capaz de exercer uma influência cultural de alguma relevância. (MAGNANE, 1969).

Uma abordagem microscópica do futebol pode nos revelar aspectos da sociedade brasileira interessantíssimos, e assim despertar o interesse dos alunos para o estudo de sua própria história. O futebol pode ser utilizado de duas maneiras para o ensino de História do Brasil: baseado na tradicional ordenação cronológica ou em eixos temático por conceitos. A partir da primeira perspectiva, o futebol é visto como espelho da sociedade, ou melhor, partindo da análise do futebol para se buscar nele traços da sociedade brasileira, como fez Hilário Franco Júnior (2007), vendo no futebol uma micro-história do mundo contemporâneo.

Por exemplo, pode-se estudar a República Velha, analisando o desenvolvimento do futebol nos primeiros 40 anos de regime republicano. Desta forma, podemos ver no futebol a *Síntese do Brasil desigual e agrário*, representado por um futebol elitista, marcado pelo racismo, pelo amadorismo e pela tentativa de inserção por parte das classes populares nos campeonatos e eventos esportivos realizados pelos grandes clubes. Para alguns, o futebol ainda está em discussão com relação à sua validade como esporte nacional, já que foi importado da Inglaterra. Vale lembrar que o futebol tornou-se, desde o início, um dos ingredientes mais importantes do debate acerca da modernidade e da construção da identidade nacional no Brasil.

A utilização de imagens é sempre enriquecedora para ilustrar uma sociedade, um povo, uma instituição ou até mesmo uma família. A análise das imagens das seleções brasileiras, entre os anos 10, 20 e 30, são evidências de uma sociedade ainda marcada pelo fim da escravidão e pelo exclusivismo elitista da prática esportiva, ainda nesse momento ligado ao ócio, ao tempo livre e ao lazer. Ou seja, só quem era rico poderia se dedicar ao futebol. A comparação de uma foto da Seleção Brasileira de 1919, campeã do campeonato sul-a-

americano, com a de alguma seleção dos últimos 20 anos serve para, por exemplo, problematizar a questão do preconceito racial. Questionar as imagens e as realidades locais é um bom caminho para se pensar, se aquela imagem pode ser significativa de verdadeira democratização das oportunidades na sociedade brasileira.³

Problematizar a questão do ócio também pode ser um bom caminho para se pensar a atual situação das classes não atendidas pelo Estado. Antes, na década de 1920, o ócio era louvado como sinal de riqueza e distinção social; hoje o ócio é resultante do abandono e da falta de oportunidades.⁴

O emprego do futebol em eixos temáticos por conceitos é uma outra maneira de utilizá-lo. São vários os conceitos que podem ser trabalhados em relação ao futebol, como: cidadania, trabalho, nação/identidade, globalização, religião, entre outros. Como exemplo, pode-se pegar o conceito de cidadania, palavra tão comentada em anos eleitorais.

A ideia de utilizar um objeto, o futebol, para se trabalhar um conceito, o de cidadania, tem como finalidade que o objeto sirva de suporte para a construção do conceito. A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. Além disso, a cidadania é uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns. (SILVA; SILVA, 2006). Sendo assim, o acompanhamento da evolução do futebol, de esporte de elite a esporte do povo, é um ótimo espaço para debater e construir um conceito de cidadania.

Pontos interessantes a serem trabalhados são, por exemplo: questão das diferentes ligas de futebol existentes: ligas de ricos e

³ O clássico de Mário Filho *O Negro no Futebol Brasileiro* é uma referência fundamental no tema.

⁴ A questão do ócio é muito bem abordada em ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992.

ligas de pobres; o processo de profissionalização do futebol e a conquista de direitos trabalhistas, inseridos num contexto de ampliação dos direitos sociais na Era Vargas; a utilização da Seleção brasileira como metáfora do país que pode dar certo, mas fica no quase, na copa de 1950, e da nação que mesmo com todos os seus problemas internos consegue provar que é capaz de grandes vitórias, simbolizando nos campos de futebol, as batalhas que não travou em confrontos bélicos.

Desta forma, e de muitas outras, o futebol serve como poderoso espelho da sociedade brasileira, refletindo suas contradições e complexos. Por isso acreditamos que através de recortes menores e da valorização da história local, integrada com a nacional, assim como a utilização de elementos do cotidiano dos educandos, como o futebol, é possível fazer com que o educando se sinta parte integrante do processo histórico ao qual estamos inseridos, fazendo com que o passado tenha algum sentido para uma juventude cada vez mais voltada para as *coisas do futuro*.

Referências

- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 185-204.
- BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo? In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- FILHO, Mario. *O negro no futebol brasileiro*. Rio de Janeiro: Mauad. 2003.
- FRANCO JUNIOR. Hilário. *A dança dos deuses: futebol, sociedade, cultura*. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.
- LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-História. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo. Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1992.

MAGNANE, Georges. *Sociologia do esporte*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

MURAD, Mauricio. O lugar teórico da sociologia do futebol. In: *Dos pés à cabeça: elementos básicos de Sociologia do futebol*. Rio de Janeiro: Irradiação Cultural, 1996, p. 13-79.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 17-36.

REVEL, Jacques. Prefácio. In: LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Henrique Maciel. Cidadania. In: *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006, p 47-51.

Olhares e olhares: representações da Idade Média nos manuais didáticos

MARCELLO PANIZ GIACOMONI

Mestre em História/UFRGS e Doutor em Educação/UFRGS. Porto Alegre/RS

O objeto desta comunicação é fruto do projeto de pesquisa intitulado “Ensino de História, medievalismo e etnocentrismo”, sob a concepção e orientação do Professor Dr. Nilton Mullet Pereira, sendo que a minha atuação deu-se como bolsista de Iniciação Científica BIC/UFRGS, durante a graduação.

A pesquisa propôs examinar publicações didáticas de História, a fim de compreender de que maneira tem se reproduzido o olhar lançado por renascentistas e iluministas sobre a civilização medieval. A partir da perspectiva foucaultiana, a pesquisa operou com o conceito de “dispositivo de medievalidade”, concebido como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, que estabelecem verdades e qualificam/validam modos de olhar para o passado medieval. Um dispositivo encerra um determinado conjunto de formas de dizer e de fazer, circunscritas em uma época e espaço definidos, numa dada sociedade. Esse conjunto se revela como uma máquina que estabelece o que pode ser dito e o que pode ser pensado.

Historicamente é possível situar o aparecimento do dispositivo de medievalidade em dois momentos distintos: o início da época moderna e o início do período contemporâneo. Esses dois momentos foram marcados por dois acontecimentos bastante significativos na formação do Ocidente: a Renascença e o Iluminismo. Um e outro olharam para a Idade Média de maneira preconceituosa, mas com

duas urgências distintas. Os primeiros, os humanistas da Renascença, parecem ter sido movidos por um desejo incontido de retorno às origens Clássicas. Ao mesmo tempo, o passado medieval recente e à disposição gerava-lhes pânico em razão das crises de pestes e fome. Em todo caso, pensar historicamente um renascimento exigia a criação de um estado intermediário de cegueira, irracionalidade e de incapacidade criativa. Os segundos tomaram o passado medieval como uma escora, um “outro”, para pensar a noção de progresso e de evolução e para determinar a Revolução Francesa como o momento da grande ruptura do homem com o misticismo e a irracionalidade, com os crimes e com a barbárie. Eles afirmaram ter chegado, enfim, no estado adulto, na Idade da Razão.

Chegando a nossos dias, esse dispositivo de medievalidade se atualiza nos livros didáticos, uma vez que o modo como olhamos para a Idade Média vem sendo construído desde longa data através de discursos políticos, científicos e historiográficos. Isso nos permite afirmar que o modo como olhamos para a Idade Média, desde um olhar Iluminista, tem sido constituído no interior de um jogo de um dispositivo pedagógico, típico das instituições escolares, e um dispositivo de medievalidade que ultrapassa, ao largo, o discurso veiculado pelos livros didáticos sobre a Idade Média.

O dispositivo situa-se, como já citado, na fronteira entre o dito e o não dito, entre o que pode e o que será pensado. Se tomarmos o exemplo comum da peste, percebemos como esse sistema de olhar age. O tema da peste existe em diversos períodos da história humana: fora um problema permanente no mundo antigo, pondo muitas vezes as cidades em risco de extinção, como narra Tucídides (II, 53), que a considera um mal tão terrível quanto a guerra entre concidadãos (*stásis*). Durante a Idade Média, ela é mais marcante durante o século XIV, devido, principalmente, à epidemia da Peste Negra; ao longo da Idade Moderna, com o crescimento das cidades, surtos de varíola, por exemplo, eram extremamente comuns. Mes-

mo percebendo que epidemias existiram muito para além da Idade Média, é tocante que esse tema sempre surge afixado à realidade medieval. Tal ocorre pela agência de um dispositivo, que clareia e omite, segundo suas relações de interesses e poder, assim o permitem e determinam.

Descrevo, para facilitar a visibilidade do dispositivo, três enunciados de leitura como forma de organizar os principais traços presentes nos manuais: negatividade, generalização e contraste.

Sobre os dois últimos, creio que sejam necessárias algumas considerações.

A sociedade iluminista contemporânea constitui-se pelo contraste, pela construção de um Outro que lhe é estranho, estrangeiro e ameaçador, sobretudo; é um Outro que é moral e racionalmente inferior. Neste caso, a Idade Média serviu como o antagonista, espaço da obscuridade em contraposição ao pensamento das luzes. Na medida em que estabelece o jogo do certo e do errado e considera o presente como o lugar da verdade mais verdadeira e o passado como um acúmulo de erros, tal prática deixa de olhar para as diferentes experiências temporais e culturais como singularidades, como espaços nos quais os homens produziram sua vida, conforme os problemas e as soluções disponíveis na sua época.

Já a prática da generalização parece ser uma característica quase essencial do ensino, particularmente, do ensino de História. Em nome dela, muitas especificidades são perdidas; e, em nome dela, professores e autores de livros didáticos acabam afirmando uma história coerente e lógica, sem fissuras, sem acidentes, sem contingências. A generalização tem se sustentado na noção de que os estudantes do Ensino Fundamental possuem pouca possibilidade de contemplar uma história de conflitos e dissensos. Aos estudantes seria necessário oferecer um conteúdo pronto e acabado, conceitos sem história e história sem transformações. Um exemplo importante é o conceito de feudalismo.

Dispositivo na prática

Em três levantamentos, de três diferentes momentos da produção didática brasileira, foi possível perceber diferentes formatos para a representação do mundo medieval. Comum a todos, entretanto, é a presença das formas discursivas do “dispositivo de medievalidade”. Aqui farei apenas uma breve descrição de cada recorte, com uma ou duas citações visando elucidar a proposta, quando pertinente.

O primeiro recorte remonta a publicações da primeira metade do século XX, que tratam, em geral, da condenação da Idade Média, além de um enfático discurso ressaltando os atributos da Igreja Católica na sua atividade de conversão dos “bárbaros”, e da manutenção da ordem em uma época de caos. Os livros didáticos procuram proteger a Igreja e afirmar a importância desta instituição para a sobrevivência da própria civilização. Percebemos que o forte contraste entre a ação positiva da igreja frente a uma realidade caótica e cruel acaba por denotar elementos de negatividade ao período como um todo, principalmente pela prática do contraste:

Por toda parte eles são vistos [mosteiros beneditinos], verdadeiros centros de luz, esforçando-se por manter e elevar o nível de cultura, velando por que se conservasse um rudimento de instrução elementar, espalhando as artes úteis, multiplicando os livros e construindo fundos de biblioteca, oferecendo ao mundo o espetáculo de uma verdadeira armadura social.

Durante oito séculos, o sistema monástico europeu constituiu um sistema de ilhotas de luz no que, doutra forma, não teria sido senão um mundo inteiramente caótico. (SILVA, 1937, p. 51).

A Igreja dominava, então, a sociedade leiga; contrapondo-se, por sua ação caridosa ao despotismo dos senhores e soberanos, seu prestígio crescia: naquele tempo, só ela se preocupava com o amparo dos fracos, a proteção dos pobres, a fundação de hospitais, o resgate dos prisioneiros. A ciência, as

letras, as artes quase não tinham cultores senão no clero que, em suas escolas, ensinava o latim, elementos de retórica, matemática e música; e era nos conventos que se recopiavam os manuscritos e se escreviam as crônicas. (SILVA, 1937, p. 106).

Um segundo olhar também deprecia a Idade Média, através, principalmente, da crítica à Igreja, a grande “Senhora Feudal” da Europa nos tempos medievais. Resultado do encontro da historiografia marxista com a produção didática, a Igreja passara a ser representada como o pilar de sustentação de uma sociedade cruel e opressora. Além disso, a existência de uma grande quantidade de silêncios, como por exemplo, a tendência de pouco revelar os traços culturais profanos do mundo medieval, parecendo a cultura do medievo ser um traço apenas visível na sua relação com a Igreja. Desta forma, é marcante a generalização da realidade, pintada diretamente como negativa:

Como a produção feudal era uma produção para o consumo, a Igreja proibia o lucro e a usura, e a sua palavra era a lei. Tudo no feudalismo se relacionava com Deus. O teocentrismo dominava toda a cultura medieval. Todo o pensamento fluía da Igreja. Era ela que monopolizava a cultura e a educação. [...] a política e a ideologia estavam articuladas com a economia na medida em que contribuíam para garantir o domínio dos senhores feudais sobre os servos (PEDRO, 1978, p. 95).

Uma análise dos livros aprovados pelo PNLD 2008 demonstra como ainda persistia, em boa medida, uma leitura do medievo centrado na Europa esclarecida, conservando, de maneira muito mais velada, o preconceito acerca da Idade Média, principalmente com práticas de contraste e generalizações. Sendo o medievo o antagonista, espaço da obscuridade em contraposição ao pensamento das luzes, negar a Idade Média significa afirmar a sociedade burguesa iluminista como a referência de uma sociedade adulta e racional. A Idade Média,

nesta lógica, foi reduzida à situação de uma “infância das nações”. Nas generalizações, persiste a confusão conceitual, onde o feudalismo define e se confunde com Idade Média; o feudalismo é o começo, o meio e o fim do mundo medieval, de maneira que o estudo da Idade Média resume-se ao aparecimento e à decadência do feudalismo.

Entretanto, estes novos livros didáticos também apresentam um terceiro olhar sobre a Idade Média, que parece estar muito mais próximo das pesquisas historiográficas. As publicações parecem ter se voltado para a pluralidade das condições de vida na civilização medieval, ao invés de salientar apenas o papel da Igreja, das guerras e da peste. Percebemos, por exemplo, tentativas de superar práticas como a da generalização e do contraste:

[...] não iremos tratar de situações particulares que, mesmo no interior da região que demarcamos, possam exemplificar diferenças específicas entre as práticas feudais de uma ou de outra localidade. Como já dissemos, trataremos somente de questões globais relacionadas às formas de trabalho e às relações sociais daí decorrentes.

[...] não significa dizer, como às vezes se ouve, que o feudalismo tenha sido um sistema social caracterizado pelo atraso. Como tantos outros, ele foi um sistema social de um tempo e lugar específicos. [...] nem melhor, nem pior, apenas diferente. (MARINO; STAMPACCHIO, 2005, p. 113-114).

Forma de visualizar o olhar referencial em diversas realidades

A proposta desta pesquisa não resume a sua crítica apenas ao modo como temos olhado para o medieval, a partir das referências iluministas. Ele se propõe a ser, de alguma forma, um veículo capaz de incentivar a crítica ao olhar eurocêntrico lançado sobre os africanos, os indígenas, os orientais e uma série de outros povos e culturas, julgadas conforme os modelos de civilidade impostos pela Europa Esclarecida.

Ou seja, o professor precisa estar ciente da multiplicidade de “outros” apreendidos pelo olhar referencial ocidental, para assim perceber a existência de uma quantidade muito maior de “Idades Médias” transitando pelos discursos na sociedade e no ensino. Afinal de contas, desde a época moderna, os europeus utilizaram toda a sorte de metáforas medievalísticas para marcar a identidade dos povos conquistados.

Segundo Le Goff (*História e Memória*), “os africanos perpetuavam de maneira imemorial os primitivos. Os árabes e os asiáticos, por sua vez, descobrem-se aplicando todo tipo de metáforas medievalísticas, especialmente o vocabulário da cavalaria e da feudalidade. Colonizando esses primitivos e esses feudais, nós lhes demos as Luzes e os acordamos de seu longo sono medieval”.

Referências

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990.

MARINO, Denise Mattos; STAMPACCHIO, Léo. *Série Link do tempo*. História. 7^a série. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

PEDRO, Antonio. *História Geral: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea*. 2º Grau [Por Antonio Pedro e Florival Cáceres]. São Paulo, Ed. Moderna, 1978.

SILVA, Joaquim. *História da Civilização*. Para o Primeiro Ano Ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

Educação do campo e a questão agrária

JÚLIA SCHNORR

Graduada em História/UFSM e Doutoranda em Educação/UnB. Santa Maria/RS

JULIO RICARDO QUEVEDO DOS SANTOS

Professor do Departamento de História e do PPGHistória/UFSM.
Santa Maria/RS

Apresentação

Esse projeto foi realizado a partir de questionamentos sobre a educação dentro de um movimento social que luta pela concretização da reforma agrária. Pesquisar um movimento social que anseia a reforma agrária tem sua importância fundamentada na modificação e construção socioterritorial que acampamentos e assentamentos acabam por realizar. Essa é uma análise interdisciplinar, pois a construção de assentamentos e acampamentos se correlaciona à Economia, à Geografia, à História, à Política, à Educação, à Biologia, à Sociologia, entre outras ciências e áreas do conhecimento. No nosso projeto, focamos a Educação e a História, a fim de melhor trabalhar a correlação entre elas. Nesse texto de comunicação, pretendo relatar, inicialmente, um histórico da luta no campo em nosso país. Além disso, pretendo expor as modificações que um movimento social do campo acaba por realizar no campo educacional.

Histórico da luta no campo

Os conflitos no campo estão presentes desde os tempos da invasão e colonização europeia, assim como, também, desde a im-

plantação das capitâneas. Os conflitos, por serem consequências de um problema estrutural, também atravessam o período de lutas indígenas e escravistas, até quando foi legislada a restrição à posse de terra, na Lei de Terras. Resumidamente, ainda encontramos a questão da terra com as lutas de Canudos, Padre Cícero e Contestado. Esses movimentos são simplificados por alguns historiadores como lutas “messiânicas”, não as classificando, também, como lutas provindas da disputa pela terra em sua região. De acordo com Alves (1999), ambos os conflitos de Canudos e Contestado estão relacionados à negação, por parte do Estado, de qualquer ação que pusesse colocar em risco o controle sobre a terra. Assim, analisa-se que o campo esteve e está em grande conflito, onde a luta de classes se demonstra.

No início da década de 1960, a reforma agrária passou a fazer parte da pauta política, o que faz com que haja uma disputa por sua representação. Assim, vários movimentos camponeses que já estavam organizados em classe ou que nessa conjuntura se formaram, foram constituídos ou influenciados, principalmente, por partidos políticos e instituições. O Partido Comunista Brasileiro (PCB) concentrou suas influências nas Ligas Camponesas e na União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), enquanto o Partido Democrático Trabalhista (PDT) deu seu apoio ao Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), em 1962. Também compunha a organização do campo o interesse de setores, radicalizados ou não, da Igreja Católica, temendo a influência do comunismo no campo, começando nos anos 60 uma sindicalização rural. Houve, então, a criação, pelo setor conservador, da Frente Agrária Gaúcha (FAG) no Rio Grande Sul. Já pelo setor progressista, a Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Movimento de Educação de Base, onde se potencializou o educador Paulo Freire, que tinha sua ação definida pela alfabetização e formação política dos camponeses.

Inserindo-se na preocupação com a questão agrária, o Vaticano publicou nos anos 1950 uma encíclica que objetivava a evangelização católica e a luta contra o comunismo. O receio de que a Igreja Católica fosse deixar de ser o guia espiritual da grande população rural, sendo que já haviam perdido o operariado, cresceu.

Em 1956, uma ala progressista começou a debater os graves problemas do campo, afirmando que havia necessidade de desenvolver uma política agrária. Outro cristianismo, baseando-se na releitura das Sagradas Escrituras sob a perspectiva do oprimido e a crítica à atuação dos padres eram temas principais dessa ala da Igreja Católica, tentando desvincular a sua imagem como aliada dos grandes latifundiários. Assim, passou a disputar o controle das Ligas Camponesas e dos sindicatos rurais com o PCB, através de formação política, de cartilhas e cursos.

Em relação à História regional, o MASTER constituiu-se por volta da década de 1960, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, e chegou a representar 100 mil camponeses. Organizou-se no estado através de acampamentos, forma depois explorada pelo MST. Era formado por agricultores sem terra, assalariados, pelos parceiros e também por pequenos proprietários. Quando o MST começou a ocupar, a imprensa local¹ dizia que os “sem terra” haviam voltado, referindo-se ao MASTER.

As terras de cunho colonizador já estavam esgotadas e, somando-se a isso, havia um número muito pequeno de terras da distribuição agrária. Esses fatores foram essenciais para a migração de inúmeros sul-rio-grandenses para o norte do país. Buscavam terra onde trabalhar e, muitas vezes, foram iludidos pelos projetos de colonização. Os mesmos, principalmente no governo Médici, queriam “levar homens sem terra para terra sem homens”, porém essas terras eram, muitas vezes, impróprias à agricultura ou pertenciam a na-

¹ João Pedro Stédile, em entrevista à revista eletrônica “Estudos Avançados” da Universidade de São Paulo.

tivos indígenas. Muitas dessas regiões estavam infestadas pela malária e, além disso, ficavam a quilômetros dos centros urbanos. Essa colonização no Mato Grosso, Pará, Rondônia e outros territórios, são classificadas por estudiosos como transferência de mão de obra.

Entre as décadas de 1970 e 1980, mais de 1 milhão e 300 mil pessoas deixaram a zona rural gaúcha rumo à cidade. E, em números contabilizados pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul (FETAG-RS), 230 mil pessoas fizeram o mesmo trajeto em apenas dois anos, de 1980 a 1982.

A “revolução verde” dificultou ainda mais esse acesso, pois com a mecanização acelerada do campo, muitos trabalhadores rurais foram à cidade na falta de necessidade de um trabalho braçal frente às máquinas. Já muitos daqueles que tinham o seu pedaço de terra, seja através de arrendamento ou de parceria, acabaram por vendê-los às empresas do campo, pois acabaram endividados.

Em 1981, no Rio Grande do Sul, mais de 700 famílias ocuparam a fazenda Encruzilhada Natalino, no município de Ronda Alta. Esse acampamento incentivou a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984. De acordo com Alves (1999), a ocupação de terra é definida como a principal forma de enfrentamento aos governos, como elemento de pressão na efetivação de políticas de reforma agrária.

Nessa resumida exposição sobre o processo histórico da questão agrária, visa-se um esclarecimento sobre as plurais lutas no campo, onde se deflagra um problema não conjuntural, mas estrutural. Num país, onde, de acordo com o Atlas Fundiário, organizado pelo INCRA em 1996, propriedades de até 50 hectares correspondem a 10% das terras, enquanto os com mais de 1 mil hectares correspondem a 50% das terras, é expressiva a importância que a questão agrária tem no Brasil. De acordo com esse mesmo Atlas, mais de 60% das terras não são produtivas.

Educação do campo

Nossa pesquisa, através da bibliografia consultada e de entrevistas orais, foca-se no Assentamento Nova Ramada, onde há, desde 1989, a Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de março. Nesse texto, apresentaremos, parcialmente, a história da Nova Ramada, e após relataremos as entrevistas e conclusões obtidas com as entrevistas realizadas.

A escola da comunidade do Assentamento Nova Ramada é reconhecida pelo Setor de Educação do MST como uma das escolas estaduais pólo, já que toda a grade de educadores é do assentamento, ou seja, tem ligação direta com as diretrizes do Movimento. Assim, modifica-se o ensino, principalmente das áreas das Humanas, referentes à questão da terra e da questão agrária. Cotidianamente é construída uma identidade crítica, mas, sobretudo, de camponês assentado, onde a escola assume uma identidade da realidade onde é inserida, vinculando-se às transformações que o meio rural exige.

O Assentamento Nova Ramada fica localizado a 26 quilômetros da cidade de Julio de Castilhos, tendo sede na antiga Fazenda Ramada, de 2.642 hectares. Há 101 famílias cadastradas, e cada uma recebeu um lote de, em média, 25 hectares. Nesses lotes são plantados alimentos para consumo próprio, além de plantio de soja e aveia, muito utilizado na silagem para a rês leiteira, essa última tendo fundamental importância na renda mensal dos camponeses assentados. As famílias, em sua maioria, são provenientes do Acampamento Annoni, de Sarandi e algumas de Alvorada e Não Me Toque.

De acordo com a Comissão da Cidadania dos Direitos Humanos (CCDH), o 1º Censo Nacional da Reforma Agrária, realizado em 1996, constatou que em todos os 43 assentamentos administrados pelo INCRA, inclusive o Nova Ramada, foram encontrados

resultados satisfatórios. No mesmo censo, foi constatado que os assentamentos que se organizam em forma coletiva estão melhores em termos socioeconômicos.

A Nova Ramada, que tem 19 anos de assentamento (em 2008), por manter uma escola com educadores da própria localidade, interage com a comunidade, educadores e educandos. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de março – data de aniversário do assentamento – estudam 85 alunos e, antes das medidas governamentais efetivadas pelo governo estadual do Rio Grande do Sul, contava com oito educadores, porém hoje (2008) têm sete e as turmas estão multisseriadas. A maioria fez sua graduação com convênios com instituições de Ensino Superior do meio privado, como a da Pedagogia da Terra da Universidade de Ijuí (UNIJUI).

A assentada rural aposentada, Terezinha Cornelli, concedeu-nos uma entrevista enquanto preparava o almoço e cuidava do neto. Informou-nos que, no ano de 2007, nas comemorações do aniversário da cidade de Julio de Castilhos o assentamento e a escola entraram na agenda municipal. De acordo com ela, é um reconhecimento do valor que o assentamento adquiriu para a cidade, principalmente no âmbito econômico, já que apresenta uma variedade de produtos que são oferecidos para a região. A assentada e dirigente local do MST, Nadir de Souza, ao lado do fogão à lenha e tomando chimarrão, nos diz que a produção da Nova Ramada diversificou a economia de Julio de Castilhos e região, o que ajudou a aumentar o reconhecimento perante a cidade.

Quando chegaram àqueles dois mil hectares, a paisagem era de poucos arvoredos e algumas cabeças de bois que logo foram vendidas pelo antigo proprietário. Logo, os agricultores que foram assentados tornaram-se agentes do ambiente e de sua microesfera, com diversidade agrária naqueles hectares que eram somente pasto e pedregulho, de acordo com os relatos dos entrevistados. A maioria era peão ou meeiro das granjas e de latifúndios e realça agora esta-

rem em cima da terra, onde obtiveram liberdade para trabalhar para bem próprio e de sua família ou cooperativa.

Na área têm açudes, algumas árvores do tipo eucalipto para venda e para corte de lenha, agricultura de subsistência, de troca e a grande parte de pecuária voltada para a produção do leite. A piscicultura também é forte, especialmente em alguns lotes. Como fomos visitar o assentamento em véspera de uma festa religiosa, todos os assentados estavam envolvidos com a piscicultura.

Percebe-se, então, uma diversificação no uso e na ocupação do solo, assim como percebemos um relacionamento diferente com a natureza. É possível compreender dentro dessa situação que o lucro a qualquer custo, em cima da natureza, acaba por promover uma acumulação de capital que dá consequência a uma desarticulação com o meio ambiente. E os assentados sabem disso, pois já têm experiências suficientes que comprovam a necessidade de organização do plantio, principalmente com a sua diversificação.

Alguns assentados, após o término da COOPANOR – Cooperativa de Produção Agropecuária da Nova Ramada LTDA – investiram na produção da soja, porém com a crise e a quebra da soja de dois anos atrás (2006), a maioria intensificou seu investimento no gado leiteiro.

Hoje, o caminhão do leite passa duas vezes pela semana, recolhendo os litros e levando-os a empresas para tratamento e pasteurização. O número de vacas por lote no assentamento varia de 2 a quase 50 vacas, fazendo com que haja diferencial econômico entre um lote e outro. Essa diferenciação tem fatores como: possibilidade da família e parentes em ajudar financeiramente o início do investimento, aposta na monocultura como a soja – que pode ter “quebra da safra”, que o pequeno agricultor sente economicamente muito mais que um granjeiro ou fazendeiro. Outros fatores são: a má administração e até mesmo o dono do lote ajudar outro parente que está começando a produção, causando uma diminuição do seu recurso animal ou financeiro.

De acordo com Terezinha Cornelli, agricultora aposentada, uma das principais preocupações das famílias que formaram o assentamento era a educação dos seus filhos. Os professores da escola do acampamento Anonni foram os mesmos que inicialmente trabalharam no assentamento. Porém, ressalta o secretário da escola Osmar de Souza que, por questões políticas e contratuais, esses profissionais foram substituídos pelos da cidade.

No começo, as aulas eram dadas na Invernadinha, comunidade vizinha, depois as aulas mudaram para a antiga sede da fazenda, atual local da escola. Porém, passado um ano, nem o estado ou o município tomaram uma atitude de efetivar uma escola rural. Então, os assentados resolveram tomar uma atitude e se posicionar a favor de uma sede para a escola. Um ônibus lotado de pais e estudantes se dirigiu à 8ª Coordenadoria Regional da Educação, onde ocuparam o estabelecimento. Conseguiram, após cinco anos, a criação oficial da escola da Nova Ramada.

O corpo humano da escola foi se estruturando, até que hoje todos – funcionários e profissionais da educação – são da Nova Ramada. Atualmente (2008), são doze funcionários na escola, sendo que dez têm formação dentro do Movimento Social; Desses dez, nove tiveram formação direta de cursos e escolas proporcionados pelo MST nas áreas de Magistério e Pedagogia.

O filho de Terezinha, Juarez Cornelli, é educador de História e Geografia na escola da comunidade e é formado pela UNIJUÍ. É casado e tem dois filhos, sendo que um, em idade escolar, estuda na escola. Sobre sua formação, diz que até o Ensino Superior sempre estudou em escolas do MST, como o atual ITERRA, onde realizou o Magistério. Ele se considera um *educador do movimento*.

Juarez nos informa que utiliza o material fornecido pelo MST em suas aulas, quando esse se encaixa no tema que se está trabalhando, além de se basear nos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Cita alguns: Jornal do Sem Terra, Brasil de Fato – que não

é produzido pelo MST, mas traz temáticas que interessam à escola, Revista do Sem Terra e materiais pedagógicos fornecidos pelo MST, mas esses últimos com menor utilização.

Afirma que não pode reduzir seu ensino somente a debates sobre a luta pela terra, mas sim trabalhar com aspectos da sociedade em geral. De acordo com ele, o importante é que o estudante possa analisar a realidade em que está inserido. A educação dentro de um movimento social busca a construção da solidariedade, do sentimento de companheirismo e de relações sociais mais justas. Uma visão libertária, não somente da terra, mas também do conhecimento. É a escola não se restringindo ao espaço físico, mas também abarcando o ambiente da criança. Não basta, então, distribuir as terras. É necessário instruir as pessoas para decodificarem a realidade, a fim de transformá-la.

O educador ressalta que está exercendo sua profissão em uma escola de assentamento que mantém uma forte conexão com movimentos sociais, e, por isso, sente necessidade de trazer à escola os debates sociais, buscando sempre a formação de uma identidade camponesa e uma consciência de classe.

Por não ter uma escola que abranja o Ensino Médio, quem deseja continuar os estudos tem que ir diariamente à cidade, onde há o conhecimento de um mundo urbano que difere, de acordo com Juarez, do mundo agrário. Nesse âmbito escolar urbano, eles começam a frequentar colégios que têm como prioridade o ingresso numa instituição superior de ensino, através do concurso vestibular. Nesse ponto, Juarez afirma que há uma descontinuidade das metodologias dentro do movimento social, pois a educação para a cooperação acaba sendo substituída pela educação de concorrência.

Uma das possibilidades de continuação de estudos é ingressar nos cursos técnicos do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), onde o educando continua tendo contato com o aspecto diferenciado da educação que recebe den-

tro de um movimento social. Esse estudante deve ser indicado pela regional do Setor de Educação do MST para ingressar no Instituto. O ITERRA tem o propósito de desenvolver atividades de formação, escolarização e pesquisa que atendam às demandas das famílias assentadas nas áreas de Reforma Agrária. Muitos estudantes, entretanto, buscam formação técnica, em São Vicente do Sul.

De acordo com as taxas de nascimento do assentamento, que já tem 19 anos, a previsão para os anos seguintes é de municipalização, pois o número de crianças em idade escolar está diminuindo consideravelmente. A escola já contou com quase 200 estudantes, e hoje têm em média 80. O temor, com a municipalização, é que a escola seja fechada e que os estudantes tenham que ir à cidade para estudar o Ensino Fundamental. O participante da coordenação pedagógica da escola diz que estão preparados para enfrentar essa luta, também.

Em relação à autogestão dos educandos, afirma que semanalmente há atividade de prática de trabalho com os estudantes do período da manhã – 5º a 9º anos. A atividade é de pouco mais de uma hora e se refere à organização e manutenção da escola: trabalho na horta, no canteiro, no pátio e na higiene. Os educandos, então, se organizam, dividindo-se por equipes de trabalho, visando uma maior integração entre as séries. Há a busca do trabalho manual como formativo, preparando o educando para a auto-organização, e conscientizando-o de que o trabalho pode promover a transformação da natureza e construir o bem-estar social, não encarando o trabalho como exploração.

Em relação ao futuro desses estudantes, alguns moram com os pais no mesmo lote, outros buscam o movimento para ser assentado, porém todos têm que passar pela fase de acampamento que dura em média quatro anos. Outros continuam com cursos no movimento, principalmente na área da educação, saúde e técnico agrícola e agroindústria.

A mística, com seus simbolismos que remetem ao tempo de dificuldade e de passado comum dos assentados, antigamente era uma prática diária da escola, porém, hoje ela é mais rara. Há mística nos dias festivos da escola, da comunidade, do movimento e nos cultos religiosos. A mística é considerada uma “injeção de ânimo” e utilizada quando os professores ou os estudantes estão desanimados. Presenciamos uma mística realizada no dia da Páscoa, onde toda a comunidade festejou o renascimento de Jesus enquanto, metaforicamente, contemplavam o renascimento da Nova Ramada.

De acordo com o secretário da escola, Osmar de Souza, formado dentro do movimento em Pedagogia e Estudos Sociais, com formação universitária na UNIJUI, o movimento oferece formação continuada para os profissionais das escolas de assentamento e acampamento.

Osmar, questionado sobre o posicionamento da grande mídia² ao afirmar que as escolas públicas rurais que ficam em assentamentos oferecem subsídio para a guerrilha rural, diz que: “Se ocupar terra é crime, nós vamos continuar sendo criminosos enquanto existir Sem Terras e enquanto existir latifúndio no Brasil.” De acordo com suas palavras, se ele sentir necessidade de ensinar aos seus estudantes como ir para uma ocupação, ele o faz, já que prefere ver o estudante lutando pelo seu futuro agrário do que vê-lo indo para a cidade no futuro, onde pode não encontrar emprego e um trabalho satisfatório.

Conclusão

O temido conceito de Reforma Agrária torna-se real. Essa realidade é buscada por trabalhadores rurais sem oportunidade de terra própria e por pessoas que vivem na cidade, porém desejam regres-

² Disponível em < <http://veja.abril.com.br/180707/radar.shtml>>. Acesso: 8 jul 2007.

sar ao campo. Dizemos isso, quase que generalizando, pois como foi visto houve um grande fluxo rural-urbano e muitos dos que se somaram à cidade, somaram-se também à periferia e ao desemprego. Esses são os fatores principais para o retorno ao campo.

Um latifúndio ineficaz, que não cumpre a sua função social, transforma-se em lotes que, indiscutivelmente, modificam a vida de trabalho e de estabilidade para muitos trabalhadores.

Obviamente, após tantos anos de Movimento Social do campo, suas características superficiais se modificam, assim como o enfoque da mídia sobre ele. O MST é caracterizado pela grande mídia como um movimento social de bagunça, violência e formação de comunistas. Porém o MST, que provém das linhas maoístas, justifica seus atos pela mesma violência que sofre pelos grandes latifundiários e até mesmo por pequenos proprietários e da classe média que, aceitando a ideologia do primeiro grupo social, acaba apoiando-o.

A maioria dos países desenvolvidos já fez algum tipo de reforma agrária. Os interesses foram diversos e a maioria a realizou para evitar a desigualdade social e, principalmente, para fomentar o mercado de consumo. Entretanto, finalizo esse ensaio com as palavras de um professor pernambucano, problematizando, mais uma vez e com esperanças, a questão mercadológica da terra:

No Brasil não é diferente, após 500 anos de história, nos deparamos com as mesmas mazelas, enquanto o país bate recordes de exportação de soja, café e cana-de-açúcar, faltam no prato do cidadão, arroz e feijão. O pequeno produtor sem incentivo abandona o campo, engrossando as periferias das grandes cidades, permanecendo na categoria dos “sem”. Primeiro sem terra, agora, sem teto. Resta saber quando essa raiz será arrancada. (MÉLO, Mário).³

³ Disponível em: <<http://jc.uol.com.br/lutapelaterra/artigos3.htm>>. Acesso em: 21 jan 2007.

Referências

ALVES, Luis Carlos de Quadros. *Nova Ramada: análise de um processo de Assentamento Rural na visão de Paulo Freire*. 1999. 102f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BENJAMIM, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette (org.). *Projeto Popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000, p. 13-38. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3).

KLIEMANN, Luiza. *RS: terra e poder, história da questão agrária*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MORISSAWA, Mitsue. *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo, 2001.

MST. O MST e a Pesquisa. *Cadernos do ITERRA*, a. 1, n. 3, out. 2001.

REVISTA ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo: USP, v. 11, n. 31, set/dez. 1997. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000300005>. Acesso em: 9 jun. 2008.

REVISTA NON – Disponível em: < <http://ruibebiano.net/zonanon/non/plural/doc27.html>>. Acesso em: 9 jun. 2008.

STEDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas (1954-1964)*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

WHITAKER, Dulce C. (org.) *A Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

Lembranças e conservação de esquemas: um desafio para a aprendizagem em História

BIANCA RIBAS MAZZUCCO

Mestre em Educação/UFRGS. Porto Alegre/RS

O presente artigo baseou-se em minha pesquisa de Mestrado, defendida em outubro de 2007, pelo programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Becker. A motivação que originou meus estudos foi uma experiência como bolsista em duas escolas do município de Ensino Fundamental da periferia de Porto Alegre. Nelas observei que havia um denominador comum entre o testemunho daqueles alunos e muitas passagens minhas pela escola: utilizávamo-nos da cópia como um recurso na constituição de um saber que, por consequência, vinha vazio de autenticidade. Durante as entrevistas da coleta de dados, reencontrei as mesmas práticas, como aparece nesta entrevista com Nat, aluna da 5º ano:

Ent: Tu gostas de História?

Al: Mais ou menos, a matéria é muito chata às vezes.

Ent: Por que chata?

Al: É por que a gente não tem livro, daí tem que ficar copiando tudo no caderno.

Ent: Então, tu te ressentas por não ter o livro?

Al: É, temos que copiar tudo.

Ent: Mas, qual a tua maior dificuldade em estudar História?

Al: Não sei, ela é uma matéria fácil, o difícil é ter que copiar.

Nat (11, 10)¹

¹ Nat (11,10): referência adotada para especificar os sujeitos participantes das entrevistas, durante a coleta de dados. O conteúdo dos parênteses traduz-se por 11 anos e 10 meses.

Essa sequência de atividades, tão pouco preocupadas em implicar o sujeito da aprendizagem, em revelar-se numa prática capaz de abrir espaço para trocas entre os alunos, definia-se para mim como um contrassenso em relação ao que muitos discursos em educação expunham sobre o papel da escola na constituição de nossa identidade enquanto sujeitos históricos, enquanto sujeitos políticos. Ao mesmo tempo em que ouvia Nat descrever, sem surpresas, nem estranhamentos sobre suas aulas de História, eu avaliava o ônus daquela prática para o aluno, pois:

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal. (PIAGET, 1998, p. 154).

Partindo do princípio que ensino e aprendizagem são dois processos interligados, julguei necessário pesquisar como se aprende, para, só então, poder julgar com autoridade a melhor forma de ensinar. O indivíduo é um sistema ao mesmo tempo aberto e fechado. Aberto, porque não produz tudo o que precisa, sendo constantemente impelido a agir sobre o meio, e fechado, porque a conservação de seu sistema demanda, através de seus mecanismos internos, readaptações sempre que algo assimilado desequilibre suas estruturas. Todos nós fazemos isso combinando o novo com todo nosso histórico de experiências, em uma dinâmica de autotransformação e de transformação do mundo.

Sob esse pressuposto, a prática pedagógica se caracteriza por um método ativo, no qual o aluno tem assegurada sua identidade, que chega até a escola com construções anteriores e com possibilidades imprevisíveis para novos conhecimentos. É essa concepção que nos interpreta como sujeitos singulares, “fadados à autoria”.

Contudo, os métodos transmissivos, ignorando o caráter único e processual na construção do conhecimento do aluno, submetem-no a uma constante sabotagem de sua autoria. É assim que algumas aulas de História reduzem-se a um mero acúmulo de fatos, causas e consequências sem a menor legitimidade lógica para os alunos. Como afirma Simone Rickes, em sua Dissertação de Mestrado (1997), sempre que o professor subestima o papel da representação que um objeto assume para seu aluno, estará se conformando com um sujeito culto, mas acrítico.

Diferentemente de algumas ciências, nas quais podemos reproduzir uma experiência, desde que garantidas condições ideais em laboratórios, na História, nossa matéria-prima é um tempo nãovivido, não experimentado. Sobre a análise desse tempo nãovivido, usamos nossas estruturas para problematizar o que está ao nosso redor, e isso reforça o caráter transformador da História.

Vavy Pacheco Borges, ao pensar o tempo histórico, traz diferenciações convergentes com o que vem sendo exposto. Trata-se da história como acontecimento e da história como conhecimento histórico:

A história acontecimento é a história vivida pelo homem, visto como ser social, vivendo em sociedade. É a história do processo de transformação das sociedades humanas [...]. O conhecimento histórico serve para fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições de nossa realidade, tendo em vista o delineamento de nossa atuação na história. [...] os dois sentidos da palavra estão, pois, estreitamente ligados: os acontecimentos-históricos (a história-acontecimento) são o objeto de análise do conhecimento histórico (da história-conhecimento). (1989, p. 45).

Durante todo o percurso de pesquisa, estive atenta a essa solidariedade entre História-acontecimento e História-conhecimento, como destacado por Borges. Por essa razão defini como título desse estudo: “Lembranças e Conservação de Esquemas: o desafio da aprendizagem de história.” Posto isso, elegi como objeto de estudo

o processo que conduz o sujeito à construção da memória histórico-individual. Assim, julgo pertinente partir da seguinte questão de pesquisa: Quais as condições necessárias e suficientes para que a construção do conhecimento possibilite a criação de novidade na formação da memória histórico-individual?

Resta esclarecer porque, em minha pergunta, utilizo o termo memória histórico-individual. Em primeiro lugar, destaquei o termo *histórico*, uma vez que somos seres sociais e, organizados em coletividade, partilhamos de códigos comuns. Justamente por admitir isso, opto por um estudo sobre a memória que não seja descolado do social, que não investigue sua construção apenas pela ótica cognitiva. Por outro lado, não acreditando em estruturas coletivas determinantes, agreguei o termo *individual* à memória, creditando ao sujeito um espaço de autoria através de sua ação. Sendo assim, importa esclarecer que enfatizei o estudo da memória, considerando duas fronteiras: estruturas coletivas e mecanismos individuais. O referencial teórico da pesquisa foi a epistemologia genética, cujo mentor foi Piaget.

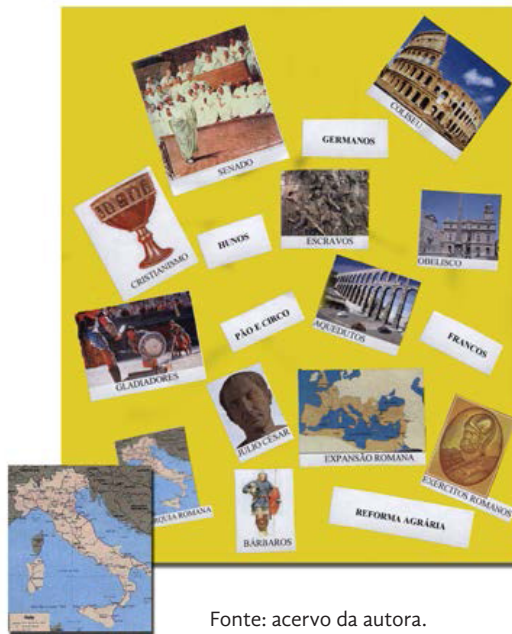
Para a coleta de dados feita com alunos de 5º a 8º anos de uma escola da rede pública de Porto Alegre, selecionei instrumentos que julguei relevantes para alcançar os objetivos deste estudo. Foram dois os instrumentos de coleta: a observação e as entrevistas semiestruturadas. Ao longo das entrevistas foi desenvolvida uma dinâmica de classificação.

A operação de classificação representa um recurso importante para o sujeito na tentativa de superar os desequilíbrios cognitivos. Com base neste pressuposto teórico, adaptei uma experiência que tive em uma disciplina do Mestrado, na qual os alunos deveriam classificar formas geométricas de diferentes tamanhos e cores. Iniciei essa adaptação selecionando o conteúdo a ser classificado. Seria Roma Antiga para os alunos de 5º ano, e ditadura militar brasileira para os alunos de 8º ano. O critério usado para definição desses conteúdos foi a observação em sala de aula.

Durante a entrevista, depois do questionário semiestruturado, sugeri aos alunos participantes a aplicação de uma dinâmica. Primeiro perguntei o que o aluno entendia por classificar. Nenhum apresentou dificuldades nesta definição. Em seguida, apresentei os sujeitos a um conjunto inicial, que defino aqui como um conjunto sem subdivisões.² Esse conjunto inicial era formado por tarjetas com conceitos sobre Roma Antiga ou ditadura militar brasileira que foram trabalhados nas aulas observadas.

A dinâmica de classificação consistia em propor que o sujeito agisse sobre aquele conjunto, identificando os conceitos que conhecesse e relacionando uns conceitos com outros, segundo seus critérios próprios de relação. A foto, a seguir, expõe o conjunto inicial de conceitos que foram apresentados aos alunos do 5º ano, no início da dinâmica:

Figura 1 – Dinâmica de Classificação aplicada aos sujeitos de 5º ano



Fonte: acervo da autora.

² Essa definição não guarda equivalência com conceitos da teoria dos conjuntos em Matemática.

Estudar a memória a partir da epistemologia genética significa identificá-la com todas as construções estruturais do sujeito. Logo, quando falamos em construção da memória histórica de um aluno, não convém destacarmos apenas os aspectos coletivos dessa memória, pois, dessa forma, negligenciaríamos os mecanismos de assimilação e acomodação (individuais) como constitutivos da sua identidade histórica.

Para Piaget, memória não é mera conservação de esquemas, mas deve ser explicada pela ótica da aprendizagem, onde o sujeito transforma o que aprende do exterior por mecanismos de autorregulação e equilíbrio. É essa organização que comanda a aprendizagem, não o contrário. Tal interpretação oferece embasamento teórico ao construtivismo na sua crítica ao empirismo.

Inicialmente, no esforço de buscar uma definição para memória, convém explorar uma distinção importante que Piaget traz em seu livro “Memória e Inteligência” (1979), quanto à natureza da memória. Nessa pesquisa abordamos aspectos da memória comportamental ou adquirida, que contempla significados construídos pelo sujeito a partir da conservação de esquemas. Ficam, portanto, negligenciados aspectos da memória evolutiva, que se referem à conservação e utilização da bagagem hereditária.

A memória adquirida, por sua vez, ainda guarda uma diferenciação, da qual depende toda sua compreensão. Para Piaget, ela se classifica em memória, no sentido amplo, e memória, no sentido estrito, havendo uma relação de solidariedade entre ambas. Quanto à primeira, designa todo esquematismo que possa ser generalizável a outros objetos, dizendo respeito, portanto, “a esta conservação dos esquemas” (1979, p. 5). Já a memória, no sentido estrito, refere-se:

Às reações relativas a reconhecimentos (em presença do objeto) ou a evocações (em sua ausência), das quais o primeiro critério distintivo é uma referência explícita ao passado: o

sujeito reconhece um objeto ou uma sequência de acontecimentos, se ele tem a impressão de já tê-los visto antes [...]; e a imagem-lembrança, na evocação mnêmica, se diferencia da imagem representativa em geral (reprodutora ou antecipadora), porque ela se faz acompanhar de uma localização no passado. (1979, p. 6).

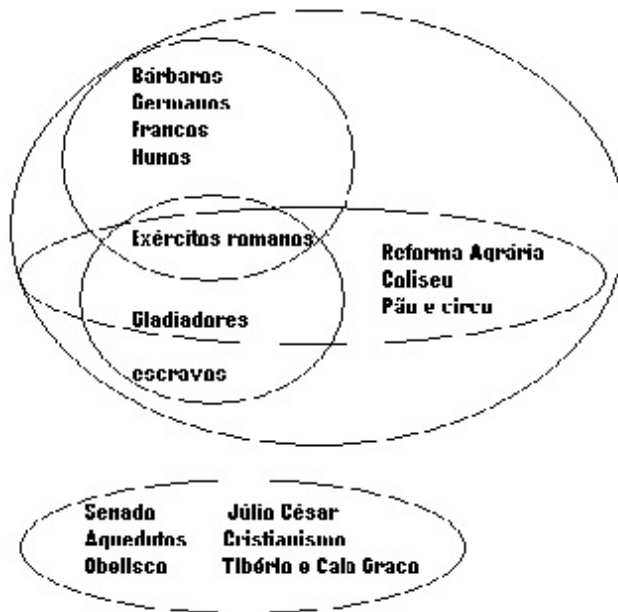
Dessa diferenciação advém o título da pesquisa, pois durante os questionários e dinâmicas, realizados com os participantes, o conhecimento histórico só passava a ser analítico quando o aluno agia solidarizando significantes e conservando esquemas. A proposta da dinâmica de classificação veio ao encontro dessa solidariedade, uma vez que, ao classificar cada tarjeta, integrando-a em uma classe de relações com outras tarjetas, o sujeito estava ao mesmo tempo evocando uma lembrança. Assim, ao evocar uma lembrança, o sujeito necessitará apoiar-se nos seus esquemas. Por exemplo, um aluno que estuda a política do pão e circo em Roma Antiga, ao evocá-la, como uma política assistencialista, semelhante a programas de governos atuais, ele está apoiando-se em fatos (memória no sentido estrito), e generalizando-os para esquemas conservados (como as operações de classificação e comparação usadas, podem ser interpretadas como exemplos de memória no sentido amplo).

Tendo exposto os tipos de memória estrito senso, segundo Piaget, é proveitoso explorar a dinâmica de classificação usada na coleta de dados da pesquisa. Ao desenvolverem a proposta da dinâmica, os sujeitos apoiavam-se no que viam nas tarjetas e esses conceitos, pouco a pouco, lhes remetiam a algum registro que haviam construído. Posteriormente, os sujeitos se utilizavam de seus esquemas para voltar a essas lembranças e agir sobre elas, classificando-as. Quando Piaget afirma que “a hipótese mais simples quanto às relações entre memória, no sentido estrito, e o esquematismo é, portanto, que a primeira é apenas a tradução, ou o aspecto figurativo do segundo” (1979, p. 22), o autor está justamente reforçando o

caráter de solidariedade entre as duas funções da memória. Uma delas, responsável por uma evocação, inscrita numa temporalidade (memória, no sentido estrito), e outra é responsável pela garantia da conservação de uma lembrança, apoiada na conservação de esquemas, desvinculada do fator tempo (memória, no sentido amplo ou esquematismo).

Exponho um momento da coleta de dados para exemplificar ao leitor essa solidariedade que Piaget aborda. Quando Let, uma das entrevistadas, conceitua *exércitos romanos*, ela o faz evocando uma aprendizagem que foi preservada e pode ser enriquecida mediante uma conservação de esquemas. Desse modo, apoiando-se nos seus esquemas, Let ampliou as fronteiras do conceito de *exércitos romanos* quando construiu comparações, relacionou um conceito com outros, formando intersecções, resultando no diagrama, a seguir.

Figura 2 – Diagrama de Let (12,01)



Fonte: elaborado pela autora.

No senso comum, segundo o qual memória é apenas uma conservação estática, as transformações da lembrança são dotadas de caráter pejorativo, atribuídas à incapacidade de decorar. Além do mais, advogar por uma definição ultraconservadora da memória, significa negligenciar os progressos que as reflexões do sujeito possam representar no seu pensamento. Aliás, significa inutilizar o papel cognitivo de uma reflexão, pois se as primeiras impressões de um objeto não podem ser enriquecidas, então a reflexão teria uma serventia irrelevante.

A análise dos dados permitiu a construção de duas categorias de análise: pensamento sincrético³ e pensamento analítico⁴. Quanto ao pensamento sincrético, seguem alguns trechos, nos quais observei uma dificuldade dos sujeitos em agir sobre os conteúdos já trabalhados em sala de aula. Os alunos revelavam um estado de confusão diante das tarjetas, tentando relacioná-las muito mais porque eu havia solicitado, não porque reconhecessem essa possibilidade entre os conceitos apresentados. Vejamos:

Al: O que era obelisco?

Ent: É isso que tem aqui na imagem. Uma construção. Tu relacionas com algo?

Al: Hunos

Ent: Quem são os hunos?

Al: Povos Bárbaros

Ent: E tu reúnes os bárbaros e hunos? Tem mais algum povo bárbaro?

Al: Coliseu

Ent: O que é isso que está aparecendo na foto? Parece um povo?

Al: Parece um aqueduto, por causa dos buracos.

Ent: E por que estás dizendo que é um povo?

Al: Acho que os bárbaros ficavam ali dentro.

Ent: Tu sabes o que são aquedutos?

Al: Não sei. Dg (14,10).

³ Sincrético: amálgama de concepções heterogêneas.

⁴ Analítico: decomposição de um todo em suas partes constituintes, exame de cada parte de um todo.

A situação deflagra a importância da função representativa na construção da memória-histórica, pois a falta de registros dos conteúdos já apresentados em aula, ou a presença de “significantes sem significados” nos permitem inferir que não houve uma interpretação significativa entre sujeito e objeto. A partir do trecho apresentado, podemos refletir sobre o nível de assimilação do objeto a esquemas dos sujeitos apresentados e estender esse questionamento às práticas pedagógicas observadas. A própria professora da classe diagnosticou que os recursos escolhidos estavam deixando alijados muitos alunos do processo de aprendizagem. Esse distanciamento da aprendizagem se confirmou nas entrevistas de alguns sujeitos que agrupei nessa categoria e o elemento comum que me ofereciam para defini-la era o que chamei de pensamento sincrético. Dg revelou não ter nenhuma lógica que organizasse seus pensamentos. As tarjetas remetiam a definições já estudadas, mas o sujeito não conseguia agir sobre elas, mantendo um caráter sincrético daquele conteúdo em suas memórias. Esses exemplos materializam o que, ao longo da pesquisa, chamei de memória antiquário. Nas aulas observadas, esses sujeitos baseavam-se na cópia de textos e respostas diretas e pouco reflexivas. Isso garantia a eles a realização das tarefas, mas não garantia o processo de aprendizagem. O resultado prático desse descompasso é um conhecimento histórico que, de fato, só se presta a visitar o que é antigo.

Por outro lado, ao longo das entrevistas percebi que alguns alunos, ainda que em número bastante reduzido, quando foram apresentados para o conjunto inicial, passaram a agir no sentido de diminuir a extensão do universo inicial de definições. Os sujeitos faziam isso, a partir de relações que estabeleciam entre as tarjetas, formando subgrupos que, por vezes, chegavam a se entrecruzarem. Reuni esses indivíduos, na categoria pensamento analítico. O resultado que obtinham revelava a interação sujeito/objeto, integrando

este último nos esquemas já construídos e transformando o sujeito diante da novidade. Disto advém o enriquecimento das estruturas do sujeito e uma verdadeira apropriação do objeto pelo sujeito.

Por uma questão de objetividade, chamarei a atenção, novamente, para o diagrama de Let. Seu domínio sobre o conteúdo “exército romano” é tamanho que a aluna o integra em diversos subgrupos de outros conteúdos. No processo de Let, à medida que ela integra o conceito *exército romano* a outros subgrupos, ela enriquece o conceito, aumentando a extensão de relações apoiando-se em seus esquemas cognitivos.

Tanto o enriquecimento dos esquemas do sujeito, como a consequente apropriação do objeto, simultaneamente transformadoras e transformantes, são aspectos nos quais Piaget se apoiou para defender uma solidariedade entre memória e inteligência.

O grau de coerência no pensamento é diretamente proporcional à qualidade da interação sujeito/objeto. Dessa interação depende a construção de significados, intimamente relacionados com a assimilação do objeto a esquemas já existentes.

Na primeira categoria, os dados apontaram para um descompasso nessa. O reflexo desse descompasso é a construção de uma memória-histórica formada por elementos desconexos, reunidos em um mesmo todo sem um critério lógico.


Os dados da segunda categoria estão reunidos sob o título *pensamento analítico*, porque os sujeitos mostraram-se capazes de operar analiticamente sobre o conjunto inicial, agrupando as tarjetas em subclasses, segundo relações entre significados construídos. Essas relações revelaram uma qualidade na interação sujeito/objeto. Tal condição possibilitou uma efetiva integração do objeto aos esquemas cognitivos do sujeito. É essa integração que garante a solidariedade entre inteligência (conservação de esquemas) e memória.

Referências

- BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é História*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.
- PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos; Edusp, 1978b.
- PIAGET, Jean. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, Jean. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata, S.A. 1973.
- PIAGET, Jean. *Memória e inteligência*. Brasília: Artenova, 1979.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editor. 1978c.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- RICKES, Simone. *Autoria e produção textual: um estudo sobre a escrita que tematiza a clínica*. 1997. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

6

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS



Diálogo entre a escola e o museu: uma experiência de Educação Patrimonial na Lomba do Pinheiro¹

FERNANDA DE LANNOY STÜRMER


Graduada em História/UFRGS. Porto Alegre/RS

O presente trabalho é um relato de uma experiência coletiva realizada no Museu Comunitário da Lomba do Pinheiro, localizado na periferia de Porto Alegre, durante a disciplina de Estágio em Educação Patrimonial. Pretende-se levantar algumas questões teóricas surgidas, tanto a partir do trabalho de campo, quanto das discussões em sala de aula. Para tanto, será feita, num primeiro momento, uma apresentação da instituição e da construção do projeto, para, posteriormente, tratar-se de sua implementação e das reflexões travadas a partir da prática.

O Museu Comunitário da Lomba do Pinheiro

O Museu Comunitário da Lomba do Pinheiro, localizado na parada 6 do bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, foi inaugurado em março de 2006. Esse espaço é gerido pelo Instituto Popular de Arte-Educação (IPDAE), uma Organização Não-Governamental que desenvolve projetos na região há mais de dez anos.

¹ Essa comunicação tem como base o relatório apresentado à disciplina de Estágio em Educação Patrimonial do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no segundo semestre de 2007. Este relatório foi elaborado em conjunto por mim e minha colega, Nôva Brando.



O seu prédio, uma construção do final do século XIX, foi sede do Armazém Vencedor de propriedade de Osmar Remião, do ano de 1931 até o final da década de 1990. Tratou-se de um importante comércio que abasteceu a região, mediando, via a negociação de produtos, a zona rural e a zona urbana da cidade. O bairro se destacava pela produção de gêneros alimentícios como, leite, hortaliças e frutas. Esse estabelecimento acompanhou o processo de rápida urbanização, sem planejamento, a partir do final dos anos de 1950, que ali ocorreu. Para dar conta de parte dessa história, o museu busca ser um espaço de memória, tanto do bairro como do Armazém. A exposição permanente, entretanto, está focada na história da família Remião.

O projeto de Educação Patrimonial

A ideia inicial da disciplina de Estágio em Educação Patrimonial era que nos integrássemos a algum projeto de educação, realizado por instituições responsáveis pela preservação do patrimônio e pela construção da memória. Porém, ao chegarmos ao museu, nos deparamos com a inexistência de um trabalho educativo. Isso, em parte, acontece devido à falta de recursos humanos e financeiros. Entretanto, independente disso, contamos com a disponibilidade do diretor do Museu, Caiuá Al-Alam, que nos proporcionou, não somente uma experiência de integração a um projeto, como também a participação na elaboração de uma atividade que contemplasse os objetivos do Estágio. Dessa forma, tivemos a possibilidade de desenvolver um trabalho numa instituição de caráter comunitário, que visa trabalhar com uma memória e uma história de sujeitos que, nem sempre, estão contempladas em espaços tradicionais. É visível ao contrapormos as instituições consolidadas e que são espaços de referência a um museu comunitário da periferia como a memória se constitui num espaço de disputa. Conforme Possamai:

O patrimônio deixa de ser algo dado e definido, apenas por um corpo técnico determinado, embora em muitos contextos seja dessa forma que se constitua, e passa a ser pensado, como diz García Canclini, como um “espacio de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos”. Afinal, a possibilidade de perpetuar elementos pertencentes a determinado grupo social implica referência institucionalizada à sua memória e pode implicar também reconhecimento de sua presença no cenário social, motivos que mobilizam diversos segmentos sociais, principalmente aqueles que, no contexto brasileiro, estiveram alijados de uma determinada memória histórica (POSSAMAI, 2000, p. 18, grifo da autora).

Nesse sentido, o museu onde estagiamos se constitui num espaço em que se pretende difundir a ideia de que as pessoas comuns, não apenas os grandes personagens consolidados pela história possuem papéis significativos no processo, e na construção histórica e social do espaço em que vivem. Assim, o significado da noção de patrimônio não se restringe aos bens de uma elite, seja ela política, seja econômica, nem apenas a uma identidade nacional.

Contando com uma quantidade bastante significativa de fontes – documentos escritos, entrevistas, fotografias e objetos – no Museu, foi montado um roteiro com o objetivo de trabalhá-las, de maneira explícita ou implícita. Tentou-se, assim, construir um discurso que deslocasse o foco da história da família Remião, para centrar na história do bairro e das pessoas que ali viviam. A visita ao Museu foi constituída de dois momentos: uma roda de conversa, utilizando fotografias, sobre o espaço do Museu, sobre a história do armazém da família Remião, uma das primeiras e mais tradicionais do bairro, e da Lomba; e uma visita à exposição, guiada por um personagem do passado, um charreteiro que transportava mercadorias entre o Armazém e o centro da cidade.

Simultaneamente, e de maneira muito articulada ao nosso projeto, começou a ser desenvolvida uma atividade de Educação Ambien-

tal por estudantes do curso de Biologia da UFRGS, que participavam de um projeto intitulado *Macacos Urbanos*. Num dos espaços do museu, o grupo realizou uma exposição sobre os bugios, animais nativos da região, além de outras atividades educativas referentes à fauna e à flora do bairro, bem como ao processo de ocupação e urbanização.

Todas essas atividades foram direcionadas aos estudantes da Escola Estadual Rafaela Remião, localizada em frente ao Museu, envolvendo alunos desde a terceira série do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, durante uma manhã.

A atividade se iniciava por meio de uma “contação” de história, que explorava aspectos da Lomba rural, caracterizada pela produção alimentícia, pela distância do bairro até o centro da cidade e pelo sentido de comunidade que havia entre os moradores. Após, a Família Remião era apresentada, bem como o armazém, destacando o papel político que esses personagens desempenharam diante da comunidade e das autoridades da época, inclusive no momento da urbanização do bairro, quando da construção das vilas. Essa “contação” partia da exposição de oito fotografias: a de um charreteiro e de uma confraternização familiar ao ar livre, das quais eram destacados os aspectos rurais da Lomba; duas fotos mostrando a família Remião, em sua primeira e segunda gerações, das quais identificavam-se os sujeitos que a compunham e os que estavam a ela ligados, destacando uma trabalhadora negra, a fim de discutir a presença da escravidão na região no século XIX e o pós-abolição; uma foto do *Armazém Vencedor* e uma foto de um outro armazém com estrutura semelhante da década de oitenta, das quais eram exploradas, principalmente, as relações da família com a comunidade, intermediadas pelas relações de compra, venda e troca, vivenciadas no estabelecimento; e, por fim, uma foto que representava a urbanização do bairro, que até então era rural, da construção da Vila Mapa na década de sessenta, e a outra de um time de futebol chamado Pinheirense, que surgiu a partir de uma associação de moradores,

representando a organização da comunidade. Assim, buscou-se construir uma noção de processo histórico que ligasse o passado ao presente da Lomba, que foi facilitada, em muitos momentos, pelas interrogações dos alunos moradores.

Esse primeiro contato foi fundamental para que se criasse um sentido à visita ao Museu que não fosse restrita à contemplação dos objetos e das imagens ali expostas, mas que suscitasse questionamentos para além do que era visto. Para que esse potencial fosse ampliado, nos valem de uma estratégia lúdica, que possibilitasse um diálogo mais amplo entre o presente e o passado, por meio de um personagem dos tempos em que o Armazém funcionava.

Assim, os estudantes eram recebidos pelo “Seu Onório”, um charreiteiro da década de 1940, que trazia o olhar de uma outra época sobre o local e os objetos expostos. Esse personagem ajudou a provocar um conflito, na medida em que estabeleceu uma dinâmica entre os objetos e a constituição dos sujeitos históricos, buscando uma reflexão sobre o processo passado-presente (MENESES, 2000). Assim, tentamos não cair, como sugere Possamai,

[...] no grave erro de “mostrar”. E esse “mostrar” acaba sendo uma sucessão de episódios consagrados e reforçadores de mitos. [...] no museu não se pode jamais negligenciar a tarefa de crítica, constituidora da noção de produção do conhecimento, sob pena de comprometermos o próprio ato pedagógico. (POSSAMAI, 2000, p. 103, grifo meu).

Após a visita ao museu, que visava a compreensão da paisagem maior do bairro, através dos objetos, os alunos seguiam para a atividade desenvolvida pelo projeto *Macacos Urbanos*. A manhã no museu encerrava-se com um debate em conjunto, entrelaçando as duas atividades. Esse debate, quando direcionado aos estudantes a partir da sétima série, era proposto após a exibição do filme “Ilha das Flores”, de Jorge Furtado. O interessante deste último momento

era, justamente, a conexão entre os problemas ambientais e a sociedade capitalista de consumo e exploração.

Algumas considerações sobre a experiência

Cabe agora algumas observações sobre o desenrolar das atividades, nas quais vivenciamos diferentes comportamentos e percepções sobre o trabalho que ali desenvolvíamos. Além disso, nossas reflexões se davam na medida em que a prática seguia, sendo, por isso, em alguns aspectos, modificada, tanto a partir das críticas, quanto a partir das características do público em questão.

Entre os alunos das séries iniciais, notamos um grande entusiasmo com a visita, desde o início das atividades. Eram bastante participativos durante a “contação” de história e ficavam muito surpresos e encantados com a presença do “Seu Onório”, que nem sempre era identificado imediatamente como um personagem. Durante a “contação” de história e a visita, os alunos faziam comentários como, por exemplo, “minha mãe conhecia o Armazém e ela diz que era muito sujo”; “lá em casa tem uma cadeira parecida com essa”.

Já os alunos das séries mais avançadas (do sexto ano ao terceiro ano do Ensino Médio), muitas vezes, chegavam indiferentes ao trabalho proposto, o que nos forçava a radicalizar o discurso no sentido de aproximar o que ali estava sendo desenvolvido com as suas realidades, abordando a historicidade dos problemas de infraestrutura, e valorizando a mobilização dos moradores a fim de solucioná-los. Isso resultava num maior envolvimento na visita como um todo ao ponto da relação entre eles e o personagem nos surpreender positivamente. Na “contação” de história, os alunos maiores levantavam questões mais referentes à vida no bairro, como, por exemplo, a precariedade do saneamento básico que era identificada com a falta de planejamento que acompanhou o crescimento daquela região. Na visita ao museu, os alunos mantiveram um contato bas-

tante informal com o personagem, muitas vezes com brincadeiras, o que afastava da atividade um caráter enfadonho e possibilitava um envolvimento maior. A estratégia de “trazer” um personagem do passado foi importante para desenvolver o conflito não só entre passado e presente, como também entre a história da família, na qual o Museu está focado, e a história do bairro.

Buscamos abordar, durante a visita, algumas questões de gênero e classe. Entre os temas que procuramos problematizar, estava a questão do papel da mulher na família, representado pela Dona Marieta, mulher do seu Osmar. Através da sua figura, trazíamos o fato de ela ter um papel fundamental na ponte entre o Armazém e a comunidade, intermediando conflitos entre os moradores, bem como entre suas dívidas com seu Osmar. Além disso, por ser uma mulher alfabetizada e que desempenhava funções administrativas que fugiam do convencional, tratamos, a partir de um livro que lhe pertencia, da exceção da qual ela fazia parte, bem como das mudanças pelas quais o papel feminino passou ao longo dos últimos anos.

Outro momento significativo da visita foi quando da observação de um cofre que seu Osmar possuía, no qual foram colocadas quantias de dinheiro que estavam enterradas nos rodapés da casa. Em cima disso, tratamos das relações de trabalho que ele mantinha com seus empregados, incluindo o charreteiro que era representado ali. Por meio de uma entrevista com um charreteiro, ficamos sabendo que, muitas vezes, o pagamento por seus serviços era dado em forma de alimentação e moradia. Disso, tentamos construir um conflito entre as justificativas do Osmar – que não tinha dinheiro suficiente para a remuneração de seus empregados – e o que estava presente diante dos nossos olhos.

Ainda sobre o charreteiro, procuramos trabalhar com a ideia de que todos somos sujeitos históricos. Para isso, utilizamos a estratégia de colocar no museu uma foto de um charreteiro – que, por sinal, já havia sido trabalhada durante a “contação” de história. Em cima

dela, o personagem levantava um questionamento ao grupo: “o que faz a minha foto num museu, por algum acaso eu tenho história? A quem minha história interessaria?”. Isso era feito para desenvolvermos a ideia de que sujeitos comuns fazem a história e de que essas histórias não estão presentes apenas nos lugares privilegiados por uma memória construída pela elite e pelo Estado Nacional.

Tentamos, durante a atividade, não perder de vista a história do bairro, trabalhando no sentido de que seu desenvolvimento ocorra pela mobilização dos moradores – conquistas de infraestrutura, por exemplo – e que é a partir dela que podemos continuar transformando a realidade em que vivemos. Nesse sentido, buscamos abordar as relações entre centro x periferia dentro do processo histórico de “higienização” do centro da cidade, desde o início do século XX até a Ditadura Militar, quando da construção de vilas.

Conclusão

A experiência vivenciada foi extremamente válida e contribuiu tanto para nosso crescimento pessoal, quanto para nossa formação de educadores e historiadores. A partir dela, percebemos nossa responsabilidade em relação ao processo de construção da memória e à constituição dos espaços a ela destinados. Além disso, foi fundamental a relação entre o Museu e a Escola, que possibilitou o desenvolvimento das atividades de Educação Patrimonial e Educação Ambiental; também a disponibilidade dos funcionários do Museu, principalmente o historiador Caiuá Al-Alam. Em meio a isso, achamos que uma questão não foi contemplada: trabalhar para um maior envolvimento dos professores com o projeto. Entretanto, é importante ressaltar que a relação dos alunos com o espaço do museu se dá para além destes projetos – eles se utilizam tanto do serviço de Internet, quanto da Biblioteca que também ocupam o espaço. Portanto, achamos que esse planejamento teve sucesso, não só pelo

nosso empenho, mas, principalmente, por esse vínculo entre o Museu e a Escola. Os estudantes, que já conheciam o espaço, agora tiveram a possibilidade de se encontrar com um pouco da história do Museu, da Escola e do bairro. Obviamente, devido à complexidade da Lomba do Pinheiro, bem como a limitação do tempo de trabalho e de atividade, aspectos importantes não foram integrados ao discurso, como a presença indígena.

Entendemos que a relação *museu-escola* que procuramos manter durante o estágio é riquíssima e deve ser melhor desenvolvida por ambas as partes. Também entendemos que, assim como essa, a relação *comunidade-memória* deve ser mais explorada e valorizada, o que permite pôr em prática as concepções de *história* e de *memória* que discutimos teoricamente, contribuindo para uma formação de sujeitos críticos, no que diz respeito a sua realidade e a sua história.

Referências

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial: uma proposta alternativa para o ensino de história. In: *Revista Brasileira de História* 25/26. Memória, História e Historiografia – Dossiê Ensino de História, São Paulo, ANPUH; Marco Zero, v. 13, 1993.


HORTA, Maria de Lourdes. Patrimônio cultural e cidadania. In: POSSAMAI, Zita. LEAL, Elizabete. (org.). *Museologia Social*. Porto Alegre: EU; Secretaria Municipal da Cultura, 2000, p. 11-20.

MENESES, Ulpiano B. T. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. In: *Ciências & Letras*, Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 27, p. 151-166, jan/jun 2000.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Cultura. *Lomba do Pinheiro*. Porto Alegre: Ue, 2000.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio em construção e o conhecimento histórico. In: *Ciências & Letras*, Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 27, p. 13-24, jan/jun 2000.

POSSAMAI, Zita Rosane. Museu e Arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSJJI, Tatiana; HELFER, Nadir E. (org.). *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2000.



Exclusão social e os espaços não formais de ensino: a leitura dramática como instrumento de superação coletiva

CHARLES RAFAEL BRITO

Graduado em História/FAPA. Porto Alegre/RS

CAMILA OSÓRIO GOULARTE

Graduada em História/FAPA. Porto Alegre/RS

JULIANA POZZO TATSCH

Graduada em História/FAPA. Porto Alegre/RS


RODRIGO GONÇALVES LEITES

Graduado em História/FAPA. Porto Alegre/RS

Introdução

Neste trabalho de prática pedagógica em Ensino Não formal, realizado no abrigo Renascer, situado em Canoas/RS, tratamos da questão da exclusão social no Brasil atual. Foram quatro encontros com dez crianças de faixa etária, entre 10 e 16 anos. Estes nossos companheiros e companheiras construíram conosco uma proposta de leitura dramática pedagógica. Esta ideia foi permanentemente elaborada a partir de resoluções feitas por aquilo que consideramos nossa rede interna e social.

A temática do trabalho se deve muito em função de acreditarmos que os historiadores cada vez mais têm de se envolver com os problemas do seu tempo. Assim, percebendo que as desigualdades



sociais são socialmente produzidas, porém às vezes não territorializadas, partimos da premissa que desta maneira estaríamos contribuindo como semeadores de consciência em um espaço de pleno conflito.

No abrigo onde realizamos a prática, a realidade não é feita de banquetes e luxo. Lá encontramos um espaço que para algumas crianças era sua casa e que para outras era quase uma prisão. Visões diversas do mesmo território. Independente dessas maneiras de ver o lugar onde moram, o que não implica descaso de nossa parte, para todos, a realidade esta posta: são crianças retiradas de suas famílias pelo Conselho Tutelar por algum motivo crítico presente em suas casas, no seio de suas famílias.

Frente a uma questão tão concreta como essa, nosso trabalho teve um sentido que transitou entre o prático e o teórico. Para o segundo, a leitura da História, da Sociologia, da Assistência Social e da Pedagogia foi fundamental. Pensadores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Enrique Padrós foram companheiros de longos momentos de reflexão. Para atuar na realidade, buscamos na criatividade os elementos mais palpáveis, a fim de construir um conjunto de situações alternativas à lógica pedagógica formal. Isto ocorreu por meio de brincadeiras e técnicas oriundas do teatro.

Nossa metodologia do trabalho estava fundamentada em questões pertinentes ao projeto de educação popular freiriano. Não tínhamos a pretensão de deter o saber, entendendo que essa “virtude” inviabilizaria o cotidiano para o qual estávamos juntos aos alunos, nos propondo. Nessa medida, vale ressaltar que o construtivismo freiriano foi o nosso método de trabalho. Para isso recorreremos à combinação entre elaboração de pensamentos materializados em frases, textos ou desenhos junto à criação de um grupo orgânico, que a partir das reflexões produzidas as exporiam ao grande grupo da casa, em maneira de leitura dramática.

O espaço onde realizamos nossa prática pedagógica não formal faz parte do processo mais amplo da história, em que o capitalismo

divide o trabalho, organiza a produção, distribui a população, cria o exército de reserva da mão de obra e reduz o Estado ao papel de gerenciador dos negócios capitalistas. Nesse sentido, está o ponto nevrálgico de nosso trabalho, composto em nosso objetivo geral. O verbo no qual usamos para escrevê-lo é o de *refletir sobre*. Isto é fundamental a ser comentado, no sentido de que em 90% dos momentos dos quatro dias de atividades, as dúvidas, os questionamentos e as incertezas sobrepuseram-se às certezas ou verdades absolutas. Por isso, a relevância do verbo *refletir*.

As atividades em que estivemos envolvidos juntos aos dez companheiros e companheiras do abrigo iniciaram numa quarta-feira com muitas atividades. Na quinta-feira fizemos com eles reflexões filosóficas e políticas de nível profundo, para surpresa aos que dão ouvidos à ideologia do fatalismo “de que as coisas são assim mesmo e nada vai mudar”. Na outra quarta, cenas nas câmeras e ação, ou seja, ensaio, e no último dia da prática, ação. Tal era a nossa dúvida, que pensamos ser característica de outros tantos projetos. Será que a prática será práxis? Será que romperemos com a lógica formal e conseguiremos construir a lógica dialética? Traduzindo, será que as relações que criaríamos com os abrigados seriam produtivas, no sentido de cumprirmos com o nosso objetivo de refletir sobre a realidade desigual socialmente produzida?

Para este trabalho, algumas horas foram despendidas em torno do projeto de trabalho que seria a primeira prática, contando como horas de estágio, sendo professor. Embora seja importante esse passo na formação, a pretensão na prática é a de perder de vista o que está difundido na sociedade: “não tem mais como mudar a situação”. Sem buscar o lado panfletário da prática pedagógica, o que seria mais fácil, procuramos a partir dos paradigmas da educação libertadora contribuir de maneira a semear na consciência de nossos pequenos companheiros e companheiras de trabalho, a ideia da solidariedade, da visão crítica da situação histórica, do momento histórico, enfim da história.

Referencial teórico

Para realizar este trabalho, fundamentamos nossa prática na teoria construtivista freiriana. Isso decorre do fato do diálogo possível que se constrói com Freire, como também faz Edina Castro de Oliveira, quando escreve o prefácio da *Pedagogia da Autonomia*:

Num momento de aviltamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos construtivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para o tal saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria, exercitados permanentemente, podem nos ajudar a fazer necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização. (OLIVEIRA, 1987, p. 11).

Ainda dialogando com a linha construtivista freiriana, realizamos leitura de Moacir Gadotti, encontrando em seu pensamento a questão da lógica formal e da lógica dialética. Essas duas instâncias são tratadas pelo autor como maneiras de ler a realidade, quando afirma que:

Enquanto a lógica dialética parte do princípio (ou lei) da contradição, a lógica formal parte do seu oposto, isto é, da lei da não contradição. Isto porque a primeira concebe objetos e fenômenos em movimento e a segunda concebe os objetos e fenômenos estaticamente (GADOTTI, 1984, p. 54).

Com efeito, optamos pela lógica dialética na realização desta prática, entendendo que dessa maneira poderíamos, num movimento dinâmico e contraditório, investigar e sugerir coletivamente

junto aos alunos reflexões sobre a problemática da exclusão social no Brasil.

Recorremos também a questões de territorialidade, neste trabalho, apontando para a construção das chamadas redes internas e sociais. Essa opção foi feita em função do elemento solidariedade ser aquele que cimenta os alicerces da “casa social”. Para este, buscamos o pensamento da professora assistente social Maria da Graça Maurer Turck, suporte filosófico político:

Nos dias de hoje em nosso país, as desigualdades sociais emergem a partir do descompasso entre as conquistas sociais e as econômicas. Cotidianamente, as múltiplas expressões da questão social brasileira manifestam-se, entre outras, por violência, miséria, tráfico de drogas, desemprego, prostituição, abandono. São situações comuns no cotidiano das instituições que abrigam crianças e adolescentes com direitos ameaçados ou violados e adolescentes em conflito com a lei. Também são consignadas na vida cotidiana dessas famílias, através de situações particularizadas por gravidez precoce, abandono afetivo e familiar, dependência química, violência doméstica, etc. Nesse contexto em que cada vez mais a contradição entre o social e o econômico se amplia, como constatou o IBGE, na síntese de indicadores sociais, pode-se verificar que a sociedade brasileira vem-se constituindo nessas desigualdades. (TURCK, 2002, p. 19).

Nesta breve parte exposta percebemos a urgência de debater a questão da exclusão social.

Essa que acontece por vários motivos, tem para Hedi Maria Luft uma razão fundamental: a exclusão social sendo pensada, muito articulada com o capital. Traduzindo, constatamos que a escola nos moldes pedagógicos atrelados aos parâmetros construídos pela burguesia tem um sentido de ao mesmo tempo propagandear educação para todos de maneira gratuita. Porém, na prática, o que se observa são escolas adestradoras que mais organizam o aluno para o mercado de maneira que este seja passivo ao processo de explora-

ção de sua mão de obra do que um sujeito histórico crítico sobre as condições de vida que constrói socialmente.

A questão da escola como aparelho ideológico não será aqui discutida. Porém um comentário é necessário. Trata-la, assim, mecanizaria as relações sociais produzidas pelo professor-aluno. Com efeito, distanciando-nos dessa perspectiva, corroboramos com a lógica dialética, pois dessa maneira ampliamos o espaço de construção solidária feita pela prática pedagógica.

Por fim, tratamos da questão Educação Não formal, baseados em Maria da Glória Gohn, a qual busca a partir de algumas experiências realizadas em São Paulo, em Ensino Não formal, debater métodos e a teoria do ensino formal/não formal.

Processo de construção da leitura dramática pedagógica: atores, cenas, palco e ação

Para a construção da atividade, organizamo-nos em quatro encontros com os abrigados. Necessário foi conhecer a realidade daqueles meninos e meninas, acreditando em todos os momentos que o trabalho seria construído coletivamente. Iniciamos com uma dinâmica de apresentação, realizando a brincadeira do amigo oculto, em que cada um deveria apresentar-se ao grupo, elencando características daquele no qual havia sorteado pelo papel. Esta técnica permitiu-nos perceber o grau de afinidade do grupo, como se relacionam e qual observação que um faz do outro. Também possibilitou-nos perceber se havia preconceito entre os integrantes do grupo. Esta maneira de apresentação auxilia para que os participantes passem a se conhecer melhor, na medida em que o outro, necessariamente, torna-se elemento de observação.

Terminada a dinâmica de apresentação, passamos para a atividade de relaxamento e concentração. Para esta, utilizamos, em princípio, músicas específicas monitoradas com exercícios para des-

colonizar o corpo. Logo após, passamos à brincadeira da “cama de gato”, em que cada participante de olhos vendados rende-se livremente à gravidade, acreditando que existirão pessoas que o segurem enquanto cai em queda livre. Pudemos notar algumas questões nesta parte do trabalho, quando, por exemplo, na tentativa da concentração e relaxamento, os movimentos dos corpos expressavam a ansiedade, o medo e a insegurança. A vergonha, não raras vezes, impedia a livre expressão. Isto em função de os abrigados estarem acostumados a serem rechaçados, cotidianamente, na escola, nas ruas e até mesmo nos próprios ambientes de vivência. Isto mostrou-nos que tratar do elemento liberdade é, por um lado, empolgante, e por outro desafiador. Desta maneira, tornaram-se ferramentas as vendas nos olhos, na medida em que teriam de acreditar na força do grupo em termos de coletividade e solidariedade com o outro.

Após terem participado desta dinâmica, tiramos as vendas dos olhos deles e em círculo começamos a conversar sobre os momentos recém passados, nos termos das sensações que eles sentiram.

Esta conversa tinha como proposta a reflexão coletiva, um espaço em que eles pudessem absorver o sentimento praticado e executado. Introduzimos nesta conversa os temas que o filme “Ilha das Flores” iria abordar e como poderíamos trabalhar com ele. Após a exibição do filme, já estávamos com tempo reduzido, momento em que o grande grupo levantou os temas que apareceram direta e indiretamente. Alguns dos selecionados foram: lucro, lixo, doença, animal, alimentação, trabalho. Colocamos em pequenos papéis tais ideias e sorteamos, solicitando que fosse criada alguma ideia sobre o tema que cada um recebeu pelo sorteio.

Na segunda parte da atividade, o objetivo foi dar continuidade no processo de reflexão sobre a exclusão social no Brasil hoje. Os momentos estavam divididos em três partes interdependentes: processo final de criação sobre os temas, apresentação/debate dos temas e sondagem sobre uma proposta de um final para o filme.

O primeiro momento consistiu em realizar uma reflexão após o fim do filme e materializar o pensamento sobre um suporte livre (música, poesia, desenho, etc.). O segundo momento (apresentação/debates dos temas) se fez a partir da troca entre o grupo dos materiais produzidos. O terceiro momento deste dia acumulou o processo de reflexão e materialização desta, em que o grupo teve de relacionar o que pensou sobre o filme. Isto implicava elencar demandas, as quais teriam por objetivo tornar aquela realidade diferente. Um dos momentos que colhemos, neste dia, foi a combinação, que uma abrigada fez entre liberdade e dignidade. Nas palavras da menina “O que adianta liberdade, se não se tem dignidade?”

O terceiro tempo do trabalho foi o ensaio da leitura dramática. Dividimos a turma em dois grupos. Munidos do hino da Internacional Comunista, auxiliamos os atores da casa na construção do roteiro da atividade. A escolha do hino se deu em função de acreditarmos que não existe neutralidade no ato de ensinar, bem como das questões que nele são tratadas de maneira a denunciar as questões sociais do mundo capitalista. Ou seja, um recurso didático-pedagógico para a construção da leitura de um possível fim alternativo ao filme Ilha das Flores. Nesse momento é interessante descrever a atividade, uma vez que ela contém o auge do trabalho no abrigo. O ensaio realizou-se da seguinte maneira: os monitores liam os versos do hino, e, cada criança intervinha depois, falando sua frase. Desenvolvíamos, assim, o que no teatro é chamado de leitura dramática. Combinando à nossa prática pedagógica, convencionamos o processo de elaboração de reflexão, criação de material, exposição de ideias, ensaio e realização da cena de leitura dramática pedagógica.

No quarto encontro (último dia de nossa prática com estas crianças) seria o “grand finale”, ou seja, o dia da cena sair do papel e se tornar movimento. Começamos com um ensaio, para tornar real os momentos posteriores que seriam de trabalho. Após este, e com a sala lotada de espectadores curiosos em ver seus colegas propon-

do soluções para as desigualdades expressas no filme, deu-se início ao espetáculo composto por: amostragem do Ilha das Flores e da leitura dramática pedagógica. A troca foi permanente em todos os momentos, desde o primeiro dia. Não sendo diferente, o último, em que todos os abrigados envolveram-se de certa maneira na causa de criar demanda e solucioná-las por meio do debate, da materialização das ideias, da atitude enfim da arte e da história, como diria Augusto Boal, teatrólogo brasileiro, construímos naqueles momentos o “ensaio da Revolução”.

Considerações finais

As considerações finais sobre a nossa prática pedagógica em Ensino Não formal partem de alguns pontos, tais como: vivência, relações sociais de troca, construção do conhecimento e reflexão fundamentada no aspecto social. Todos estes pontos fizeram parte do processo de leitura da sociedade por meio da criação do drama pedagógico. A questão do drama, na verdade, tem o sentido não do sofrimento do sujeito histórico. Ao contrário, em realidade, é uma técnica a qual foi criada durante a prática.

Nos dias em que estivemos juntos aos abrigados, os objetivos que tínhamos foram acontecendo. Eles não aparecem do acaso. Por isso consideramos a vivência, como ponto relevante nestas considerações finais. A prática pedagógica, dividida em quatro encontros, nos possibilitou perceber que a vivência condiciona certos atos, ações, medidas ou propostas. Não nos cabe julgar, se isso foi bom ou ruim. A questão pode ser vista sobre outro ângulo. O de estar junto com o outro, no sentido deste ser visível e com ele conviver por momentos em que as relações sociais são de troca.

Este é um segundo ponto a ressaltar nestas considerações finais, pois nossa proposta foi a de debater a exclusão social no Brasil. Para isso, nossos objetivos eram o de realizar uma atividade em que

predominassem essas relações, pois para tal reflexão uma dose de subjetividade sempre é necessária, em ambas as partes. Nos dias em que vivemos com os companheiros e companheiras do abrigo Renascer pudemos perceber que este objetivo foi alcançado e que esta vivência teve como demanda a construção de relações sociais de troca. Em sentido amplo, tal elemento pode ser considerado, pois aqui estamos levando em conta questões de experiência, afeto, por exemplo.

A soma destes dois primeiros elementos está diretamente relacionada com aquilo que consideramos o conhecimento. O que conhecer? Por que conhecer? São perguntas que rotineiramente se escutam em diversos espaços. Justamente se torna necessário considerar o conhecimento como produto da soma de fatores, pois dessa forma ele foi pensado e visto na prática. Observamos nela que os alunos não são “tábulas rasas”. Disso não tínhamos dúvida. O que nos incomodava era a questão da autonomia. Como essa seria construída entre os sujeitos? O que das reflexões seriam demandas reais da consciência? Como em pouco tempo trataríamos de questões tão importantes como a da exclusão social, no sentido de que os indivíduos pensassem sobre a realidade em que estão inseridos? O resultado foi surpreendente, pois os indivíduos nas relações sociais de trocas construídas, vivendo junto com o outro, fundamentados no conhecimento crítico autonomamente foram construindo sua participação na solução dos problemas expressos no filme Ilha das Flores. Isto posto nos remeteu a refletir sobre a ideologia fatalista do “não se pode mudar nada, pois as coisas são assim mesmo”.

Para isso, se considera finalmente o que é Educação. Ao longo deste trabalho realizado, percebemos que não podemos exigir da educação, hoje no Brasil, que venha a trazer grandes transformações, devido ao quadro político e econômico brasileiro, onde o Estado capitalista e sua política para a educação é de descaso intencional. Isso nos faz pensar que tipos de conhecimentos estão sendo pro-

duzidos através da educação não formal, a qual acaba por cumprir não um papel complementar à educação, mas sim acaba por ocupar o espaço deixado pelo recuo das obrigações sociais, pertencentes à esfera do Estado. Portanto, as dificuldades no que diz respeito à Educação Não formal são imensas, na medida em que realiza tarefas que necessariamente não são suas. Com isto, acaba cumprindo o papel paliativo do déficit educacional. Dessa maneira, e entendendo que a Educação não vem sendo demanda obrigatória nas pastas do governo do Estado brasileiro, constatamos que a Educação Não formal tem um potencial transformador, leia-se não revolucionário, fato que não expressa diretamente uma contradição, mas sim um a possibilidade de mudança.

Dessa maneira, a essência foi atingida em nossas considerações, pois não nos prendemos em concluir um trabalho elaborado por um determinado grupo, e sim deixamos em aberto ideias, sugestões e questionamentos na consciência das pessoas que estavam direta ou indiretamente colaborando com nossa prática.

A essência *per si* é a absorção do (s) tema (s) trabalhado (s) como um todo. A tentativa foi de facilitar o entendimento da exclusão social, da qual fazemos parte. A apresentação da leitura dramática pedagógica extrapolou o que poderíamos pensar que fosse seu resultado, pois o maior respaldo e resposta que construímos, foi a novidade exercida em crítica. Perguntamo-nos: teremos alguma transformação a partir disso? Não há como prever. O que temos como prever é o tema abordado de forma única, justificado coletivamente e abertamente.

Mesmo que o final não seja feliz, pois o assunto trabalhado não são os desejos e anseios das pessoas, mostramos o lado da história em que as questões sociais são as que predominam e isso foi passional de nossa parte, justamente por entendermos que é necessário sacudir, balançar e mexer com indivíduos e grupos que fazem história, mas que, geralmente não sabem que fazem.

Referências

- CATANI, A. M. *O que é capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREINET, Celéstin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974.
- FREINET, Celéstin. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Presença, 1973.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUFT, Hedi Maria. O paradoxal papel da escola: promete incluir, excluindo. IN: BONETI, Lindomar Wessler. *Educação, exclusão e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- PADRÓS, Enrique Serra. Papel do professor e função social do magistério: reflexões sobre a prática docente. IN: CORSETTI, Berenice et al. (org.). *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- TURCK. Maria da Graça Gomes. *Rede Interna e Rede Social: o desafio permanente na teia das relações sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

www.comunismo.com.br

Os símbolos e a humanidade: figuras absolutistas

LETÍCIA GUIMARÃES ARAÚJO

Graduada em História/FAPA. Porto Alegre/RS

Este trabalho é o relato de uma experiência na disciplina de Prática de Ensino I, no Ensino Fundamental, realizada na EEEF América, com uma turma de 7º ano. A Profª Susana S. Zaslavsky orientou a condução do estágio, que se compõe de 16h/a, sendo que a presente experiência teve a duração de 2h/a.

Compondo-se de uma aula-oficina sobre o conteúdo Absolutismo, o objetivo visava aprofundar a temática utilizando o exemplo do caso inglês de uma forma interativa e divertida. Para isso utilizei um quebra cabeça de figuras extratemporais (símbolos que atravessaram a história da humanidade), figuras da Idade Moderna e da Idade Contemporânea, para que pudesse efetuar uma discussão mais ampla sobre a temática, englobando:

- *O que são símbolos?*
- *O que mais podemos ler além de textos?*

Porque um quebra cabeça de figuras? Porque através deste conseguiria fazer com que os alunos observassem os detalhes da figura a ser montada. E se ambientassem com o conteúdo trabalhado: Era Absolutista. Através de pesquisa pela Internet selecionei 19 figuras, das quais algumas constam em anexo. Busquei, também, trazer, além das figuras com relações diretas ao período, outras que não tivessem

relação com o absolutismo, mas sim com conceitos gerais da matéria, como política, economia, poder, grandes navegações, pirataria, comércio, anglicanismo, parlamento, renascimento, conhecimento, cultura e ciência. A intenção foi oportunizar no diálogo momentos importantes do absolutismo, para que pudéssemos discutir o que são símbolos, como alguns atravessam a história da humanidade, e de que forma algumas representações refletem questões históricas. Outra discussão que desejava promover, é que tudo ao nosso redor representa de alguma forma, a nossa sociedade, e, portanto, traz consigo marcas do nosso tempo ou de tempos anteriores a nós.

As autoras Lourdes Frison e Suzana Schwartz comentam a respeito da necessidade de planejarmos aulas que motivem e despertem a curiosidade do aluno.

Para que os alunos realizem a atividade escolar com motivação suficiente parece necessário interferir, no mínimo, em duas direções: tentando mudar a ideia geral e inatista sobre modificar os limites e possibilidades de cada um e o conceito que o aluno tem de si mesmo com relação ao êxito nas diferentes áreas. Trabalhando com o objetivo de ensinar a pensar o que implica propor tarefas que sejam problemas priorizando a busca e utilização de estratégias que permitam superar as dificuldades, aprender com os erros e construir representações conceituais e procedimentos que facilitem a percepção de progresso e contribuam para manter a motivação elevada. (FRISON; SCHWARTZ, 2002, p. 128).

O principal objetivo nesta aula foi o auxílio no desenvolvimento da capacidade de análise do aluno, utilizando-se do conteúdo absolutista para esta reflexão, de uma forma lúdica e criativa. O desafio era despertar a curiosidade dos alunos para o período da Idade Moderna, sobre o absolutismo, em especial o caso inglês, uma vez que já havíamos em aula anterior trabalhado os conceitos gerais ligados ao absolutismo.

Percebi a necessidade de traçar um panorama absolutista, partindo das observações da autora Kátia Maria Abud, sobre situar os alunos em seu mundo e nos períodos estudados:

O objetivo do ensino de História é situar o aluno no momento histórico em que vive. [...] Situar-se historicamente, porém, é perceber que os fatos que acontecem ao seu redor decorrem de uma dinâmica de relações espaciais próximas e distantes, e se estabelecem numa multiplicidade temporal [...] “percepção do relevo do passado e alargamento da dimensão do presente”. (DUBUC, apud ABUD, 2005, p. 92, grifo meu).

Era possível ver relações diretas entre algumas imagens, mas outras teoricamente não teriam nenhuma ligação direta com o conteúdo trabalhado. Gostaria de justificar algumas escolhas. O renascimento cultural é imprescindível para termos uma noção da arte e da ciência, da época. Por isso, a Monalisa e o Homem Vitruviano, respectivamente, e a figura do Observatório de Paris. A figura referente à Rainha Elizabeth serviria para estimular o diálogo sobre o auge do absolutismo inglês com a Dinastia Tudor e todos os seus feitos, que foram imprescindíveis para que, mais tarde, a Inglaterra se tornasse potência e realizasse a Revolução Industrial. Podemos reparar que esta figura não traz só a rainha, mas também os nobres ao seu redor o que permite traçar diversas observações que vão desde o figurino da época até os costumes. Esta figura representa os cercamentos (passamos às vezes todo o Ensino Fundamental e o Médio, sem ter nenhuma ideia de como é a imagem desta política absolutista). Há uma figura que remete aos camponeses trabalhando e outra aos camponeses em uma revolta decorrente dos cercamentos. As figuras que nos inserem na atmosfera cultural do período são as de Romeu e Julieta e a caricatura do Shakespeare, que representava à grandeza do teatro na Era Vitoriana. A estabilidade

política do período fez com que se pudessem cultivar espaços de cultura, ao contrário do período anterior, fortemente marcado pela Guerra das Duas Rosas e a Guerra dos 100 anos. Por fim, tivemos a imagem da nobreza francesa e pudemos, através dela, dialogar sobre a diferença entre a nobreza francesa, ociosa e mercantilista, e a nobreza inglesa, que, junto com a burguesia implementou as condições necessárias para a transição ao liberalismo.

Sabe-se da importância da atividade do aprendizado, por isso trouxe o caso francês como um comparativo ao absolutismo inglês. As figuras contemporâneas e extratemporais – que chamo assim por terem atravessado diversas épocas, por diferentes sociedades – foram inseridas com o objetivo de trazer as contribuições dos alunos, como, por exemplo, talvez seja complicado falar de Francis Drake, mas é extremamente fácil falar do Capitão Gancho, ao tratarmos sobre o “mito dos piratas”.

Coloquei símbolos ligados a eles como Smile, por exemplo, facilmente relacionado com a Internet.

A figura de Gilberto Gil serviu para conversarmos sobre quais as formas de poder, hoje, e dialogar com as relações de poder que eles conhecem.

Já a figura de Einstein nos permitiu conversar sobre a construção do conhecimento, e como foram importantes os avanços de Da Vinci, Descartes, Newton, para que pudéssemos ter um Einstein. Portanto, a evolução do pensamento ocorre em etapas de complexidade e não de um momento para o outro.

O material – quebra cabeça – sobre a mesa, já chamava a atenção dos alunos. Distribui os vários pedaços, e nem foi preciso pedir a montagem. Imediatamente, em duplas, eles “resolveram” o quebra cabeça, enquanto lancei no quadro a seguinte solicitação:

Responder no caderno:

- Descreva a figura encontrada.

- *O que a figura simboliza?*
- *Como podemos relacionar as figuras com o período estudado?*

Expliquei que após responderem no caderno as questões, conversaríamos a respeito. Desenvolveram a atividade, e assim que terminavam já queriam ver quais as figuras que os colegas montaram. Após o tempo estipulado, os alunos foram apresentando da seguinte forma: as figuras da Idade Moderna seriam mescladas de forma cronológica com as outras figuras. Por exemplo, a aclamação da Rainha Elizabeth I pode ser antes ou depois do ministro Gilberto Gil, mas de forma alguma virá antes da decapitação de Carlos I. Pedi a cada grupo que descrevessem a figura que retiraram, e fomos montando no quadro o que cada uma representava e como as figuras se ligavam entre elas. Ao final do período montamos em conjunto um esquema com figuras absolutistas (que abrangia desde o início do absolutismo até a decapitação de Carlos I e a instituição do Parlamento, comparando, também, o caso inglês com o caso francês). Discutimos as representações da monarquia nos contos de fadas, a função da pirataria na Era Absolutista e sua função, hoje em dia, e como organizamos o poder hoje, o que significa ser cidadão. Enfim, aconteceu um diálogo bastante diversificado que relacionava suas ideias sobre o seu tempo com uma época tão distante. Com diálogo e a participação de todos, montamos um panorama sobre o absolutismo inglês e desenvolvemos conceitos que seriam trabalhados durante todo o estágio.

Observei que a participação de todos foi intensa. Mesmo os que costumavam ser mais resistentes dialogaram e apresentaram suas figuras.

Um aspecto bem interessante que surgiu durante a aula foi justamente o fato de que para entender como se concretizou o absolutismo, os alunos usavam por referencial a democracia para comparação. Sendo assim, ao desenvolver o conceito absolutista, eles

foram compreendendo, no contraponto, também o funcionamento da nossa democracia.

Observei, igualmente, que as descrições escritas pelos alunos não foram aprofundadas, ao contrário do que eu esperava para o 7º ano. No material do caderno, seus escritos eram pequenos e sucintos. O autor Juan Delval fala sobre a capacidade de descrição explicativa nesta faixa etária:

Alcançaram-se grandes progressos, mas esse mundo do pré-adolescente é muito restrito ao mundo que ele conhece. Os sujeitos realizaram enormes progressos em sua capacidade de leitura da experiência, de ver as coisas como são mais ainda há um longo caminho a ser percorrido para descobrir os princípios que regem a realidade, aceitar que as coisas que acontecem são dirigidas e subordinadas a esses princípios. Sua capacidade para descrever o que vêem, melhorou muito, mas as explicações de porque acontece isso e se as coisas poderiam ser de outro modo são ainda muito rudimentares. (DEVAL, 2001 p. 82).

No grande grupo, quando mostrávamos as figuras, a turma começou a descrever melhor a imagem, e ao questionarmos as relações surgia a possibilidade de se comentar o conteúdo relacionado com questões contemporâneas. As figuras serviram para estimular o diálogo entre eles e fazer com que aos poucos eles fossem compreendendo o que elas representavam, por exemplo:

Aluno 1 – Esse é um cara “perdendo a cabeça”... risos... Ele é francês?

Aluno 2 – Não, esse nome (Oliver Cromwell no alto da figura...) não é de francês. Ele é inglês, não é professora?

Professora – Sim, ele é Carlos I. Ao perder a cabeça, o parlamento inglês irá tomar o poder.

Assim fomos construindo nosso panorama, incluído relações como: Renascimento (Da Vinci), desenvolvimento científico-cultural na Era Absolutista (Descartes e o Observatório de Paris), ciência contemporânea. Na análise das heranças científicas, percebemos juntos, como ocorre a evolução do conhecimento.

Verifiquei o empenho deles no diálogo, mesmo os que declararam ser “coisa de criancinha” e a espontaneidade de colocações, como: – Até hoje tem os piratas... Ou - Isso não é de conto de fadas? Fiquei com a certeza de que eles pensavam sobre o que fazíamos e não estavam “presentes só de corpo” na sala de aula. Observar as relações diversas que eles trouxeram, tanto na reflexão individual de seus cadernos, quanto no que foi partilhado em sala, nos mostra que ao lidar com o lúdico desenvolvemos o entendimento de questões do conteúdo, mas também da vida, e os alunos aprendem a ler melhor o mundo ao seu redor.

Segundo Frison e Schwartz (2002), a motivação refere-se à carga energética colocada no ato de conhecer. E a carga afetiva desempenha um papel fundamental na aprendizagem.

Para aprender, o aluno precisa querer sentir necessidade. Parafraseando Paulo Freire, podemos afirmar que ninguém motiva ninguém, ninguém se motiva sozinho; os homens se motivam em comunhão, mediados pela realidade.

O modelo tradicional de aula, em que o professor fala e os alunos escutam, já foi superado. Nossos alunos só nos dão atenção se comprovarmos a eles que existe um porquê de eles estarem na escola. Nosso desafio são aulas lúdicas, que promovem a interação. Temos que nos superar em criatividade, para obter o interesse e a atenção dos nossos alunos. Os alunos gostam daquilo que eles podem produzir, e aprendem com mais facilidade quando as reflexões oportunizadas sobre o objeto estudado partem deles ou são compostas em conjunto com eles. Somos nós, professores, também cientistas, temos como finalidade, através do processo educacional,

o aprimoramento do cidadão que está hoje compartilhando conosco seu momento de aprendizado.

Figuras 1 e 2 – Extra temporais

- Ying – Yang



- Masculino e Feminino



Figuras 3, 4, 5 e 6 – Contemporâneas

- Smile



- Sapo com coroa



Gilberto Gil (Ministro da Cultura)
(Caricatura de Toni D'Agostinho)



- Einstein (Caricatura de
Toni D'Agostinho)

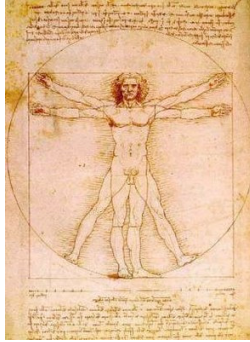


Figuras 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 – Idade Moderna

- Mona Lisa



- Homem Vitruviano



- Nobreza Francesa



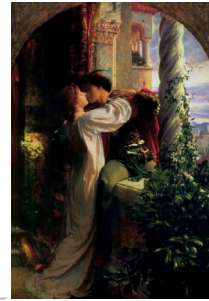
- Cercamentos



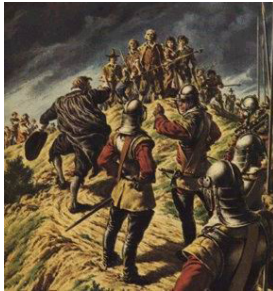
- Shakespeare



- Romeu e Julieta



- Revolta dos Camponeses Ingleses (Digger)



- Decapitação do Rei Carlos I - Oliver Cromwel



Referências

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.


FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SCHWARTZ, Suzana. Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica. *Ciências & Letras*, Revista da Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre, n. 32, jul/dez 2002.

NADAI, Elza. *Ensino de História e escola de 1º Grau*. São Paulo, Faculdade de Educação, 1989.

SCHIMIT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SITE

www.historia.uff.br



Algumas religiões da Antiguidade e suas influências no cristianismo atual: uma proposta transversal para a conscientização em relação ao preconceito religioso


ALEX OESTREICH DE MELLO

Graduado em História/FAPA. Porto Alegre/RS

Este artigo apresenta uma discussão sobre um microprojeto de ensino que foi elaborado com o intuito de ser uma ferramenta de avaliação para as disciplinas de Prática II, Didática II, Sociologia II e História Antiga II, do curso de História, Licenciatura Plena da Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Ele foi confeccionado a partir da pesquisa de um tema histórico, escolhido de forma livre, visando a aplicação dos temas transversais em tal contexto.

O microprojeto que será apresentado nessa narração tem por objetivo possibilitar aos alunos um contato mais estreito com as práticas interdisciplinares, de acordo com o uso do tema transversal *pluralidade cultural*. No trabalho, aqui descrito, os conteúdos tratados em sala de aula poderão ser meios para adquirir uma consciência crítica e mais aberta para aceitar a diversidade existente na sociedade que nos rodeia. O tema proposto trabalha uma religião antiga oriental, mostrando como ela está enraizada na crença cristã atual; mas não só os alunos cristãos poderão se beneficiar com essa aula.

O objetivo maior a ser atingido com esse trabalho é tentar minimizar o preconceito religioso que, atualmente, é ainda de grande dimensão. Ele será efetuado através de uma reflexão sobre o que acontece no cotidiano dos alunos que sinalize a existência de tal



preconceito, mesmo que este não seja explícito; sempre respeitando o conhecimento prévio e as experiências de cada aluno.

O projeto

Trazendo para o universo da sala de aula um tema tão polêmico e tão presente no cotidiano dos alunos, a intenção é colocá-los em contato com algo em que eles consigam abstrair a sua realidade. Assim, se torna importante “fazer com que o aluno visualize a importância do saber dentro da sua realidade, devendo o professor atuar como estimulador desse processo” (FREITAS NETO, 2005), pois através da percepção de como o conteúdo está presente no seu dia a dia, o aluno poderá entender como este afeta a sua realidade e se posicionar diante dele de maneira crítica e participativa.

Quando o aluno toma posicionamento em relação ao conteúdo trabalhado, está se aproximando dos objetivos da prática. No momento em que ele entende como isso afeta seu mundo, poderá trabalhar para mudar essa realidade. E como o objetivo principal dessa prática é atual contra o preconceito religioso, essa tomada de posição do aluno em relação aos conteúdos se torna fundamental.

A proposta para este microprojeto é trabalhar em quatro aulas de 55 minutos cada, e que ao longo delas sejam traçados objetivos a serem atingidos. Seguindo essa determinação, o projeto é destinado a contemplar alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Para sua aplicação foi planejado trabalhar alguns conceitos chaves para o melhor entendimento do conteúdo, como: *sincretismo*, para que possam compreender as transformações religiosas; *preconceito*, fazendo alusão ao que constantemente os alunos presenciam na sua comunidade; *religião*, pois estarão sendo trabalhadas algumas noções religiosas; e *intolerância*, para que assim como *preconceito*, os alunos possam manter contato com algo que faça ligação com o seu dia a dia.

Querendo evidenciar a diversidade que existe dentro da nossa sociedade, na primeira aula foi planejado fazer um levantamento de diversas manifestações dos alunos, tais como, etnia, músicas favoritas, time que torça, entre outras. O objetivo a ser atingido, aqui, seria o de fazer com que eles percebam, se mesmo tendo tantas diferenças, eles conseguem conviver em paz e serem amigos. E, na sequência, é proposto o questionamento: porque religiosamente ainda existe tanto preconceito e intolerância entre as pessoas? Ainda mais em um país como o Brasil que é um mosaico de diversas culturas aglutinadas! Ao longo das aulas, a previsão é de uma retrospectiva, desde a Pré-história, mostrando como se dá o nascimento da concepção religiosa, e como esta evoluiu através dos tempos e se diversificou até a atualidade. A intenção é evidenciar que para a construção de uma sociedade justa e igualitária deve-se partir da aceitação da diferença como item fundamental, mesmo que no final das contas essa diferença já não seja mais tão gritante.

Sabendo que os alunos que estão dentro da faixa etária selecionada (Ensino Médio) tendem a se dispersar rapidamente, durante a exposição dos conteúdos, e que eles só verão sentido no aprendizado com alguma coisa palpável (visível), para fazer a análise projetada será feito o uso de artifícios lúdicos para a melhor compreensão dos conteúdos trabalhados. O lúdico nas aulas deve estar sempre presente, pois através dele o aluno irá visualizar melhor o conteúdo trabalhado. Durante as aulas serão usadas apresentações de slides e até filmes para que sejam percebidas no desenvolvimento das civilizações até a atualidade, as semelhanças entre as diversas religiões estudadas. A docência deve se voltar para garantir que os assuntos trabalhados em sala de aula estejam sempre em sintonia com a vida “extramuros” dos alunos, para que o ensino tenha sentido para estes. “O professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento da capacidade de o aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender.” (FREITAS NETO, 2005).

Para conseguir estabelecer relações com o cristianismo, na atualidade, os alunos deverão conhecer, antes, o processo de evolução teológica que possibilitou chegar até o que ele é atualmente. Na segunda aula, os alunos entrarão em contato com uma religião da antiguidade – o Mazdeísmo – verificando-se a sua criação e serão estudadas as suas características e quais que se assemelham ao cristianismo. Textos serão distribuídos, mostrando as transformações culturais sofridas por essa religião, para que sirva de mote para a introdução do estudo de outra doutrina religiosa derivada dessa primeira. Será proposta a confecção de um quadro conceitual pelos alunos, onde as principais características das religiões identificadas na discussão do texto sejam ilustradas.

Através do estudo dos textos, a intenção é chamar a atenção sobre as características que foram se alterando na doutrina estudada, mostrando como ela se adaptou às necessidades da sociedade em que estava inserida. A partir de leitura e de aula expositiva vai se destacar como certas características são adicionadas ou subtraídas nas religiões, em função da necessidade de se adaptar à sociedade em que vivem seus adeptos.

Na aula seguinte vai ser proposto o estudo do Zoroastrismo, através de uma análise textual, e após uma discussão feita pelo grande grupo em sala de aula. Será estudado, através da leitura e da apresentação de slides, o processo de ascensão e decadência dessa religião, verificando-se suas características. Ao final da discussão do texto e da apresentação dos slides, será dado prosseguimento à confecção do quadro conceitual. Os alunos colocarão no quadro as características dessa nova religião estudada, e com a mediação do professor serão estabelecidas relações entre as doutrinas trabalhadas. A participação do aluno durante o processo de construção do conhecimento será fundamental, pois sem ele não haveria a construção e sim a transmissão mecânica da matéria.

Na última aula será trabalhado, finalmente, o objetivo principal desse projeto: a tomada de consciência sobre a necessidade do abandono do preconceito religioso. Através de um rápido estudo histórico com base em textos e em imagens sobre os judeus e o advento do cristianismo, os alunos através de aula expositiva e de discussão poderão verificar os principais pontos em que essas religiões tiveram contato com o Zoroastrismo. Será mostrado como os hebreus no cativeiro babilônico mantiveram contato constante com os adeptos da religião zoroastriana, e assim incorporaram diversas características dessa, como por exemplo, a noção de diabo (satanás), como inimigo de deus.

Através da verificação dessa evidência marcante, os alunos vão discutir entre si com o auxílio do professor para que possam perceber como é gritante a semelhança dessa religião com o atual cristianismo. Sempre com um objetivo em mente, o de mostrar como é sem sentido ser preconceituoso com as religiões diferentes da sua, já que elas nascem com o ideal comum.

É importante salientar aqui que o aluno vem para a aula com um conhecimento prévio. Ele é possuidor e construtor desse conhecimento, e a mudança no seu comportamento só se dará se este mostrar-se insatisfeito com as suas concepções prévias. (SCHNETZLER, apud GRILLO, 2001).

Com o fim da montagem do quadro conceitual, será o momento de destacar como as religiões da antiguidade influenciaram na criação do cristianismo atual. Será a partir daí feita uma viagem pela história, no caminho inverso do construído até aqui, para que assim possa ser percebido todo o processo que culminou na criação da doutrina religiosa mais seguida do mundo. Apesar de serem avaliados durante as aulas, os alunos na última aula realizarão uma avaliação final. Essa avaliação será montada sobre os conteúdos trabalhados e o recurso utilizado para a efetivação desta é o *veritek*. Os alunos, divididos em grupos, irão responder questões propostas. Ao

final, se todas estiverem corretas, a figura do *veritek* será desenhada corretamente.

Na última aula será apresentada uma citação retirada da obra de Charles Francis Potter, na qual fica muito explícita a semelhança entre a história de Jesus Cristo e de Zarathustra:

Se a um cristão se perguntasse qual o grande líder religioso, nascido, segundo as escrituras, de uma virgem, salvo, na infância, de inimigo poderoso e ciumento, que confundira sábios com sua jovem sagacidade, começara a pregar aos trinta anos, fora tentado pelo diabo no deserto, livrara os possuídos do demônio, cura um cego, realiza muitos outros milagres durante sua campanha, e ensinara existir um deus supremo de luz, verdade e bondade – ele responderia, provavelmente, “Jesus cristo. Pelo menos, é o que ensina a bíblia”... Feita essa pergunta, ele daria a seguinte resposta, com igual rapidez – “Zoroastro, assim vo-lo descreve o zend-avesta. (POTTER, 1944, p. 99, grifo do autor).

A partir da reflexão proposta sobre esta passagem, os alunos serão indagados, se com os conteúdos trabalhados até o momento, ainda é possível manter uma posição preconceituosa em relação à doutrina seguida pelo outro. Muitas das características do atual cristianismo foram importadas dessas religiões antigas. No momento que o aluno tiver percebido que as religiões possuem uma origem comum e todas buscam praticamente o mesmo objetivo ter-se-á chegado ao objetivo final desse projeto.

Aqui, o ensino da História pretende mostrar que com o estudo sistemático das relações humanas, através do tempo, é possível desenvolver uma postura crítica e participativa dos alunos em relação às questões contemporâneas.

Este projeto deve proporcionar uma viagem, desde a pré-história até a modernidade, buscando no ensino transversal, o referencial para a construção de um conhecimento crítico e participativo.

Referências

ELIADE, Mircea. *História das crenças e das ideias religiosas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, Tomo I.

FREITAS Neto, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007.

GRILLO, M. C. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia. *Ser professor*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2001.

HUBY, José. *CRISTVS: história das religiões*. São Paulo: Saraiva, 1956.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

POTTER, Charles Francis. *História das religiões*. São Paulo: Ed. Universitária, 1944.

A temática indígena e a educação escolar: diálogos interculturais

LUANA BARTH GOMES

Graduada em História/UFRGS, Doutoranda em Educação/Unilasalle.
Porto Alegre/RS

*Numa linha do tempo redonda e comprida, onde
cada um, igual e diferente, possa viver e contar
sua história. Plural, singular.
(CASTANHA, 1999, p. 26).*

A temática indígena se encontra muito presente em nosso cotidiano, já que estes povos dividem o mesmo espaço que nós na sociedade, embora, infelizmente, nem sempre sejam percebidos entre nós. Há certo “esquecimento” histórico que explica esta desvalorização. Isso se justifica, em parte, pelo fato da imagem do índio aparecer nos livros didáticos, quase sempre vinculada ao passado e normalmente relacionada à época do “Descobrimento do Brasil”. Associa-se a sua figura à chegada dos portugueses na América, e se omite toda a sua história anterior, como se os índios tivessem aparecido, juntamente aos europeus ou como se não tivessem passado. Segundo Grupioni (2004, p. 488), o fato: “[...] pode levar os alunos a concluir pela não contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado [...].”

Não há uma organização cronológica no tratamento dos fatos. São relatados como os povos indígenas viviam um pouco antes da chegada dos portugueses, mas se omite o fato de como e quando (estimadamente) estes chegaram nas terras brasileiras. O marco principal da história do Brasil está focado na chegada dos europeus

à nossa terra. Essa visão etnocêntrica e eurocêntrica dos fatos acaba por tornar a história dos povos indígenas apagada, transformando-os em povos “primitivos”, “selvagens” que tiveram o “privilégio” de serem catequizados pelos colonizadores “civilizados”.

A ocupação e colonização do Brasil pelos europeus sob essa ótica se transforma em algo benevolente e altruísta, responsável pela civilização na América e no Brasil. Nessa perspectiva, a violência da colonização, o abuso da ocupação indevida das terras indígenas que ocorre até nossos dias é justificável, aceitável e até mesmo elogiável. Nessa concepção de história, se insere o estudo dos povos indígenas, produzindo um olhar que os enfraquece e os inferiorizam, não contribuindo para um diálogo equitativo entre povos e culturas diferentes, como almejamos.

Diante disso, resolvi pesquisar de que forma as professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental abordam a temática indígena em sala de aula, buscando identificar como o assunto é trabalhado por estas, e quais os conhecimentos que os alunos têm acerca do tema.

As minhas intenções, explicitadas nos objetivos da pesquisa são: identificar as formas e o conteúdo em que a temática indígena é trabalhada pelo professor; reconhecer que conhecimentos os alunos têm acerca da temática indígena e apontar possibilidades para a compreensão da temática e para o ensino. Sendo assim, minha disposição é ir a campo para ver: Como são trabalhados os conteúdos relacionados à temática indígena? Qual a postura dos alunos e professores em relação ao tema? O que mudou?

Escolhido o tema de pesquisa, decidi observar duas turmas de 4ª série, uma da rede pública e outra da particular. Durante duas semanas, realizei observações alternadas entre as duas turmas, entrevistas direcionadas com dois grupos de três alunos (um de cada turma) e com as professoras a partir de um roteiro preestabelecido, registrando as aulas e os fatos relevantes das observações em meu

Diário de Campo. A um dos grupos de alunos solicitei também que desenhasse sua visão de índio, de antigamente e de hoje. A outro grupo, a professora titular pediu que realizasse um texto, deslocando-se para o lugar do outro, falando sobre a impressão que os indígenas tiveram ao ver a chegada dos portugueses no Brasil.

Para identificar as escolas por mim pesquisadas, darei o nome de Werá Jekpé para o grupo da escola pública, e de Munduruku¹ para a escola particular. Já para identificar os alunos,² escolhi nomes indígenas das etnias Kaingang e Guaraní, que habitam o Rio Grande do Sul. Para o grupo Munduruku, ficaram os nomes: Jaxuká, Kuaray e Porá, além de Verá e Refej que aparecem em alguns diálogos de sala de aula. Para o grupo Werá Jekupé, escolhi os nomes: Kerexu, Iguã e Kokoi.

Elegi a semana anterior e a posterior ao Dia do Índio, pois as professoras disseram que durante esses dias certamente seria abordada a temática, prática que já é comum nas escolas, contemplando as datas comemorativas. Também optei por esta época, sabendo que, muitas vezes, o índio é lembrado na escola e na sociedade somente com a chegada do seu “dia”. Mas, principalmente, porque é o período em que os povos indígenas ocupam espaço na mídia, tornando esse tema mais presente no cotidiano dos alunos e das professoras.

Embora os povos indígenas representem a ancestralidade americana e, sendo assim, suas histórias, são também a história do Brasil, e estes ainda existem e resistem. Segundo pesquisas do Instituto Socioambiental:³

¹ Utilizei estes nomes em homenagem a Daniel Munduruku e Kaká Werá Jekupé, pois estes são escritores indígenas que representam seus povos através de seus livros. Assim, mantenho preservado o nome das escolas e as aproximando do universo indígena, identificando-as com nomes de personalidades indígenas da atualidade.

² Essa identificação visa preservar a identidade dos alunos.

³ Os dados foram retirados do Instituto Socioambiental através do site: www.socioambiental.org. Informação acessada em 19/05/2008.

Estima-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente, encontramos no território brasileiro 227 povos, falantes de mais de 180 línguas diferentes. [...] Para o ISA (Instituto Socioambiental) a população indígena no Brasil atual está estimada em 600 mil indivíduos [...].

Os dados apresentados mostram que houve um declínio significativo na população indígena, desde a chegada dos europeus. Embora a força dos colonizadores tenha sido destruidora, alguns povos indígenas resistiram e hoje lutam para restabelecer seu povo.

O dia 19 de abril foi escolhido como o Dia do Índio, durante o I Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México, em 1940, mas só foi implantado no Brasil em 1943 quando o Presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº 5.540, de 02 de junho de 1943, adotou oficialmente a data. Esta foi escolhida para homenagear um herói indígena asteca, o Cuauhtemoc. Como diz Bonin (2007, p. 118), em sua tese: “Comemorar o Dia do índio é um modo de instituir o que se presume ser relevante nas relações estabelecidas com os diferentes povos desde a colonização brasileira”. É realmente um dia para recordar o povo indígena. Mas de que jeito?

O que ocorre é que, muitas vezes, só se transmite a imagem do índio no passado, vivendo em “ocas”, caçando, se pintando, usando pouca ou nenhuma vestimenta e, raramente, se fala da situação atual, sua luta pela demarcação das aldeias, pela escola diferenciada, pela sobrevivência de seu povo. Hoje, o indígena usa roupas, frequenta escolas e universidades, vende seu artesanato, vive em nosso meio, mas nem sempre o enxergamos ou reconhecemos, devido à visão estereotipada da sua imagem.

Em parte, pode-se dizer que a defasagem na formação dos professores quanto à temática indígena deve-se, de certa forma, à falta de material confiável e atualizado sobre o assunto.

Ainda hoje, podemos notar a pobreza do conteúdo abordado pelos livros didáticos que insistem em retratar o índio na época do “Descobrimento”, muito mais do que sua realidade atual, dando um salto no tempo de 1500 até hoje. Segundo Rocha (1984 p. 15), os livros didáticos “têm importância fundamental na formação da imagem de índio, pois são lidos e, mais ainda, estudados por milhões de alunos [...]. Com eles se fixam também imagens extremamente etnocêntricas”.

De certa forma, os livros posicionam-se etnocentricamente, apresentando a visão do grupo que é tomado como centro, no caso os europeus. Segundo Telles (1996, p. 92):

Na perspectiva adotada pelos manuais, a ‘descoberta’ assinala que a Europa é a preocupação central e se constitui como juiz e parte, face aos acontecimentos considerados. Em consequência, a apresentação das culturas extra-européias só poderá ser unilateral.

Partindo desse ponto de vista, analisa-se o “outro” a partir da visão do grupo central, que é tida como correta. Sendo assim, o “outro” torna-se o anormal, o estranho.

O que ocorre é que nos manuais, muitas vezes, são passados dados superficiais que retratam os povos indígenas de forma genérica, atribuindo diferentes práticas como se fossem comuns a todos os grupos, enquanto sabemos que estes têm particularidades que variam de acordo com a região e com a etnia.

Ignoram-se, assim, as características de cada povo para transformá-los, teoricamente, em “índios”. Atribuem-se características ditas comuns a todos os povos, que são reproduzidas a “grosso modo” pelas escolas. Dessa forma, cria-se um estereótipo que permanece e perpassa gerações. Maher (2006, p. 15) fala em seu artigo que nós “fomos educados no interior de um sistema de educação, construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as

identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira”.

Nasce, assim, o índio genérico, aquele que não tem identidade étnica, e ignoram-se divergências e especificidades, diferenças linguísticas e culturais; assim povos distintos tornam-se um só. No entanto, os indígenas acabaram adotando o termo genérico índio como forma de representar sua identidade coletiva e para fortalecer os grupos, substituindo, assim, outros nomes utilizados de forma pejorativa.

Já em relação à escola, foi sancionada a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.⁴ De certa forma está havendo um reconhecimento, mesmo que tardio, da necessidade de se trabalhar a cultura indígena, além das Datas Comemorativas (e em alguns casos, pelo menos ao longo destes dias). Segundo Bonin (2007, p. 120): “A escola tende, então, a enfatizar que a cultura indígena teria imprimido numa história comum, deslocando esses acontecimentos de seus contextos, de sua história e naturalizando a relação de subordinação”.

Narrativas e impressões sobre os povos indígenas: constituindo identidades

Durante o período em que realizei as observações, pude perceber a riqueza contida nos trabalhos propostos pelas professoras. Reparei, também, no modo como os alunos se posicionaram em relação ao outro, no caso o indígena, e na clareza das suas narrativas em relação ao tema.

Ao longo das observações busquei verificar o modo como as crianças se posicionavam no lugar do outro, no caso o indígena, através dos debates em aula, dos trabalhos e da livre expressão.

⁴ Informação retirada do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

No primeiro dia de observação, no grupo Munduruku, a professora havia iniciado o “Descobrimento” do Brasil. No quadro, ela escreveu as seguintes perguntas: “Como se formou o povo brasileiro? Quem são os brasileiros?” A seguir fez alguns questionamentos: - “Por que vocês acham que eu coloquei essa pergunta no quadro?”. “Acho que foi para nós sabermos o que somos e de onde viemos – do índio ou do português.” – Kuaray: - “Há algum tempo os europeus vieram em busca de novas terras. Chegaram aqui e acharam o povo diferente. Havia umas índias muito bonitas e os portugueses namoraram com elas e se reproduziram, formando diferentes misturas. Após, chegaram outros povos e daí vem as nossas descendências, dessa mistura de povos que hoje formam o Brasil.”

Percebe-se que o aluno tinha uma noção de alguns povos que influenciaram a miscigenação cultural do Brasil, antes mesmo da professora falar a respeito do assunto. Logo lhe veio à mente dois dos povos que são mais falados quando se trata da história brasileira, que justamente estão presentes na nossa cultura de forma ativa.

Observando a aula da turma Munduruku, percebi que a professora apresentou algumas etnias indígenas do Brasil como: os Guaraní, os Kaingang, os Xavante, os Munduruku, não se restringindo somente ao termo genérico índio para designá-los.

Quando estive com a turma Werá Jekupé, também presenciei discussões interessantes, entre os alunos e a professora acerca da temática indígena. Quando cheguei nessa turma, a professora já havia iniciado na semana anterior o “Descobrimento” do Brasil.

- “Quando os portugueses chegaram viram quem?” – Professora

- “Os índios!” – Alunos

- “Os portugueses viram que eles eram seres humanos, mas eram completamente diferentes quanto ao tom de pele, as vestimentas. Para eles, era como se fossem ET’s.” – Professora.

- “Para os índios também foi estranho ver aquele bando de seres humanos vindos em uma ‘caixa de madeira’. Os portugueses usavam roupas e falavam uma língua desconhecida.” – Professora.

Durante esse diálogo, a professora falou a maior parte do tempo da sua visão do “Descobrimento”. Os alunos pouco se posicionaram oralmente nessa turma, por isso o seu ponto de vista ficou mais restrito aos textos feitos por eles, onde se expressaram melhor. Duas meninas escreveram o seguinte texto: “A carta dos índios. Quando olhamos os europeus, vimos que eram diferentes de nós. Os europeus tinham a pele branca, tinham cara de susto e usavam casaco peludo, sapato, vestido, manta, polaina, meias, chapéu... Os europeus tinham nariz maior. Nós estávamos muito preocupados com a chegada deles. Os europeus nos olhavam com os olhos arregalados. Eles se desentenderam e os europeus pegaram nossa terra” (Texto produzido por duas crianças durante a aula de História).

As alunas tentaram posicionar-se no lugar do indígena, buscaram sentimentos que poderiam ter tido: medos e angústias. E, no final, acabam saindo da primeira pessoa do plural e retornam para a terceira pessoa, mostrando como o fato de colocar-se na posição do outro mexeu com elas interiormente. Segundo Grupioni (2004, p. 485):

[...] cada cultura vê o mundo, através de pressupostos que lhe são próprios. E muitas vezes, não só vemos como também julgamos. E é neste momento, em que tomamos nossos pressupostos [...] como padrões para julgarmos ou entendermos as outras culturas, que tomamos atitudes etnocêntricas e preconceituosas.

Quando nos posicionamos, tendemos a valorizar nosso grupo, nossas concepções e, muitas vezes, desmerecer o que vem do outro. Quando as meninas se colocaram no lugar dos indígenas, tentaram reproduzir seus sentimentos. Mas, em certo ponto do texto,

pareciam não aguentar mais estar na posição do outro e retornaram para sua posição original, o “eu”, tratando os índios e os portugueses por “eles”.

Ao realizar as entrevistas com as crianças, pude perceber que estas tendem a retratar o índio contemporâneo, vivendo como antigamente, nas matas ou o índio marginalizado, morando nas ruas, vivendo em “fundos de lojas”, vendendo “sapatos”.

Quando questionados se gostariam de ser índio, dois alunos da turma Werá Jecupé disseram:

Kerexu – Eu não gostaria, porque eles não vão à escola e as crianças ficam trabalhando, moram na rua.

Kokoi – Às vezes ficam até a madrugada.

A mesma turma falou que os índios vivem atualmente:

Kerexu – Em ocas, nas ruas, nas casas. Tem muito índio morando em casas.

Kokoi – Eu conheço um índio que é amigo da minha mãe que mora num apartamento.

Iguã – Em casas, apartamentos, sítios, fundo de loja, vendendo sapato.

Já um dos alunos da turma Munduruku, ao falar sobre onde os índios vivem atualmente, disse: “**Porã** – Eles estão nas favelas.”.

A ideia do índio marginalizado está muito presente na fala das crianças, que dizem que estes moram na rua, nas favelas. Em um dos diálogos, a criança indígena aparece trabalhando. Isso se deve em parte, à presença constante das crianças perto das suas mães que vendem artesanato na cidade, passando a ideia de que estas também estão trabalhando. E podem estar, pois na concepção indígena de educação, a criança aprende fazendo, por isso tende a imitar os atos dos adultos. Bergamaschi (2005, p. 155) fala que na aldeia Guarani:

O aprender, acionado pela curiosidade, privilegia a *observação*, que configura um traço sobressaliente e que busca no fazer, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para o

aprender. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte e a tem como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora dos comportamentos de outras pessoas. Especialmente os pequenos têm nos irmãos maiores e nos adultos seus parâmetros e, através da *imitação*, constroem seus comportamentos particulares.

Já na entrevista com o grupo da turma Munduruku, quando perguntei sobre o modo como os indígenas trabalham atualmente, **Jaxuká** disse que: “As crianças também ajudavam, pois todos eram unidos e cada um fazia uma parte.” Anteriormente, Kerexu da turma Werá Jecupé disse que não gostaria de ser indígena, pois as crianças não estudam, somente trabalham. Coloco Jaxuká como contraponto, pois sua fala passa uma ideia mais aproximada de como é a vida em uma aldeia indígena, onde cada integrante realiza uma tarefa para que ninguém fique sobrecarregado, fortalecendo a ideia de coletividade.

Os alunos da turma Munduruku quando questionados sobre onde vivem os indígenas atualmente, responderam:

Kuaray – Poucos, muito poucos sobreviveram e estão na África.

Porã – E no Brasil, tem índio? (Dirigindo-se a mim).

Luana – Tem sim. Lembram do mapa que a professora deu sobre a população indígena no Brasil? Aqui mesmo em Porto Alegre existem aldeias.

Neste momento, tive de realizar uma intervenção, já que os alunos não se lembravam do que recentemente havia sido trabalhado em sala de aula. Isso pode ter ocorrido porque o que foi trabalhado não teve significado para eles ou por não entenderem a dimensão dos dados.

Na concepção de Kuaray os índios foram extintos do Brasil e só restou um lugar “distante”, como um exílio, para eles, no caso, a África. Para Grupioni (2004, p. 490):

[...] essas imagens diversas e contraditórias dos índios parecem encobrir uma dicotomia que perpassa toda a história: ou há índios vivendo isolados na Amazônia e protegidos no Xingu, ou já estão contaminados pela civilização e a aculturação é seu caminho sem volta. Esta dicotomia pode ser escrita de outra forma: ou estão no passado ou vão desaparecer em breve.

A questão do preconceito aparece na fala dos alunos das duas turmas. Quando questionados se gostariam de ser índios, os alunos responderam o seguinte:

Jaxuká – [...] a gente não ia ser respeitado. Tem pessoas que nem compram coisas dos índios, porque eles são índios.

Porã – Racismo!

Jaxuká – Tipo os negros! (Turma Munduruku)

Kokoi – Não, não gostaria de ser índio.

Luana – Por quê?

Kokoi – Porque eles são muito feios. (Turma Werá Jekupé).

A diferença chama atenção, é incômoda. Principalmente em se tratando de duas culturas diferentes, como a dos índios e a dos nãoíndios. Sair da posição etnocêntrica, nem sempre é fácil, principalmente se tratando de uma criança que vive essa fase durante a infância. Grupioni (2004, p. 486) fala que: “O preconceito é [...] um comportamento aprendido, sendo que a criança adquire aqueles preconceitos que prevalecem em sua sociedade ou em seu grupo social, em diferentes fases de sua vida [...].”

Ou seja, o preconceito não é algo inventado pelas crianças, é algo que ocorre há anos e que está sendo reproduzido por elas. A sociedade impõe uma série de características para uma pessoa ser considerada bonita e uma delas é ser branca. Raros negros são considerados bonitos. Quem dirá índios.

Percebi que havia uma preocupação, por parte da professora do grupo Munduruku, em trabalhar de forma diferenciada o “Descobri-

mento” do Brasil, trocando o termo por “Achamento”, buscando fazer com que os alunos reflitam a respeito do tema e da forma com que este vem sendo tratado ao longo dos anos. Grupioni (2004, p. 492) fala que: “O professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais e culturais diversas.”

“Achamento” do Brasil: lançando um novo olhar sobre a teoria do descobrimento

Achei muito interessante a visão apresentada pela professora do grupo Munduruku. Ao abordar a temática do “Descobrimento” do Brasil, esta resolveu renomear a data, justamente por não gostar do emprego da palavra e do modo que esta se relaciona com a história do Brasil, utilizando-se do termo “Achamento”, o qual esta acreditava ser mais pertinente já que o nosso país já era habitado pelos indígenas e não haveria, deste modo, como ser descoberto. Em relação a isso, Norma Abreu Telles (1996, p. 104) fala que a utilização do termo “Descoberta” é empregada de forma etnocêntrica e, por isso, acaba por ignorar a existência da América, anteriormente à chegada dos europeus. Não se apresenta a ideia de que a esta foi simplesmente reconhecida e invadida por “desbravadores” da Europa.

Percebi que existia uma constante preocupação por parte da professora do grupo Munduruku, no que diz respeito aos conteúdos relacionados à temática indígena. Havia uma busca por textos atualizados e compatíveis com a linguagem do aluno, e que ao mesmo tempo não tratassem o tema de forma superficial.

Durante o tempo em que observei as duas turmas, eu pude perceber que algumas mudanças na forma de pensar já estavam ocorrendo devagar. Afinal, não se pode quebrar com uma lógica que vem sendo repetida ao longo dos anos, de uma hora para outra. É preciso

mostrar que o que está sendo apresentado é real, é fundamentado.

Constatei que as professoras se empenharam em buscar formas alternativas para lidar com a temática indígena, que apesar de ser obrigatória nem sempre é retratada na escola. O que acontece é que o assunto praticamente não é trabalhado ao longo da formação dos professores, o que faz com que o conteúdo acabe por ser tratado de forma superficial, caricaturada.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. 274 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.

BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* 2007. 220 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.

CASTANHA, Marilda. *Pindorama: terra das palmeiras*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1999.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

TELLES, Norma Abreu. *Cartografia brasílis ou esta história está mal contada*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.


SITES

www.socioambiental.org

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

7

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E SOCIEDADE




Práxis pré-vestibular popular, educação popular, ingresso ao ensino superior e a relação com o mundo do trabalho a partir do olhar do educando

LUIZA HELENA SCHNEIDER SOUZA
Graduada História/UFSM. Santa Maria/RS

Um pequeno histórico do Projeto Práxis Pré-Vestibular Popular

O Práxis Coletivo de Educação Popular é um projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM. No final da década de noventa uma fração do movimento estudantil de Santa Maria (RS) insatisfeita com os limites próprios dos meios tradicionais de intervenção social elaboraram o projeto pautado numa série de ações que buscaram a reafirmação da luta e a construção de uma cidadania emancipatória, estruturada em um plano político pedagógico alternativo, articulado com uma resignificação do ensino superior e da educação popular para educadores (acadêmicos em formação) e educandos. Com mais de meia década de trabalho tornou-se uma referência estadual, entre setores interessados em construir ciência e conhecimentos comprometidos com os interesses das classes populares. Posteriormente, o projeto desdobrou-se num pré-vestibular popular, cujo plano político-pedagógico tem caráter libertário e autogestionado por educadores e educandos. Espaço aonde se potencializa o acesso à universidade, de setores historicamente expulsos, através da articulação entre movimento estudantil e os demais movimentos populares através da práxis da educação.



A opção por desenvolver este projeto de educação popular, no formato de um pré-vestibular popular, torna esta tarefa ainda mais complexa, dada a “inconveniência” material e política desta proposta para as administrações universitárias, o caráter transitório da participação da maioria dos educandos e educadores, da estreiteza curricular e da própria cultura pedagógica que este tipo de curso preparatório catalisou socialmente no Brasil. Um Pré-vestibular contraditório, pois é crítico ao concurso pré-vestibular.

Um projeto que entende as:

[...] transformações que se processam no âmbito da produção e das relações de poder na sociedade contemporânea e seus desdobramentos econômicos, políticos, culturais e educacionais. Refutando os paradigmas explicativos do sistema escolar e do processo educativo que os concebem como algo desvinculado da sociedade na qual estão inseridos, acreditamos que algumas considerações a este respeito são fundamentais para a compreensão dos motivos que nos levam a desenvolver uma ação coletiva. (Documento Projeto Práxis, 2006).

Os motivos que levam à participação dos trabalhadores no projeto Pré-vestibular Popular

Dentro do projeto práxis se deu minha formação como educadora, e, na prática, algumas angústias me levaram à leitura das fichas dos educandos, e percebi além das suas histórias, os motivos que os levaram a buscar pelo projeto.

O texto, a seguir, foi fruto da leitura dos motivos da participação da seleção para o projeto, a história pessoal, como definem o projeto, etc. Constatou-se que entre os principais motivos está a impossibilidade financeira de arcar com um cursinho pago. A segunda, o interesse pelo projeto, aliado à possibilidade de realização pessoal e financeira com o ingresso à Universidade e melhoria do seu posto de trabalho. Além disso, observo as queixas de muito trabalho, pe-

queno ganho material, este ganho ser suficiente apenas para pagar contas e, principalmente, de olharem o trabalho como algo importante, mas não isolado do resto das possibilidades de atividades que poderiam exercer se tivessem condições materiais e temporais. Primeiramente, elenco dados da sociedade atual no que tange à crise do mundo do trabalho, e os planos de educação dentro do contexto da sociedade globalizada, pós-moderna, os quais acredito por trás destes conceitos estar a ideologia neoliberal dos tempos do capitalismo flexível. Haverá um pequeno desenvolvimento e um encaminhamento para a conclusão que obviamente estará em aberto.

Voltando às histórias dos educandos, estas na maior parte do tempo são muito próximas, são sonhos de realização misturados com melhoria de salário e trabalho, pautados sempre pela dificuldade financeira da família, compreendida por trabalhadores que ganham um salário mínimo no comércio de Santa Maria: vigilantes, domésticas, metalúrgicos, filhos destes, dependentes de pensões e aposentadorias. Possuidores de esperança no futuro, otimistas sobre o papel do projeto e felizes pela possibilidade que vislumbram de tornarem concretos seus sonhos de melhoria nas condições de sua vida e de seus familiares. Selecionei algumas redações que de forma clara se observam os motivos acima citados.

Texto 1

Falar sobre minha vida, meus sonhos, desejos, resumidamente fica fácil: aos trinta e cinco anos de vida, me sentindo velha e um pouco passada, me acho nova para muitas coisas, e por acreditar muito em tudo o que desejo para mim, penso que ainda tenho bastante tempo. Sinceramente, eu acredito por mais difícil que seja que com muito esforço e empenho, eu passaria em um vestibular, desde que cursando um pré-vestibular, e só imagino o orgulho de meu filho, que está na pré-escola agora vendo sua mãe cursando uma faculdade, formando-se. Tenho muitas esperanças de poder transformar senão a minha vida, a de meu filho; de não precisar continuar este

círculo vicioso de trabalhar apenas para comer, para subsistir. Tenho sonhos de uma realização profissional, ser útil para mim e para o mundo, em algo que realmente gosto de fazer, ter orgulho de fazer, trabalhar em algo que realmente seja a minha vocação e não somente opção, o que “apareceu” para fazer na vida. Por isso eu espero uma vaga no Práxis.

Texto 2

Bom, o que tenho a dizer é que moro com meus pais, acabei o ensino médio em 2000, na Escola Manoel Ribas, fiquei 2001 sem estudar porque não tenho condições de pagar um cursinho. Comecei a procurar emprego, pois meu pai é autônomo, minha mãe é dona do lar e tenho mais dois irmãos. Desde então, fiquei três anos procurando emprego e, nesse tempo, consegui fazer um curso gratuito na Pallotti de Informática e Eletricidade. Corri muito por um primeiro emprego. Sempre ouvia um não, mas nunca desisto pelos meus objetivos; sou uma pessoa persistente. Em 2002, minha vó pagou a inscrição para o vestibular, estudei em casa, mas, infelizmente não consegui, pois ajudo em casa e, por esse motivo, não posso pagar um cursinho. Amo de paixão esporte, jogo futsal uns cinco anos, e há dois consegui meu emprego trabalho no Big, como caixa operadora; ganho cerca de 300 reais. Conheço o Práxis há mais ou menos três anos, pois essa é a segunda vez que tento uma vaga. O Práxis foi uma excelente oportunidade a nós que não temos condições financeiras, e temos um objetivo, um desejo profissional para alcançar na vida. Meus parabéns a todos vocês...

Texto 3

Apesar de eu poder me conformar com apenas o Ensino Médio, e procurar “bicos” para sobreviver, estou indo em busca de uma situação melhor na sociedade. Sociedade esta que não tolera os pobres, e não ajuda quem tenta melhorar. Minha família me incentiva a estudar, mas me incentiva só verbalmente, pois minha mãe devido a uma cirurgia não mais pode trabalhar. Meu pai não tem estudo, e só consegue trabalhos esporádicos, como pedreiro, e se ganha numa semana não ganha no resto do mês, e minha irmã trabalha como caixa operadora e também está em busca de formação, mas não con-

segue pagar um curso, para si própria, pois além de ganhar pouco tem de sustentar nossa família. Quero formar-me em Filosofia, e para isto tenho de passar no vestibular, e o único jeito é fazendo este curso que é gratuito. No entanto, se não for selecionado terei de esperar até servir o quartel que me parece o emprego mais garantido. Porém, até lá terei de trabalhar em qualquer coisa para manter-me e ajudar a família.

Texto 4

É muito importante ter um curso, que possa dar oportunidade para quem não tem condições financeiras. E que possa ajudar pessoas com projetos, que é interessante. Hoje estou aqui precisando muito do curso por condições. Sou casado, tenho uma filha, o meu salário é mínimo, mal posso sustentar minha família, e também trabalho nos finais de semana, para ajudar mais um pouco. Quero também dar um futuro melhor para minha filha, o que eu não tive oportunidade. Eu trabalho como metalúrgico, e meu horário é das 6h30min às 17h30min, com uma hora de intervalo. Eu quero melhorar muito a minha situação.

Texto 5

Bom, vou iniciar escrevendo que o que preciso realmente é de uma força. Se eu conseguir a vaga, tenho certeza que no vestibular eu passo; falta pouco para eu chegar lá. Como já havia comentado antes, meu pai morreu há cinco anos, eu estava terminando o segundo grau e me vi naquela situação que muitos brasileiros se encontram, de estar sozinho, sem emprego e se não trabalhasse, logo passaríamos fome, eu e minha mãe. O INSS negou pensão por morte para minha mãe, pois meu pai fazia biscate e não contribuía para o governo. Comecei a fazer faxina, arrumei um emprego de empregada doméstica, mas era muito cansativo e puxado; não conseguia estudar. Trabalhei nessa casa de família por três anos, e confesso que me senti vitoriosa, pois nunca faltou um prato de comida à minha mãe. A mãe tem depressão. Acho que a vida judiou muito dela e está muito doente para fazer faxina. Ela não é doente de estar na cama, mas tem pressão alta e má circulação, sofre de enxaqueca e às vezes chora muito, mas isso vai passar. Um dia tudo passa; toda dor passa. Há poucos

meses atrás consegui uma vaga de trabalho em uma empresa a qual admiro muito; é de contabilidade. Sou muito grata a eles, pois nunca tive oportunidade que eles estão me dando, porque hoje em dia os empregos só contratam quem tem experiência, e eu não tinha. A única coisa ruim lá no meu trabalho é o salário é de R\$300,00, líquido. Quando eu trabalhava de doméstica, eu ganhava um pouco mais. Por isso estou aqui. Ganho 300,00 mensais, pago água, luz e rancho, e algum remédio para minha mãe, que não é sempre que eu consigo no posto. Tenho força de vontade e sei que passo no vestibular; preciso apenas de uma oportunidade.

Texto 6

Meu nome é ..., tenho 28 anos, trabalho de doméstica há onze anos. Comecei a trabalhar por necessidade, pois morei durante doze anos num orfanato, lar de Mirian. Saí com quinze e fui morar com uma família. Infelizmente não deu certo, não me adaptei, então saí de casa aos dezessete. Nesse ano larguei os estudos, pois estava confusa, na verdade não sabia bem que rumo tomar. No ano seguinte voltei a estudar, estudava à noite. Nessa época morava com uma amiga, que também morou no orfanato. Assim levava a vida: trabalhava e estudava. Mas, eu passava de ano e na metade do outro, parava, me desanimava. Coisa que eu não conseguia entender, pois no orfanato, eu era dedicada aos estudos. Aos dezoito anos reencontrei minha mãe, e aos vinte e quatro consegui trazê-la para morar comigo. Então, hoje, eu a sustento; ela não é aposentada. É difícil pagar aluguel, as despesas comuns a todos os cidadãos, por isso não consigo pagar um cursinho. Então, quando soube do Práxis, agarrei a oportunidade, quero melhorar de vida, quero crescer materialmente, e crescer como pessoa, pois sou inconformada. Eu sinto falta de alguma coisa e sei que é dos estudos. Na verdade, eu tenho medo de viver o resto de minha vida da mesma forma que eu vivo hoje. Não quero ser uma pessoa frustrada.

Texto 7

Eu nasci e fui criada em Cruz Alta. Aos oito anos fui embora para Caxias do Sul. Foi difícil para mim essa mudança na minha vida. Aos 12 anos passamos por uma fase difícil. Tive que

parar de estudar para trabalhar, mas meu pai era uma pessoa muito querida e humana. Ele falou assim: “estuda filho que a comida não vai faltar aqui. Tem que estudar para no futuro não ser igual a eu”. Então, de Caxias para Santa Maria, resolvi estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Foi difícil, mas tenho certeza que no final vai dar tudo certo. Eu tenho um sonho, passar no vestibular, fazer cursinho. Hoje, tenho certeza que eu tenho capacidade para estudar e até passar no vestibular, estudando aqui com vocês. Sempre farei o melhor do melhor de mim mesmo.

O contexto social do mundo do trabalho, as reformas da educação e o Práxis

O capitalismo contemporâneo com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas acentuou sua lógica destrutiva. Dentro deste contexto, algumas tendências são desenvolvidas como: a substituição do padrão produtivo taylorista e fordista pelas formas produtivas flexíveis e desregulamentadas como o modelo japonês ou toyotismo e a chamada acumulação flexível. Aliamos outro fator de cunho social que foi o modelo de regulação social democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social que foi sendo desestruturado pela ação neoliberal privatizante e antissocial. Na verdade, trata-se de tendências produzidas em resposta do capital a sua própria crise. Mas, causadoras de grandes consequências, sentidas pelo trabalhador das nações desenvolvidas, mas, principalmente, nos países periféricos. Observamos a crescente redução do trabalho estável do modelo fabril do taylorismo e do fordismo pela flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, característico do toyotismo, ao mesmo tempo pelo incremento do trabalho precarizado, aquele serviço terceirizado, subcontratado, part-time, entre tantas outras formas assemelhadas que se expandem. A exclusão dos jovens e dos idosos do mercado de trabalho, ou de adultos com idade próxima aos 40 anos que dificilmente con-

seguem emprego ou reingresso no mercado de trabalho. Estas consequências estão fortemente ligadas ao projeto econômico, social e político neoliberal.

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro, e logo depois nos países periféricos ou subordinados, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A reforma educativa que o Brasil vinha organizando, ao longo da década de 1990 e nos últimos anos, tem influência de uma tendência internacional decorrente da necessidade gerada pela reorganização produtiva. Gera no âmbito das instituições pressões por reformas com o intuito de modernizarem-se aos novos tempos. O Brasil inseriu-se neste quadro de transformações, já no início do governo Collor, em 1990, coincidindo com a realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a educação nos países de terceiro mundo, especialmente a universalização do Ensino Fundamental. Com o afastamento de Collor em 1992, assumiu a presidência da República Itamar Franco, cujo programa educacional, elaborado com a participação de educadores de todo o país, em 1993, foi condensado no documento Plano Decenal de Educação para Todos. O governo de Fernando Henrique Cardoso, após sua posse em janeiro de 1995, não deu especial destaque ao Plano Decenal, preferindo estabelecer outras metas pontuais: descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação à distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre

outras. Essas ações acompanharam as tendências internacionais de alinhamento à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos financeiros internacionais, sobretudo o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse contexto, ocorreu a elaboração e a promulgação da LDB (Lei 9.394/96), do Plano Nacional de Educação (PNE), das diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O Práxis, como outros exemplos de diversas experiências sociais dentro deste contexto, de forma especial no campo educacional, demonstra que a situação dominante não redefine todas as formas de ver, sentir, pensar e agir, e sua crise deflagra-se da crescente organização de movimentos sociais que reivindicam e concentram forças para a construção de projetos contra-hegemônicos. Desta maneira, a partir do ponto de vista dos interesses dos explorados, dentro do Projeto Práxis são pensadas soluções conjuntas de forma a emancipar educandos e educadores, de forma a atuarem mais ativamente dentro da sua realidade através da ação coletiva.

A baixa remuneração dos integrantes do Práxis, as muitas horas de trabalho, principalmente em mercados e lojas do comércio, metalurgia, na construção, nas empresas de vigilância, juntamente com a ideia da educação ser o remédio para todos os males do desemprego, ideia embutida por setores empregatícios, faz retornar para os bancos da sala de aula no Projeto Práxis, muitos trabalhadores. Estes, preocupados em não propagar para seus filhos as mesmas dificuldades, e as muitas horas de trabalho e o pouco tempo para se dedicarem aos estudos, se empenham para não desistir ao longo do ano. Observamos a profunda angústia de todos os trabalhadores em “se” amanhã estarão empregados: jovens, mulheres e adultos com mais de 40 anos. A marginalização, o acirramento do individualismo, as preocupações que a sociedade consumista gera no cotidiano, o medo de tudo, simplesmente estão causando a apatia política, a overdose por informações, a procura de ações isoladas, o fim da po-

lítica, o fim da história, o fim do trabalho... Estamos sendo desviados da nossa potencialidade em manifestar, em agir de forma coletiva, e embora falemos em esperança, acreditamos muito pouco. Mas, estes educandos vêm, na sua maioria, esperançosos para o projeto porque alguém entendeu o lado deles, os problemas por eles enfrentados. Por isso, o Práxis é uma possibilidade não só de melhoria nas condições de vida, mas de aglutinação de forças, de articulação da Universidade com os movimentos sociais da região, que transcende o curso pré-vestibular para o comprometimento social característica da educação popular.

[...] é preciso empreender mudanças e resistências que, no plano imediato, incorporem as aspirações nascidas no interior da vida cotidiana da classe que vive do trabalho, mas é fundamental que tenham, no seu sentido mais profundo, uma direção essencialmente contrária à lógica destrutiva do capital. A título de exemplos a luta mundial dos trabalhadores pela redução da jornada de trabalho ou de tempo de trabalho, sem redução salarial e sem perda dos direitos do trabalho. Trabalhar menos para que homens e mulheres possam sair da barbárie do desemprego. (ANTUNES, 2000 p. 190).

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Ed. UNICAMP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Avaliação formativa como parte integrante de uma concepção de educação crítica

CÉSAR DANIEL DE ASSIS ROLIM

Graduado em História e Especialista em História Contemporânea/FAPA,
Mestre em História/UFRGS. Porto Alegre/RS

A avaliação educacional vem recebendo considerável atenção por parte de pesquisadores na área da educação, nas últimas décadas. O termo avaliação pode abranger uma grande variedade de significados e descrever numerosos processos, o que pode provocar confusão. No currículo das escolas, tudo pode ser avaliado: os objetivos (e o alcance dos mesmos), o rendimento do aluno, a qualidade dos responsáveis pelo ensino, o efeito do currículo sobre o educador, as atitudes do mesmo e do educando, etc. O reflexo da avaliação no processo educativo é nítido nos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar.

O presente trabalho busca apontar a importância da avaliação formativa na ação pedagógica dos educadores. Essa perspectiva de avaliação pretende romper com o viés somativo-classificatório da educação tradicional (ou diretiva), ainda aplicada em sala de aula.

Por ser um conceito tão amplo, compreendendo os âmbitos familiar, comunitário, ambiental, escolar e organizativo, considera-se que avaliação refere-se “[...] à valoração das aprendizagens a partir de uma ótica psicopedagógica com as seguintes finalidades: oferecer uma resposta ampla ao como avaliar e contribuir para normalização paulatina de um processo que geralmente os professores levam a cabo de forma intuitiva.” (JORGE, 1994, p. 355). Para

Vasconcellos (2000, p. 44), a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. “A avaliação que vem sendo praticada por muitas escolas é fator de não aprendizagem (e não mudança). Isso ocorre porque não abarca o todo (concentração na avaliação do aluno), nem se volta sobre si mesma (meta-avaliação).” (VASCONCELLOS, 2005, p. 21).

Dos três passos básicos do processo de ensino-aprendizagem, quais sejam – os objetivos, o ensino e a avaliação – esta se constitui em uma fase importante do mesmo. Logo, é adequado o programa de avaliação que se relaciona com os objetivos da educação, que seja integral e uniforme para todo o programa escolar, que utilize diversos procedimentos e técnicas para obter dados, que empregue meios subjetivos e objetivos para recolher informações, que esteja estruturado de maneira coerente e contínua e que seja funcional, se encontrando ao alcance dos educadores. (PHILLIPS, 1994).

Segundo Gronlund (1973, p. 8), a avaliação configura-se em um processo sistemático para determinar até que ponto os educandos alcançaram os objetivos da educação. É nítida a relação entre avaliação e os objetivos, porém, não se deve somente avaliar os objetivos, mas também os efeitos não planejados, isto é, as consequências não previstas, a aprendizagem concomitante e os efeitos secundários ou extensivos dos objetivos a alcançar. “Se os efeitos não planejados são tão importantes, como o alcance de alguns objetivos, lógico é deduzir que devem ser avaliados.” (SAWIN, 1970, p. 43).

Bloom (1972, p. 117) classifica a avaliação em somativa, formativa e diagnóstica. A avaliação somativa é utilizada no final do período de estudo, curso ou programa, como objetivo de classificação, avaliação de progresso ou investigação sobre a eficácia de um currículo, curso de estudos ou plano educacional. A característica

essencial da avaliação somativa é a formulação de um juízo sobre o estudante, docente ou currículo em relação à eficácia da instrução ou aprendizagem, uma vez que esta tenha chegado ao fim.

Ao utilizar essa forma de avaliação o educador acaba por mostrar um viés autoritário, pois utiliza-se da emissão de notas, dando ênfase à classificação da turma. A atividade do educando é classificada como melhor ou pior em relação aos seus colegas de sala de aula. O educando que “[...] se preocupa com nota acaba não aprendendo, mas só apresentando um comportamento de memória superficial, acabando, muitas vezes, em função da tensão e da insegurança, por nem tirar a almejada nota.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 60).

A avaliação formativa, contudo, faz uso da avaliação sistemática no processo de construção do currículo, ensino e aprendizagem com o propósito de melhorar qualquer dos três processos. Deve ser utilizada com a finalidade de melhorar o processo e encontrar formas de reduzir o efeito negativo associado com a avaliação. (BLOOM, 1972, p. 117).

Essa avaliação possibilita uma importante ajuda na melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite detectar falhas durante o mesmo e saber exatamente os pontos específicos que devem ser modificados para se obter uma melhora no processo. (DUTRA, 1977). A avaliação formativa, portanto, refere-se a uma avaliação interna no programa, usualmente empreendida como parte do desenvolvimento do processo, enquanto que a avaliação somativa, por exemplo, avalia o programa depois de estar completamente desenvolvido para verificar se atingiu seus objetivos.

O uso de testes formativos estabelecem passos na aprendizagem dos estudantes e asseguram que cada conjunto de tarefas seja totalmente dominado, antes que tarefas subsequentes sejam iniciadas. Devem ser considerados como parte do processo de aprendizagem, e não devem ser confundidos com o julgamento de capacidade do educando, ou serem usados como parte do processo de

qualificação. Através disso, deve-se proporcionar a diminuição da ênfase no viés classificatório da avaliação.

O problema da avaliação tem que ser encarado no contexto da educação escolar, que, por sua vez, precisa ser encarada no contexto social mais amplo. Em um país onde morrem cerca de mil crianças menores de quatro anos por dia em consequência de causas sociais, falar em avaliação escolar pode parecer secundário, face aos desafios tão urgentes como a preservação da vida. Entretanto, a luta pela libertação passa por muitas frentes, inclusive a educação escolar. O sistema social impõe certos valores desumanos como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a marginalização, valores estes que estão incorporados em práticas sociais, cujos resultados colhemos em sala de aula. (VASCONCELLOS, 2000, p. 14).

Para uma transformação da avaliação escolar, se deve estar atento a duas posturas equivocadas, quais sejam: o voluntarismo, ou achar que tudo é uma questão de boa vontade, que depende de cada um, pois se cada um fizer a sua parte, o problema se resolve; e o determinismo, ou achar que não dá para fazer nada, pois o problema é estrutural, é do sistema, enquanto não mudar o sistema, não adianta. Apesar dos enfoques diferentes, as duas acabam levando ao imobilismo. (VANCONCELLOS, 2000, p. 19). Há necessidade de análise, para se saber as reais possibilidades de mudança, tendo-se em conta tanto as determinações da realidade, quanto à força da ação consciente e voluntária da coletividade organizada. “Os homens não fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 1974, p. 335). Para a transformação da avaliação escolar, precisa-se de um método de trabalho que parta da prática, refletindo sobre ela e transformando a mesma.

Isso implica também na retomada da reflexão acerca da construção do conhecimento, ou seja, levantar constantemente a questão

de como o educando aprende. A partir dessa pergunta, o educador deverá superar tanto a ideia de trabalhar conteúdos desvinculados das reais necessidades das crianças, quanto à metodologia passiva contraposta à concepção de sujeito interativo da educação crítica. É sabido que o sujeito só adquire o conhecimento quando, num processo ativo reconstrói o objeto de conhecimento. O educador, portanto, “[...] deve propiciar uma metodologia que leve a esta participação ativa do educando (problematização, debate, exposição interativa-dialogada, pesquisa, experimentação, trabalho de grupo, dramatização, desenho, construção de modelos, estudo do meio, seminários, etc.).” (VASCONCELLOS, 2000, p. 57).

A avaliação formativa tem como ações centrais, a observação e o registro das atividades dos educandos em sala de aula. Essa observação deve levar em conta as etapas de desenvolvimento da criança. Além disso, fundamentalmente deve interpor constantes novos desafios com base em observação e reflexão teórica, registrando as manifestações das crianças. Logo, a avaliação formativa deve passar, necessariamente, pela compreensão do processo de aquisição do conhecimento da criança, e determinar os estados de organização a partir dos quais os alunos outorgam um significado a qualquer problema novo que se apresenta. (JORGE, 1994, p. 356).

O problema central da avaliação é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os aptos dos inaptos, os capazes dos incapazes. “Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante: junto aos aptos, convidando-os a fazer parte, a tomarem seus justos lugares, e junto aos inaptos, impingindo-lhes a inculcação, a domesticação, convencendo-os de que são incapazes e por isso merecem o lugar que têm na sociedade.” (VASCONCELLOS, 2005, p. 29).

Assim, os mecanismos mantenedores dos antigos privilégios insinuam-se na instituição escolar de modo subreptício, servindo-se muitas vezes da avaliação. (LÜDKE, 2005, p. 16).

É preciso criar um outro tipo de poder: o vínculo, o partilhar um projeto, a admiração, a curiosidade, a autoridade (não o autoritarismo), o desejo de aprender, a competência, a ética, o respeito. Na perspectiva de desenvolvimento da autonomia, é fundamental que o educando aproprie-se da (auto) avaliação como instrumento de crescimento, que não fique esperando do outro, mas, antes de tudo, comprometa-se com a superação de suas eventuais limitações, em um autêntico automovimento. (VASCONCELLOS, 2005, p. 22).

De um ponto de vista construtivista, a avaliação formativa há de levar em conta o nível de organização em que se encontra o educando e aplicar os procedimentos didáticos precisos para conseguir mobilizar a atividade do sujeito até níveis de organização mais elaborados. (FORNS, 1980).

Na avaliação formativa, a primeira grande fonte de desvios é ignorar o questionamento que dá sentido – ou que deveria dar – ao trabalho de avaliação. É o caso de perguntar quem se faz perguntas sobre o quê no sistema escolar. “Pode-se identificar três grandes fontes de questionamento (a sociedade, os professores e os alunos), e cinco grandes objetos/alvos (o sistema escolar, um professor particular, um estabelecimento de ensino, um aluno particular ou vários grupos de alunos).” (HADJI, 2005, p. 11).

A característica fundamental da avaliação formativa é a de atuar como reguladora do processo educativo mediante a constatação do nível de conquista dos objetivos, a análise das dificuldades específicas na aquisição de conhecimento e a readequação da tarefa psicopedagógica. Outras características são:

O seu caráter integral ou multidimensional, no sentido de que se deverão avaliar as atitudes, o desenvolvimento físico, os interesses, o ajuste individual, a capacidade criativa, etc, ou seja, a aquisição de conhecimentos; seu caráter de contínua, no sentido de que há de ser entendida como processo, se caracterizando por procurar ampliar os momentos informativo-avalia-

dores, mediante as oportunas técnicas de registro (anotações, registro de atividades no pátio) e procurar integrar o educando no processo avaliador. (JORGE, 1994, p. 359).

Deve-se superar a visão tradicional em relação ao erro. “Numa perspectiva transformadora, o que se propõe é que o erro seja trabalhado como uma privilegiada oportunidade de interação entre o educando e o educador, ou entre os próprios educandos, de modo a superar suas hipóteses, em direção a outras mais complexas e abrangentes.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 76).

Scriven (1978) destaca a facilidade de se identificar, através da avaliação formativa, as deficiências e progressos dos educandos, durante o processo educacional, permitindo, desse modo, a aplicação de programas corretivos. Desse modo, essa avaliação contrapõe-se à somativa, esta que possui o propósito principal de qualificar os educandos de acordo com o seu rendimento, sendo, em seu sentido mais exato, a avaliação final cuja finalidade é obter uma informação terminal, através de uma determinada pontuação. Esse tipo de avaliação até certo ponto eficiente, preciso e seguro no sentido de qualificar o rendimento do educando, é inadequado quando se trata de proporcionar subsídios contínuos, durante a instrução para detectar as deficiências da aprendizagem e corrigi-las, antes de qualificar o educando. (SILVA, 1979, p. 13).

A avaliação formativa consolida-se como uma proposta integrante fundamental para uma educação crítica. Atuando de forma mais totalizante do que a avaliação somativo-classificatória, a avaliação formativa busca analisar a atividade do educando, desconsiderando a aplicação de notas, e desestimulando a competição e diferenciação por parte das crianças em sala de aula.

Somente rompendo com esse estímulo às competições e desigualdades entre os educandos, pode-se consolidar uma educação mais humana e crítica em relação aos conteúdos trabalhados pelos

educadores. Estes devem estabelecer, como compromisso, esse tipo de educação no sentido de proporcionar uma transformação social.

Referências

BLOOM, Benjamin. *Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

DUTRA, Alzira Hessmann. *Avaliação formativa: sua influência no rendimento escolar e no nível de satisfação dos alunos*. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FORNS, M. La evaluación del aprendizaje. In: FORNS, M. *Áreas de intervención de la psicología*. Barcelona: Horsori, 1980.

GRONLUND, Norman. *Medición y evaluación en la enseñanza*. México: Editorial Pax-México, 1973.

HADJI, Charles. Por uma avaliação mais inteligente. In: *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 9, n. 34, p. 10-13, mai/jul 2005.

JORGE, José Ignacio Hernández. Como evaluar en educación infantil: una propuesta formativa. In: *Revista de Educación*, Madrid, n. 303, p. 353-370, enero-abril 1994.

LÜDKE, Menga. A trama da avaliação escolar. In: *Pátio. Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 9, n. 34, p. 14-18, mai/jul 2005.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

PHILLIPS, Ray. *Evaluación y educación*. Buenos Aires: Paidós, 1974.

SAWIN, E. *Técnicas básicas de evaluación*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1970.

SCRIVEN, Michael. *Avaliação educacional: perspectivas, procedimentos, alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SILVA, Maria Corrêa da. *Avaliação formativa e somativa: um estudo comparativo de seus efeitos no rendimento escolar na retenção da aprendizagem e na atitude do aluno para com a disciplina*. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VASCONCELLOS, Celso. A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano: a mudança da avaliação é fundamental para que deixe de atrapalhar a prática pedagógica e ajude a qualificá-la. In: *Pátio. Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 9, n. 34, p. 19-24, mai/jul 2005.

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.

Memória Escolar

ANDREA HELENA PETRY RAHMEIER

Dr^a em História/PUCRS, Professora do Curso de História/FACCAT.
São Leopoldo/RS

QUÊNIA RENEE STRASBURG

Licenciada em História, Doutora em Educação/Unisinos. São Leopoldo/RS

O Projeto Memória Escolar foi desenvolvido pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – SMED, de São Leopoldo Para uma melhor explanação, foi elaborado um pequeno histórico do surgimento e de como chegamos na versão final deste projeto.

No ano de 2006, a proposta inicial de trabalho era conhecer a história de três escolas e a realidade da comunidade escolar através da pesquisa histórica, utilizando-se da Metodologia da História Oral e de consulta a documentos. Isto é, fazer um trabalho similar a outros já elaborados e executados por outros municípios. Esta pesquisa era realizada por uma equipe composta por dois estagiários, Daniel Fogaça e Mônica Nunes Neves, e coordenada pela equipe da Coordenação de Gestão Democrática da SMED. O trabalho iniciou com levantamento de pessoas e de lideranças que pudessem, pelo seu testemunho, contribuir no resgate da trajetória da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Belchior Marques Goulart. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com diversos membros desta comunidade escolar, como: professores, ex-professores, alunos, ex-alunos e líderes comunitários que trabalharam pela reivindicação da escola em foco. Além da transcrição das entrevistas, levantou-se a documentação existente na escola, em jornais, em revistas e em

fotos. No final de 2006, houve uma reorganização do organograma interno da SMED, fato que deslocou o Projeto Memória Escolar para a Diretoria Pedagógica.

No início do ano de 2007, o Projeto Memória Escolar foi redefinido, não só na amplitude de seus objetivos, como na metodologia. Além do resgate histórico ampliado para todas as escolas municipais, o projeto privilegiou o processo pedagógico de coleta da história, envolvendo os alunos e professores no processo de pesquisa junto às comunidades escolares. Diversas reuniões foram realizadas com a participação da diretora pedagógica, Leocádia Inês Schoffen, das historiadoras Quênia Strasburg, Andrea Helena Petry Rahmeier e Melissa da Rosa Wonghon, e dos estagiários Daniel Fogaça e Mônica Nunes Neves, com o objetivo de delinear os rumos que o projeto tomaria. Reconhecendo a importância que a pesquisa na E.M.E.F. João Goulart teve, evidenciou-se o desejo por estender o Projeto Memória Escolar para todas as escolas municipais de São Leopoldo, visto a relevância que um trabalho de reconstrução da história das escolas teria para a rede municipal de ensino, pois muitos professores e diversas pessoas da comunidade escolar não conheciam o processo histórico de formação da escola, ou não tinham este registrado. Entre as várias questões abordadas encarou-se o seguinte desafio: transformar o projeto original em um projeto que contemplasse todas as escolas. Após as discussões, concluiu-se que o projeto deveria ser dividido com cada escola, possibilitando exercícios de fazer história, através do resgate, protagonismo e apropriação dos dados coletados. Assim sendo, decidiu-se propor às escolas o projeto, oportunizando que a reconstrução da história da escola fosse assumida e realizada por um grupo de professores, envolvendo toda a comunidade escolar, e possibilitando aos alunos reconhecerem na história da escola, um pouco da sua própria história.

A nova configuração do Projeto Memória Escolar teve como objetivo principal, pesquisar e escrever a história das escolas mu-

nicipais de São Leopoldo, contando com a participação coletiva da comunidade escolar, dando visibilidade, especialmente, às lutas e conquistas populares. Neste sentido, a Metodologia da História Oral foi utilizada fora da academia, neste caso, dando voz aos participantes da história da escola, através do trabalho com os alunos, oportunizando a estes a realização da pesquisa e investigação, para que se sentissem agentes da história, como forma de tornar o aprendizado da história mais concreto. O resultado desse trabalho será uma publicação.

Apesar de ter uma ênfase histórica, a participação no Projeto Memória Escolar não foi limitada aos professores vinculados à disciplina de História, pois desenvolver este trabalho foi possibilitado a qualquer professor da rede municipal que desejasse trabalhar com o projeto na escola, independente de sua área de atuação, tendo o apoio e a orientação da equipe do Projeto Memória Escolar da SMED. Neste momento, não nos cabe elencar os motivos que levaram os professores de História a não assumirem esta tarefa. No entanto, o fato concreto é que em todas as unidades de ensino municipal têm professores de História, mas somente em algumas houve o envolvimento deste profissional.

Durante o mês de abril de 2007, foram expostos, às/aos supervisoras/res das escolas de Ensino Fundamental, em duas oportunidades, de forma sucinta, as concepções e os objetivos do projeto com o intuito de buscar aliados na sua execução, junto às escolas.

A primeira reunião com os professores interessados no Projeto Memória Escolar, realizou-se em 14 de maio, quando foi apresentada a proposta. Nesta reunião, ficou acordado que os professores presentes repassariam na escola a proposta do projeto, e coordenariam o trabalho em suas respectivas escolas. Como o projeto buscou contar com aliados, sendo livre a adesão das escolas, decidiu-se, conjuntamente, que a equipe da SMED se responsabilizaria em construir um texto sucinto sobre a história das instituições que op-

tassem em não efetivar a pesquisa, assegurando, desta forma, que todas as unidades escolares da rede municipal de ensino estivessem presentes no livro que será editado. Observou-se, ao final, que professores de diferentes disciplinas e do currículo engajaram-se no projeto em suas respectivas escolas, dando ao mesmo um caráter interdisciplinar.

Efetivamente, o projeto começou a ser desenvolvido em maio de 2007. Com o objetivo de auxiliar os professores envolvidos, os estagiários Mônica e Daniel realizaram visitas nas escolas. Nestas visitas, foi possível ter uma visão geral e particular do andamento do projeto em cada estabelecimento, o envolvimento dos alunos na pesquisa, a existência ou não de documentos escritos na escola, a efetivação ou não das entrevistas, entre outras questões. As escolas apresentavam suas diferenças no processo de construção e implementação do projeto: algumas com planejamento bem definido, e outras com dificuldade de organizar as tarefas para o desenvolvimento do mesmo.

Cabe ressaltar que, desde o início, o Projeto Memória Escolar foi apresentado como uma proposta coletiva e em construção e, portanto, aberto a sugestões das pessoas envolvidas com o mesmo. Isto favoreceu e contribuiu para torná-lo mais rico e dinâmico, como poderá ser visto nos textos produzidos pelos professores e inseridos na publicação projetada.

Em agosto de 2007, o Projeto Memória Escolar foi apresentado também às supervisoras das escolas de Educação Infantil, buscando sua adesão e participação do mesmo. Na Educação Infantil, a metodologia de trabalho envolveria mais a direção, supervisão e professores, em função das características próprias desta idade escolar. Apesar das diferenciações inerentes a esta modalidade, o projeto foi bem recebido pelas supervisoras.

A segunda reunião com os professores responsáveis pelo projeto nas escolas de Ensino Fundamental, realizada em agosto de 2007,

definiu alguns pontos ainda em aberto como: data de entrega do texto final para a SMED, formatação padrão do mesmo, limite na inserção de fotos, entre outros. Também houve um espaço para socialização acerca do andamento do projeto em cada escola, bem como exposição de ideias e experiências vividas durante o desenvolvimento do trabalho.

No segundo semestre, houve mais uma rodada de visitas às escolas. Importante salientar que, sempre que solicitada, a equipe da SMED se deslocava para auxiliar e orientar.

Conforme combinado em agosto, os textos das escolas de Ensino Fundamental deveriam ser entregues até 10 de novembro, e os das escolas de Educação Infantil até 12 de fevereiro de 2008, em função de ter iniciado, nestas escolas, no segundo semestre de 2007. Com a chegada dos textos das escolas, realizaram-se as leituras dos mesmos, observando alguns pontos que deveriam estar presentes nos artigos, como a fonte das fotos utilizadas, a metodologia do trabalho realizado na escola e com os alunos, a listagem de nomes dos entrevistados, durante a pesquisa, assim como observações de casos individuais de cada texto. Realizadas estas leituras pelos integrantes da equipe da SMED, resultaram considerações e sugestões referentes a cada texto, que foram repassadas dialogicamente aos professores responsáveis de cada escola. Um novo período se estabelecia para o retorno dos textos à SMED. Algumas unidades de ensino desenvolveram o projeto, porém, não conseguiram concluir o texto para a publicação. Nestes casos, a equipe da SMED assumiu a redação final do texto, utilizando o material pesquisado pelos professores responsáveis nas respectivas escolas.

O projeto Memória Escolar foi concebido, desde o princípio, como o início do registro coletivo da história das escolas municipais, num exercício de ousadia na escrita com várias mãos. Sabemos que a publicação não será o único registro da história das escolas, pois

entendemos que os textos presentes neste livro são apenas uma das versões dos fatos.

Esperamos que este projeto tenha continuidade em cada uma das comunidades escolares e que situações desconhecidas, mas não menos importantes, e outras versões da história de cada unidade escolar municipal possam inspirar novos projetos e novas publicações.

Todo o trabalho resultou num livro. O mesmo se estruturou em seis partes, conforme a conjuntura histórica e o início de funcionamento de cada unidade escolar. A primeira parte apresenta o período que corresponde ao início do século XX até os fins de 1950, época em que as comunidades auxiliaram, tanto de forma financeira como voluntária às escolas. A segunda parte aborda as escolas inauguradas entre 1961 e 1962, reconhecidas popularmente como brizoletas, não sendo só mérito do estado a criação destas, mas envolvendo um contexto histórico mais complexo. A terceira parte trata do período auge do regime militar, entre 1964 e 1985, período onde o município de São Leopoldo criou apenas quatro escolas de Ensino Fundamental e as duas primeiras creches, hoje denominadas de escolas de Educação Infantil. A quarta parte apresenta o período da redemocratização, de 1985 a 2004, quando surgiram as escolas do Ensino Fundamental de reivindicação popular. A penúltima parte aborda o mesmo período da parte anterior, no entanto narra o surgimento das escolas de Educação Infantil, desta época. A última parte trata da criação das escolas no contexto atual, a partir de 2005. Na Educação Infantil, as comunidades continuam reivindicando a criação de escolas, tanto que esta foi e é uma das demandas do Orçamento Participativo. No entanto, no Ensino Fundamental, a criação de escolas não fez parte de nenhuma demanda do OP até 2007, pois o desejo dos cidadãos leopoldenses estava centrado na conquista de vagas nas escolas próximas da sua residência, e não necessariamente na construção de novas unidades escolares. Em

função da grande quantidade de alunos matriculados nas escolas já existentes, fez-se necessária a criação de duas novas escolas.

Os projetos desenvolvidos pelos professores nas escolas foram elaborados e executados de formas variadas e com diversos olhares, principalmente porque nem todos os textos foram construídos por professores de História. Cada escola adotou a metodologia que considerava mais apropriada, no entanto quase todos se utilizaram da História Oral. O envolvimento proporcionado aos alunos teve as mais variadas formas, em alguns casos quase não houve, mas em outros percebemos a participação efetiva dos educandos na construção ou reconstrução da história da escola.

Com o intuito de exemplificar o trabalho desenvolvido, optamos em apresentar a metodologia utilizada em duas escolas. Por não estarmos no dia-a-dia da escola e desejarmos sermos fiéis na descrição das atividades dos professores, transcrevemos a seguir a redação elaborada por estes profissionais para a publicação do livro sobre a história das escolas municipais.

Trechos do trabalho desenvolvido e escrito pelos professores Carlos Eduardo Bartel e Rui Fernando Silva Alves Júnior da E.M.E.F. Prof^a Otília Rieth

Turmas de 5^a e 6^a séries, que fizeram o “trabalho de campo”, coletando informações e documentos, junto à comunidade, familiares e funcionários, os quais ajudaram a construir uma versão coerente e passível de verificação sobre a história da Escola.

Sobre isso convém referir que a experiência de escrever a história da Escola foi inovadora, tanto para alunos, quanto professores, funcionários e comunidade em geral. Do ponto de vista do envolvimento dos alunos é possível dizer que ao buscarem as informações junto à comunidade, os alunos se perceberam como agentes ativos que estavam ajudando a construir uma história também protagoni-

zada por eles. Tal interesse pôde ser percebido, tanto pela presença dos alunos na Escola fora de seu horário escolar, quanto na motivação com que realizaram as entrevistas.

Igualmente, é possível afirmar que ao perceberem que possuíam mais afinidades e vínculos do que imaginavam com seus familiares e moradores do bairro, muitos ex-estudantes do Otília, os alunos se reconheceram como pertencentes a este grupo social. Nesse sentido, a troca de experiências entre alunos e moradores estreitou laços formadores de suas respectivas identidades sociais. Por fim, sobre isso ainda vale dizer que quando foi sugerido a muitos alunos e moradores do bairro que doassem seus documentos pessoais relacionados à escola para a criação de um arquivo, a grande maioria, demonstrando interesse em suas “memórias”, optou em ficar com suas “lembranças” em casa.

Trechos do trabalho desenvolvido e escrito pelos professores Mauro Dillmann Tavares e Michele Santellano da E.M.E.F. Dr. Paulo Couto

Essa pesquisa foi organizada, seguindo uma metodologia específica, elaborando roteiro de questões para os professores e os alunos. Para os estudantes e para os professores, foram entregues questionários elaborados pelos organizadores, como uma forma de convite à participação. Para as entrevistas com funcionários e um morador do bairro, contamos com a participação de três alunos em especial: Élson Maycon Davis, Juliana da Silva e Maicon Lopes. A entrevista com um antigo morador e as respostas de alguns professores e alunos ao questionário aplicado, auxiliaram muito na (re) construção da história da escola, pois, as lembranças e as recordações desses, ajudaram a edificar a memória de toda a coletividade escolar e comunitária.

Para a vida de cada pessoa, a escola apresenta um sentido: convivência em grupo, formação da personalidade, formação de cará-

ter, trampolim para uma realização pessoal e profissional. Mas, também, para o grupo de educadores e servidores, há um sentimento comum de pertencimento, de identidade, de respeito e reconhecimento como um lugar educativo.

Para a maioria dos professores, que compõe o corpo docente da escola, o trabalho é gratificante, ao ver reconhecido nas falas, nos gestos e nas demonstrações de afeto dos alunos e dos ex-alunos, o trabalho que é desenvolvido nessa instituição.

A comunidade reconhece a escola nas suas recordações pessoais, como um patrimônio comum, de todos, ao qual se tem por direito, mas também ao qual se tem deveres e se deve respeito.

Muitos alunos e ex-alunos identificam-se com a escola e guardam em suas memórias as festas, as datas comemorativas, os bailes, os desfiles, os professores, etc. Outros, em suas reminiscências, guardam saberes e símbolos, conservam os papéis e os cadernos, a imagem da letra da professora, as receitas e brincadeiras, os jogos e as atividades desenvolvidas pelo Projeto da Escola. Assim como o paladar da boa merenda, ou o bom cheiro da sala de aula limpa, o nome da primeira professora (seu carinho ou seu repúdio), as fotografias com os colegas, enfim, partes de uma história vivenciada nesse espaço cultural e educativo que é essa Escola.

São heranças e marcas carregadas pelos alunos na memória, que os tornam capazes de se autorreconhecer como filiados à escola e como agentes de sua história.

Muitos ex-alunos, ou atualmente alunos da EJA, têm seus filhos como estudantes da escola, perpetuando o sentimento de pertença ou de continuidade. Um exemplo foi o das três gerações de estudantes: filha, mãe e avó, no mesmo ano letivo. Foi o caso de: Alexia Giovana da Trindade Araújo, 5ª série; Joelma Terezinha da Trindade, EJA; D. Lucinda Trindade, EJA. Nesse caso, existe a experiência aberta, tanto à recordação quanto às expectativas de um futuro que “Também é projetado de antigas esperanças” (CATROGA, 2001, p.

53). Por isso, vale destacar que a memória de cada geração é diferenciada, pois eles certamente não lembram o passado da mesma maneira. (BURKE, 2005, p. 90).

Partindo dessa reflexão sobre a memória – que é seletiva, individual e coletiva – optamos por organizar esse histórico, partindo da documentação que trata da fundação da escola para, em seguida, valorizar as memórias que constroem a história. Dividimos o texto em segmentos de memória, cuja ordem foi escolhida aleatoriamente: da comunidade, dos estudantes, dos professores e dos funcionários. Cada pessoa que contribuiu com esta pesquisa, cumpriu uma função social importante, uma vez que reavivou sua memória através de traços e vestígios do passado. (CATROGA, 2001, p. 48).

Escrever a história da escola a partir de uma perspectiva que dá voz aos que realmente participam do processo histórico escolar foi um desafio. Sabemos que esta é apenas uma entre as diversas possibilidades de construção da narrativa, por isso a intenção antes de uma história total foi de uma versão possível. Muito mais do que uma história pronta e acabada, privilegiamos um recorte que abranjeu a memória dos sujeitos envolvidos com o ambiente escolar, e a partir deles, construímos a história apresentada.

Este texto pretende ser um convite à leitura das histórias das escolas municipais de São Leopoldo.

Referências

BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

A educação no contexto das políticas da década de 1990: a transferência de responsabilidades às esferas subnacionais

ELIANE TERESINHA GHENO

Licenciada em História/FAPA e Mestre em Educação/Unisinus. Alvorada/RS

O presente texto analisa brevemente as políticas educacionais da década de 1990, no cenário brasileiro, sob a ótica da transferência de responsabilidades da União para os entes federados. É importante destacar, antes de tudo, que não se trata de um trabalho que abrange toda a gama das políticas adotadas nos últimos anos, e nem de toda a complexidade que compõe a temática das políticas públicas para a educação, tendo em vista a abrangência desta área de pesquisa e dadas às limitações desse trabalho.

Peroni (1997, 2000 e 2003) ao analisar a questão da redefinição do papel do Estado afirma que esta deve ser explicada a partir de um olhar mais amplo, que não deixe de considerar a crise do sistema capitalista e as suas estratégias de sobrevivência que trouxeram para o cenário global o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva. Tais práticas regulatórias geraram consequências graves a todos os setores da sociedade em especial à educação.

A autora chama a atenção para o fato de que na transição da década de 1980 para a de 1990 é possível perceber a existência de dois projetos diferenciados no que tange às políticas de Estado. Se, num primeiro momento, o eixo principal das políticas era de “democratização da escola mediante à universalização do acesso e à gestão democrática centrada na formação do cidadão” (PERONI, 2000, p.

59), na década seguinte, a ênfase foi dada a aspectos, como, produtividade, eficiência, eficácia, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e maior proximidade entre os interlocutores governamentais dos países em desenvolvimento, e as políticas dos organismos internacionais. Segundo a autora, essa mudança está vinculada ao movimento mais amplo de uma nova fase do capitalismo, cuja hegemonia neoliberal impõe uma globalização excludente.

Na mesma linha de pensamento, Dourado (2007) chama atenção para o atual contexto de reestruturação do Estado, cuja justificativa ideológica é a do fim da história. Segundo esta via de pensamento, o neoliberalismo se constitui como a única via possível para o presente e o futuro. Dessa forma, afirma Dourado, deparamo-nos com uma gestão pública que executa medidas de cunho centralizador nas tomadas de decisão, com privatização na esfera pública.

No Brasil, as medidas de cunho liberal se consolidaram na década de 1990, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, lideradas pelo então Ministro da Reforma do Estado, Bresser Pereira, e pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza. A proposta de administração pública, em questão, defendia uma visão gerencialista e o objetivo era a transferência da gestão pública à iniciativa privada com progressivos cortes de verbas nas áreas de interesse social, como saúde, educação, pesquisa, etc. Um balanço da década de 1990 nos permite afirmar que as medidas adotadas levaram a uma concentração de renda, privatizações, corrupção e o alargamento das desigualdades e da exclusão social na sociedade brasileira. A justificativa dada à sociedade para as referidas reformas foi a da necessidade de modernização do Estado.

Sustentando-se teoricamente em Gramsci, Dourado (2007, p. 26) entende a educação “como um campo social de disputa hegemônica”, resultante das disputas entre a sociedade civil e a sociedade política. Assim, ainda com base na análise de Gramsci acerca do

conceito de Estado ampliado, o autor diz que o Estado não é mero mediador de interesses antagônicos, situando-se “à luz da correlação de força que se trava no âmbito da sociedade civil e política” (p. 27), mas, este Estado posiciona-se em prol de interesse(s) de uma determinada classe hegemônica. Destarte, “o papel das políticas públicas, situado mediante ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos e compromissos), nem sempre manifestas, [...] retratam interesses e funções”. (p. 27) Neste sentido, o autor faz referência à Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, o qual recomenda aos entes federados a elaboração dos seus planos de ensino com base no PNE. Entretanto, ressalta ele, “a aprovação dos planos estaduais e municipais de educação não se efetivou amplamente no cenário brasileiro, reduzindo-se à implementação de alguns planos estaduais, e a um número reduzido de planos municipais” (p. 33).

A análise de Dourado torna possível notar que o Estado, ao adotar determinada política, não está isento de interesses de classes, estando a serviço de um grupo dominante. Neste sentido, é possível dizer que o Estado brasileiro ao adotar medidas de cunho liberalizante possui interesses que estão vinculados a uma classe hegemônica, sendo as medidas de desresponsabilização da União para com os entes federados, bem como às esferas da vida social, parte da política de uma nova fase do sistema capitalista: o neoliberalismo.

Para Martins (2005), em estudo acerca da municipalização do ensino no Estado de São Paulo, afirma que a transferência de responsabilidades da União aos municípios, ou seja a municipalização, é uma característica de um Estado Nacional menos provedor que se isenta das responsabilidades sociais e das políticas públicas que até então eram de sua competência. A origem desse novo gerencialismo está na intensificação dos parâmetros neoliberais e das diretrizes políticas recomendadas pelos organismos internacionais, ligados ao capital internacional frente aos países dependentes.

A década de 1990 e a “universalização do acesso à educação”

Nos anos 1990, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujo patrocínio direto foi do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial (BM). O evento contou também com a orientação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), organismo que teve bastante influência na política educacional do Brasil, na década de 1990. O objetivo da Conferência era de promover a universalização do acesso à educação, equidade e ampliar o acesso à Educação Básica.¹

Em 1993, a Conferência de Nova Delhi deu continuidade às discussões iniciadas em 1990, congregando ao debate países como o Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia, por serem os mais populosos do mundo.

Segundo Fonseca (1998), essas conferências balizaram as propostas educacionais que foram adotadas, mundialmente, a partir daquela data. Um exemplo claro foi a incorporação imediata de tais orientações no Plano Nacional de Educação, e a ênfase atribuída ao nível primário de ensino.

A conjuntura político-econômica, bem como as medidas adotadas a partir da década de 1990, cuja orientação advinha de espaços decisórios vinculados aos organismos internacionais, levaram o país a uma guinada neoliberal, sem precedentes na história brasileira. De 1990 a 1992, com o governo Collor, sucedido por seu vice Ita-

¹ É importante ressaltar que a concepção de a universalização do acesso à educação, defendida em Jomtien, possuía uma conotação ampla que agregava crianças, jovens e adultos. Contudo, a política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) limitou os recursos ao Ensino Fundamental, excluindo outros níveis e modalidades deste financiamento.

mar Franco até 1995, consolidaram-se propostas liberalizantes que foram levadas adiante nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso (de 1995 até 2003). A educação, enquanto área importante da composição social, não ficou imune a essas medidas. Paulo Renato Souza, Ministro da Educação do Governo FHC, foi o responsável por decidir os rumos da educação nacional, moldando-a às diretrizes dessa nova orientação econômica neoliberal. Dessa maneira, o eixo da política educacional passou a ser dado a partir das avaliações institucionais, com os famosos provões, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do FUNDEF.

Para Souza (2005), foi na Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o FUNDEF, que se criaram as condições para realizar uma “verdadeira revolução na Educação Básica brasileira a partir da universalização do acesso” e que se “proporcionaram as condições para uma melhor remuneração dos professores [...]” (p. 49). Argumenta o ex-ministro que em apenas três anos (de 1998 a 2001), o FUNDEF ampliou, em termos nominais, em 70% o salário dos professores da região Nordeste e em 30% o salário nacional da categoria. Salienta ainda que as medidas adotadas na gestão FHC descentralizaram os recursos dos Estados, municípios e das escolas, interrompendo “diversos canais clientelistas” (p. 64), fato que representou um avanço significativo na educação brasileira.

No que concerne à questão da “descentralização”, apontada por Souza, é importante sublinhar o outro lado desta “revolução”, que ao seu entender parece ter solucionado todos os problemas do sistema educacional brasileiro. Merece destaque, pela importância e amplitude que tomou ao longo da década de 1990, o processo de municipalização da educação, que, embora não seja um fenômeno peculiar das últimas décadas, vem tomando proporções cada vez maiores (GHENO, 2008).

Para Martins (2005), a conjuntura política brasileira a partir de 1995, com a chegada à Presidência da República de Fernando Hen-

rique Cardoso, forneceu a credibilidade necessária para que esse governo viesse a dar continuidade às reformas setoriais que já estavam em curso, levando o Estado brasileiro a um sucateamento nos setores públicos, a uma descentralização de poder, bem como a uma desconcentração de atuação e gestão, com a ampliação da dependência do capital internacional. Tais medidas devem ser problematizadas, pois trouxeram consequências graves para a educação.

Martins (2005) e Peroni (2000) denunciam que o governo propôs a municipalização das políticas, justamente em um momento em que os municípios estavam passando por dificuldades em saldar suas dívidas com a União, ficando impossibilitados de investirem nas políticas sociais. Martins, por sua vez, reitera esse fato ao questionar se a municipalização teria gerado maior democratização às escolas e tornado mais equânime a cobertura dos serviços educacionais, abordando a temática da municipalização do ensino no Estado de São Paulo (GHENO, 2007).

Em outro estudo, Martins (2002) alerta ainda para a existência de um paradoxo, causado pela globalização, em relação ao estado mínimo, e para o despertar de um novo liberalismo. Já que, segundo a autora, de um lado, o estado é mínimo porque possui limitações impostas pelo sistema global, e, por outro, esse estado possui respaldo para implementar os processos determinados por essa mesma globalização, que o controla para que seja mínimo. Nesse sentido, a análise da autora leva-nos a entender a pouca margem de autonomia dos estados nacionais, para que possam “solucionar problemas internos à sua dinâmica” (p. 62). Esse fato, para Martins (2002), põe em jogo a existência da própria democracia, pois o que tem sido levado em conta não são as medidas consideradas importantes para as sociedades desses Estados-nações, mas sim o que é mais importante para a ordem econômica global, pois há sempre uma interferência por parte das políticas globalizantes, ditadas pela ordem econômica capitalista. Essa concepção centralis-

ta e ausente de responsabilidades configura-se no oposto daquilo que Gadotti (1992) conceitua por educação: “a educação é antes, de mais nada, ação, práxis, decisão. Assim, falar ‘sobre’ a educação, sem esse pressuposto, é trair a própria natureza da educação” (p. 26).

A par de como as ordens dos organismos financeiros influenciam na aplicabilidade das políticas públicas educacionais de nosso país, é importante refletirmos também acerca do regime de colaboração entre as diferentes esferas da federação, enfatizando que essas relações têm ocorrido de forma desigual, e mais como ato simbólico do que propriamente no campo efetivo das ações. Para Werle (2006), a colaboração implica num processo em que o envolvimento de todos manifesta-se constantemente, sendo permeada por relações democráticas com a manutenção da autonomia entre cada instância envolvida, sem haver a sobreposição de um nível a outro, respeitando-se a heterogeneidade. Além disso, é necessário que a colaboração não se restrinja apenas a documentos formais, mas envolva “redes, sistemas, entre Executivo e Legislativo municipal, entre órgãos normativos dos sistemas de ensino e todos os envolvidos com a educação” (WERLE, 2006, p. 7).

Barreto (2004), apoiando-se em Keohane e Nye, observa que ao sofrerem os impactos negativos dos processos globalizantes, os Estados nacionais reagem da mesma forma no plano interno. Assim,

[...] quanto maior o grau de vulnerabilidade internacional de um país, maior será a tendência de o governo central redistribuir esses custos aos entes federados, via descentralização de políticas. Nesse processo, governos locais passam a ter de absorver custos gerados pela dinâmica global que antes não lhes eram atribuídos (BARRETO, 2004, p. 16).

Para a autora, um dos desafios da gestão pública municipal consiste em, além de tentar se inserir nos espaços de competitividade

global, assegurar as condições mínimas de bem-estar social para a consolidação democrática. Porém, essa tentativa de inserção internacional não ocorre facilmente, exigindo por parte dos estados e municípios “o desenvolvimento de novas relações bilaterais e multilaterais, o que impõe um novo padrão para a gestão municipal no campo das relações internacionais” (BARRETO, 2004, p. 13), conferindo-lhe nova condição, enquanto sujeito político nas relações intergovernamentais.

No meu entender, fica claro que tanto a ideia apresentada por Werle quanto a defendida por Barreto, deixam claro o grau de interdependência entre os diferentes níveis governamentais, seja entre Estados e municípios frente à União, ou mesmo entre Estados Nacionais em sua conjuntura internacional. Pois, conforme apontam Souza e Carvalho (SOUZA; CARVALHO apud WERLE 2006, p. 27), a década de 1990 foi marcada por mecanismos de mercado, os quais reduziram a capacidade e a autonomia dos Estados e municípios, aumentando sua dependência frente ao poder central, deixando claro haver mecanismos de regulação da União, frente aos entes federados detentores de uma autonomia que lhes foi concedida constitucionalmente.

Assim, agências externas repassam experiências internacionais para a hierarquia federal e sistema de ensino, os quais, por sua vez, transferem tais experiências para as demais instâncias, o que não envolve igualmente as instâncias do Estado em políticas e ações de autoria, sugerindo, ao contrário, similaridade com os processos de ingerência e permeabilidade [...] (WERLE, 2006, p. 38).

Sem a pretensão de ter esgotado a discussão acerca da temática, creio que ao analisar os diversos marcos teóricos utilizados neste trabalho, que procuraram descrever um pouco do contexto das políticas adotadas a partir da década de 1990, cujas consequen-

ências foram sérias para a educação, julgo ser possível afirmar que a concepção comum que perpassa por todos (as) os (as) pensadores (as), aqui relacionados (as), é a de que nos encontramos em um momento de intenso domínio do capital, que tem submetido todas as instâncias da vida social (saúde, educação, trabalho, política, lazer, etc.) à ordem econômica capitalista. Com o econômico em primeiro plano, os Estados-Nação (em especial dos países periféricos) encontram-se em condições de submissão e controle por parte das agências financiadoras dos países centrais. Com pouca autonomia frente às imposições da globalização – devendo ressaltar a conivência de muitos governantes dos países periféricos à ordem internacional, pela adoção de medidas privatizantes e de regulação do Estado – os países mais pobres são submetidos ao neoliberalismo, que têm tornado maior o abismo entre as camadas sociais (GHE-NO, 2008). Os serviços oferecidos pelo estado, incluindo-se aqui a educação, passam a ser entregues à iniciativa privada. Dessa forma, Cruz (2003) alerta que, no âmago das determinações da ideologia neoliberal, “procura-se convencer a sociedade de que existe menor cisão entre as classes já que a posição de cada um passaria a ser determinada pelo capital educacional, atenuando a intensa cisão socioeconômica existente” (p. 2). Assim sendo, a educação passa a ser vista apenas como uma via para se chegar ao desenvolvimento econômico, desvirtuando o seu caráter essencial que deveria ser de emancipação humana, e não uma via formadora de mão de obra que visa apenas servir às exigências do mercado.² Deve ser levada

² Devo ressaltar que a adoção dessas medidas no estado brasileiro não é derivada apenas da década de 1990, sendo possível perceber, muitas delas, já nos anos 1970. Porém, foi a partir da chegada ao poder do governo Collor que elas ganharam maior vigor. Corsetti (2004) explica que, desde a década de 1970, a América Latina vem passando por uma série de reformas estruturais que objetivam a transformação do papel do Estado na diminuição de sua intervenção na economia, na adoção de políticas sociais de caráter compensatório e no abandono das práticas de bem-estar social. A partir da década de 1980 e 90, consolida-se a orientação neoliberal com medidas de ajuste fiscal e ações de caráter subsidiário que se destinavam à regulação das políticas sociais,

em conta, ainda, a ideia apontada por Martins (2005) de que as dificuldades encontradas pelos governos nacionais são transferidas aos seus entes federados, que muitas vezes não conseguem dar conta de tantas responsabilidades. Dessa maneira, o regime de colaboração toma o sentido oposto daquele apresentado por Werle (2006), tornando-se um mero acordo simbólico entre as instâncias.

Nesse sentido, acredito que o pensamento de Mészáros (2005) remete-nos a uma reflexão inquietante e profunda quando afirma não ser possível haver uma reformulação significativa na educação sem, primeiramente, ocorrer uma transformação no quadro social existente, uma vez que o capitalismo é “incorrigível”. Os apontamentos do autor parecem sinalizar para a questão de que ao tentar melhorar a educação, lutando contra as forças hegemônicas, estamos também nos ajustando à ordem estabelecida, fazendo-se necessário, portanto, romper com o sistema, pois com ele, não é possível haver transformações “essenciais”.

Referências

BARRETO, Maria Inês. Inserção internacional de governos locais. *TD Teoria e Debate*, v. 17, n. 59, p.12-16, ago./set. 2004.

CORSETTI, Berenice. Reflexões sobre globalização, política educacional e a reforma do ensino no Brasil In: ZARTH, P.A.; GERHARDT, M. CORSETTI, B.; CAIMI, F. E. (org.). *Ensino de História e Educação*, Ijuí, RS: Unijui, v. 1, p. 63-79, 2004.

CRUZ, Rosana Evangelista da. *Banco mundial e política educacional: cooperação*

concedendo ao setor privado um papel de destaque no oferecimento dos serviços sociais. Para a autora, a insuficiência de recursos a serem aplicados nas políticas sociais levou os Estados a uma forte dependência frente ao capital internacional que, por conseguinte, passou a condicioná-los a uma modernização na estrutura estatal baseada nos seguintes princípios: redução de gastos públicos, descentralização, desregulação, privatização de serviços e repasse de responsabilidades para os níveis de gestão menores, ou seja, aos estados e municípios. Essas medidas fazem parte da orientação que o Consenso de Washington estabeleceu para que os países da América Latina atingissem um estágio de desenvolvimento econômico, considerado ideal e fundamental para a garantia de novos financiamentos.

ou expansão dos interesses do capital internacional? Curitiba: UFPR, 2003, p. 1-21.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 (Prefácio de Paulo Freire).

GHENO, Eliane T. A municipalização do ensino na visão dos atores escolares: entre a intenção e a realidade. *Educação Unisinos*, v.11, n.01, p. 57-60, jan./abr. 2007.

GHENO, Eliane T. *Políticas educacionais e processo de divulgação: o caso do Plano Municipal de Educação de Esteio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

MARTINS, Ângela Maria. *Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Angela Maria. *A municipalização do ensino na visão dos atores escolares: entre a intenção e a realidade*. Santos, SP: Ed. Universitária Leopoldianum, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90. *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997, p. 291-301.

PERONI, Vera Maria Vidal. Os interlocutores do Governo Federal na formulação das políticas educacionais do Brasil nos anos 90. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. (org.). *Registros de Educação*, Campo Grande: Ed. UFMS, 2000, p. 59-79.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Sistema municipal de ensino e regime de colaboração*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

A construção da apartação social e educacional no ProJovem

MARIA DA LUZ CAVASOTTO BOTÃO

Graduada em Pedagogia/UFRGS e Mestre em Educação/Unilasalle.
Porto Alegre/RS

Introdução

Quando se estabelece uma política educacional, assume-se uma definição estratégica do lugar e do papel que a educação deve cumprir num determinado processo sócio-histórico. Questões surgem quanto à efetividade e função deste programa, que visa à reinserção do jovem na escola, assim como pretende oferecer uma formação inicial para o trabalho. Cabe aqui relacionar, de que forma uma função bem mais assistencialista do que educativa colabora para um “esgarçamento” (ALGEBAILLE, 2006) da esfera escolar, ao qual correspondem perdas relativas tanto à política social quanto à educacional.

Ao abordar o tema ProJovem, como um programa para a inclusão de jovens, percebe-se que o mesmo vem acompanhado de uma miríade de problemas situados no seu pólo oposto: exclusão da/na escola (FERRARO, 1997) e situações de fracasso escolar. O objetivo do programa é realizar em um ano o que o professor do ensino regular não consegue fazer em quatro anos. Ou seja, aquilo que se propõe já parte de uma dificuldade inicial, que é o pouco tempo, a diversidade de formação dos alunos, as exigências quanto ao cumprimento de um programa exíguo que tenciona resolver problemas que provêm da época da colonização, quando foi construída a apar-

tação social (BUARQUE, 1996) no Brasil e que, de lá para cá só vem se agravando. O que esse Programa faz, é manter os jovens no mesmo estado excludente em que se encontram, isto é, em estado de apartação educacional e social, já que incorpora a lógica neoliberal de inclusão excludente (KUENZER, 2000). A concordância da sociedade em geral e das classes dominantes quanto aos investimentos do governo em programas aligeirados, e, por outro lado, a falta de luta e/ou resistência das classes trabalhadoras, nos fazem indagar quanto à existência de uma “revolução passiva” (GRAMSCI, 1987).

Entendamos o que acontece ao introduzir um novo Programa de Ensino/Aprendizagem: o governo dispendeu verbas públicas com todo o material gráfico entregue a professores e alunos: Guia do Professor, Guia do Aluno, sem falar na Agenda do Estudante e a Revista Estação Juventude. Devemos lembrar também daqueles utilizados na sua divulgação, inclusive na mídia, dos gastos em divulgação e seleção para professores e orientadores, da capacitação exigida e supostamente proporcionada a eles, a página desenvolvida para a internet. Ao invés de investir essa verba nas escolas públicas, na formação dos professores, em material didático-pedagógico de todo tipo ou na própria estrutura escolar, esse dinheiro é conduzido a outras iniciativas.

Em estudos realizados por Trein (2005), afirma-se que o FMI e o Banco Mundial, não enfatizaram projetos desenvolvimentistas para os países periféricos, pelo contrário, sugerem ações de combate à pobreza. Assim, restou a alternativa da adoção de medidas assistencialistas, de forma a conter os riscos de explosões sociais. É o que procurou fazer o governo através das mais variadas e diversas bolsas e programas compensatórios.

No que se refere à questão de minimização das desigualdades, concordo com as afirmativas de Fonseca (2006), no sentido de que há uma inclusão excludente, já que o programa se mostra insuficiente para resolver essas questões, com professores mal selecionados

e aparentemente despreparados. Além disso, o modo de funcionamento e organização deste Programa contribui ainda mais para uma separação pessoal e social, separação que é traduzida em analfabetismo funcional, aumentando ainda mais as desigualdades.

Em entrevistas feitas com os alunos do Projovem, constatou-se que a situação financeira da grande maioria não era ou é boa, pois se suas vidas acontecessem sem as repetências escolares ou evasões, com certeza a maioria já teria concluído o ensino fundamental, mas não é o que acontece.

Desde o início da implantação da escola no Brasil, ela esteve envolvida nessa dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual, já que havia uma escola para os filhos da classe dominante e outra para os da classe trabalhadora. E o fato de serem incluídos precocemente no mercado de trabalho, estigmatizava aqueles que pretendiam continuar sua formação, sendo considerados como fracassados e simultaneamente excluídos na/da escola (FERRARO, 1999), já que não conseguiam acompanhar a cultura escolar e, também, devido à falta de formação do professor no sentido de valorizar os saberes desse aluno em especial.

Há um processo de circularidade existente entre a necessidade do trabalho precoce e o desemprego e a oferta de iniciação profissional (CIAVATTA, 2005), isso faz com que se pressuponha que a educação já se transformou em uma mercadoria, formando, através da necessidade, e na impossibilidade de tê-la com qualidade nas escolas formais, um nicho de mercado. De qualquer forma, os sobrantes (FONSECA, 2006) estão garantidos, assim como o nicho de mercado.

Para esclarecer os enunciados acima, fiz uso da pesquisa participante e análise qualitativa, através de entrevistas e textos escritos pelos estudantes do Projovem, com idade entre 18 e 24 anos, em Canoas, rememorando sua história escolar nas séries iniciais, bem como da pesquisa documental.

Projovem pesquisado

As turmas eram compostas com, no máximo, 10 alunos por turma, sendo que neste núcleo havia apenas quatro turmas ao invés de cinco, como previsto no programa.

Por que as turmas do Projovem são tão reduzidas, já que o governo pretende oportunizar sua inclusão e retorno ao ensino formal em tempo recorde, minimizando as sequelas de uma provável exclusão socioeconômica e cultural? E, também, qual a razão da maior quantidade de matriculados serem do sexo feminino?

As ações curriculares que vi em ação na sala de aula foram de promoção dos indivíduos, como consumidores, verbalizado várias vezes em aula que todo trabalhador assalariado consegue consumir o que produz, ou que por ganhar o seu salário, consegue consumir mais. Ocorre, isso sim, uma disjunção entre os conteúdos.

O grande problema deste Programa é que, justamente, alguém pensou no lugar do aluno e também pelo professor, ou seja, o que deve acontecer já está planejado, não se tem liberdade para construir nada. Uma pedagogia crítica do ensino deve possibilitar ao aluno visualizar-se a si mesmo como um componente ativo e cooperador do processo de ensino e aprendizagem, detentor do direito de “ser mais” (FREIRE, 1978). Nesse sentido, o professor faz parte do processo de transformação social, garantindo a maior parte dos alunos o acesso eficaz ao conhecimento proposto no conteúdo programático, cujo alicerce principal está na realidade existencial da turma e não numa suposta realidade imaginada por alguém que ninguém conhece. O objetivo acima exposto, que visa à superação da estrutura curricular centrada em disciplinas estanques não acontece, pois as aulas não promovem a autonomia do aluno, mas a vinculação do que acontece ou não, na realidade de cada um ao Programa. A única escolha que fizeram foi pelo Programa e pela Ação Comunitária, e, ainda assim, percebi uma grande dificuldade dos alunos em deslo-

car-se pelos diversos lugares que deveriam ir: Estação Juventude, o Centro Comunitário da Vila João de Barro e outros, conforme as exigências do próprio Programa.

Em relação aos objetivos do Programa, que pretende reinserir o jovem na escola, dando continuidade aos seus estudos, penso que esse é um dos itens mais difíceis de serem cumpridos, devido ao modo de organização exígua do Programa – quatro anos em um – em relação aos conteúdos das séries finais do Ensino Fundamental.

Esses objetivos têm como finalidade fazer com que o “jovem desenvolva seus saberes e competências, articulando, mobilizando e colocando em ação seus conhecimentos, habilidades e valores de solidariedade e cooperação”, (Diretrizes e Procedimentos do Pro-Jovem, art. 40, do Projeto de Resolução). Porém, como o tempo não permite, e para que haja uma apropriação dos conteúdos mais difíceis para o entendimento, é necessário tempo, até mesmo para o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino, o Programa acaba se tornando insuficiente e também o grande empecilho para a formação especificada nos objetivos do mesmo, pois todos estão circunscritos e amarrados a ele.

O objetivo do Programa é unir teoria e prática, com a intenção de que a prática não esteja subordinada à teoria, mas até agora o que os alunos tiveram foi a teoria sobre a prática. A professora de Qualificação Profissional fica durante o tempo de aula lendo o Guia do Programa e comentando com os alunos. A única prática que eles estão tendo é a da Ação Comunitária, e me pareceu que essa atividade é feita muito contra a vontade dos alunos, pois têm dificuldades para se deslocarem até o local onde irão montar uma biblioteca – na vila João de Barro – estando localizado quase em Gravataí, no extremo oposto ao da escola, que fica mais próxima da Estação Fátima. Por outro lado, muitos trabalham e, portanto, não têm muito tempo livre.

A qualificação que deveriam ter tido em relação à Informática, desde o início do curso, para os professores, tiveram somente agora

no final de maio, sendo que o programa neste Núcleo iniciou em novembro de 2006. Estavam sem a Internet, que é uma das exigências do Programa, para que os alunos possam ser incluídos digitalmente. Os professores não sabiam como lidar com o Linux, e, apesar de terem que dar aulas de Informática, não sabiam como, ficavam adivinhando, cada um a seu modo, o funcionamento do programa.

De acordo com o programa, os Professores Orientadores têm a obrigação de acompanhar a evolução da turma, onde são PO, como eles dizem. O que vi quanto ao acompanhamento dos PO's foi uma das professoras colocando no quadro todas as atividades da semana e solicitando aos alunos que lhes dissessem como é que estão em relação às atividades. Não se caracterizaria essa atitude e a outra de aquiescência ao Programa, como uma educação “bancária”? (FREIRE, 1978)

Há apenas uma cobrança em relação aos alunos no que se refere à execução de atividades, para que cumpram com o Programa. Se houver alguém que não consegue acompanhar, esse aluno tem um dia por semana para tirar suas dúvidas, às sextas-feiras. Ao aluno não é dado muito espaço para pronunciar sua palavra, e também é algo que, de antemão, apresentam alguma dificuldade, pelos traumas evidenciados, multirepetências, exclusão na/da escola (FERRARO, 1997).

As relações construídas através do ProJovem são utilizadas apenas para a conclusão do Programa, e não abrangem um interesse pela libertação frente à situação de exclusão em que se encontram os alunos, já que o próprio conteúdo do Guia lhes mostra a “realidade” do sistema capitalista em que se encontram, engessando-a.

Outra questão que levanto é porque a descentralização da organização do Programa se dá apenas em torno da área administrativa, centralizando a certificação e a orientação pedagógica, apesar de mencionado na Lei que é realizada em parceria com as Secretarias Municipais – “a quem caberá providenciar a certificação” –, vincula

a certificação aos Exames Finais Nacionais Externos, que devem ser realizados pela Universidade Federal do Paraná. Dessa forma, o Programa exclui os professores que acompanharam todo o processo de evolução no conhecimento adquirido ou não pelos alunos.

Daquilo que está mencionado acima, afirmaria que há uma impossibilidade de controle durante o processo pelas Secretarias Municipais, devido ao Programa funcionar, inclusive durante as férias escolares, sem intervalo e, além disso, possuir datas de início do período de estudo, incongruentes e diversificadas entre si (diferentes núcleos do Programa) e em relação às escolas regulares.

A história de vida destes alunos transborda quanto ao relato sobre professores que, por uma razão ou outra, não se mostravam capazes ou mesmo capacitados para realizar uma mediação eficaz entre o conhecimento e os alunos. As suas repetências denotam que os próprios alunos também têm seus problemas. Dentre eles, se incluem a baixa renda, gravidez precoce, trabalho precoce, reforçando em grande medida a tese de que, ao invés de estarem estudando em idade própria, podem estar ajudando em casa ou mesmo sendo aproveitados em trabalhos extradomiciliares (FERRARO, 1999), como no caso dos rapazes, que são minoria no Programa.

Quando falam sobre a escola dos seus sonhos, evidencia-se uma ênfase para a concepção de escola voltada para o mercado de trabalho, e também com o objetivo de ensinar, havendo uma ênfase quanto à qualidade na formação dos professores, no que diz respeito à competência.

Assim como os alunos do Projóvem, no Brasil em geral, há uma enorme distorção idade-série no Ensino Fundamental, aumentando conforme se elevam os níveis de estudo. Este fato poderia comprovar a tese de que os alunos, como um todo, são obrigados a realizar ou a tomar outra atitude que não seja somente estudar; ao invés disso, devem ajudar no sustento de suas famílias, abandonando os estudos.

A educação de qualidade, com professores bem formados, escolas igualmente bem estruturadas, munidas de material didático-pedagógico de todo o tipo, se constitui na estratégia principal de um governo que pretenda proporcionar a autonomia e cidadania ativa, e também responsável dos seus cidadãos, é o que desejam também estes alunos. No entanto, é algo que tem estado ausente nas escolas frequentadas pela maioria dos alunos do ProJovem, já que 87% dos alunos são repetentes. E dado importante, os repetentes das séries iniciais ficam em 53%, e nas séries finais está em 50%; são dados preocupantes.

Importante destacar que a classe trabalhadora é atravessada por todas as medidas tomadas pela classe dominante. Embutido fica na sua condição de, justamente, por depender da venda de sua força de trabalho, ser/estar vulnerável a qualquer medida tomada com a finalidade de superar as situações de carência e exclusão social e educacional em que se encontram, mesmo que esta propaganda seja enganosa. A repetição de trajetórias vivenciadas pelos seus pais, no trabalho precoce, e a falta de outras oportunidades faz com que esses jovens sejam reféns, mais uma vez, do próprio sistema, que acena com uma “suave cantilena” neoliberal de reinserção no sistema de ensino e também no mercado de trabalho, porém em estado precário ou insuficiente.

Conteúdo do Guia de Estudo I (p. 210 e seguintes)

Seu pai ou sua mãe trabalharam ou trabalham com carteira assinada?

Viveram ou vivem de um negócio próprio?

Tópicos e textos:

Todos buscam um “bom emprego”

Ter um bom emprego, ontem ou hoje, significa trabalhar para uma empresa conhecida e bem organizada. Uma empresa desse

tipo assina a carteira, concede benefícios, paga bem e oferece oportunidades de crescimento profissional aos seus funcionários. Ter um emprego, assim, contribui muito para organizar a vida do trabalhador e de sua família: comprar a prazo, adquirir uma casa com financiamento [...].

Muitos lutam para montar um negócio próprio

Montar um negócio também é uma forma de estabelecer-se na vida. [...] Um negócio que garanta uma renda mensal suficiente para manter a família, educar os filhos, também é uma forma de conquistar estabilidade na vida. [...]

1. Você já teve experiência de trabalho com carteira assinada?
2. Já tentou montar um negócio próprio?
3. O que prefere?
4. O que devemos esperar dessas duas opções hoje em dia?
5. Mudanças no mundo do trabalho

Mas, infelizmente, o que se vê no país inteiro, e mesmo no mundo todo, é que, para quem vive do trabalho, esses dois caminhos estão cada vez mais difíceis. Os trabalhadores em geral e, principalmente os jovens, vivem um momento de muita insegurança, de muita incerteza.

Análise do conteúdo do Guia

Para jovens que vivem uma situação de apartação na/da escola e do sistema social vigente, há uma naturalização da insegurança e da incerteza, mencionada, talvez propositalmente ou não. Mesmo assim, isso mobiliza o jovem em direção ao individualismo, ao salve-se quem puder! Faz com que fiquem em estado de desespero. E uma vez mais, o que poderia ser construído em torno da união de uma determinada classe, fica subjugado à busca pelo primeiro emprego. O principal disso tudo é que a voz dos alunos e tampouco a dos professores, (desconsiderando-se que são eles que fazem uso

da palavra em sala de aula) não está incluída nesse discurso; eles são apenas apêndices ao que se veicula como conteúdo.

Conteúdo do Guia de Estudo - I

As coisas estão mudando rapidamente no mundo do trabalho. Novas profissões estão surgindo. [...] Por outro lado, velhas profissões estão extintas ou em processo de extinção, como a de tipógrafo.

1. Pesquise sobre profissões extintas ou em extinção.
2. Você conhece o caso de alguém que teve sua profissão extinta? Conte.
3. Pesquise sobre novos produtos que estão no nosso dia-a-dia. Reflita sobre a utilidade deles.

[...] A verdade é que as empresas estão contratando menos. E os motivos são vários. A tecnologia está substituindo o trabalho humano. Novas formas de organizar o trabalho *exigem que o trabalhador assuma várias funções*, assumindo o lugar de muitos. Nos últimos 20 anos *a economia teve um crescimento pequeno*, contribuindo pouco para criar novos empregos.

Análise do conteúdo do Guia

O que esta “lição” não fala é sobre as possibilidades de o Programa também não propiciar o que divulga aos estudantes. A alfabetização funcional que continuam recebendo através deste Programa, não dá conta de que os alunos sejam capazes de produzirem uma crítica quanto ao seu conteúdo. O que essa “lição” não fala é sobre a extinção do próprio trabalhador devido à existência dos sobrantes e do trabalho infanto-juvenil, e, também dos avanços tecnológicos. E, por conta dessas relações sociais ‘flexibilizadas’, não é dito nada sobre as leis trabalhistas em vias de extinção.

É claro que não posso dizer que os problemas do desemprego não existem, mas adivinhe quem é que faz essa propaganda ou divulgação quanto ao aumento do desemprego no mundo inteiro? Quem? A mídia, veículo principal de comunicação da classe dominante. Influenciando e fixando na mente do povo essas dificuldades que, dessa forma mediatizadas, através de imagens e falas de personalidades, ganham um vulto ainda maior. Dessa forma, a mídia também contribui para que seja construída uma desvinculação classista entre as pessoas e um individualismo.

O último parágrafo pontua que o trabalhador assume várias funções, mas não mostra isso como um sobretrabalho. Já a última frase é uma inverdade, já que só se ouve falar nos superávits da balança comercial, nas safras recordes, nas altas da bolsa de valores em São Paulo. Isso faz com que pensemos que os indivíduos da classe dominante são uns desvalidos.

Análise do conteúdo de Matemática

O que observei na disciplina de matemática é que essa disciplina é a única que contém o ícone para *situação problema*, como se fosse somente aqui que eles se apresentam. Não existe o mesmo ícone em português ou em ciências, nem em inglês, por exemplo. Considerando que é um desafio em geral para estes estudantes que têm uma base mais oral do que escrita, como capital cultural, em tese, as situações problema por eles enfrentadas nas disciplinas são muitas e muito maiores do que as evidenciadas dentro do guia, e essas dificuldades devem ocorrer também com os professores.

Conteúdo de Língua Portuguesa

O trabalho digno (Guia de Estudo II, Cap. 7, p. 70).

[...] Viu chegar o caminhão 8-100 da Limpeza Urbana, e salta-

rem os ajudantes, que se puseram a carregar e despejar as latas de lixo. Enquanto isso, que fazia o motorista? O mesmo de toda manhã. Pegava um espanador e um pedaço de flanela, e fazia seu carro ficar rebrilhando de limpeza. Esse motorista é “um senhor já, estatura mediana, cheio de corpo, claudicando da perna direita; não ficamos sabendo seu nome”. É boa a lição que nos dá o velho motorista manco; e há, nessa lição, um alto e silencioso protesto.

Esse motorista, que limpa seu caminhão, não é um conformado, é um herói silencioso que lança um protesto superior. A vida o obrigou a catar lixo e imundície; ele aceita a sua missão, mas a supera com esse protesto de beleza e dignidade. Muitos recebem com a mão suja os bens mais excitantes e tentadores da vida; e as flores que vão colhendo no jardim de uma existência fácil, logo têm presas em seus dedos frios, uma sutil tristeza e corrupção, que as desmerece e avilta. O motorista do caminhão 8-100 parece dizer aos homens da cidade: “O lixo é vosso: meus são estes metais que brilham, meus são estes vidros que esplendem, minha é esta consciência limpa”. (BRAGA, 1984, p. 141-143).

Análise do conteúdo de Português

Segundo Marx (FRIGOTTO, 2005), o trabalho assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. O trabalho com o fim de suprir necessidades básicas de subsistência deveria existir para todos, assim como aquele que já usufruem os detentores do poder, quanto ao trabalho produzido livremente, criativo, que deveria vir após o trabalho da necessidade ter sido cumprido. Mas não é o que acontece. Há uma exploração quanto ao trabalho alheio, para que os donos dos meios de produção possam aproveitar o trabalho livre.

O que o texto de Rubem Braga faz é moralizar e incutir uma noção de que o trabalho morto feito pela vida afora deve continu-

ar sendo feito *ad infinitum*. Que condições possuem os jovens para construir uma crítica a esse respeito? O Programa lhes proporciona outros argumentos, a não ser aqueles presentes no texto do guia? Ou mesmo, a chance de argumentar? Onde, no Projovem se esconde a cidadania ativa, capaz de ressignificar suas práticas, que por sua vez irá interferir na produção de uma reflexão? Aqui o professor é considerado como cidadão?

Considerações finais

Devemos entender claramente que os processos educacionais, escolares ou não, são práticas sociais não neutras, e constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. Atualmente, que funções práticas estão sendo atribuídas à escola nos contextos contemporâneos? Será que a escola forma seus alunos para serem cidadãos ativos, participantes e conscientes de seus direitos e deveres? Ou trata-se de formar o *cidadão mínimo* (FRIGOTTO, 2005)? Em seu modo de funcionamento está presente o entendimento de que, apesar da ausência do Estado, ainda são aparelhos ideológicos do mesmo? Será que com todo assistencialismo deslocado para a escola, isso nos sinaliza quanto à ausência do Estado, tanto quanto o uso da escola para a gestão da pobreza urbana? E, tendo sido colocada como gestora da pobreza, não se quer colocar a escola como uma *instituição de fronteira* (ALGEBAILLE, 2006), já que, além de gerir a pobreza, também procura solucionar os conflitos sociais, psicológicos, políticos e educacionais lá desencadeados pelos mais diversos motivos?

Levando-se em consideração tudo o que contém este trabalho, podemos mencionar o Programa do Projovem, como aquele que conduz ou direciona os jovens a um alfabetismo funcional, insuficiente para abarcar os objetivos de autonomia e cidadania ativa,

participativa e consciente de seus direitos e deveres, capaz de transformar sua situação de exclusão como pretende o Programa.

O modo como foi instituída a avaliação, onde, ao mesmo tempo em que menciona, nos termos da Lei, que ocorre um acompanhamento durante todo o processo, contudo a mesma é invalidada, no sentido de haver uma vinculação ao Exame Nacional Externo com peso de 50% da avaliação total. Desse modo desvincula a avaliação externa do acompanhamento do aprendizado pelos professores, eximindo-os de sua responsabilidade, ou seja, aqueles que acompanharam o aprendizado não têm nenhuma influência quanto ao Exame Nacional Externo, que é fornecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Por outro lado, o certificado é fornecido pela Secretaria Municipal de Canoas?! A própria forma como está escrita a Lei se auto-descaracteriza, quando na área que se pretende tratar '*Da Administração do ProJovem, §2º*', menciona tanto normas administrativas quanto pedagógicas, subjugadas à Coordenação Nacional.

As marcas que carregam esses alunos no que diz respeito à exclusão na/da escola e do meio social, evidenciam-se nos seus discursos e pelas condições precárias de vida, condições essas que recebem como herança de um sistema injusto, desigual e que persiste numa visão liberal de igualdade, fraternidade/solidariedade e liberdade, apenas na teoria. Na prática, ocorre a inclusão/excludente caracterizada pelo direcionamento a um modo de ensino emergencial e provisório, "aligeirado", que focaliza o neoliberalismo como a única forma de organização social e educacional.

Se os alunos carregam marcas, penso que os professores por também terem sido alunos as carregam, ou pelo menos conhecem muito bem o sistema de ensino no qual estão inseridos. Basta atentar um pouco para a legislação e verificar o quanto da mesma já foi cumprida no decorrer dos anos, levando-se em conta, tanto a LDB quanto a Constituição Federal.

O Projovem anuncia mais uma grande farsa institucional, a de que através desse Programa o aluno será reinserido no sistema formal de ensino, conseguindo dar continuidade aos estudos. Há muitas falhas no processo para que haja uma consecução dos objetivos embutidos nele. E a maior falha é o próprio Programa, instituído por Medida Provisória. Fere algumas leis da LDB, no que se refere à formação requerida pelos professores, e também em relação aos conteúdos das séries finais do ensino básico.

Os governos devem ter em mente que servem ao povo e não o contrário, assim como o capital, pois tudo o que existe sobre a terra e não é naturalmente produzido por ela, foi feito pelas mãos humanas, utilizando toda a capacidade que estiver ao seu alcance, desde o gari até o engenheiro. Afinal, temos trabalho porque alguém precisa do nosso trabalho, daquilo que sabemos fazer, ou não?

O governo deve entender que o lugar que ocupa no momento está na dependência de quem lhes deu seu voto, a partir de influências produzidas pela mídia, que é o meio de comunicação de massas que está ao seu alcance, podendo ser, portanto, utilizado a seu favor. Tudo não passa de convencimento e, algumas vezes, ilusão quanto à capacidade em alterar o rumo do país. O que não está explícito através do Projovem são as relações de poder que se mantêm implícitas durante todo o Programa, desde o seu planejamento. Apesar de afirmar que desejam satisfazer as necessidades das classes desfavorecidas, pela sua organização, somente faz com que os alunos repitam as trajetórias de seus pais em relação ao ensino precário, permanecendo no trabalho informal e desprotegido.

A exploração abusiva da natureza e a naturalização disso através dos jargões neoliberais como o da produtividade, divulgado nos guias, a naturalização de que o “mundo sempre foi assim”, faz com que os jovens perpetuem essa noção e não visualizem alternativas, visto que é um Programa com muito boas intenções, mas que na prática não se efetiva por várias razões. Passa pela formação ina-

dequada dos professores, pela improvisação com que foi implantado o projeto, sendo que uma das exigências era a inclusão digital, mas a Internet e o programa Linux só vieram a ser respectivamente, instalada e proporcionada à capacitação aos professores, depois de alguns meses depois de iniciado o projeto.

Ao implantar um projeto que apresenta muito mais resultado na mídia do que de fato, poderá resultar em mais um Programa focal de governo, que se mostrou inadequado e insuficiente para os objetivos de inclusão escolar e no mundo do trabalho, ao contrário do que é propalado. O Programa serve muito mais como uma justificativa para o governo, quanto ao gasto de verbas provenientes dos órgãos multilaterais.

Notícia: Em reportagem de fevereiro de 2008, a Fundar (Fundação Darcy Ribeiro) acompanhou o dia-a-dia de professores e alunos do Projovem em Porto Alegre e, em relatório final consta uma proporção de 3,7 alunos por professor. Fato que demonstra um alto grau de evasão, pois verificaram também que apenas 40% dos alunos matriculados frequentam as aulas. (www2.portoalegre.rs.gov.br).

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Expansão escolar e gestão da pobreza na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. *Seminário: Trabalho e políticas públicas de Educação: projetos em disputa na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, 4 e 6 de dezembro de 2006.


BRAGA, Rubem *O homem rouco*. Rio de Janeiro: Record, 1984, p.141-143.

ClAVATTA, Maria. *Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea*. TVE/Salto para o futuro. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>> Acesso em: 20 jun. 2007.

FERRARO, Alceu. O “paradigma” da exclusão: discussão conceptual e pesquisa em educação. *Cadernos de Educação*, Pelotas, Faculdade de Educação, a. 8, n. 13, p. 131-136, ago/dez 1999.

FONSECA, Laura Souza. *O trabalho mutilando o tempo infanto-juvenil*. Digitado.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho, 5. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- KUENZER, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 mar.2007.
- Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Documentos. Disponível em: <http://www.projovem.gov.br>. Acesso em: 15 abr.2007.
- RIBEIRO, Vera M. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, n. XVIII, n. 60, dez. 1997.
- SALGADO, Maria Umbelina C. *Projovem – Unidade Formativa I*. Guia de Estudo. Brasil, Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, 2005.
- SALGADO, Maria Umbelina C. *Projovem – Unidade Formativa II*. Guia de Estudo. Brasil, Brasília: Presidência da República; Secretaria Geral, 2005.



Gêneros textuais do cotidiano do aluno: recursos que favorecem e valorizam a aprendizagem da leitura e da escrita

SÍNTIA LÚCIA FAÉ EBERT

Doutora em Educação e Professora Adjunta do Curso de Pedagogia/PUCRS.
Porto Alegre/RS

Introdução

O presente artigo é resultado de leituras, reflexões e experiência docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - totalidade um (alfabetização). Busca aprofundar a reflexão sobre a utilização, no trabalho em sala de aula, de gêneros textuais do cotidiano do aluno, nos processos de alfabetização e de letramento, possibilitando atividades prazerosas e de interesse do alfabetizando, que contribuam para uma melhor qualidade de vida e convivência na sociedade letrada.

Gêneros textuais do cotidiano na alfabetização de Jovens e Adultos

Este trabalho busca refletir sobre o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, na educação de jovens e adultos (EJA), através de gêneros textuais do cotidiano do aluno, os chamados gêneros não escolares.

Na sociedade letrada, em que diariamente jovens e adultos, mesmo analfabetos, ou com pouco conhecimento alfabético, con-

vivem diariamente com a escrita e a leitura através de diferentes portadores de textos, saber ler e escrever já não é suficiente para o pleno convívio social. É necessário que o indivíduo consiga fazer uso das habilidades de leitura e de escrita no meio em que convive, tornando-se independente, questionador e capaz. Conforme Soares (2006, p. 20):

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento.

O grande número de analfabetos funcionais, ou seja, de indivíduos que mesmo alfabetizados não conseguem fazer uso da escrita na práxis cotidiana (aqueles que mesmo conseguindo ler e escrever palavras, não conseguem compreender e interpretar pequenos textos) fez com que o termo letramento surgisse com força e prestígio, causando discussões entre estudiosos e teóricos da área. Para Soares,¹ uma defensora do termo, “nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje.”

O termo letramento surgiu na década de 1980, uma tradução para o português da palavra “literacy”, que pode ser traduzida como condição de ser letrado e erudito. Soares justifica seu aparecimento devido ao surgimento de novos fenômenos que emergem na sociedade. A autora diferencia alfabetização e letramento, afirmando serem dois processos que se complementam no ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Assim, ela acrescenta (2006, p. 46):

¹ Entrevista com Magda Becker Soares - “Letrar é mais que alfabetizar”. Jornal do Brasil, 26/11/2000.

[...] um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]. (2006, p. 46).

A alfabetização não é algo que acaba, é um processo que acontece ao longo da vida do sujeito, e tem início, quase sempre, no universo escolar. Mesmo diferenciada do letramento, tem igual importância na formação moral e na inclusão social do sujeito. Para Tfouni, (2006, p. 9), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita, enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem [...] O letramento, por sua vez, focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita.”

A alfabetização é um processo que, apesar de iniciar formalmente na escola, caracteriza-se por sua incompletude. Já o letramento antecede à alfabetização, pois mesmo sem saber os sons ou os nomes das letras, o aluno da EJA, ao ingressar na escola, traz muitas práticas de letramento, provenientes das práticas sociais, como canções, relatos, receitas, e outras. Assim, evidencia-se que um indivíduo pode ser analfabeto e letrado.

Como docente de uma turma de alfabetização de jovens e adultos, diariamente, vivencio práticas de letramento, emergindo durante o processo de alfabetização. Neste contexto, procuro aproveitar, as experiências que são trazidas, já moldadas em gêneros do cotidiano, como importantes recursos no ensino da leitura e da escrita. Já dizia Freire (2006, p. 18) “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos”. Assim, deve ser concretizado na própria realidade.

A EJA pode ser interpretada como uma modalidade de educação que se propõe a atender jovens e adultos que não frequentaram a

escola na idade escolar adequada por motivos diversos, relacionados ao seu contexto de vida, principalmente fatores socioeconômicos. São sujeitos que buscam na escola recuperar o tempo e aprender a ler e escrever.

A alfabetização, ou seja, a capacitação para a leitura e a escrita é fator que integra o ser humano na sociedade letrada, proporcionando a aceitação e a sensação de completude, capacidade e independência. Falo da alfabetização que prepara e ampara o sujeito na sociedade, e não a mera decodificação de signos linguísticos. Referente à alfabetização, Freire (2006, p. 18) destaca que:

[...] para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formular *pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula*, etc. que se desenvolverá nos alfabetizando a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade.

Torna-se, portanto, fundamental o educador levar em consideração o contexto da EJA e dos alunos que dela fazem parte, para trabalhar a alfabetização de forma a interessá-los e auxiliá-los nas atividades cotidianas.

Os recursos destinados a EJA são ainda poucos, menores do que os destinados a outras modalidades. Muitas vezes são insuficientes para garantir ao aluno qualidade de ensino e permanência na escola. Vivencio a falta de materiais, alimentação e auxílio transporte, fatores que fazem com que muitos alunos abandonem os bancos escolares ou apresentem problemas de frequência.

Para trabalhar na EJA, com jovens e adultos que visam à alfabetização, busco amparo na obra de Paulo Freire, no que diz respeito à educação popular e libertadora, a alfabetização como meio de inclusão social e leitura do mundo. Conforme o autor (1996, p. 110):

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Freire enfatizava a necessidade de a alfabetização ser voltada para a libertação, para a conscientização dos homens e mulheres, como sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade social, tornando-a, assim, uma prática de educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural do aluno, sujeito do processo.

O aluno da EJA se diferencia do aluno do ensino regular em vários aspectos, principalmente no que diz respeito aos costumes culturais, saberes, experiências e conhecimentos que traz para a escola, materiais riquíssimos que possibilitam ao professor alfabetizar a partir de relatos e de gêneros textuais do cotidiano do aluno. Segundo Freire (2001, p. 33-34, grifo meu):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Alunos da EJA, embora analfabetos ou com pouco conhecimento alfabético, possuem algum grau de letramento devido à convivência em uma sociedade letrada, em que constantemente estão

em contato com diferentes portadores de textos em suas atividades cotidianas. Para a alfabetização ter sucesso e ser algo prazeroso para o aluno, faz-se necessário considerar seus saberes no desenvolvimento dos processos da leitura e da escrita.

A alfabetização se dá em todas as áreas do conhecimento, sendo indispensável que todo educador, independente de sua área de formação, tenha o texto como instrumento de trabalho em sala de aula, e através dele, abrir portas para conhecimentos, reflexões, questionamentos e aprendizagens.

O trabalho com diferentes gêneros textuais permite ao aluno estabelecer a relação entre várias áreas de conhecimento e uma fonte maior de possibilidades para a aceitação e receptividade do aluno no processo de alfabetização. Ao inserir diversos gêneros textuais nas práticas pedagógicas, o aluno tem contato não somente com os gêneros produzidos dentro da escola, mas também aqueles existentes na sociedade, ou seja, os gêneros do cotidiano do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, para Língua Portuguesa (1997, p. 30, v. 2) destacam que:

[...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena apresentação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os gêneros do cotidiano do aluno são importantes recursos no processo de alfabetização, possibilitando atividades agradáveis e interessantes que facilitam o processo, a permanência do aluno na escola e a aprendizagem.

A escolha do gênero a ser explorado no processo de aprendizagem requer do professor atenção e conhecimento do contexto do

aluno. “A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 25).

Os níveis de letramento dos alunos contribuem no desenvolvimento, na criação e na modificação dos gêneros trazidos e trabalhados em sala de aula. Destaco um exemplo ocorrido durante uma aula, com alunos da EJA. Um poema sobre preservação do meio ambiente deu origem a outros gêneros: um folheto informativo que foi distribuído na escola: um cartaz com imagens e frases que foi exposto na escola e a transcrição de receitas de chás feitos com matéria-prima (plantas) do meio ambiente.

Gêneros textuais do cotidiano trabalhados em aula estão diretamente relacionados com níveis de letramento do aluno, tendo o professor a oportunidade de trabalhá-los, de maneira que contribuam não apenas para o processo de alfabetização, mas, principalmente, para uma melhor qualidade de vida do sujeito educando no convívio social. Bazerman (2006, p. 30) explica que “[...] cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem.”

O gênero textual trazido para a sala de aula é uma forma de dialogar com outros gêneros já conhecidos pelo aluno, vivenciados em suas atividades cotidianas e outros ainda desconhecidos, mas que são de seu interesse.

O interesse do aluno é um dos principais fatores que proporcionam o sucesso no processo de alfabetização. Freire (2006, p. 21, grifo do autor) destacava o trabalho com palavras geradoras do cotidiano do aluno,

A primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização se impõe é que as palavras geradoras, com as quais o alfabetizando começa sua alfabetização como sujeito do

processo, sejam buscadas em seu “universo vocabular mínimo”, que envolve sua temática significativa.

A ideia de Freire, no que diz respeito às palavras geradoras, está relacionada com a utilização dos gêneros do cotidiano, aqueles com os quais os alunos demonstram mais conhecimento e familiaridade. O que motiva o sucesso da aprendizagem é o objetivo, o interesse do aluno, o que ele busca com a alfabetização e, para isso, é fundamental que ele se sinta familiarizado e parte integrante do processo. A diversidade textual permite que o aluno se familiarize com o instrumento de trabalho, sentindo-se mais confiante e receptivo para aprender.

Analfabeto ou com pouco conhecimento alfabético, o aluno (letrado) é capaz de reconhecer gêneros do cotidiano, como uma bula de remédio, uma propaganda de refrigerante, um rótulo de produto alimentício, um periódico de supermercado, entre outros, devido à relação que estes textos têm com sua vida pessoal.

O uso de textos considerados não escolares, mas que estão diretamente ligados ao contexto dos alunos, pode proporcionar motivação maior na aprendizagem da leitura e da escrita devido ao reconhecimento do texto como prática social. Na exploração de gêneros, incentivar o hábito da leitura é fator determinante para o processo de aprendizagem. São muitos os recursos disponíveis para assegurar ao professor um trabalho gratificante, significativo e que dê bons resultados. Há uma extensa gama de possibilidades: folhetos, periódicos, receitas, manuais, documentos pessoais, poesias, letras de música, placas, fábulas, embalagens, e tantas outras. Essa diversidade de gêneros textuais auxilia na ampliação do universo cultural do aluno e no contato constante com o mundo letrado, na perspectiva de letramento utilizada por Soares e Tfouni: saber ler e escrever utilizando e compreendendo os diversos portadores de textos para os quais o aluno se depara no dia-a-dia.

O que ocorre em algumas Instituições de Ensino é adoção do livro didático como “carro-chefe”, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo dele, o principal recurso para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Não é possível desenvolver o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita somente com o recurso do livro didático e suas narrativas, ou literatura infantil. Gêneros mais próprios às faixas etárias são fundamentais para despertar o interesse do aluno.

Minha experiência docente verifica que são poucos os recursos textuais disponibilizados pela escola pública, para serem utilizados na alfabetização de jovens e adultos. Nessa realidade, os livros didáticos, quando oferecidos, trazem textos infantilizados, expressões voltadas ao universo infantil, como “João brinca com seu carrinho”. Cite seus brinquedos favoritos. Freire (2006, p. 17) faz uma crítica quanto a este recurso.

Textos, de um modo geral, ilustrados – casinhas simpáticas, acolhedoras, bem decoradas; casais risonhos, de faces delicadas, às vezes ou quase sempre, brancos e louros; crianças bem nutridas, bolsinha a tiracolo, dizendo adeus aos papais pra ir à escola, depois de um suculento café da manhã...

Freire acreditava que as palavras constadas em textos de cartilhas e materiais destinados à alfabetização de crianças, nada, ou muito pouco, têm a ver com a experiência existencial dos alfabetizandos da EJA. Assim, cabe ao professor, se utilizar deste recurso, e fazer adaptações ao contexto dos alunos da EJA. A atenção e recursos oferecidos à EJA são inferiores aos oferecidos aos alunos do ensino regular do período diurno. Isto fica evidente, entre outras coisas, na distribuição de materiais escolares, recursos didáticos e até mesmo na alimentação dos alunos.

O papel da escola e a função do professor-letrador no processo de alfabetizar letrando, não somente nos primeiros anos de es-

colarização, mas durante todo o tempo de permanência do aluno na escola, é proporcionar estímulos variados de leitura através da introdução de gêneros textuais diversificados (escolares e não-escolares).

Gêneros do cotidiano são recursos que possuem elementos que vão de encontro aos interesses dos alunos, proporcionam a familiarização e o reconhecimento, tornando o processo de alfabetização, agradável e menos complexo, de modo que o aluno adquira habilidades para utilizar a escrita na sociedade letrada.

Conclusão

Alfabetização e letramento, embora sejam processos diferenciados, são complementares no ensino da leitura e da escrita. É preciso alfabetizar letrando, fazendo com que o aluno aprenda o código escrito e faça uso dele em práticas cotidianas.

Os alunos da EJA buscam a alfabetização como forma de se manterem incluídos na vida social, para conseguir independência e qualidade de vida. São alunos, em sua maioria, de nível social baixo, mas possuidores de conhecimentos de vida, com algum nível de letramento.

Os recursos utilizados em sala de aula, durante o processo de alfabetização, se relacionados com o contexto e os níveis de letramento dos alunos, tornam-se ferramentas importantes que facilitam a aprendizagem.

Nesta perspectiva, além dos gêneros escolares, disponibilizados pela escola, como livros didáticos, literatura infantil, revistas e outros materiais impressos existentes na biblioteca, o professor pode introduzir em sala de aula os gêneros do cotidiano do aluno para explorá-los no ensino de todas as áreas do conhecimento, tornando a aula mais rica em conhecimento e a alfabetização mais interessante ao aluno.

Referências

- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (org.). *Aprendendo com jovens e adultos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, v. 2*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 0, Set/Out/Nov/Dez. 1995.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

O “Gemellaggio”: a atuação no ensino público

TIAGO RICARDO CONCI

Mestre em História Regional/UPF. São Valentim/RS

A emigração

Quando da Unificação, a Itália era um país agrícola atrasado, de 26 milhões de habitantes, pobre em recursos naturais e terras agricultáveis. Existiam profundas diferenças entre o mundo rural do norte, do centro e do sul. Pequenos proprietários deixavam a pátria para fugirem dos pesados impostos ou após perderem suas terras para o fisco, para o agiota, para o burguês citadino, para o grande proprietário.

O *bracciante* – assalariado rural – partia para fugir do desemprego, dos baixos salários e da vida cara. O *mezzadro*, lançado na miséria negra, sonhava emancipar-se dos arrendamentos escorchantes. Aldeias inteiras partiram, após serem golpeadas por uma inundaçã, uma seca, uma tempestade de granizo particularmente forte ou por epidemias.

A emigração prometia futuro risonho a todos. Os emigrantes obteriam propriedades tidas na Itália como latifúndios. Despovoando-se as aldeias, aumentaria a oferta de trabalho para os que ficassem e reduzir-se-iam os arrendamentos. As finanças nacionais engrossariam com as remessas dos expatriados (custava em torno de 20% para o imigrante remeter dinheiro à Itália).

Foi rápida e profunda a politização do mundo rural italiano. A partir de 1869 era forte a agitação agrária com revoltas, incêndios, saques, etc., e movimentos messiânicos mesclavam religião, republicanism e

comunismo agrário. Nos anos de 1880 surgiram as primeiras greves e organizações rurais socialistas e anarquistas. (MAESTRI, 2000).

A viagem

Depois de mais ou menos trinta e seis dias de viagem, chegavam ao porto do Rio de Janeiro. A partir de 1881, o governo brasileiro criara a Ilha das Flores, onde os imigrantes eram alojados, a fim de tratarem suas enfermidades e recompoem-se da viagem.

Dali partiriam para seus destinos: Santos, Paranaguá, Florianópolis e Rio Grande. A viagem de Rio de Janeiro a Porto Alegre durava de dez a doze dias, com escalas nos portos intermediários. Seguiam por vias fluviais ou, em alguns casos, terrestres até as respectivas colônias. Essa travessia durava dias, mata adentro.

No Sul

Chegando ao Sul do Brasil, o *mezzadro* e o assalariado tornavam-se pequenos proprietários. Vislumbravam um futuro glorioso, sem mais ter a necessidade de atender a seus patrões, recebendo um salário de fome.

Na América, o imigrante não perseguiu o sonho de pôr fim aos patrões, mas de transformar-se em um. Ao sonho de um mundo sem patrões associava-se a ideia de um mundo sem autoridades e, seu novo *status* determinou profundamente sua visão de mundo, suas relações familiares, concepção religiosa, etc. Sentia-se absolutamente livre e acabava desconhecendo, tendencialmente, as determinações econômico-sociais que engessavam a vida e a produção colonial. Mesmo quando chegavam à América, influenciados por ideias socialistas, anarquistas e republicanas radicais, os imigrantes eram conquistados pelos valores da propriedade privada e do enriquecimento individual.

De 1875 a 1914, 80 mil imigrantes deixaram o Vêneto (54%), a Lombardia (33%), e em menor número, o Trentino-Alto Ágide e o Friúli-Venécia Júlia. A passagem custava de 135 a 160 francos, e multidões de camponeses partiam, atraídos pela propaganda de amigos e parentes estabelecidos no Brasil. As dificuldades no Sul do Brasil eram significativamente menores que as enfrentadas na Itália. Por causa disso, o retorno à mesma, por insucesso, parece ter sido relativamente baixo, comparados a outras regiões do país, como São Paulo.

O Gemellaggio

Utilizamos como ponto de referência para este trabalho, o livro “Gemellaggio: Santa Giustina – Belluno – Itália; São Valentim/RS – Brasil”, do autor brasileiro Agenor Cenzi.

Já no prefácio da obra, outro autor regional ressalta “somos também descendentes de italianos”, para deixar clara a origem europeia de seus antepassados. “Este livro não obedece a uma sistemática e uma definida metodologia!” Esta frase define o livro “*Gemellaggio*”.

“Gemellaggio” significa um acordo selado entre cidades consideradas irmãs de nações diferentes. Esse acordo facilita o acesso a informações, troca de experiências e construção de projetos em diferentes áreas, como educação e cultura. (www.massolindefiori.com.br/gemellaggio).

O gemellaggio é “um intercâmbio cultural, socioeconômico, religioso, enfim, uma troca de experiências”. Para firmar esse acordo, “existiu o namoro, após o noivado selado com o “Patto d’amicizia” em abril de 2001 e a concretização do casamento em outubro de 2002”. (CENZI, 2004, p. 27).

São Valentim, norte do Rio Grande do Sul, foi pioneiro ao firmar este intercâmbio com uma cidade italiana, no caso, Santa Giustina, situada na região de Belluno, Itália.

Vislumbre infantil

A necessidade que algumas populações terceiro-mundistas sentem em estabelecer algum vínculo com sociedades do Velho Mundo é algo extraordinário para a historiografia.

É sabido que em algum tempo remoto, os antepassados pertenceram ao mundo europeu, mesmo que lá vivessem em condições de extrema pobreza, passando por períodos de miséria, sem acesso à terra ou alguma condição digna de sobrevivência. Os descendentes dos imigrantes carregam um profundo sentimento de amor à uma pátria que não os pariu, pelo contrário, expulsou aqueles que nela não prosperavam.

Os colonos que partiram para essa viagem, em busca de uma nova vida, encontraram muitas dificuldades, desde a saída da Itália até o desembarque em algum porto brasileiro e, dali, seguindo para os lotes de terras a eles designados. Os imigrantes sentiram que a aventura americana valia a pena, que esse *desconhecido* era realidade preferível ao *conhecido* deixado para trás. (CORTEZE, 2002, p. 42, grifo da autora).

São duas cidades irmãs-gêmeas, com idênticas aspirações e objetivos, sendo que os filhos darão continuidade ao trabalho de seus pais, com novos intercâmbios culturais, econômicos e turísticos e até humanos, pensando sempre em uma possível “emigração de retorno”.

Na busca constante da comunidade dos descendentes de italianos, a fim de um dia tornarem-se europeus, acreditando em uma possível “superioridade racial e cultural”. (MANFROI, 1975) são adotadas medidas de aculturação para minorias étnicas da sociedade e, para isso a escola tem papel fundamental.

Segundo o texto em questão (CENZI, 2004, p. 39), “não se pode esquecer a presença marcante das escolas do município na

conscientização e mobilização de tudo o que é realizado em São Valentim”.

O Pacto de Amizade

Datado de 23 de abril de 2001, Agenor Cenzi (2004, p. 57) apresenta uma carta, escrita pelo então prefeito de Santa Giustina – Itália.

Prefeito de Santa Giustina, Ennio Vigne

(tradução do autor para o português)

A nível escolar entendemos favorável o conhecimento do fenômeno migratório entre os alunos, considerando que para aqueles do Brasil se trata de “propor também ao nível didático” o patrimônio histórico e cultural do mundo migratório que já as famílias de origem vêneta souberam transmitir de geração em geração, mas entre os meninos italianos o objetivo é aquele de fazer conhecer e revalorizar um capítulo importante da nossa história que por muito tempo foi esquecida. A nossa irá constituir um novo núcleo [...] junto ao qual se organizam também cursos de italiano e precisa colocar livros à disposição dos participantes. “Sobre o plano religioso”, enfim, a intenção é de consolidar os relacionamentos entre as duas comunidades, partindo de uma figura de destaque, que pertence a ambas: “o Bispo da Diocese de Erechim” que nasceu de uma família de São Valentim originária de Santa Giustina. “[...] por ocasião de suas viagens” junto à Santa Sé em Roma, fez diversas paradas junto aos belluneses para visitar seus parentes.

Revela-se, neste documento, que as escolas devem ensinar aos alunos sobre o fenômeno migratório Europa-América, o que é muito importante para a compreensão da sociedade atual. O problema estaria aqui em ensinar apenas sobre o processo de migração italiana, deixando as outras parcelas da sociedade não contempladas.

O documento, acima citado e, todo o livro *Gemellaggio* deixam claro o vínculo religioso, a inexistência de um estado laico e a su-

bordinação de todas as religiões à Igreja Católica, sendo o bispo da diocese da região um dos responsáveis pelo tratado de amizade assinado entre as duas cidades, devido às suas inúmeras viagens à Itália para visitar os parentes.

Por muitos anos, os colonos ficavam sem ver um padre, o que não impediu que as colônias progredissem. Padre Schupp diz em 1880: “lastima-se até agora, que o ensino escolar e os cuidados pelas necessidades espirituais (religiosas) não tenham podido caminhar *pari passu* (com os progressos materiais)”. (CORTEZE, 2002).

Atividades culturais e a Escola

“Os colonos, muitas vezes analfabetos, não apreciam o valor da instrução: a ignorância atrai ignorância”. Não viam a necessidade de se criarem escolas para a instrução dos filhos, nem os pertencia algum sentimento de italianidade, pelo contrário, repudiavam. (MANFROI, 1975).

Entre as decisões acordadas para o final do ano de 2002 e início de 2003 com o pacto de amizade estavam: - intercâmbios culturais de jovens das duas cidades; - visita de grupos de estudantes de Santa Giustina, já a partir de 2003;

De fato, o intercâmbio cultural existe, sendo que ao longo de cada ano um grupo, não necessariamente de jovens, visita o município de São Valentim. De São Valentim partem também, durante o ano, duas ou três pessoas para aprenderem algo novo no Velho Mundo, representado por Santa Giustina.

Para as escolas do município sul-rio-grandense foi acordado entre as partes: - uma biblioteca totalmente equipada para São Valentim; - aulas de Matemática e Geografia para os alunos da rede escolar de São Valentim, ministradas diretamente de Santa Giustina, com o auxílio de uma rede de computadores no município instalados e ligados on-line, via Internet.

A biblioteca foi logo implantada quando do pacto firmado. As aulas a serem ministradas, via Internet, por professores italianos de Matemática e Geografia, jamais ocorreram, talvez por existir, então, profissionais capacitados aqui mesmo, no Brasil.

Ocorrem nas escolas do município, o ensino da língua italiana, o incentivo à cultura italiana, com danças típicas, corais, e outras comemorações para homenagear a “Mãe Pátria”, Itália.

Finalizando, levando em conta que a escola deve ser multicultural, multiétnica e democrática, fica lançado o desafio de como contemplar a participação de outros povos europeus povoadores do município, na prática escolar em São Valentim. Trata-se de uma tarefa a ser empreendida.


Referências

CENZI, Agenor. *Gemellaggio: Santa Giustina – Belluno – Itália; São Valentim/RS – Brasil*. Erechim: Ed. São Cristóvão, 2004.

CORTEZE, Dilse Piccin. *Ulisses Va In America: história, historiografia e mitos da imigração italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914)*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2002.

MAESTRI, Mário. *Os senhores da serra: a colonização italiana no Rio Grande do Sul (1875-1914)*. Passo Fundo: Ed. Universitária, 2000.

MANFROI, Olívio. *A Colonização Italiana no Rio Grande do Sul: implicações econômicas, políticas e culturais*. Porto Alegre: Grafosul; IEL, 1975.



Texto e imagem nos manuais de História do Rio Grande do Sul/RS (1898-1916): elementos de metodologia da manualística escolar


MAXIMILIANO MAZEWSKI MONTEIRO DE ALMEIDA

Mestre em História/PUCRS. Porto Alegre/RS

A *manualística escolar* de História e Geografia do Rio Grande do Sul nos ensina que, desde o primeiro manual do período republicano, seus autores também foram profissionais de diferentes áreas – jornalistas, principalmente, enquanto os livros didáticos de Geografia do Rio Grande do Sul originaram-se de catedráticos ou especialistas nesta ciência.

As técnicas de escrita de livros didáticos se assentavam na compilação. O critério utilizado na seleção dos textos variou do partidário republicano para o manual cívico de História à tradição militar da visão estratégica do território que incluiu notas à memória dos traumas decorrentes da Revolução Federalista (1893/95), e silenciou críticas à sociedade e à historiografia do RS no livro de Geografia. Copiar integralmente um texto não evidenciava menor incapacidade crítica para os literatos historicistas dos farroupilhas; esse era o símbolo textual de sua filiação doutrinária ao partidário do PRR.

A obra de Afonso Guerreiro Lima, *Chronologia da História Rio-grandense* (1916) apresenta-se como objeto modelo comparativo. Nela encontramos elementos de conteúdo como imagens (ilustrações, mapas em cores), citações textuais com referências bibliográficas, índice cronológico de datas comemorativas e marcos para a



memória histórica regional, resumo e recapitulação de lições, recurso à didática de História através de quadros da “civilização do RS” e periodização evolutiva, que evidenciam uma proposta de ensino com embasamento filosófico e científico. *Chronologia* (1916) foi tomado como material histórico e representativo da modernidade industrial, do ambiente intelectual do RS, tendo-o como referência na utilização de imagem e texto, destinados a um público escolar, com objetivos de “sanar”, como também atestava o manual anterior, organizado por Estella Dantas, a “completa ignorância da nossa população escolar, a respeito da nossa gloriosa história rio-grandense” (GUSMÃO, 1911, p. 4).

Em questões bibliográficas, o primeiro livro de Geografia do RS republicano, escrito pelo professor do Colégio Militar, Henrique Martins (1898), conservou notas de rodapé, as quais indicavam as referências literárias e os locais que marcaram a memória da Revolução Federalista. Mas, do Manual Escolar de História do Rio Grande do Sul (MAIA, 1898), descartou-se a reprodução da lista de consulta e texto de apresentação da obra, desde a segunda edição até a última em 1927. A partir de 1920, naquele Manual de História do Rio Grande do Sul, incluíram-se ilustrações ao seu conteúdo. Do estilo de escrita jornalística, João Maia trouxe os títulos sintéticos¹ às lições históricas de seu livro didático, com imagens ilustrativas e a desnecessária revelação das fontes. As edições de 1920 e 1927, daquele manual, não foram as únicas que ofereceram gravuras. A 4ª edição, em 1904, continha a primeira fotografia, justamente um retrato do falecido Dr. Julio Prates de Castilhos (1903) seguido de uma epígrafe sobre o “Pai da pátria”; as edições seguintes excluíram essa homenagem.

¹ No jargão da Ciência, “manchetes” ou “chamadas”, que num jornalismo popular preocupa-se em atrair a atenção do leitor, impressionando com palavras de forte apelo emocional: por exemplo sangue, traição, combate, invasão, humilhação, guerra, massacre (v. MAIA, 1898-1927).

Em 1905, em Porto Alegre, a edição do Álbum do Rio Grande do Sul, organizado por Carlos Reis, “diretor da Revista do Sul”, na tipografia de César Reinhardt, demonstrava que a capacidade gráfica de ilustração dispunha de condições tecnológicas para materializar publicações qualificadas, enquanto os manuais escolares permaneceram na materialidade textual, basicamente até 1916, quando aconteceu a primeira edição de *Chronologia da História* do Rio Grande do Sul, de Afonso Guerreiro, Lima com 165 gravuras.

Na produção, confecção, circulação e consumo de um livro didático, autor, editor, operários gráficos, avaliadores institucionais, legisladores, fotógrafos, cartográficos, literatos são necessários e colaboram nas diferentes fases de execução de um manual escolar, enquanto decisões econômicas limitam as condições materiais do objeto. As mudanças na política local definem, historicamente, método e sistema de ensino, conteúdo e público leitor a ser privilegiado com a impressão de textos escolares. As relações sociais estabelecidas para a materialização de um livro didático, no Rio Grande do Sul, envolveram como em qualquer outra parte, sujeitos históricos atuantes em diferentes áreas da sociedade, contribuindo de forma a realizar um objeto composto pela complexidade cultural da rede de inter-relações firmadas para satisfazer as necessidades da execução do programa de ensino público – livre, leigo e gratuito.

As lições de História “encurtaram”, não apenas nos livros paradidáticos (SILVEIRA, 1983; MARIANTE, 1993, COSTA, 1998), como também nos destinados às salas de aulas (GUSMÃO, 1911; LIMA, 1916; FORTES, 1962; BARBOSA, 1976). Essas distorções são evidenciadas, através de uma metodologia comparativa entre os objetos, e incrementam-se, na medida em que avança a produção de material didático no RS, ao longo da linha de tempo ascendente entre os marcos cronológicos da pesquisa (1898-1998).

Chronologia (1916) foi tomado como objeto material histórico e representativo da modernidade industrial, destinado ao consumo

para o público escolar, do ambiente intelectual do RS; tendo-o como referência na utilização de imagem e texto, entre erros, repetições e acertos feitos por seu autor (A. G. Lima).

Os livros didáticos e paradidáticos (de História, especialmente) têm se apresentado como resultantes do trabalho de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Os jornalistas são os mais recorrentes. Tomamos, por exemplo, João Cândido Maia, com *História do Rio Grande do Sul para o ensino* (1898) e Amílcar da Silveira, com *Onde sopra o minuano: História do Rio Grande do Sul para a gurizada*. No prefácio dessa obra, Dante Laytano argumentou que o livro não possuía a preocupação de ser didático, pois “já tem livreiros pré-fabricando os textos para vendê-los a bom preço. Não se trata, portanto, de obra comercial”, o que justificava também, em “consequência da vida jornalística” do autor. E afirmou: “o jornal constitui-se para todos, que lidam com a arte de escrever, na melhor das lições que é a clareza” (LAYTANO. In: SILVEIRA, 1983, p. 11).

Dante de Laytano, quando garantiu a cátedra de História do Rio Grande do Sul, na UFRGS e também na PUCRS lançou ao último grau acadêmico a fragmentação do “exclusivismo bairrista” do RS, parafraseando a Antunes Maciel JR (1912, São Paulo). Essa argumentação sobre as metáforas empregadas na descrição das imagens de sujeitos e paisagens históricas nos livros didáticos de História e Geografia do RS. Em princípio, aqueles livros para as escolas elementares, eram negados pelo Estado de receber ilustrações, sob o risco de encarecer o produto e assim estavam “procedendo das províncias da República Argentina, ao adotarem o compêndio de Geografia de Alfredo Cosson”.²

É possível apontar a elementos da estética Kitsch (MOLES, 2001), na composição dos manuais escolares de História e Geogra-

² O inspetor geral da Instrução Pública, Manoel Pacheco Prates, admitia nos Relatórios a Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros, haver adaptado a lei de instrução pública argentina (Lei 1420) para o RS (Dec. N. 89).

fia do RS. O Kitsch está no empilhamento de imagens e retratos, nos ornamentos em margens de páginas e nas capas daqueles livros. Entre as funções fundamentais do Kitsch está a pedagógica ou educadora. O Kitsch “ensina” estereótipos para quem deseja expressar um ‘bom gosto’ estético. O Kitsch está ao alcance do homem, ao passo que a arte está fora de seu alcance; o Kitsch dilui a originalidade em medida suficiente para que seja aceita por todos. A literatura é mais um produto dessa época que coloca à venda pública tudo o que pode encontrar. A literatura Kistch não tem mistérios. Ela está à procura de absolutos, fala dos grandes heróis, de estereótipos românticos. Seus heróis fazem um passeio pelas batalhas, os adjetivos e enunciados sobre suas figuras seguem, são acumulados, no sentido ampliador das escalas de valores. Por isso o gaúcho foi dito ser “inteligente, corajoso e valente” (GUIMARÃES, J. P. *O RS para as escolas*, 1896).

A função pedagógica do Kitsch foi quase sempre negligenciada, tanto pelas incontáveis conotações negativas do Kitsch, como pela tendência instintiva de todos aqueles que escrevem de superestimar seu juízo estético. As relações entre o Kitsch e a arte são ambíguas; as mesmas que existem entre sociedade de massa e a sociedade criativa. O Kitsch permanece essencialmente um sistema estético de comunicação de massa (MOLES, 2001, p. 77).

O primeiro livro com ilustrações, isto é mapas, retratos, imagens de paisagens e quadros artísticos, etc. foi editado pelas Oficinas da Livraria Globo, em 1916, e por Afonso Guerreiro Lima. Contudo, a ausência quase completa de uma figura feminina, com a exceção do pequeno “retrato da mulher açoriana”, enxertado no texto de Alfredo Varela sobre os açorianos. São as flores sob os ombros e uma acentuação no contorno labial da imagem de face inteira que veste quase um luto, os signos de feminilidade naquela diminuta imagem.

Anunciou João Von Franckenberg, desde 1892, que a História do Brasil deveria ser escrita para meninos. A historiografia do Rio Grande do Sul privilegiou a narrativa historiográfica de gênero militarista, masculinizada e linear. Contudo essa tradição historiográfica foi dada pelos republicanos castilhistas.

A ética Kistch é a da adaptação à maioria; o mercado determina valor aos produtos resultantes da cópia de um modelo original. O Kistch, nos livros didáticos de História e Geografia do RS, torna interessante o ensino cívico, facilitando o entendimento das necessidades de rituais nas práticas republicanas, o que em nada o difere dos valores Kitsch dos cultos ao ritual do chá. Destruir é tão sedutor quanto reconstruir um objeto, e apontar os defeitos de forma crítica. Mesmo quando a introdução de imagens poderia representar algum avanço didático, encontramos uma manipulação Kitsch de tal “ferramenta pedagógica”.

Os manuais e objetos escolares feitos em função do novo público a educar foram adaptados à maioria. Tornam-se suportes de saberes e da estética literária, para que correspondam àquilo que seus fornecedores objetivaram neles.

Os manuais republicanos de História e Geografia do RS iniciaram sua trajetória editorial a partir de uma seleção prévia do Conselho de Instrução Pública e, depois de fevereiro de 1897, sob o decreto de nº 89, do Conselho Escolar, sob presidência de Manoel Pacheco Prates, e seis inspetores regionais e mais a sétima região e o cargo de inspetor vago. Ele foi ocupado no ano seguinte por João Cândido Maia, também autor do primeiro livro didático de História do RS, que nos anos seguintes passou a receber no título do manual, o também enunciado epistemológico “para o ensino cívico”. Além de inspetor regional de Educação, João Maia foi vice-presidente do IHGRS, o que naquela historiografia institucional é chamado de “João Maria”, por um dos escritores do IHGRS.

De fato, os manuais escolares de História e Geografia do RS, produzidos e distribuídos, desde o castilhismo, buscaram atualizar a memória da república nas escolas.

O projeto historiográfico regional, ao receber uma casa institucional no IHGRS, estava gestado não para contar as histórias dos irmãos Saraiva – Gumercindo e Aparício –, mas oferecer as festividades e homenagens cívicas a heróis da mátria lusitana.

Ilustrada com retratos das impressoras das oficinas da Livraria do Globo, a partir de 1920, o livro de João Maia buscava uma sobrevivência de sete anos até sua última edição de 1927. Entretanto, as imagens do livro de Maia não são empilhadas; elas estão nas referências do texto. Elas não parecem evadir-se como arte; são pretensos registros visuais, sem novidade, sem a pretensão de ser um método moderno. A obra segue a tradição republicana-farroupilha, cuja pedagogia fundamenta-se no emprego da violência e da força militar, como exemplo de solução de crises políticas e sociais.

A data de 1920 antecipa-se ao movimento modernista brasileiro de 1922. Em 1916, A. G. Lima e sua *Cronologia* RS anteciparam não apenas o surgimento de retratos dos “homens ilustres do RS”, da edição de Maia (1920). O Kistch entranhou-se na manualística escolar do RS, antes das influências modernistas de 1922.

Em 1928, por outro lado, na reedição da *Cronologia* de A. G. Lima, o quadro alusivo ao governo estadual – a última gravura daquele livro –, empilhados sob o retrato de Getúlio Dorneles Vargas e seu vice-presidente há outros personagens do gabinete. Foram feitas outras reedições do manual escolar de A.G. Lima, durante a década de 1930. Como procederia a narrativa do deslocamento de parte dos revolucionários daquele governo do RS para a presidência da República dos Estados Unidos do Brasil? Substituiria o IHGRS ao IHGB?

A ironia nem sempre é óbvia. Enfim, o regionalismo e o ensino cívico se realizam ou assumem sentido nas festividades, na seleção

das memórias celebrativas locais, cuja data no calendário republicano do RS, é tão exclusivista quanto o nome do clube de estudantes do RS, na Faculdade de Direito em São Paulo, na década de 1880: *Vinte de Setembro*. Enquanto os demais clubes republicanos, sediados em outras províncias do Império brasileiro, elegeram o 21 de abril, isto é, Tiradentes, como a data maior republicana – os aspectos pedagógicos e doutrinários do positivismo/republicano, recebidos por aqueles acadêmicos em São Paulo, fortaleceram as ideias de construção de uma identidade regional distinta no Sul do país.

Referências

ALMEIDA, Maximiliano M. M. Historiografia didática castilhistas: livros didáticos de História e Geografia adotados para as escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul entre 1896 e 1902. In: ROCHA, Márcia Medeiros da. *IV Mostra de Pesquisas do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: CORAG, 2006, p. 237-247.

ALMEIDA, Maximiliano M. M. *Mandado adoptar: livros didáticos de História e Geografia do Rio Grande do Sul para as escolas elementares (1896-1902)*. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARÓSTEGUI, Julio. Traumas colectivos y memorias geracionaes. In: ARÓSTEGUI, Julio; GODICHEAU, François. *Guerra civil, mito y memoria*. Madrid: Ed. Marcial Pons, 2006. p. 57-94.

ARÓSTEGUI, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica, 2001.

BASTOS, Maria Helena C; STEPHANOU, Maria (org.) *História e memória da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: *Educação e pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 30, n. 3, p. 475-492, 2004.

CESAR, Guilhermino. *História da Literatura do Rio Grande do Sul (1737-1902)*. Porto Alegre: Globo, 1956.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHOPPIN, Alain. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. Trad. Julieta Beatriz R. Desaulniers. In: *Veritas*. Porto Alegre: v. 43, p. 183-192, dez. 1998.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de História*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. Usos da História: refletindo sobre identidade e sentido. In: *História em revista: dossiê: historiografia*, Pelotas: Ed. da UFPel, v. 6, p. 21-36, dez. 2000.

HOBBSAWN, E.; RANGER, P. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2001.

LAYTANO, Dante de. *Manual de fontes bibliográficas para o estudo da História Geral do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1979.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. In: *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, nº 1. p 5-14. Portugal. 2006. Consultado, em 03/07. <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS. 1978.

MASTROGREGORI, Massimo. Historiografia e tradição de lembranças. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A história escrita, teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto. 2006, p. 65-94.

MONTEIRO, Charles. Uma abordagem da historiografia brasileira da segunda metade do séc. XIX até 1920. In: *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre: PUCRS, v. XX, p. 163-172, julho, 1994.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Trad., notas e apresentação: Pedro Süssekind. Porto Alegre: LP&M, 2007.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (org.). *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS

- BARBOSA, Dalcin F. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST, 1976.
- BARNASQUE, Clemenciano. *Ephemérides Rio-grandenses*. Porto Alegre: Selbach, 1931.
- COSTA, Elmar Bones da. *História ilustrada do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Já, 1998.
- FONSECA, Lydia Mombelli da. *O verso vai à escola*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1965.
- FORTES, Amyr Borges. *Geografia Física do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo 1959.
- FORTES, Amyr Borges. *Compêndio de História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Sulina, 1960.
- FORTES, Amyr Borges. *Compêndio de Geografia Geral do Rio Grande do Sul*. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 1979.
- GUIMARÃES, José Pinto da Fonseca. *O Rio Grande do Sul para as escolas*. Porto Alegre: Livraria Americana; Ed. Carlos Pinto e Cia, 1896.
- GUIMARÃES, José Pinto da Fonseca. *O Rio Grande do Sul para as escolas*. 2 ed. Porto Alegre: Liv. Americana; Ed. Carlos Pinto e Cia., 1899.
- GUSMÃO, Stella Dantas. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Livraria Americana, 1911.
- LIMA, Afonso Guerreiro. *Chronologia da História Rio-Grandense*. Porto Alegre: Globo, 1916.
- MAIA, João Cândido. *História do Rio Grande do Sul para o ensino*. Pelotas: Oficinas a vapor Franco e Irmãos. 1898.
- MAIA, João Cândido. *História do Rio Grande do Sul para o ensino cívico*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1927.
- MACIEL JR., Antunes. *O Rio Grande: anotações esparsas*. São Paulo: Duprat e C., 1912.
- MARIANTE, Hélio Moro. *O Rio Grande do Sul em "aulinhas"*. Porto Alegre: EST, 1993.
- MARTINS, Henrique. *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Livraria e Oficinas a vapor de Franco & Irmão, 1898.
- MARTINS, Henrique. *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*. 4 ed. Porto Alegre: Globo. 1909.
- REIS, Carlos A. *Álbum do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1905.
- SILVEIRA, Amílcar da. *Por onde sopra o minuano: história do Rio Grande do Sul para a gurizada*. Porto Alegre: CORAG, 1968.

A qualidade da educação no Ensino Médio

JACKSON MANOEL FRANCHI GONÇALVES

Graduado em História, Mestre em Letras/FURG. Rio Grande/RS

Artigo 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(Constituição da República Federativa do Brasil).

As instituições de educação pública no Brasil são relativamente novas perto de outros países. A educação pública surge quando o Estado buscou levar o seu discurso aos locais que não podia acessar a partir da escola. Um exemplo disso pode ser a sociedade de imigrantes europeus no Rio Grande do Sul, onde a educação pública surgiu como mecanismo de institucionalizar a língua nacional e a própria nação. Ou seja, a educação pública não foi um apelo das classes mais baixas, mas sim uma necessidade das classes dominantes para legitimar sua ideologia na população. Ela não é uma tentativa de igualar as condições sociais, já que foi concebida e estruturada por grupos sociais que não pretendiam dividir seu poder político e econômico. Para termos uma educação de qualidade e equidade, que é o objetivo de estudo desse artigo, tornar-se-ia necessário transformar de forma indelével o modo como a educação é compreendida, estruturada e aplicada em nosso país.

Portanto, o objetivo de análise desse trabalho é a educação no Ensino Médio, especificamente na cidade de Rio Grande, e de que

forma podemos analisar o processo de ensino/aprendizagem no que tange à questão da qualidade. Essa análise parte de discussões a respeito de educação e ensino, na cadeira de Políticas Públicas da Educação. Nosso enfoque é sobre o Ensino Médio, especificamente o terceiro ano.

Tratamos aqui de Qualidade na Educação, nesse processo. Entretanto, tem-se em mente que esse é um tema por demais complexo e que a nossa prévia argumentação não é capaz de responder a todas as suas problemáticas. Mas, nosso trabalho se propõe indicar alguns caminhos pelos quais podemos entender essa questão sem esgotá-la.

Entendemos qualidade, segundo o documento de discussão sobre Políticas Educativas, no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe:

Trata-se de um conceito com grande diversidade de significado, com frequência não coincidente, entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor, concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão *condicionadas por fatores ideológicos* e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação no momento dado, e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos fatores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a “definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros.” (Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC, 2007, grifo meu).

Partimos com a visão da Unesco, de que esse conceito está relacionado a fatores ideológicos de determinados grupos sociais. Pode-se constatar essa diferença nos principais enfoques a respeito do tema “Enfoque Humanista”. “Essencial” é o desenvolvimento das

capacidades dos educandos para que os próprios possam vir a construir significado e, dessa forma, dando sentido ao que aprendem. “Correntes condutoras” enfocam a importância do ensino estruturado, graduando cada passo do aluno na escola, e, dessa forma, verificando seus resultados, e assim o docente dirige a aprendizagem controlando os estímulos e respostas. Por fim, os radicais, “enfoques críticos”, se utilizam de diversas teorias, estimulam a análise crítica da realidade com a preocupação de que a educação contribua para a mudança social e para a redução das desigualdades, emancipando os marginalizados.

Agora analisaremos as distorções do significado de qualidade educacional. O “Reduccionismo instrumental” reduz qualidade aos aspectos mensuráveis, mediante provas padronizadas, e dessa forma esquece os aprendizados de vital importância que dificilmente podem ser avaliados com esse tipo de instrumento metodológico. Estamos aqui tratando da negligência desse processo em relação à criatividade, resolução de conflitos e o cuidado com o meio ambiente, entre outras questões. Em contextos em que essa teoria é aplicada em sua plenitude, corre-se o risco de empobrecer a educação com perdas nas áreas em que não é possível produzir-se medições às quais são essenciais para o desenvolvimento de indivíduos e da própria sociedade. A normatização enganosa valoriza somente aquilo que é objeto da avaliação. Já o reduccionismo racional consiste em confundir os fenômenos estudados com as explicações próprias. Assim, o processo de aprendizagem organiza-se por meio da interação aluno/professor, com o que cada um traz de conhecimento prévio, e, dessa forma, faz com que o aprendizado seja único e não repetível em cada caso. Critica-se esse viés, pois, ele supõe que “modificando-se positivamente os fatores estudados, se produzem de modo imediato e mecânico melhoras na aprendizagem.” (Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC, 2007).

A educação pública pode ser encarada de diversas formas, principalmente em um país como o Brasil, de grande diferença social. Uma dessas formas é entendê-la como uma instituição voltada para o mercado com pressupostos do mesmo, e formando alunos preocupados apenas com essa realidade da sociedade. Outra forma é vê-la como um meio de elevação social das partes minoritárias da pirâmide econômica. Em outras palavras, como uma forma de elevação social das populações que estão à margem do sistema econômico. E ainda pode-se entendê-la como o agente social que formará os novos cidadãos, cientes de seus deveres e direitos, e assim formando pessoas que possam agir dentro dessa sociedade para melhorá-la ou modificá-la; nesse caso serem os atores de uma revolução. Já na lógica de Durkheim, ela é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. “Educação é a socialização.” (RODRIGUES, 2004, p. 32).

O Ensino Médio público possui alguns pressupostos base, como o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, que possibilitam o prosseguimento dos estudos, a preparação para o mercado de trabalho e para a vida, o aprimoramento do educando como pessoa para desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico. E ainda leva o educando a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos em cada disciplina. Isso com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, capítulo 2, seção 4, artigo 35. Dessa forma, esse nível educacional torna-se imprescindível para o acesso às ocupações produtivas na sociedade, segundo o documento “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos” da UNESCO.

Pode-se propor uma ligação entre o conceito de pensamento crítico e autonomia intelectual com a declaração dos direitos humanos da ONU. Para se possuir liberdade de pensamento, consciência e religião tornar-se-á necessário o pensamento crítico em relação ao mundo em sua volta e às informações que chegam das diferentes formas ao aluno. Nessa sociedade de informação, conforme o

Artigo XVIII: Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular.
(<http://www.onu-brasil.org.br/documentosdireitoshumanos.php...>site acessado no dia 20/05/2008 às 18:50.).

A escola tem uma função social das mais importantes, a de diminuir os reflexos da sociedade de terceiro mundo subdesenvolvida e dominada por uma pequena elite nacional e pelo capital estrangeiro, como acontece no nosso país. Ela deve fornecer subsídios para que o aluno possa se situar no mundo, com capacidade de criticá-lo posicionando-se diante dos caminhos que a nossa sociedade vem tomando, ou seja, ajudar a manter a realidade atual ou lutar por uma melhor condição social da população. Esse é o grande desafio da educação no Ensino Médio.

Referências

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP & A; 2004.

Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC, 2007.

Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina.

Documento do INEP de janeiro de 2004, qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34. Setembro/Dezembro, 2004.

MAGALHÃES, Antonio; STOER, Stephan. Contributos para a reconfiguração da educação inter/multicultural. In: *A diferença somos nós*. Porto Alegre: Apontamentos, 2005.

LEIS

Constituição da República Federativa do Brasil.

Lei de diretrizes e Bases da educação; Lei 9.394/96.

Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

SITE

Declaração dos Direitos Humanos da ONU:

http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

8

ESTÁGIOS DOCENTES EM HISTÓRIA

Registro: a necessidade de exercícios e atividades de reflexão em sala de aula

FABIO DULLIUS

Especialista em História do Rio Grande do Sul/FAPA. Porto Alegre/RS

O tema deste artigo é fruto das observações realizadas em meu estágio de Prática de Ensino em História, bem como a partir do cotidiano de sala de aula vivenciado. Levando em consideração o primeiro contato com a profissão de educador, indaguei-me sobre o por quê não exercitar o aprendizado do conhecimento histórico, assim como os demais professores da área de exatas, o fazem. Tendo em vista este questionamento central, passei a buscar respostas a esta indagação, elaborando alguns tópicos: a deficiência das demais séries iniciais e do processo de alfabetização, estabelecido em modelos já prontos, que inibem a produção textual e o raciocínio dos alunos; a falta de leitura por parte dos alunos; o desinteresse pela disciplina de História e, principalmente, aquela visão arraigada dos alunos, de que a História é “decoreba”, e, portanto, não precisa desenvolver novas respostas, apenas colocar o que está no livro ou o que o professor disse.

O cotidiano em sala de aula nos demonstra um total analfabetismo em relação à produção de textos e de consistência nos pensamentos apresentados. E, no caso da História, este desaprender a escrever é ainda pior, pois o aluno só é cobrado em sua produção textual histórica frente à uma prova ou aqueles trabalhos enormes, quando muitas vezes o aluno nem sabe pesquisar.

Uma forma de melhorar esta situação de inércia cultural é transmitir a complexidade da produção do conhecimento histórico, re-

servado somente à academia e universidade, ao Ensino Fundamental e Médio. É necessário que o aluno, diante do processo de iniciação histórica, comece a sua reflexão procurando explicar “os como e os porquês” das transformações sociais, ficando atento para as diferenças, as peculiaridades e as diversidades existentes entre as sociedades. É também preciso que ensinemos aos alunos, o fato de que o conhecimento histórico é construído a partir de um procedimento metodológico próprio, ou seja, o conhecimento histórico é uma construção (CABRINI et al., 1994, p. 29).

Uma atividade e prática pedagógica voltadas para a melhoria da estruturação do pensamento do aluno e melhoria na sua forma de escrever tem como focos principais no processo de aprendizagem: como o aluno constrói o conhecimento, como se processa a aquisição de habilidades e como o aluno aprende a operar com os conceitos. Segundo Callai:

Conhecer fatos ou processos do passado, ou seja, da história, por mais amplos que sejam, não significa, necessariamente, a compreensão da dinâmica histórica propriamente dita. E, o que para o caso é mais importante e definitivo, enquanto o aluno estiver confrontando com um saber que se lhe apresentam pronto e acabado, difícil é imaginá-lo provocado para uma reflexão autônoma, um pensamento crítico. (1997, p. 229).

O baixo nível de domínio e uso da leitura e da escrita é consequência, não só, do não reconhecimento e estimulação da oralidade; de não se assentar sobre ela a alfabetização, a linguagem escrita, mas sim, também, pela progressiva perda do ouvido, da escuta. Tudo isso é fruto de nossa sociedade cada vez mais eletrônica e virtual, em que tudo é emoção e irreal, onde os computadores e os processadores de textos estão modificando rapidamente os modos e as maneiras de escrever e imprimir. Com isto, o aluno desaprende

a escrever e praticar a caligrafia e a correção gramatical (FRAGO, 1993, p. 21-22).

Segundo a autora mencionada, anteriormente, a adequação da linguagem ao contexto de uso é muito importante no processo de comunicação humana. Até porque o aluno só irá aprender a falar, refletindo sobre o seu falar. Podemos dizer que Euzi Rodrigues Moraes vê como uma das causas desta crise, entre a oralidade e a escrita, o despreparo dos professores e dos alunos e o ensino deficiente das séries iniciais, que não procuram desenvolver o aprendizado completo, aquele que envolve a oralidade e a escrita como fundamentais para o processo de aprendizado textual e expressivo, bem como fundamental para o processo de comunicação diária.

No meu planejamento, não estava contemplada a busca do desenvolvimento da capacidade de se expressar e de organizar o pensamento em uma redação. Mas, ao dar uma primeira atividade, a partir de um questionamento, percebi esta deficiência que se comprovou com os demais trabalhos realizados. Até me surpreender com um aluno que no dia da autoavaliação sobre as minhas aulas, sobre as atividades dadas e sobre o meu método de conduzir a aula, escreveu-me: “As aulas estavam irada, é tri afudê as aulas no vídeo”.

Se avaliarmos esta afirmação, encontraremos nela todo um código e uma convenção de comunicação que expressa uma visão geral sobre as minhas aulas. Só que aos olhos do professor, por um lado, estas palavras e expressões não refletem aquele modelo pronto que temos de como fazer uma autoavaliação. Demonstra também a preguiça do aluno, ou o processo de “desalfabetização”, que o aluno vem sofrendo pela deficiência de um ensino cada vez mais precário e voltado para um ensino mecanicista, em que somente reproduz o que o professor ensina. É por isso que se deve identificar os procedimentos e recursos linguísticos utilizados pelo estudante, para elucidar e conhecer as condições de produção da redação escolar (BRITO. In: GERALDI, 1984, p. 110).

É vista com frequência, aquela situação em que o aluno não escreve com o intuito de aprender e exercitar o conteúdo dado, mas sim realiza tal atividade para cumprir uma ordem do professor e para ganhar nota. Ou seja, faz como se fosse algo muito penoso para si. Por isto que se diz muitas vezes que o caráter de exigência inibe a produção textual do aluno, já que se impõe algo já determinado pelo professor e até pela própria escola. Sendo assim, a apreciação que faço sobre este problema, é que realmente há uma grande carência para os alunos, de exercícios e atividades mais dirigidas para a produção de textos e questionamentos sobre diversos conteúdos trabalhados em aulas, exercícios que não tenham cobrança de uma nota, mas que sejam simplesmente para o aluno fixar o conteúdo, bem como proporcionar ao aluno um espaço em sala de aula em que ele produza o conhecimento histórico. Esta tendência, não se tem visto no ensino escolar, pois os alunos somente são cobrados em provas e trabalhos enormes de pesquisas.

Para Cabrini e outros autores, o desenvolvimento do raciocínio histórico, só será despertado no aluno, quando este desenvolver a sua capacidade de se expressar como sujeito de sua própria reflexão. Logo, esta capacidade reflexiva só será desenvolvida quando o professor perceber de que somente a prova e trabalhos não dão condições para se avaliar o rendimento e o aprendizado do aluno. Mas, com a ajuda de exercícios bem dirigidos ao objetivo que se pretende obter; teremos indícios para auxiliar o processo avaliativo que é constante, bem como teremos condições de avaliar as aulas, as atividades e os métodos utilizados até o momento, para sabermos aonde devemos reforçar e direcionar novas atividades e explicações.

Outra situação vivida em sala de aula no período de estágio, que comprovou a falta de exercícios de escrita e reflexiva pelos alunos, foi uma atividade dada como forma de recapitulação e de prática de construção do conhecimento histórico. Ao ser elucidada uma afirmação de Jacques Le Goff, um estudioso da Idade Média, para

os alunos refletirem e escreverem uma redação de, no máximo, 15 linhas, muitos não entregaram, outros fizeram rapidamente na sala de aula, alguns apenas reproduziram com as palavras retiradas do texto oferecido pelo professor, sem acrescentar nada sobre o seu entendimento. Outros tiveram dificuldades de interpretar e entender a afirmação, e todos entregaram o trabalho com, no máximo, cinco linhas; poucos chegaram a dez linhas. Claro que o número não interessa, pois não significa o entendimento do aluno sobre a matéria, e nem mede a sua capacidade produtiva. Mas, por outro lado, esta estatística é preocupante, pois demonstra a preguiça dos alunos em redigir e escrever, ou denota a dificuldade em estruturar o seu pensamento e ideias, a falta de conhecimento gramatical e de refletir sobre um dado conteúdo.

Portanto, Cabrini propõe que no final de cada aula ou a cada duas ou três aulas, de acordo com o cronograma, seja realizada uma atividade de escrita sobre os trabalhos e conteúdos propostos até o momento. Este trabalho escrito deve ser para que o aluno organize as suas ideias e registre individualmente a sua reflexão, sobre a discussão conjunta da classe, naquelas aulas. Mas a autora afirma de que este trabalho só terá êxito, se for feito um bom exercício de compreensão do texto, no caso, um documento ou livro, além de todo um trabalho de discussão e reflexão individual, até porque, antes de tudo, o aluno deve fazer um bom exercício de compreensão de texto. Antes de tudo, o aluno deve compreender o que o professor transmite nas aulas expositivas. E, assim, como o aluno deve saber se colocar, discutir, tomar a palavra e questionar, o professor deve também observar, ouvir e propor uma metodologia e objetivos de acordo com a vivência do aluno, sua experiência de vida e seu saber (CABRINI et al., 1994, p. 48-49).

Está cada vez mais implícito de que é necessária uma renovação pedagógica no ensino de História. Mas, isto não implica somente em o professor utilizar tendências historiográficas atualizadas, mas

sim esta prática deve vir acompanhada de uma nova forma de se dar aula, novos métodos, novas atividades e uma nova maneira de se compreender o papel educativo e social da História. A visão de mundo do professor perpassa a sua concepção de História e esta irá nortear o planejamento pedagógico. Para Alcântara, o ensino mecanicista é mero reproduzidor, aquele em que o professor é o “doador” de conhecimento e o aluno uma tabula rasa que, deve, portanto, apresentar uma atitude contemplativa, deve ser substituído por um ensino renovado, tanto no campo teórico como no prático:

[...] deve [se] estimular o raciocínio histórico e não se ater a simples memorização [...] embora uma atualização historiográfica seja importante e necessária, esta não é suficiente para garantir a conquista de um ensino de uma história renovada, já que esta requer questões de natureza diferenciada. (ALCÂNTARA, 1997, p. 132).

A conclusão a que se chega, mediante o exame da situação empírica, é a de que o ensino de História deve ser realmente remodelado, no sentido de abarcar para si o interesse dos alunos pela disciplina, a fim de desenvolver neles um pensamento crítico e um conhecimento histórico. Desmistificar aquela velha história de que a História é decoreba, e, portanto, só é estudar o conteúdo com as mesmas palavras do livro e reproduzi-lo na prova ou no trabalho. Antes de tudo, deve ser ensinado aos alunos de que a História se faz com pesquisa, em que se exercita o ato da escrita, da organização do pensamento e, principalmente, o ato da narrativa histórica. A figura do professor, neste processo, é aquele que auxilia os alunos na construção do conhecimento e direciona o olhar dos alunos ao objeto de estudo.

O sentido de defender a prática de exercícios e atividades na disciplina de História, vem do fato de que os estudantes aproveitem este momento para fixar a matéria, sem medo de errar, pois não

vale nota; aproveitar para elaborar novos questionamentos e solucionar as dúvidas, bem como exercitar o ato da escrita, importante meio de comunicação no mundo todo. O que não pode, segundo Geraldi, é descaracterizar o aluno como sujeito de sua produção, pois se não este fica impossibilitado de fazer uso da linguagem e de seu estilo próprio de escrever.

Referências

- ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Dialogando com o Ensino de História. In: BALDISSERA, José Alberto; SEFFNER, Fernando. (org.). *Qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?* São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997.
- BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CALLAI, Jaeme Luiz. O que ensinar nas aulas de história. In: BALDISSERA, José Alberto; SEFFNER, Fernando. (org.). *Qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?* São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997.
- FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Lia B. de L. O ensino da língua escrita e a produção de ignorância em escola pública. In: *Educação e realidade: escola e reprodução social*. Porto Alegre: [s.e], n. 1, jan./jun, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- MORAES, Euzi Rodrigues. *Da oralidade à escrita*. Palestra proferida no 1º Encontro do Currículo por Atividades – Revisitando a linguagem do cotidiano em sala de aula. Porto Alegre: SME, 1993.

Literatura, cinema e ensino de História

CARMEM ZELI DE VARGAS GIL

Dr^a em Educação, Prof^a da FACED/UFRGS. Porto Alegre/RS

Situando o estudo

Considerando a natureza teórico-prática da disciplina procurei realizar um trabalho em que os alunos pudessem desenvolver uma postura reflexiva e propositiva sobre o fazer pedagógico, buscando transformar o estágio em espaço de docência criativa.

A proposta se efetivou com um desafio proposto aos alunos para organizarem um planejamento alicerçado nos pressupostos teóricos que hoje são âncoras nas reflexões sobre o ensino de História: ampliação das fontes e teorias explicativas que auxiliam na compreensão das ações humanas no tempo e no espaço; as fontes como representações que não possuem uma verdade a ser desvelada; o conhecimento histórico não é uma transcrição literal do passado; a História não recupera o passado, mas o constrói, a partir de preocupações do presente. Portanto, elaborar uma proposta de trabalho pautada na diversidade de fontes, visando discutir em sala de aula diferentes modalidades de construção do passado foi o intuito do desafio apresentado aos estagiários do Curso de História da FACOS, em Osório, como professora.

Os desafios nos ajudam a aprender, porque nos colocam diante de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar. Assim, os estagiários elaboraram estratégias pedagógicas para o Ensino Médio, pautadas no planejamento de ações que possibilitassem o

exercício da busca e da investigação, assumindo as trilhas invisíveis do aprender (BRANDÃO, 2003). Os acadêmicos aceitaram o desafio proposto, acreditando que a aceitação do risco é também condição para o entusiasmo e a ousadia.

Os itinerários de aprendizagens foram permeados de dúvidas e angústias que, por vezes, os faziam recuar, reclamar e desejar planejamentos lineares, fechados e tranquilos, sem os ventos que revolvem tudo, trocando as coisas de lugar. Mas, sabendo que viver é, segundo a sabedoria popular, “um negócio arriscado”, os alunos foram, aos poucos, ressignificando as incertezas e construindo outras dúvidas a partir das aprendizagens que a experiência proporcionava, pois em todo trabalho realizado com emoção e vida, a segurança se produz na incerteza dos caminhos.

O resultado foi uma proposta envolvendo as artes do cinema e da educação, entendidas como práticas sociais inscritas na ética e na estética do humano. A educação é arte porque inventa uma vida que nasce como ponto de interrogação. E a educação vai dando elementos para a constituição dessa vida. Cinema é arte que permite dizer e desdizer o mundo, desafiando a razão com a emoção.

O filme escolhido para a elaboração da estratégia pedagógica foi *Concerto Campestre*, dirigido por Henrique de Freitas Lima, e que narra a história de um estancieiro charqueador, apaixonado pela música, e capaz de assumir o desafio de montar uma orquestra numa charqueada. O cenário é o pampa gaúcho de 1860, num breve período de paz entre as guerras que faziam do lugar um palco de lutas constantes. Um romance quase impossível, com “mocinha”, anti-herói, sensibilidade, brutalidade e arte, elementos que compõem partes da história que leva à reflexão a respeito de *um lugar onde nada acontecia*, ou ainda, um lugar onde o tempo parecia não passar.

O contato dos acadêmicos com o filme ocorreu a partir do projeto *Cinema Comentado (2005 e 2006)*, uma experiência do curso

de História que, em duas edições, proporcionou reflexões e aprendizagens sobre o diálogo criativo entre cinema e História. A estratégia pedagógica construída representa uma possibilidade para o estudo da história do Rio Grande do Sul. Trata-se de pensar questões relacionadas à contribuição do negro na sociedade sulina, à estrutura econômica da estância, aos valores de uma sociedade alicerçada no patriarcalismo, ao lugar da mulher nessa sociedade, à religião como a cruz que intercambia a dominação.

Porém, não só para aprender mais história que o cinema está na escola, mas como fruição estética. O cinema nos faz pensar e sentir a vida e o mundo. Às vezes, saímos de um filme e o filme não sai da gente. Assim, a dimensão formadora do cinema está na possibilidade da fruição estética, uma manifestação artística que pode nos ajudar a interrogar o mundo e a conhecer outros mundos. Questionar o uso de filmes como recurso pedagógico foi, também, objetivo da proposta, pois se vivemos numa sociedade imagética, a educação tem que discutir o cinema para fazer a educação crítica e sensível do olhar.

A proposta envolveu sete momentos:

- 1^a) mobilizando a curiosidade com atividades, envolvendo fotos da produção do filme e assistiram o *making off*;
- 2^o) cruzando narrativas: envolveu atividades com excertos do livro *Concerto Campestre*, roteiro literário e *story board* do filme *Concerto Campestre* e textos de Saint-Hilaire sobre as charqueadas no sul;
- 3^o) aprendendo sobre o filme: os alunos navegaram na Internet em endereços que o analisaram e veiculavam reportagens sobre ele;
- 4^o) fruição total: numa sala preparada com cartazes, telão e cadeiras confortáveis, assistiram ao filme;
- 5^o) “dando o recado”: envolveu a elaboração de um *clip* de releitura do filme *Concerto Campestre*;

- 6º) avaliando: os alunos responderam: *o que aprendemos com o diálogo entre o filme e o livro Concerto Campestre?*;
- 7º) estabelecendo *links*: estudo de outros temas explorados no filme, como o tema da mulher que apresenta grandes possibilidades de estudo ao relacioná-lo a outras épocas e sociedades.

Claquete: por uma pedagogia do cinema

Os educadores, especialmente de História, convivem hoje com o desafio de romper com as verdades históricas e a noção de fonte única, consubstanciada no documento oficial. Nesse sentido, o cinema e a literatura se colocam como fontes a serem interrogadas pela história. Mas, como anuncia Dosse (2001), a grande novidade situa-se na relação do historiador com suas fontes, não mais buscando os *fatos como realmente aconteceram*, mas, ao contrário, tornando-se um diretor de cena que recompõe, constrói e desconstrói a realidade ao sabor de suas hipóteses.

Estudar História com filmes ou aprender a aprender com filmes, fruir mais intensamente das emoções que provocam a reflexão a partir das representações construídas sobre os fatos, fazer a educação crítica do olhar, compreender a linguagem cinematográfica, são desafios postos à educação contemporânea. Em outras palavras, desenvolver o que Pierre Bourdieu (1979) chama de “competência para ver”.

É possível construir essa competência na escola, simplesmente assistindo filmes porque “terminou o conteúdo” (como se fosse possível “dar todo” o conteúdo), porque o professor não compareceu, porque é dia de conselho de classe, porque os alunos querem assistir a um filme? Tantas perguntas. Uma resposta possível: não! Filmes não são complementos de atividades educativas, nem tampouco a solução para preencher o tempo na escola. É impres-

cindível que ocorra uma discussão metodológica, considerando, com sua linguagem específica, um documento de múltiplas possibilidades para os educadores. Mais do que recurso pedagógico, o filme possibilita a experiência estética, o contar-se a si e ao mundo. Às vezes, diante de uma película, parece que estamos assistindo à nossa própria vida. Segundo depoimento de uma educadora, entrar no túnel com fotos do *Concerto Campestre* a fez lembrar de sua infância, das histórias do pai, da fabricação caseira do charque, entre outras coisas. Mais do que visualizar costumes, valores e fatos de uma época, o túnel evocou memórias e propiciou o debate e a reflexão, entre os participantes, servindo como fonte de informação e pesquisa.

O depoimento da estagiária do Curso de História que construiu a proposta e a aplicou junto a educadores e alunos de Ensino Médio, anunciam as aprendizagens construídas.

A construção do *clip*, como releitura do filme *Concerto Campestre*, foi uma experiência inovadora para todos. Inicialmente, ansiosos com o uso do computador, foram aos poucos trocando ideias, ampliando as interrogações e curiosidades sobre o filme. Sentimos-nos realizadas ao conseguir facilitar a construção do *clip*, sugerindo aos educadores o uso de mídias e tecnologias no contexto da sala de aula. O depoimento de uma das participantes é revelador de tal propósito: “Hoje me sinto como na primeira série, quando aprendi a ler. O que senti ao ver meu trabalho pronto pode ser comparado à sensação de ler pela primeira vez. Nunca, depois de adulta, aprendi tanto como neste sábado”. (Grifo meu).

No Brasil existem políticas de distribuição de livros para as escolas públicas, no entanto, o que tem sido feito para democratizar o acesso dos alunos e alunas à produção cinematográfica brasileira e gaúcha? Em nome de quais princípios e crenças, os filmes são coadjuvantes nas práticas pedagógicas? Por que o desconhecimento de

grandes obras da cinematografia brasileira não é visto como lacuna educacional, como são os grandes clássicos da literatura?

Eric Hobsbawm (1994) reafirma a centralidade do cinema a partir do século XX, justificando que muito da percepção que temos da história da humanidade está irremediavelmente marcada pelo contato com as imagens cinematográficas. Num contexto social dominado pelas imagens, torna-se necessário que os educadores considerem as possibilidades educativas das linguagens artísticas, promovendo a educação crítica do olhar. O cinema, enquanto arte possibilita a fruição e a sensibilidade, assim como a educação dos sentidos ou uma educação do sensível em estreita comunhão com a racionalidade, sem privilegiar nenhuma dessas dimensões da cognição.

No Rio Grande do Sul, assistir a filmes como *O Quatrilho*, *Era uma vez dois verões*, *Anahy de Las Misiones*, *Neto perde sua alma*, *Concerto Campestre*, é viajar pelas representações construídas da história e da cultura gaúcha. São obras que contextualizam épocas e fatos, oportunizando a problematização dos mitos e propondo a reflexão sobre o que e como somos.

As estratégias pedagógicas elaboradas têm como *tema* as charqueadas gaúchas – palco de exploração, disputas, sabores e amores; como *inspiração* o filme *Concerto Campestre*, de Henrique de Freitas Lima; como *princípio* o desenvolvimento do saber sensível em sintonia com a educação do intelecto; como *busca* a necessidade de diversificar as fontes para o ensino de História. Trata-se de uma proposta para o ensino de História que nasceu das interrogações das acadêmicas do Curso de História nas suas incursões e buscas do ser educador. Portanto, se tudo que sentimos faz sentido e indica um sentido a seguir, que as escolas recebam esta produção como um caminho possível para ressignificar o uso de filmes no espaço escolar.

Balanço provisório

Espera-se que com a socialização desta proposta se reafirme a esperança na educação, nos cursos de licenciatura e nas disciplinas de prática de ensino. Esses processos são responsáveis pela formação de educadores envolvidos na construção da sociedade que recusa submeter-se ao decreto dos fatos, percebendo o mundo como lugar de mudança e passagem.

Para além da retórica que anuncia o fim da escola, com suas estruturas engessadas, avaliações objetivas e conteúdos descontextualizados, eu prefiro pensar na escola como espaço de “ilusão fecunda” (SPOSITO, 1993), pois os sonhos e os projetos são tecidos nesse dia-a-dia da fadiga, do cansaço e da chatice. Não há decisões definitivas: a escola é espaço de ambivalências. Como educadores, estamos mergulhados num persistente e nunca acabado trabalho de aprender sobre o aprender do outro, e, com isso, construir novas possibilidades para o ensino.

Hoje, neste mundo ilimitado e sempre mais acelerado, parece que os textos didáticos, com suas palavras e frases, são insuficientes para aprender/ensinar/aprender. Romances, poemas, contos e filmes instigam a dúvida e a pergunta em sala de aula, ajudando a quebrar as cenas previsíveis que marcam algumas situações educativas.

Se ensinar é ajudar o aluno a construir o próprio ponto de vista e, depois, relativizá-lo, por estar em constante mutação, talvez as aproximações entre literatura, cinema e educação se constituam em possibilidades para ensinar uma percepção mais abrangente da condição humana. Com esta proposta, respondemos positivamente à pergunta sobre “como é possível fazer isto, ensinando História?” (RUIZ, 2005, p. 75).

Firmo a intenção e o propósito teórico, metodológico e formativo da opção da docência como desafio, por concordar com as palavras de Rui Canário, que “aprender é exercer um trabalho sobre si”.

Como professora-formadora, vivenciar situações de aprendizagem, nesta perspectiva, implica pensar as disciplinas de Estágio como laboratórios para a formação de futuros (as) professores (as), e não como mera repetição de planejamentos engessados por regras de escolas e universidades.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BRASIL, Luiz Antônio de. *Concerto campestre*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: UNESP, 2001.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FURTADO, Jorge. *Palestra na 10ª Jornada Nacional de Literatura*. Passo Fundo, 2003.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005.

SAINT HILAIRE, Augusto de. *Viagem ao Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.

SITE

www.filmesdosul.com.br

Apenas poderá ensinar aquele que estiver disposto a aprender

JOICE GOMES DOS SANTOS

Graduada em História/FACOS. Osório/RS

A colheita vem depois...

Na vida de estudante estamos, por vezes, sujeitos a um processo de ensino que privilegia a ação do educador, onde ensinar significa prover o aluno daquilo que lhe falta, ou seja, dá-se o conteúdo necessário para preencher a tal falta. Dessa forma, o exercício de pensar e questionar, não é explorado pela escola. Por outro lado, Paulo Freire (1996, p. 47) demonstrou-nos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

Para pensar essas temáticas, considero importante conhecer o ambiente no qual vamos nos inserir, e onde outros já estão inseridos qual seja, a escola.

Perguntamos então: que critérios estão sendo usados para a realização da escolha dos conteúdos, conceitos ou propostas de trabalho da escola? Estariam tais escolhas correspondendo ao que os alunos e sua comunidade necessitam?

Para chegarmos a possíveis respostas, se torna indispensável à escola observar o grau de satisfação dos alunos para com suas propostas, e que estes alunos tenham o direito a manifestarem-se quando as práticas desenvolvidas em aula lhes obrigarem a deixar seus saberes e valores de lado. Na verdade, o que, de fato, deve ser considerado é a experiência do aluno, enquanto sujeito do meio em que vive e que o

produziu. Toma-se, portanto, tal experiência e conhecimento, como ponto de partida para iniciar um determinado trabalho.

Precisamos reconhecer o importante papel dos alunos que buscam na escola algo que realmente faça sentido para sua vivência na sociedade. E pelo fato de ocupar aquele espaço, eles mantêm a profissão de professor, tendo em vista que ao ensinar este professor também aprende. Às vezes, não nos damos conta de que sem eles, não é possível o processo de aprendizado, de crescimento mútuo. Ele é o nosso trabalho, é por eles e para eles que dedicamos a nossa formação.

O aluno vai à escola por diferentes razões. Ele busca aprendizados, para além da sala de aula, aprendizados estes que possibilitem a construção de sua própria identidade, cabendo aos professores observar, conhecer, preocupar-se com seu aluno, dando a ele instrumentos básicos para iniciar o seu plantio, para que ele possa traçar objetivos em sua vida e possa atuar de forma a alcançá-los. Conforme Selva Guimarães (2003, p. 111):

O aluno é um ser social completo, não é uma tábula rasa. Ele não apenas estuda e aprende, mas faz história. Tem vida própria fora da escola, participa de outras organizações, além da escolar com as quais convive e aprende: ou seja: possui conhecimentos prévios, saberes já construídos que devem ser o início do caminho a percorrer.

A partir dessa reflexão referente ao aluno, conectamos uma outra, a que se refere ao professor; que muitas vezes prefere dizer que a teoria é muito bonita, interessante, mas se colocada em prática no dia a dia não funciona. Quantos de nós não ouvimos esse tipo de argumentação em nossa experiência enquanto estagiários?

Tais colocações devem servir de estímulo e motivação para fazer melhor, fazer e pensar diferente dentro das nossas possibilidades e interesse, reconhecendo sempre que se pode tirar proveito de certos episódios por mais simples que se apresentarem.

É preciso pensar certo. Não se pode tirar conclusões precipitadas, não se pode afirmar que determinados métodos não são os ideais sem os teres testados, sem sequer ter notado que diferentes metodologias quando usadas de forma adequada envolvem os alunos, a “matéria a ser vencida” vai fluir, na medida que os alunos tiverem tal interesse, e essa é uma tarefa nossa.

Ainda com relação ao pensar certo, recorreremos novamente ao mestre dos mestres; Paulo Freire (1996, p. 42) que diz:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro; a tarefa mais coerente do educador que pensa certo é exercer como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

É preciso admitir que o processo de ensino-aprendizagem é um momento privilegiado de crescimento, tanto do professor quanto do aluno. É também um momento de socialização desses conhecimentos, e mais do que isso é chegada a hora de o professor se colocar nesse processo como um aprendiz. Agindo assim vai haver certamente uma aproximação professor-aluno, podendo tal aproximação gerar bons e inesperados resultados.

Muitos dizem que o professor não tem a sua disposição a estrutura necessária para desempenhar sua função de forma mais eficiente. Enfim, o contato com teorias que muitas vezes resultam das práticas em sala de aula me deixam a vontade para afirmar que por mais que o professor enfrente problemas com ambientes, muitas vezes, sem as condições adequadas de informatização, é preciso que este renove seu papel junto aos alunos.

Digo isto, por entender que o professor não pode mais ser apenas o mediador entre os alunos e as informações a serem coletadas. Ele precisa se identificar como mais um aprendiz do grupo, re-

conhecendo que não é mais possível dar conta de repassar dados, conceitos prontos, e o quanto é significativo aprender a perguntar, a escutar, a encontrar soluções para os diferentes problemas que se apresentarem, a formular respostas próprias e originais.

Ao agirmos de tal forma, estaremos dando o suporte necessário para que o aluno se projete para o futuro, podemos ter surpreendentes resultados, mesmo quando temos à nossa disposição um grupo de alunos com objetivos diferenciados, interesses diversos, esperando sempre aprender algo que vai significar alguma coisa, mais lá na frente, e quando a escola somente servir de referência.

Em determinado momento de nossa trajetória escolar, ouvíamos e também dizíamos: “Professora, para que temos de saber isto? Quando vou utilizar tal coisa em minha vida?” Perguntas estas que muitas vezes ficavam e ficam sem respostas. E a nós que estamos prestes a trocar de papel, cabe refletir sobre como vamos lidar com estas situações, agora assumindo o papel de quem responde tais questões?

Lá vai uma dica: fazer o planejamento das aulas, munido de estratégias que desafiem os alunos, poderemos chegar a excelentes resultados. Aposte mesmo que lhes parecer caso perdido. Se pergunte quantas vezes for necessário: de que forma vou trabalhar determinado tema com este ou aquele grupo de alunos? Como posso aproveitar os talentos e as habilidades dentro da proposta desta aula? O que realmente vai ser interessante para eles?

Um exemplo: reafirmar em aula de História que o povo negro foi escravizado, que estes sofreram muito; ilustrar as formas de castigos a que eram submetidos e trabalhar um texto sobre o Quilombo de Palmares é importante, porém se não houver espaço para discussão, a aula se tornará desinteressante e cansativa.

Observem, não estou dizendo que não se deve trabalhar o Quilombo de Palmares nas aulas de História; muito pelo contrário. Deve ser considerado sempre como referência por ter sido o maior e mais

resistente foco de liberdade do Brasil colonial. A crítica se faz somente em função do método utilizado e por considerar não menos importantes os quilombos que existiram na nossa região, e que os alunos normalmente desconhecem, pois o material didático que utilizam, muitas vezes, não contempla a realidade destes alunos.

O que proponho, a partir da experiência obtida no meu primeiro estágio, é, desenvolver um trabalho de pesquisa, em que os alunos possam buscar informações a respeito desse tema em outros meios que não a mera reprodução do professor, ainda que tenha sua importância e a partir dos dados coletados; juntos construir uma linha do tempo com uso de imagens que ilustrem a trajetória deste povo no Brasil.

Em grupos, talvez, se discuta questões como: De onde vieram os negros? Em que condições? O que fizeram nesta terra tão distante? Foram importantes? Para quem? O que eram os quilombos? No RS existiram quilombos? Como vivem os descendentes de escravos? Qual o legado cultural deixado por estes negros? A escravidão acabou em 1888? Em que condições o negro tem acesso ao ensino público e superior? Na nossa cidade teve escravos? Quem são os seus descendentes? Enfim, poderia ficar sugerindo reflexões possíveis de se trabalhar com os alunos pela via de projetos, envolvendo pesquisas, imagens, ritmos, culinária, religiosidade, visitação a locais onde viveram em liberdade os antigos escravos.

A minha trajetória tem me conduzido de forma a pensar desta maneira. A experiência obtida através dos dois estágios que realizei, me permite compartilhar aprendizados porque como já havia comentado, anteriormente, muito do que a teoria propõe é fruto do exercício de uma determinada prática.

Temos de colocar por terra ideias “enlatadas” que dizem não ser possível a relação entre teoria e prática, uma vez que somente será possível colhermos bons frutos se prepararmos o terreno, se cuidarmos das sementes da melhor forma possível, e se semearmos

com muito cuidado, para não deixar marcas indesejadas. A minha orientadora no exercício de sua função, a de formar novos professores, seguidamente nos diz que: “[...] o aluno será no futuro o que o ajudarmos a construir no presente”. Eu penso sempre nisso, e, por isso, intitulei este texto como: A colheita vem depois...

Falamos até agora de alunos, de professores, e então sugiro que façamos uma análise ainda que pequena da escola, do ambiente em que as relações vão ser concretizadas, iniciadas, mantidas, modificadas, transformadas ou ressignificadas.

Vejamos: por mais inovadoras que se apresentem as escolas, na sua maioria, ainda apontam seus alunos como desinteressados. Observe o que o professor titular proferiu ao apresentar-me para sua turma: “Se eu fosse você, escolheria trabalhar com as meninas, porque elas são inteligentes e interessadas. Os meninos não querem nada com nada”.

Então apresentei minha proposta à turma e convidei-os a fazerem parte do meu projeto de estágio, que seria realizado em turno inverso e o grupo de estudos se formaria de acordo com o interesse e a disponibilidade de cada um. Logo veio a primeira e arrebatadora surpresa: o grupo foi composto por nove meninos, num primeiro momento, e após a titular ter prometido dar um ponto na média, duas meninas se integraram ao grupo. A titular da turma novamente entrevistou: “Estás ‘ferrada’, estes meninos vão te enlouquecer”.

Naquele momento, voltei-me para o planejamento. Após ter tido o primeiro contato com o grupo, observei algumas qualidades e algumas carências e propus um desafio a eles. Deveríamos produzir juntos materiais para a realização de uma exposição cultural, onde eles atuariam como expositores. Em dezoito horas/aula conseguimos inclusive articular nossa proposta com a que é desenvolvida por um Projeto Social do município que atende crianças carentes. Tal parceria mostrou-nos que uma boa aula de História pode ser desenvolvida a partir da experiência do outro, também. Os alunos, se

sentindo incluídos no processo de ensino, sentem-se motivados e dispostos a estudar. Além disso, pudemos através do estágio mostrar que a relação escola comunidade é possível.

Durante os encontros, conversamos muito, sobre vários temas, sobre sonhos, relação familiar, amigos... Eles me diziam que eu deveria continuar lhes dando aula, pois segundo eles, seus professores não conversavam, apenas se dirigiam a eles para dar bronca ou para cobrar interesse.

Busquei com os momentos de descontração, resgatar um pouco da autoestima, visivelmente abalada pelo descrédito dispensado a eles pelos professores, daquela escola.

Pergunto, então: Alunos que de uma hora para outra se mostram, se engajam, propõem alternativas e também falam de suas questões pessoais, de forma descontraída, organizam um trabalho com a professora estagiária, capaz de despertar elogios, a comunidade tem acesso e é testemunha de tal feito, são alunos problema?

O ambiente escolar tem se transformado num local de constantes reclamações; os alunos reclamam da chatice das aulas, os professores queixam-se da indisciplina dos alunos, as direções escolares consideram pouco o envolvimento de professores e funcionários. Todos se queixam da falta de recursos financeiros. As famílias sentem-se sem apoio para resolverem o pouco gosto dos seus filhos estudantes em assumir uma vida mais responsável.

Diante dessa situação, se torna ainda mais sóbria a ideia de que a escola não pode mais viver isolada, deixando que todos cumpram seu papel separadamente. Ela precisa tornar-se um espaço problematizador e criador. Precisa estabelecer parcerias com a comunidade, a fim de que sejam divididas as responsabilidades, e que se desenvolvam projetos que desafiem e estimulem os alunos a aventurarem-se por novos caminhos, descobrindo novos saberes, e imaginando e, também, sonhando junto com colegas e professores, pois conforme

Madalena Freire (1991, p. 13): “Um sonho que se sonha só, é só um sonho, mas um sonho que se sonha junto é realidade”.

Pensamos nisso, poderemos contribuir para que a escola se torne de fato o local desejado, apropriado para ensinar, aprender, ouvir, aconchegar e acolher todos os que por ela passarem. Por mais rápida que esta passagem seja, precisamos desejar que os que partem, levem um pouco de nós, mas não sem antes deixar um pouco de si.

Considerações finais

Para continuar pensando nas questões do ensino, temos de gostar do que fazemos ou do que nos propomos a fazer.

Precisamos nos manter vivos sempre, exercitando nossa capacidade de desejar, de nos apaixonar, amar, odiar, destruir e construir novamente. É preciso mais do que nunca avaliar a nossa atuação e fazer melhor a cada dia, pois somente com pensamentos e atitudes firmes será possível mudar alguma coisa nesse país que ainda carece de investimentos em educação e em igualdade social.

Não podemos almejar saberes prontos, se não passarmos pelo momento de sua construção. Lembrem-se de que a colheita vem sempre depois do trabalho e da dedicação. Devemos nos conscientizar de que reclamar não vai resolver problema algum, não vai fazer qualquer diferença. A maioria dos profissionais de educação perde muito tempo reclamando, desejando sempre o que não possuem.

Coisas do tipo: “Ninguém pode com estes alunos, são rebeldes, agitados, antes era o tal de celular, agora é esses MP3, MP4 que lhes tira a atenção da aula. Eles copiam somente quando querem”. São argumentos que cabem perfeitamente nas palavras de Madalena Freire (1991, p. 13):

Expressamos nossos desejos de morte quando sonhamos com um espaço onde não existem conflitos, nem diferenças, nada em desequilíbrio, nada em movimento, processo, transformação; tudo jaz em perfeita e absoluta calmaria no homogêneo massificado. A rigidez, o sectarismo, a imutabilidade de ideias, pensamento e ação, retratam este estado.

Isto vem demonstrar o quanto alguns educadores insistem em se manterem autoritários, donos de um saber a ser repassado.

Este tipo de concepção autoritária interrompe a expressão do aluno, quando o professor doa mecanicamente o conhecimento, fazendo do aluno um mero repetidor de histórias e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham.

O professor que pensa e age de forma autoritária, educa para a morte, diz Madalena Freire, pois o desejo e a criação foram então soterrados. O autoritarismo somente faz produzir uma paixão triste que produz medo, fantasia desesperança e amargura. E como contraponto ao que foi dito, novamente recorro a Madalena Freire (1991, p. 13) que diz:

Paixão alegre, desejos de vida dão muito trabalho porque são gestados no conflito, no desequilíbrio das hipóteses, no choque do velho com o novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora. [...] Estar vivo é estar em conflito permanentemente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis.

Sejamos todos promotores da vida, da esperança, do sonho; acreditando sempre que o sujeito – a criança, o adolescente ou o adulto – constroem sua autonomia todos os dias, fazendo, ensinando e pensando.

Por fim, devo acrescentar ter sido impulsionada pelo desejo de conscientizar, fazer pensar, refletir constantemente sobre a postura do professor, diante do processo de ensino, para que os sonhos possam aos poucos se tornar realidade.

O desafio é grande, dá muito trabalho, mas as nossas ações certamente falarão por nós. Aprendi que não se pode pensar: eu não consigo, mas podemos demonstrar que através da persistência, perseverança é possível chegar ao objetivo final.

Referências

FREIRE, Madalena. *O sentido dramático da aprendizagem: paixão de aprender*. Porto Alegre: v. I, n. 1, p. 2-4, dez. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. São Paulo: Papyrus, 2003.

9

A DOCÊNCIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A arte de fazer e a arte de ser: a experiência do seminário temático dos estágios curriculares de História

ELIANE MACHADO CARDOSO

KATANI MONTEIRO

LUIZA HORN IOTTI

MARIA BEATRIZ PINHEIRO MACHADO

ROBERTO RADÜNZ

Professores do Departamento de História e Geografia/UCS. Caxias do Sul/RS

Os estágios curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade de Caxias do Sul são concebidos como o momento da formação em que o acadêmico, inserido em diferentes dimensões da atuação profissional, integra saberes da teoria e da prática, fortalece a construção da identidade docente e assume posturas específicas da profissão, sob a supervisão da Universidade e acompanhamento da unidade escolar. Essa concepção está de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, que propõe o estágio como o “tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo” (p. 10). Portanto, o Estágio Curricular se caracteriza como atividade de prática de exercício profissional, realizada em situação real de trabalho, envolvendo aspectos humanos, técnico-científicos e político-sociais. Nesse sentido, objetiva-se que o licenciando ao longo dos estágios possa: reconhecer o estágio como o momento privilegiado de sua formação docente; inserir-se em diferentes dimensões de atuação profissional; assumir responsabilidades pertinentes

à atuação profissional docente previstas nesta etapa de formação; interagir com diferentes agentes do processo educativo de forma condizente com a ética profissional, limites e possibilidades dos envolvidos; articular conhecimentos específicos com as necessidades educativas detectadas propondo intervenções pedagógicas emancipadoras; vivenciar situações que permitam o fortalecimento da construção da identidade docente e estabelecer um efetivo diálogo a respeito das práticas em andamento com o supervisor, os colegas e os alunos, provocando a reflexão e desencadeando novos saberes e ações.

Para atender aos objetivos enunciados acima, uma das ações idealizadas pelo grupo de supervisores do curso de História consiste no Seminário Temático dos Estágios Curriculares que parte de duas premissas: a primeira, que a prática profissional não pode ser encarada como um espaço de aplicação direta de saberes construídos ao longo do curso, e a segunda, que o exercício da docência pressupõe a mobilização e a produção de saberes através da prática reflexiva.

Os fundamentos teóricos que referenciam a proposta do Seminário Temático partem de estudos sobre a formação de professores, considerando entre outros, a produção de Perrenoud (1999), Pimenta (2000), Tardif (2002) e Pimenta e Lima (2004), na linha do que se convencionou denominar de Epistemologia da Prática Docente.

O exercício da prática docente pressupõe o imbricamento de conhecimentos, competências e habilidades que não são exclusivamente construídos nas instituições de formação superior. Advindos de diversas fontes, estes saberes são plurais e temporais, construídos ao longo de toda a existência do indivíduo (pessoal e profissional), e integram-se, contribuindo para delinear o trabalho docente. Tardif (2002, p. 69) afirma que:

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Desta forma, os estagiários em processo de formação, e iniciando a sua experiência no contexto escolar, têm condições de associar referenciais afetivos, cognitivos e culturais que estão contribuindo para estruturar sua prática e suas narrativas sobre ela. Mas, mais significativo ainda é fazê-los reconhecer a influência destes referenciais na configuração do seu saber-fazer: que crenças, estigmas, valores e experiências estão presentes nas ações que ele empreende? Desenvolver esta prática reflexiva no Seminário Temático contribui no processo de constituição do profissional docente.

Para Perrenoud (1999, p. 5-21), a prática reflexiva,

[...] jamais é inteiramente solitária. Ela se apoia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa (GATHER THURLER, 1996), em práticas de *feedback* metódico, de *debriefing*, de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apoia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo.

Os estudos sobre o conhecimento da prática profissional têm início com Dewey (1859-1952), através da distinção entre atos reflexivos e atos rotineiros. Para ele, a reflexão era uma forma especializada de pensar. Todavia, cabe a Donald Schön (1983 e 1987) a difusão desses conceitos no âmbito da formação de professores. O

autor apresenta um triplo movimento de reflexão. O primeiro, que ele denomina de *reflexão - na - ação*, consiste no processo em que o professor aprende a partir da análise da sua ação cotidiana. O segundo envolve a retrospectiva que o professor empreende sobre a ação já praticada, denominada por Schön de *reflexão - sobre - a - ação*. Já o terceiro momento, *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*, é aquele em que a postura investigativa minimiza a racionalidade instrumental, ou seja, o professor assume uma postura crítica e propõe estratégias de ação que atendam às necessidades da sua realidade cotidiana.

Pimenta (2002) aponta para os limites impostos pelas propostas de Schön, afirmando que ao destacar o protagonismo do sujeito pode ocorrer a supervalorização do papel do indivíduo. Salienta, também, a possibilidade de se difundir a ideia que o saber docente advindiria da prática pura e simples. Ou, ainda, “que a perspectiva da reflexão é insuficiente para a resolução dos problemas da prática” (PIMENTA, 2002, p. 22). Nesse sentido, a autora destaca a importância da dimensão teórica na formação do professor, a necessidade de reflexão coletiva e a apreensão crítica da realidade social.

Dentro dessa perspectiva, o Seminário Temático pretende tornar-se um espaço de relação entre os sujeitos e suas práticas e os saberes nelas contidos. Acreditamos que os estagiários têm algo a dizer sobre a sua formação, sobre a experiência da docência e sobre os dilemas que enfrentaram no contexto escolar. Ao ouvir essas narrativas e as interpretações nela contidas, nós supervisores de estágio, estaremos trabalhando com “o conjunto dos saberes utilizados, realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255). Isso pressupõe que o Seminário é um espaço de reflexão também para os supervisores que percebem como os estagiários incorporam, aplicam, produzem e transformam o conjunto de saberes que integram o seu processo de formação em saberes profissionais.

O Seminário Temático têm duração de oito horas e se realiza na

última semana de cada semestre, contando com a participação dos alunos do Estágio em História I, II e III. A carga horária é dividida em dois momentos: no primeiro, os estagiários, em grupos, apresentam temáticas que selecionaram para socializar com os colegas; no segundo, um profissional da educação, preferencialmente de outra instituição de ensino, analisa os temas apresentados, ressaltando os condicionantes do trabalho docente e o conjunto de crenças e expectativas sociais, políticas, afetivas e cognitivas que se mesclam neste fazer e delineiam uma identidade docente.

A seleção dos temas para socialização com os colegas parte do princípio que toda a prática é portadora de um saber (TARDIF, 2002, p. 237). Ao longo da experiência docente, nos debates em aula sobre situações concretas vivenciadas pelos acadêmicos, temáticas/experiências são problematizadas e contextualizadas para serem apresentadas no Seminário Temático. Estas atividades de reflexão demandam, segundo Tardif (2002, p. 239), “o esforço para se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivas em linguagens susceptíveis de uma certa objetivação.” Nessa perspectiva, é importante destacar, também, a possibilidade de analisar como os estagiários constroem seu discurso sobre as ações concretas que empreenderam ao longo da sua prática. Mais significativo ainda é perceber o sentido destas ações, ou seja, que atribuição de valor é conferida às suas experiências.

Na primeira configuração do Seminário Temático havia um encontro preparatório (um mês antes) em que todos os estagiários, que atuaram no Ensino Fundamental e Médio, lançavam temáticas para serem apreciadas coletivamente. Após, os alunos faziam suas inscrições nas temáticas selecionadas. Isso oportunizava que estagiários de diferentes turmas participassem na discussão da mesma temática. A partir daí, estes grupos elegiam um coordenador e trabalhavam de forma independente para montar os painéis temáticos,

procurar o suporte teórico, selecionar os relatos e organizar a apresentação. Os alunos do Estágio I participavam como espectadores e avaliadores do processo. Notou-se, com o passar do tempo, que os estagiários tendiam a reunir-se nas turmas em que estavam matriculados, não havendo a interação entre eles. Observou-se, então, que o fator determinante para a seleção da temática estava vinculado mais ao grupo de convivência. Além disso, em determinadas ocasiões, havia muitos grupos e alguns com número excessivo de participantes, o que acabava comprometendo o tempo das apresentações e, por consequência, a profundidade das abordagens. A partir de 2007, o Seminário passou a ser estruturado de forma diferente: agora, somente os integrantes do Estágio III apresentam painéis temáticos que são preparados em cada uma das turmas, sob a orientação do supervisor de estágio.

Entre as temáticas apresentadas nas oito edições podemos destacar as relacionadas com a estrutura geral do contexto escolar, tais como: relações de poder na escola; ética na docência; relações entre o professor titular e os estagiários; desafios da educação na contemporaneidade, educação e diversidade cultural; as diferentes formas de rotular os alunos ou, também, sobre a indisciplina na sala de aula – como prevenir e intervir neste problema. Essas temáticas incluem uma crítica ao contexto social e à influência da realidade educacional no exercício profissional.

As análises da prática docente por parte dos estagiários também envolveu temas relacionados ao processo de avaliação e sobre as propostas interdisciplinares, explicitando as contradições entre o texto dos projetos pedagógicos das escolas em que atuaram e o que os professores titulares orientam ou realizam. Oportunizaram a compreensão dos limites e possibilidades entre os discursos e as práticas e, ainda, a discussão entre a validade ética destas posturas para a transformação do contexto educacional.

Todavia, a maior parte dos enfoques estão relacionados com a

ação docente, focalizando *o como fazer*: situações de aprendizagem e receptividade dos alunos; a influência da mídia na sala de aula; a exploração de imagens, músicas e vídeos no ensino de História; utilização de jogos educativos; uso de documentos históricos; problematização sobre o eixo temático da cidadania e os resultados de um aula expositivo-dialogada. No relato sobre a aula expositivo-dialogada constatou-se que nem sempre a estratégia dá resultados, pois, não raro, a aula se transforma somente em exposição do professor/estagiário, sem diálogo com os alunos. A estratégia funciona quando os alunos já estão minimamente inteirados do assunto, quando são instigados a fazer relações entre o passado e o presente.

Três temáticas foram trabalhadas através de coleta e análise de dados: uma sobre as motivações dos educandos e dos educadores; a outra sobre as expectativas dos alunos sobre o ensino de História, e a última sobre o processo de formação do profissional de História.

Assim, o compromisso com a socialização da reflexão na ação e sobre a ação impulsiona o estagiário a pesquisar os elementos estruturadores da sua prática. Esse processo envolve ressignificar a concepção que expressa sobre o ensino da disciplina de História e quais aspectos dessa concepção foram (ou não) explicitados na sua ação. Compartilhar os percursos, a complexidade do saber-fazer e do saber-ser professor de História coloca os estagiários e supervisores diante das incertezas e, por isso mesmo, na busca sistemática por uma formação continuada. Nesse sentido, a participação de profissionais de outras instituições ou áreas de atuação na análise do trabalho contribui para a qualificação do Seminário Temático e na organização dos estágios na Universidade de Caxias do Sul. Participaram nessas oito edições os seguintes profissionais: Fernando Seffner (UFRGS), Flávia Eloisa Caimi (UPF), José Alberto Baldissera (UNISINOS), Nadir Emma Helfer (UNISC), Nilda Stecanela (UCS), Liliana Guterres (UCS), Nilton Mullet Pereira (UFRGS), Enrique Serra Padrós (UFRGS) e, neste ano contaremos, em julho, com a con-

tribuição da professora Susana Schwartz Zaslavsky (FAPA).

Ao final de cada edição do Seminário realizamos uma avaliação onde os estagiários, através de relatório padrão, dissertam sobre a relevância do evento, analisam as temáticas apresentadas pelos grupos e as contribuições do professor (a) convidado (a), apontando sugestões para futuras edições. É através dessas falas que buscamos a constante renovação/ressignificação do Seminário como forma de garantir um bom resultado. Tem sido muito frequente nas narrativas dos estagiários a importância dos relatos “dos colegas”, pois como disse um aluno do Estágio I “o evento promoveu uma interação muito positiva entre colegas com os quais não tivemos nenhum ou pouco contato durante a jornada do Curso. É fundamental a troca de experiências entre os que já se encontram no final do Curso de História e os que se encaminham para o final”. Da mesma forma avaliou outra aluna do Estágio I ao dizer que “verificar através de um seminário as experiências vividas pelos colegas do Estágio III é um momento de extrema importância para nós que estamos ainda na primeira fase dos estágios”. Portanto, o Seminário foi e tem sido continuamente pensado como um espaço onde interagem sujeitos com diferentes experiências e expectativas. Nele somos todos eternos aprendizes.

Referências

- NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5-21, set-dez de 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Aprender para além dos muros escolares

ALINE VERARDO CORRÊA

Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação/UCS. Caxias do Sul/RS

SIMONE DE OLIVEIRA EMER

Graduada em História/UCS, Doutora em Informática na Educação/UFRGS.
Caxias do Sul/RS

Introdução

Na sociedade atual é necessário discutir temas urgentes e emergentes como é o caso da Educação, como um todo. Pois, para muitas pessoas, ela ainda é a forma mais segura e eficiente de ter concretizado os seus sonhos, e ainda, para muitos, é um caminho de esperança possível.

Uma das características marcantes do Programa Nossa Escola Pesquisa a Sua Opinião (NEPSO) é o sentido de apropriação que toma conta de todos os envolvidos: escola, professores, estudantes e pais. E, ao mesmo tempo, a apropriação/construção do conhecimento através das ações desenvolvidas.

O programa também proporciona um “pular o muro”, não no sentido pejorativo da palavra, mas sim, não se limitar às grades curriculares, perdendo o foco do que é educar para a vida, para ser feliz.

O texto apresentará uma breve explicação sobre o que o Programa Nossa Escola Pesquisa a Sua Opinião. E, em seguida, discutirá as possibilidades existentes no campo da pesquisa com ferramenta de sala de aula para o Estudo da História, e relatará o exemplo de dois projetos desenvolvidos por estudantes utilizando o Programa NEPSO.

Programa Nossa Escola Pesquisa

O Programa Nossa Escola Pesquisa a Sua Opinião (NEPSO) tem como objetivo disseminar a pesquisa de opinião na sala de aula, convertendo-a em ferramenta pedagógica para a construção de conhecimentos significativos e pertinentes à realidade da escola. É fruto da parceria entre o Instituto Paulo Montenegro vinculado ao IBOPE e a Ação Educativa.¹

Atualmente (2008), o programa está presente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Sergipe, Distrito Federal, Bahia, Paraná, Rio Grande do Sul e assume também dimensões internacionais, acontecendo na Argentina, Chile, Colômbia, México e Portugal.

Ao participarem do Programa, educadores e educandos passam por um processo de formação inicial, no qual conhecem a metodologia, vivenciando todas as etapas do planejamento de um projeto de pesquisa, atuando como multiplicadores junto aos demais estudantes da turma ou da escola, e fazendo parte de encontros sistemáticos de formação continuada.

O Programa possibilita a investigação de temas de interesse ou necessidade da comunidade escolar, envolvendo reflexão sobre os objetivos e as justificativas do projeto de pesquisa desejado, construção de instrumentos de investigação, definição de população e amostra, trabalho de campo e tabulação de dados, incluindo também análise e interpretação de todo o processo.

O Rio Grande do Sul participa do Programa NEPSO, desde 2001, como Pólo RS, com adesão voluntária de educadores e educandos da rede pública de ensino. O processo de desenvolvimento é no decorrer do ano letivo, participando de um curso de formação continuada nos núcleos, intitulado: “Curso Escola e Pesquisa: um

¹ Maiores informações disponíveis no site www.ipm.org.br.

encontro possível. Onde a prática e a teoria ocorrem simultaneamente”.

A visibilidade dos projetos feitos por cada escola envolvida se dá nas apresentações de Seminários Internos, após Seminários Municipais, culminando com o encontro de todos os projetos desenvolvidos no Pólo RS, no Seminário Escola e Pesquisa: um encontro possível. Reunindo todos os Pólos do Brasil e Exterior no Congresso IBOPE/UNESCO - A Pesquisa que Ensina.

Aprendendo pela pesquisa: novas posturas, possibilidades e desafios

É próprio da natureza humana, planejar, organizar e projetar, buscando alcançar os objetivos propostos. O homem é um projeto que se faz, não apenas como planejamento, mas no movimento da ação-reflexão-ação. Epistemologicamente, a palavra projeto vem do latim *projectu* “lançado para diante”. Segundo Andrade (2003) é o que é lançado, o que se forma para ser executado ou realizado no futuro: plano, intento ou desígnio. O termo projeto passou a ser usado de forma regular no século XV, tanto nas ciências exatas, como nas ciências humanas, mas só recentemente ampliou-se para outros fins.

Dentro das modalidades de projetos apresentam-se os Projetos de Aprendizagem e os Projetos de Ensino, os quais definem as suas concepções metodológicas pelas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

No Projeto de Ensino, as tomadas de decisões não partem dos sujeitos da aprendizagem, apresentam-se prontas e definidas pelas instâncias superiores da educação, de forma hierárquica. Onde a temática de pesquisa proposta não é escolhida pelo estudante, o trabalho é entregue para ser desenvolvido já estruturado e definido, apenas faltando a sua execução. Não se tem a intenção de desqualificá-lo, pelo contrário, muitas vezes, é necessário que se trabalhe

dessa forma em grandes projetos dos órgãos públicos, mas nesse artigo o foco é apenas diferenciá-lo.

No Projeto de Aprendizagem aplica-se a proposta de que a autonomia deve ser respeitada, partindo de uma prática que atribui aos autores envolvidos (educadores e educandos) a responsabilidade e o desenvolvimento dos processos, fundamentada na concepção epistemológica interacionista, onde a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é o próprio processo de aprendizagem.

Para Andrade (2003), a metodologia de Projetos de Aprendizagem pode ser desenvolvida a partir de uma plataforma de temática ou livre. Ambos os processos partem de uma decisão coletiva entre os educandos e educadores, iniciando por uma prévia discussão que considere desejos, necessidades, atualidades, característica da área de conhecimento em questão e propósitos a serem pesquisados.

Nessa metodologia encontra-se o NEPSO, favorecendo a cooperação, as trocas, a solidariedade e o respeito mútuo. Busca aprender conteúdos, aprofundar conceitos por meio de procedimentos científicos que ajudam o sujeito a desenvolver a própria capacidade de continuar aprendendo, em um processo contínuo e simultâneo de questionar-se.

A pesquisa em sala de aula deve ser sempre uma maneira de envolver o sujeito do processo, de forma a comprometê-los, num processo constante de questionamento do conhecimento produzido e da própria realidade que se apresenta, das verdades implícitas e explícitas. Envolver-se nesse processo é acreditar que a realidade não é pronta, mas que se constitui a partir de uma construção humana e coletiva (MORAES, 2004).

Para que essa realidade se concretize, é necessária uma aula que ensine a pensar, com um educador disposto à mudança, algumas vezes, das próprias concepções, exigindo um profissional aberto à desconstrução de velhas posturas, na busca de novas possibilidades, um professor pesquisador, parceiro de trabalho, com um espírito

questionador e reconstrutivo, ensinando competências para a vida, ensinando pela pesquisa. Assim Demo (2005) faz uma análise da postura do professor pesquisador.

O professor precisa cultivar ambas as dimensões, ou seja, além de representar o cidadão permanentemente crítico e participativo, necessita alimentar o processo constante de produção própria, para demonstrar, entre outras coisas, que não é criatura de ideias alheias, sectário de outras doutrinas, laicista de outros projetos, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário (p. 13).

O NEPSO proporciona ao educador a experiência de ensinar e aprender com os educandos, durante o desenvolvimento da pesquisa, onde as interações se intensificam passando pelas trocas cognitivas e afetivas, construindo uma rede de conhecimento formada por parceiros de trabalho. O educador começa a perceber que já não ensina sozinho; os educandos passam a apropriar-se do trabalho desenvolvido. O projeto começa a ser “nosso”, pois parte da realidade do estudante, da sua problemática diária, seus desejos e sonhos, seus medos e angústias; são temas de interesse e relevância, temas que representam a situação de vida dos alunos.

Para essa realidade é preciso que o educador assuma uma postura de mediador, pois precisa integrar o tema escolhido de interesse do estudante, com o conhecimento sistemático e necessário para cumprir as exigências do currículo escolar, apresentando a possibilidade de aprender e ensinar com prazer e significado.

Nesse contexto, se pode questionar para que serve o que estamos ensinando? E através do NEPSO, com certeza se tem as respostas tão sonhadas e teorizadas pela educação há muitos anos. Rubem Alves já questionava em suas escritas.

Isso que estou ensinando é ferramenta para quê? De que forma pode ser usado? Em que aumenta a competência dos

meus alunos para viver a sua vida? Se não houver respostas, pode-se estar certo de uma coisa: ferramenta não é. Mas há uma outra caixa, na mão esquerda, a mão do coração. Essa caixa está cheia de coisas que não servem para nada. Inúteis. Lá estão poemas da Cecília Meireles, do Chico..., saco de bolas de gude... Coisas inúteis. E, no entanto, elas nos fazem sorrir. E não é para isso que se educa? Para que nossos filhos saibam sorrir? (2005, p. 12).

É nesse sentido que o NEPSO age como uma excelente ferramenta pedagógica, porque dá a oportunidade de desenvolver nos estudantes competências e habilidades para a vida, para realização pessoal e autoestima dos educandos, ensinando em todos os sentidos. Propõe educar para a construção da prática da liberdade, ultrapassando os muros escolares, fazendo lutar pelos ideais e ter esperança de uma vida mais digna e justa.

Portanto, o conhecimento que o estudante possui não é obstáculo para a aprendizagem e sim um tônico para a sua construção. O educando aprende através da sua realidade, compreendendo-a, questionando-a, enriquecendo-a, ampliando a visão de mundo. No processo de construção do conhecimento, o professor oportuniza que ele amplie sua experiência sobre o tema, que os próprios consideraram relevantes, de forma a mergulharem na problemática, buscando conhecer a fundo a questão, levantando hipóteses e buscando na pesquisa uma outra faceta, aproximando-se do conhecimento através de outros meios, indo para fora da escola em busca da realidade, interligando ao conhecimento já construído. Nesse movimento, um desequilíbrio pode ser desencadeado, quando as ideias dos estudantes entram em conflito, porque surge algo novo, levando-o a reorganizar e a reajustar seus esquemas de conhecimento. Teresa Mauri já analisava;

Um desequilíbrio pode ser considerado ótimo para a mudança dos esquemas do conhecimento, se aquilo que constitui um conflito para suas ideias não está distante demais daquilo que

conhece, de modo que não possa ser relacionado de forma alguma com elas e não tenha nenhum significado, ou perto demais para suas colocações iniciais, e não representa nenhum desafio. (2001, p. 100).

No processo de pesquisa, esta dimensão ocorre ao se aproximar do objeto de estudo que está permeado da realidade, fazendo a análise das várias questões que envolvem, causando um desequilíbrio para provocar uma construção que envolve tanto o educador como o educando, ressaltando a capacidade adaptativa da inteligência e da afetividade, dando condições para que ocorra o processo de amadurecimento. Como reflete Mauri.

Ao chegar a este ponto, estamos em condições de afirmar que, ao relacionar os conteúdos de aprendizagem escolar de modo que sejam significativos para nós, estamos conseguindo integrá-los em uma estrutura de conjunto da qual acabarão fazendo parte. Por isso, com atribuição de significado, não só conseguimos saber algo mais, mas passamos agora a sabê-lo de forma modificada, pois o objeto de aprendizagem a ser interpretado por nossos esquemas variou as ideias iniciais, alterando-as, total ou parcialmente. (2001, p. 1001).

Todo o processo vivido pelo educando e pelo educador conecta-se com a rede de conhecimentos de cada um, levando para sua vida toda a aprendizagem alcançada, onde a educação seja crítica, democrática e transformadora, buscando preparar cidadãos para serem atuantes de forma mais efetiva.

Pulando o “muro”

Este pular o muro que se refere o texto, não pretende falar sobre o conceito no sentido pejorativo, mas falar dos desafios que cada um passa para ultrapassar as próprias barreiras, em especial, as asas que levam a voar através do NEPSO.

Por muito tempo se ouve e se estuda teóricos da educação que numa parcela significativa, nunca entraram numa sala de aula, por isso, não se consegue aplicar as suas teses nas escolas de realidades tão diferentes e ao mesmo tempo tão difíceis. Agora, o NEPSO está falando de teoria e prática, possíveis na realidade de cada um, e, principalmente, de quem estiver aberto à mudança, à transformação da sociedade em uma relação dialética de reflexão e ação para uma cidadania que transcende a escola tradicional.

Um dos primeiros passos para desenvolver a pesquisa como ferramenta pedagógica é trabalhar com o questionamento. Pois, questionar é dar-se conta que nada é definitivo, nem mesmo um fluxo do rio. As verdades podem tomar diferentes formas, pois somos sujeitos e podemos influir no movimento das águas. Como já falava Freire e Faundz (apud MORAES, 2004), perguntar é desafiar o poder. Quando questionamos, assumimos nossa condição de sujeitos históricos, capazes de participar da construção da realidade. Deixamos de aceitar a realidade, simplesmente, tal como imposta por outros, pelo discurso do grupo social em que estamos inseridos. Esse é o início da transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, a atualidade grita uma decisão, principalmente de nós educadores. Mas, de que lado estamos? A prática pedagógica demonstra as nossas concepções. E para que servirá aos educandos àquilo que estamos ensinando? Essa decisão se incorpora na ação, no planejamento, na avaliação, no fazer diário de sala de aula. É preciso se preocupar com o desenvolvimento do conhecimento num sentido mais amplo, abrangendo as outras dimensões, para uma educação multidisciplinar, uma educação para a vida, que ultrapasse as fronteiras que a sociedade, muitas vezes, nos impõe de crescer como seres humanos e como profissionais competentes mostrando por meio da práxis educativa.

Porém, para ensinar e aprender efetivamente se faz necessário “pular o muro”, analisando o que significaria para cada um esse

muro. Para ensinar é preciso romper com velhos dogmas e discriminações. Mas, o mais importante é pensar quais os desafios que ele representa para cada um de nós?

Do outro lado do muro

O NEPSO proporciona um pensar diferente, um novo desafio para cada professor que aceita pular esse muro através do projeto. Sair da sala de aula, sem deixar de teorizar e pesquisar, mas ao mesmo tempo, ir para a comunidade, para a realidade das famílias envolvidas nesse projeto, deparando com os estudantes reorganizando os seus espaços de lazer, sua cultura e até o seu direito de pensar e expressar as suas ideias. Percebe-se, então que os educandos, através do NEPSO, estão sendo motivados, para além de adquirirem conhecimentos, ampliarem sua visão de mundo e conseqüentemente orientarem suas ações no sentido de exercerem a cidadania, tão almejada pela escola.

A escola sempre busca ser a ideal, o que só ocorre quando existe uma reflexão no saber, no prazer e na aventura. Como diz Bernard Charlot.

A escola ideal é aquela que faz sentido para todos e na qual o saber é fonte de prazer. Isso não quer dizer que dispense esforço. O esportista, para ter satisfação, se empenha muito. Ainda hoje um grande número de professores pensa que sua função é dar respostas, mas elas não significam nada senão houve um questionamento anterior... O trabalho do professor é fazer nascer novas questões e o interesse pela escola. (2006, p. 18).

Talvez, um dos grandes diferenciais do NEPSO, na sociedade atual, seja a interação e afetividade que ele desenvolve sutilmente entre professores e estudantes. Na época, onde se vê tantas notícias de violência dentro da escola, é necessário pensar estratégias de ações que proporcionem uma cultura de paz.

Por muito tempo, a pesquisa limitou-se aos bancos acadêmicos, vista como privilégios de alguns escolhidos. No entanto, várias áreas do conhecimento estão em transformação, em constante experimentação de métodos que acabam colocando em questão os pontos fundamentais da tradição positivista na investigação científica, emergindo um novo paradigma de pesquisa.

Nessa perspectiva, entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no estudante, que deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho. A relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum (DEMO, 2005).

Isso é pular o muro. E utilizamos essa expressão, porque é o termo usado por alguns estudantes quando querem fugir da escola. Mas, na realidade da educação no país, é necessário que repensemos formas e estratégias para que a escola, como um todo, pule o muro, não para fugir dela mesma, mas para encontrar-se com a realidade, para estar conectada com o mundo que a rodeia.

A experiência vivida de pular o muro foi essa. Encontramos no NEPSO a possibilidade de ensinar a aprender com prazer, com esperança e com alegria, transformando as vidas de educadores e educandos, trabalhando com a realidade deles, mas não se limitando a ela, e mostrando novas possibilidades de futuro para todos.

Alguns, ao lerem esses trechos poderiam estar pensando nas palavras utopia, pedagogias ingênuas ou sonhadoras, mas de fato, o que se está construindo através dessa metodologia são realidades que permanecem desde 2001, por educadores e educandos que desejam ser diferentes, anseiam por valores e esperanças que não se encontra no currículo da escola, mas que podemos associá-las a ela. Sem pertencer a ideais partidários ou governamentais, o NEPSO é de quem quiser.

Pesquisa na sala de aula

Por dois anos foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio São Caetano, de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, o Programa NEPSO, na disciplina de História, com turmas de 8ª série. Uma escola de realidade difícil, localizada numa área periférica da cidade, mas com forte apoio da comunidade escolar.

As etapas do desenvolvimento do Programa Nossa Escola Pesquisa a Sua Opinião são: Escolha do Tema, Exploração do Tema, Definição da Problemática de Pesquisa, Elaboração do Questionário, Construção do Projeto de Pesquisa, Pré-Teste, Trabalho de Campo, Tabulação, Gráficos, Análise e Interpretação dos Resultados, Seminários Internos (Escola e Comunidade), Seminário Municipal, Seminário Estadual e o Encontro Nacional – IBOPE/UNESCO - A Pesquisa que Ensina.

No ano de 2003, o programa foi apresentado à turma 82, formada por adolescentes, com média de 13 a 15 anos de idade, alguns trabalhando em turno contrário da escola, uma turma interativa e madura.

Foram feitas eleições de temas de interesse na sala para serem desenvolvidos nas aulas de História, e naquele momento foi escolhido pelos estudantes o assunto sobre a guerra entre os Estados Unidos e o Iraque. Por ser exatamente o que estava acontecendo no mundo, esse assunto era muito discutido em aula. A problemática de pesquisa ficou em torno do questionamento: as pessoas conheciam os reais motivos que levaram os Estados Unidos a intervirem no Iraque? E qual a influência da mídia diante do conflito?

A turma decidiu coletar os dados da pesquisa com outros alunos da Escola Municipal Castelo Branco, na mesma cidade, com um total de 102 alunos entrevistados. Apresentaram os resultados para a população envolvida na pesquisa e no seminário estadual.

As experiências vividas durante o ano do desenvolvimento dessa pesquisa foram riquíssimas, desde a expectativa de entrar numa

escola estranha em outro bairro, falar com pessoas desconhecidas, tabular os dados em computadores da universidade, o que para muitos representou uma grande novidade, pois nunca tinham manuseado uma máquina dessas, até o nervosismo da apresentação para uma média de 600 pessoas no Seminário Estadual no Teatro da Universidade de Caxias do Sul, onde passaram o dia envolvidas na programação.

No ano de 2005, o NEPSO foi desenvolvido com a turma 82, com 22 estudantes, entre 14 e 16 anos de idade, e muitos trabalhando em turno contrário à escola. A turma escolheu o tema “heróis”. O trabalho recebeu o título de “Meu herói: da imaginação à vida real”.

Os educandos decidiram pesquisar sobre os heróis da imaginação, heróis infantis e os homens considerados heróis por seu tempo. A problemática de pesquisa foi: Quais são os heróis mais lembrados hoje? Será o herói verdadeiro ou o super-herói? E o que eles significaram?

A exploração do tema foi uma parte muito importante dessa pesquisa. Foi estudada a origem da criação dos super-heróis, o conceito de herói, porque alguns personagens da história foram considerados heróis. Para tanto, foi feita muita pesquisa bibliográfica e documental.

Mas, o ápice da pesquisa deu-se na coleta de dados, quando os alunos entrevistaram seus pais, havendo interação da família com a escola. A alegria dos filhos por conversarem com seus pais, sobre os seus heróis, a história de vida de seus pais sendo relatadas pelos filhos, revelou uma experiência impressionante e apaixonante.

Foi um tipo de tema bem difícil, pois não desencadearia diretamente em ações para a transformação social, de algo ou de alguma situação concreta. Porém, conduziu a reflexões profundas sobre as concepções de cada um, de sua história, das histórias de seus pais. Ao mesmo tempo, recordaram carinhosamente a infância.

A apresentação dos resultados no seminário estadual foi um momento também muito marcante, onde os estudantes se vestiram

de heróis e apresentaram sua pesquisa, juntamente com crianças fantasiadas e alguns pais que colaboraram.

O NEPSO proporcionou a construção da curiosidade crítica, antes encontrada insistentemente no ensino superior, agora aberta à escola básica, e também como posicionamento normal de vida. A pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória.

Considerações finais

Diante disso, o professor “perde” o domínio “total e absoluto” do trabalho proposto e passa a desenvolver um projeto com os estudantes e não só para eles. Nesse sentido, tornam-se pesquisadores, juntamente com seus educandos devido à participação na tomada de decisões, o que aumenta o envolvimento e ocorre a apropriação do conhecimento.

A partir dessa prática de apropriação, o projeto se propõe à formação de um sujeito crítico e criativo, o qual encontra no conhecimento a oportunidade de ir além dos muros escolares, na pedagogia tradicional – “pular o muro”. A pesquisa, que passa a ser feita na rua e nas casas, vem construindo em cada um de nós lições de vida, reflexões da importância da escola para o futuro, e contribuindo na cidadania dos educandos para uma sociedade mais ética, equitativa e solidária.

Perceber o envolvimento que provoca este tipo de relação nos remete à escola ideal que traz prazer, passando por um esforço de realmente utilizar o potencial do educando, fazendo-o passar por um exercício como um “esportista de ideias”. E neste movimento entre educando e educador, o próprio professor modifica a sua prática de tal maneira que ele não é mais o mesmo.

É gratificante perceber a luz que se acende em cada um de nós que está fazendo parte das práticas educativas através desses proje-

tos. Esta luz passa a irradiar todos os envolvidos, como se fosse um encantamento, proporcionando que se enraíze no cotidiano escolar a pesquisa como uma ferramenta para a vida, e ultrapassando os nossos próprios muros, buscando uma educação para o ser total.

Referências

ALVES, Rubem. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas, SP: Verus, 2004.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos*. Campinas, SP: Verus, 2005.

ANDRADE, Pedro Ferreira. *Aprender por projetos, formar educadores*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2003.

CHARLOT, Bernard. O conflito nasce quando o professor não ensina. São Paulo: *Revista Nova Escola*, São Paulo, Abril, a. XXI, n. 196, 2006.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MAURI, Teresa. *O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

MONTENEGRO, Fábio; RIBEIRO, Vera Masagã. *Nossa escola pesquisa a sua opinião: manual do professor*. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.

MORAES, Roque. *A pesquisa na sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

A perspectiva do talento no ensino de História

ADOLAR KOCH

Doutor em História, Professor do Departamento de História/UFRGS.
Porto Alegre/RS

Na busca de novas perspectivas no ensino de História e preocupado com o ensinar História e o seu significado para quem ensina e para quem participa da aprendizagem, desenvolvo em sala de aula atividades que procuram valorizar a criatividade do estudante de História. Parto do princípio que cada estudante pode realizar em sala de aula uma aprendizagem com o seu talento. Procuo inserir o estudante na história que está estudando. Essa preocupação começou a fazer parte das minhas atividades, como professor de História, quando numa pesquisa junto a escolas através do Grupo de Trabalho das Licenciaturas-GTL-Prograd-UFRGS (resultados apresentados na 1ª Jornada de Ensino de História da ANPUH-RS, nos anos de 1980), entre os outros aspectos apareceu no resultado que os estudantes de História das escolas pesquisadas disseram que as aulas de História não tinham nada ou pouco a haver com as suas vidas.

Numa primeira experiência em sala de aula depois da pesquisa, estimei os estudantes das minhas turmas a procurar e pesquisar temas de seu interesse pessoal e/ou curiosidade vinculados aos conteúdos do programa da disciplina. Assim começaram a trazer temas que se tornavam o elo entre a sua história e a história que estávamos estudando. Um elo entre histórias começou a se realizar! E uma teia começou a acontecer, como se um tecer juntos fosse a reciprocidade da criação brotando a consciência da importância do todo.

A história em suas diferentes épocas e trajetórias é a história de incertezas, dúvidas e possibilidades! No entanto, a história que normalmente é contada é a história em que o passado histórico é feito de certezas, como se o passado fosse morto, estático, enfim permanente, uma vez que já aconteceu. Outro aspecto importante sobre essa leitura do passado, é que esse contador de histórias tem os seus pés sempre no seu presente. Ele, o contador, vive o seu movimento de vida no agora e traz, assim, o passado para o presente.

Olhar para o que passou é rotineiro nas nossas vidas. Olhamos para o que comemos ontem, o que fizemos semana passada, como foi o nosso último ano antes do nosso aniversário, como foi a nossa juventude, a nossa infância, etc. Se olharmos com o olhar de hoje, nesse momento, vamos ter um certo olhar. Ao olharmos amanhã já pode atuar outro olhar. Aliás, quando olhamos para o nosso passado da infância no ano passado, tínhamos outro olhar comparado com o olhar de hoje, por exemplo. Às vezes este olhar pode mudar pouco, mas é diferente. Na verdade, os olhares possuem seu momento e subjetividade.

Ao procurar visualizar uma imagem em torno do ensino de História me veio num primeiro plano o movimento de água batendo numa rocha. Como se o ensino de História fosse uma rocha. Esta imagem representaria certezas, algo sólido, firme e imutável. E a água ao bater na rocha dá a força da incerteza, algo líquido, flexível, mutável, algo com movimento. Ela, a água, a partir da imagem que me veio ao bater na rocha me fez lembrar também algo que se espalha abrindo possibilidades, usando a sua força para isto, que ao bater recua, ultrapassa, vai para os lados recuando, e também abrindo espaço, mesmo nas incertezas. A água bate na rocha, mas vai adiante, sendo forte no seu movimento.

Assim, eu vejo o ensino de História. Ele tem movimentos entre rochas e águas, entre o fluir e a estagnação, entre mudanças e permanências. Sim, pode surgir a pergunta: quem é mais forte, a água

ou a rocha? Talvez nada é mais forte que a água batendo na rocha. E talvez nada é mais forte que a pedra que barra a água. Os dois, a água e a rocha, na verdade realizam um encontro, e ao se encontrarem criam algo novo, que são novas descobertas, fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento do talento do estudante na sala de aula.

Outro aspecto fundamental para a compreensão do talento em sala de aula no ensino de História é a transdisciplinaridade, que é um conceito que considera semelhanças e diferenças entre disciplinas, e as faz circular ao estudar entre as áreas de conhecimento. E também considera um pano de fundo para compreender melhor as realidades específicas que são estudadas, muitas vezes, de forma isolada. Assim, as atividades e estudos tornam-se num espaço para despertar valores, abrir visões de mundo, tornar mais conscientes crenças e imagens, entre outros aspectos. A transdisciplinaridade, assim, serve para dar um sentido mais amplo ao estudo da História, recriando significados e recriando perspectivas junto ao aprendizado da História. Conforme D’ambrosio (2001): “A transdisciplinaridade entende que o conhecimento fragmentado dificilmente poderá dar a seus detentores a capacidade de reconhecer e enfrentar as situações novas.” Nessa perspectiva trans-disciplinar pode o talento ser valorizado no ensino da História e refletir em torno da velha questão: para que serve o ensino de História? O que também Carla Bassanesi Pinsky pergunta na Introdução do livro organizado por ela, *Novos Temas nas Aulas de História* (2009): “Para que serve a divulgação do saber histórico, as abordagens, a seleção de conteúdos? Carla complementa dizendo que considera essa pergunta uma sempre e atual questão!

O crescimento de um trabalho criativo em sala de aula, muitas vezes, é bloqueado pelo professor de História a partir de suas preocupações formais para dar conta de conteúdos e cronologias, datas e fatos, muitas vezes impostos por currículos formais. Também uma

autocobrança atua, e o professor vai se perguntando: será que estou sendo um bom professor de história? Nessa autocobrança, o professor desvaloriza, muitas vezes, a participação dos estudantes em sala de aula para cuidar de sua autoimagem idealizada. A crença muito antiga na situação formal em sala de aula de que o professor sabe e o aluno (ser sem luz) não sabe, afasta o professor dos estudantes. A distância que aparece cria pouco, e não estimula o desenvolvimento do talento em sala de aula. Diz Foucault: “A verdadeira autoridade não pesa como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos. Deve-se considerá-la como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social. É muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. (SANTOS, 2008).

Para onde queremos ir ao ensinar História? O professor ao valorizar no ensinar a devolução de um conhecimento, repetindo antigos padrões, ou ao fazer com que o estudante saiba explicar novamente, pouco cria e pouco valoriza o estudante na perspectiva do desenvolvimento de seu talento. Uma alternativa é abordar o conhecimento de outro ângulo e articular esse conhecimento com a vida do estudante e com as diversas áreas de conhecimento. É importante saber soltar velhos padrões do ensino e abrir espaço ao lado criativo, formativo, intuitivo, instrumentado, deliberado, acidental, superficial, pontual, sistêmico! Aspectos cognitivos, afetivos e relacionados, podem ser considerados. Nenhuma modalidade de percepção deve se descartada, conforme Akiko Santos (2008).

Esta mesma ênfase debatida por Edgar Morin, no livro *A Religação dos Saberes* (2002), estabelece um paradigma dialógico. Este paradigma orienta o pensamento. Estudantes e professores são subjetividades em interação. A sala de aula é um exercício do desenvolvimento da capacidade interpessoal. O caos criativo, as incertezas e as dúvidas fazem parte dos momentos criativos. Assim, o desafio é tornar o ensino de História uma oportunidade criativa que

leva em conta a realidade do estudante. Conceitos transdisciplinares, entendimento e consciência das relações de poder em sala de aula, e reconhecer o estudante como sujeito histórico ajuda a construir um novo paradigma. Esta experiência, também leva em conta a complexidade da história e das relações humanas e presentifica o passado. Assim, cada estudante de História aprende a construir a sua própria história a partir de seu talento.

Nessa perspectiva, e motivado pela pesquisa que trouxe a questão que estudantes achavam que a história não tem a ver com a vida deles, desenvolvi algumas atividades em sala de aula no curso de História da UFRGS. Uma delas foi a criação de textos didáticos como um complemento do estudo de conteúdos históricos. Foi considerado, para tanto, que cada estudante além de estudar conteúdos de história do Brasil, já que mira ser professor de história poderia aprender a produzir o seu próprio texto didático para ensinar a história. A partir dessa ideia, os estudantes foram organizados em grupos para começar a trocar ideias em torno de como realizar essa tarefa. A escolha do grupo de estudantes da disciplina em questão, História do Brasil III (nos anos de 1980), que conforme sua súmula estudava a história do Brasil do período parte do século XX, chegou-se a um consenso de produzir um texto didático a partir da bibliografia utilizada na disciplina em torno da “Revolução de 1930”. Assim, etapas foram estabelecidas como: período de leituras; retomada dos grupos para organizar os conteúdos e inserir perguntas; filtro para tornar o texto acessível e definir para qual público o texto seria aplicado; redação final; aplicação do texto numa escola; avaliação do resultado; e no final cada estudante escreveria um relatório sobre as suas conclusões em torno da experiência.

O que a experiência acima trouxe de aprendizado sobre o talento no ensino de História foi que a criação de um texto coletivo em aula motiva a criatividade e valoriza o estudante de História. Ele deixa de repetir a produção dos outros e produz o seu próprio texto

no seu olhar. A avaliação final do grupo de alunos de terem participado de uma experiência de ensino, tendo tido uma experiência de criação, ajudou no seu desenvolvimento de sua capacidade inata, que assim pode ser aperfeiçoada. Ajudou a descobrir mais claramente o seu dom, o seu talento, e sentirem prazer com o que fazem, reforçando a sua vocação na formação de ser professor. O talento é visto assim como uma capacidade inata de cada um que pode ser desenvolvida ou aperfeiçoada. Parte-se de um princípio que, o estudante que está aí na sala de aula, naturalmente está aí porque quer desenvolver o seu dom, ou redescobrir mais o seu talento. No caso, ser um professor de história. Assim, a simples repetição das leituras em torno da história do Brasil, mesmo sendo muito importante e necessário para o estudo da história do Brasil, ficaria incompleto, sem a criação e o estímulo para desenvolver o seu talento.

Outra experiência de valorização do talento no ensino de História que escolhi para narrar, também aqui, foi a criação da disciplina de História do Brasil IV, (em 1991) no curso de História da UFRGS. O que acontecia é que a disciplina de História do Brasil III, que previa estudar também a ditadura militar no Brasil, não conseguia dar conta desse conteúdo previsto. O currículo do Curso de História, na época, não abrangia a ditadura militar, como disciplina especificamente, que recém tinha terminada. Havia um sentimento, e eram apresentados argumentos no Departamento de História contrários ao estudo da ditadura militar no início dos anos de 1990, baseados na importância de manter o distanciamento do objeto de estudo, e assim era muito cedo estudar a ditadura numa disciplina específica. E também se afirmava que ainda não tínhamos, no início dos anos de 1990, bibliografia disponível e suficiente para estudar o período. A disciplina foi criada, assim mesmo, e com o caráter de eletiva, e conforme a escala departamental, coube a mim desenvolver essa disciplina em 1991, e também nos anos seguintes. No planejamento da nova disciplina que realizei surgiu a importância de justamente

considerar a proximidade da disciplina com o seu objeto. Seria a importância de explorar memórias dos estudantes, além do estudo de conteúdos históricos. Como estudante no Curso superior de História – isto no início dos anos de 1990 –, havia vivido e estudado durante a ditadura militar, trazer isto para dentro da sala de aula, fazia sentido. Participou dessa atividade de planejamento e atividades em sala de aula a monitora Marli Rejani Pereira.

Assim, foi formulado um programa com ênfase na ideia: o que a história do Brasil tem a haver com a tua vida? Em especial a ditadura militar? Depois de lermos e debatermos sobre a ditadura, a turma de estudantes da disciplina foi motivada no sentido de procurar se lembrar de algum episódio de sua vida, e que gostaria de contar em aula. Claro, algo que tinha a haver com a história do Brasil a partir de seu olhar e sentimento. Algo que viveu durante a ditadura militar e que poderia ter significado histórico. De início parecia uma provocação, mas depois de algumas aulas, num levantamento prévio, os estudantes da disciplina já tinham se lembrado de algo. Assim foram estimulados a preparar uma apresentação do seu tema, e a mesma seria agendada. Assim, as apresentações aconteceram, e apareceram inúmeros relatos de memórias, resultado de algo que viveram, e também algo que ouviram falar. Enfim, lembranças significativas foram trazidas, surgindo a inclusão do historiador com a sua história na história do Brasil. O interesse dos estudantes por essa apresentação de temas ficou na disciplina por muito tempo. Incluí como atividade essa experiência depois em outras disciplinas, em especial na disciplina de História e Cidadania.

A título de exemplificação, um estudante trouxe a sua coleção de figurinhas que ele fez no início dos anos de 1970, sobre o chamado Milagre Brasileiro; o Brasil Grande Potência; Pra Frente Brasil. A ditadura militar fazia muita publicidade, nesse período, inclusive com álbuns de figurinhas à venda nas bancas de revistas. O álbum que ele fazia como criança, comprando as figurinhas em bancas e

completando seu álbum era, conforme sua apresentação, algo normal. Mas ao achar esse álbum em casa e trazer para a sala de aula, não era tão normal, e sentiu certa dificuldade para trazer. Ao apresentar, o estudante se emocionou em torno da sua experiência da infância.

A organização e a ênfase de apresentações de temas livres na disciplina de História e Cidadania, disciplina que funciona na UFRGS, desde 2004, para estudantes do Curso de História, Ciências Sociais, Filosofia, Políticas Públicas e Serviço Social, visa o desenvolvimento do talento do estudante e a consciência cidadã. O conceito de cidadania que une esses dois aspectos é o conceito de pertencimento. Em outras palavras, é uma prática de inclusão do estudante, para se sentir incluído no campo em que estuda, na sala de aula, na sua turma com os colegas, além de se sentir pertencendo ao conteúdo que está estudando. Como uma prática inicial do semestre, por exemplo, da disciplina de História e Cidadania, com a organização dos estudantes em círculo, são apresentadas as seguintes perguntas, para que cada estudante fale informalmente: 1) Eu sou. 2) Qual a onda que eu peguei nas férias. 3) Quais as minhas incertezas. Ao se apresentarem e contarem algo de sua vida para os colegas, (perguntar “eu sou” é diferente de dizer apenas o seu nome). E ao falar em pegar ondas, que até tem a haver com férias, surfar, por exemplo, ou falar sobre o que fez nas férias, os estudantes trazem assim a sua história mais recente. Incertezas, sim, para lembrar como a história é incerta, hoje, e também foi no passado.

Essa atividade se tornou uma prática de cidadania em sala de aula, incluindo o estudante, naquele campo, e possibilitando uma oportunidade para se mostrar aos colegas com as suas expectativas e o seu talento. Inicia, assim, o sentido de pertencimento através do estímulo ao trabalho proposto e o estudante acaba se sentindo valorizado em sala de aula. O estudante, então, não é apenas um receptor de conhecimentos, mas cria a sua realidade ao aprender,

fazendo a sua história. O que na verdade Paulo Freire sempre trouxe, e pode ser lembrado nessa atividade como fundamental para o desenvolvimento do talento do estudante. Quem estuda História não é só um contador de histórias dos outros, mas um contador de sua história.

Também na disciplina há a apresentação de temas livres. Os estudantes escolhem um tema para a apresentação a partir de sua escolha, vinculado ao programa da disciplina. Sendo uma escolha sua a partir de sua curiosidade e interesse, alguns temas são tematicamente amplos e outros específicos. Sendo livre a escolha do tema, também é livre a organização do mesmo, podendo ser individual ou em grupo. O recurso de apresentação também é livre, embora a maioria utilize o *power-point* para a apresentação. Temas mais amplos, normalmente trazem a atualidade de temas da história do Brasil e a cidadania envolvida. Por exemplo: a raiz histórica do racismo no Brasil. E temas mais específicos têm a haver com frequência com a própria história do estudante, que identifica a sua vinculação com a cidadania e a história. Por exemplo, dois estudantes produziram um vídeo circulando pela cidade de carro, filmando lugares históricos e comentando como é a vida na cidade de um cidadão.

Entrelaçar vidas com a história, para mim, é uma oportunidade para valorizar o talento no ensino de história. Essa valorização da pessoa humana, no caso, o estudante, que está ali na sala de aula, pode assim sentir que faz parte da história que estuda. E esse entrelaçamento não deixa de ser uma prática cidadã. Paul Ricoeur (2008), ao dizer que: “os historiadores não devem esquecer que são os cidadãos que fazem realmente a história – os historiadores apenas dizem, mas eles são também cidadãos responsáveis pelo que dizem, sobretudo, quando seu trabalho toca nas memórias feridas”. Ricoeur lembra da importância da perspectiva cidadã do historiador e do professor de História. E que o entrelaçamento com o passado do estudante de História, além de ser uma prática cidadã, ao res-

gatar memórias (mesmo feridas), ao serem cidadãos responsáveis pelo que dizem, trazem sem dúvida o seu talento.

O que significa então estudar História segundo o seu talento? Para mim, essa perspectiva no ensino de História leva em conta: a cidadania, a criatividade, a transdisciplinaridade, o autoconhecimento, a subjetividade, a perspectiva do sujeito histórico, entre outros aspectos. E valoriza, fundamentalmente, a habilidade inata do estudante no seu processo de aprendizagem. É a consideração do estímulo para desenvolver o dom de ser historiador e professor de História. Paulo Freire (2011) ao lembrar a importância na realização do aprendizado da problematização a partir da realidade do estudante em sala de aula, mostrou essa perspectiva há muito tempo. Essa perspectiva no ensino traz também a inclusão e pertencimentos, mas, principalmente, valoriza a descoberta de talento em sala de aula na aprendizagem.

E inserir a cidadania na expansão de talentos em sala de aula traz, por um lado, que o estudo da história está vinculado à atualidade, e, por outro lado, prepara o estudante para ser um futuro professor. E além desses dois aspectos, a forma problematizadora do ensinar acontecendo em sala de aula, por si só pode se tornar uma prática de cidadania, e, assim, também, atingir o desenvolvimento do talento. Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN da década de 1990, citado por Marcelo de Souza Magalhães, no livro *Ensino de História* (2003): “Formar indivíduos para que desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas”. Esse item dos Parâmetros traz também a importância do talento na formação dos indivíduos, ao destacar a importância da compreensão de si mesmo. E não diminui a importância desse indivíduo na sociedade histórica em que vive.

Para finalizar, acrescento aqui o: “Poeminha do Contra” de Mário Quintana:

“Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!” (2005)

E pergunto: será que o desenvolvimento do Talento no Ensino de História, seria o passarinho?

Referências

- ABREU, Martha, SOIHET, Rachel. (org.) *Ensino de História*, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- QUINTANA, Mario. *Melhores poemas de Mario Quintana*. São Paulo: Global, 2005.
- MARTINELLI, MARILU. *Conversando sobre Educação em Valores Humanos*. São Paulo: Peirópolis, 1999.
- MORIN, Edgar. *A relação dos saberes: desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- RICOUER, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2018.
- SANTOS, Akiko. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- VARELA, Maturana. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- ZOHAR, Danah. *O Ser Quântico*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2005.

Qual História? Uma experiência de construção do currículo de História em escola pública

ROGER ELIAS

Professor na Rede Pública de Ensino Fundamental. São Leopoldo/RS

Boa parte das dificuldades que os professores encontram junto às suas turmas na Educação Básica deve-se ao desencontro entre currículos, práticas pedagógicas, necessidades e expectativas dos alunos. É a partir dessa constatação que esse texto se justifica. O que apresentamos é uma reflexão sobre o currículo de História no Ensino Fundamental através do relato de uma experiência iniciada no final de 2007 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta, escola pública mantida pela Prefeitura Municipal de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Desde então, os professores¹ da área de História, têm se empenhado em formular uma proposta curricular na escola que vá além da mera sequência de conteúdos.

A proposta curricular, ora esboçada, se deparou com os seguintes desafios: considerar o contexto escolar; romper com a linearidade temporal *a priori*; superar a ênfase nos conteúdos; definir um conjunto de conceitos-chaves e estabelecer habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Evidentemente, não pretendemos, neste texto, aprofundar cada um desses itens que permitiriam longas reflexões. Vamos tangenciá-los o suficiente para tornar claro o rumo

¹ Esse debate foi iniciado em 2007, entre os professores Kepler Cutrim e Roger Elias. A proposta curricular que aqui apresentamos foi redigida pelo último. Porém, bebe desse debate e está aberta a reformulações futuras, a partir da sua implantação em 2008.

que estamos seguindo, deixando apontamentos para estudos posteriores. Logo após, resumimos a opção por construir o currículo em objetivos, cada qual formado por uma habilidade, um conceito e um tema. Para isso, foi preciso romper com a formulação tradicional do currículo e refletir sobre o próprio sentido da História, enquanto componente curricular do Ensino Fundamental.

Ao final, anexamos as propostas curriculares para cada um dos anos letivos finais do Ensino Fundamental.

Na presente construção, buscamos referências em Piaget e Paulo Freire.

O Construtivismo² tem nos ajudado a pensar a construção do conhecimento a partir do aluno, considerando a ampliação das suas capacidades cognitivas através do seu desenvolvimento biológico. Isso tem sido importante na hora de definir os objetivos, principalmente em relação às habilidades.

Já a Pedagogia de Paulo Freire³ tem contribuído, principalmente, ao subsidiar a definição de temas e conceitos que tenham relação com o ambiente social da escola e a construção de uma prática cidadã.

Contexto social

Pensar uma reformulação curricular implica em conhecer a realidade social à qual esse currículo se dirige. O trabalho que apresentamos, como se informou, se desenvolve na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta, escola mantida pela Prefeitura de São Leopoldo, localizada na vila Santa Marta, bairro Arroio da Mantega, na periferia do município.

² Ver FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. *O Construtivismo e a Educação*. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

³ Ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Uma longa lista de problemas urbanos caracteriza a vila Santa Marta, entre eles a ausência de redes de energia, água e esgoto que atendam a maioria da população da vila. Além disso, falta planejamento urbano, há muitas ruas sem asfalto e sem calçadas, apesar do tráfego de veículos ser crescente, o que coloca em risco a comunidade local, principalmente as crianças. Desemprego e ausência de planejamento familiar agravam os problemas locais. Porém, talvez o maior problema seja a violência endêmica, decorrência, principalmente, do tráfego de drogas na área.

Nesse contexto, a EMEF Santa Marta atende cerca de 900 alunos (2008), desde os anos iniciais até o 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo a EJA à noite. A proposta curricular que apresentamos visa nortear o processo ensino-aprendizagem do componente História às necessidades dessa comunidade. Partimos da constatação que o currículo precisava estar direcionado ao desenvolvimento de habilidades e à construção de conceitos, além de propiciar o contato dos alunos com diferentes temas. Desse modo, a velha fórmula de dividir o currículo em conteúdos sequenciais foi logo descartada. Era preciso construir uma proposta que estimulasse os alunos a se envolverem mais para aprenderem mais, principalmente tendo em vista que no Brasil, a educação é ainda uma das poucas possibilidades de ascensão social para jovens carentes.

Romper com a linearidade *a priori*

A história é uma narrativa. Entre outras implicações, isso leva a conceber a história como um texto. Porém, a História não narra qualquer “história”. Ela se apresenta como uma explicação costurada por uma rede de causas e consequências sucessivas. Um texto que se desenrola no tempo, como um novo.

Entretanto, conceber a História como uma narrativa que se passa ao longo do tempo não implica, necessariamente, que a abor-

dagem feita pelo professor em sala de aula deva obedecer a essa lógica. Aparentemente evidente, a experiência tem nos mostrado que essa abordagem é pouco cativante ou mesmo pouco explicativa para os alunos. Apresentada dessa forma, a História oscila entre o passado e o futuro, apenas tangenciando o presente. Explicamos: apesar de a linearidade temporal mostrar-se, inicialmente, como a organização mais óbvia e racional para um currículo, tal construção faz da História um estudo do passado distante que, apesar das relações que o professor possa fazer com o presente, tem pouca ou nenhuma relação com a realidade imediata dos alunos. Estudam-se sociedades antigas, sua organização material e imaterial ao longo do tempo e, conforme aproximamo-nos do presente, procuram-se relações, ainda que indiretas. Tal sistema faz da História uma promessa para o futuro: alcançando o último trimestre do último ano letivo, os alunos estudarão, finalmente, o presente, o que não é garantia de reflexão sobre sua realidade imediata.

Ora, embora seja uma narrativa, a História não precisa ser apresentada linearmente. Na verdade, estamos acostumados a ler, ver e ouvir narrativas que são contadas por partes, às vezes iniciadas pelo fim, outras vezes pelo meio, até mesmo contadas de trás para frente (estão aí os livros, filmes e novelas que jogam com essas sequências temporais). A linearidade cronológica da História só se justifica se ajudar a compreensão dos estudantes. Na academia, é relativamente fácil construirmos um todo coerente com tudo aquilo que aprendemos em diferentes cadeiras. Entretanto, no Ensino Fundamental, muitas vezes os alunos não organizam suas aprendizagens encadeando conhecimentos para compor uma macro-narrativa explicativa. Ao contrário, temos percebido que a maioria visualiza o conhecimento como algo fragmentado, fruto da própria estrutura curricular das escolas (dividida em componentes curriculares que pouco interagem). Por isso, temos proposto o rompimento com a linearidade temporal *a priori*. Uma narrativa baseada na ideia de

causa e consequência não implica, necessariamente, na adoção da linearidade como pressuposto organizador. Ao contrário, pode ser mais desafiador e produtivo efetuar recortes no tempo que, englobando temas específicos, permitam a observação e análise de situações análogas, ainda que distantes temporalmente. Tal procedimento permite investigar as recorrências, perceber as semelhanças e diferenças e identificar permanências e transformações ao longo da história. Evidentemente, isso não compõe uma regra e manter a linearidade de uma narrativa é importante sempre que o professor assim entender. Na proposta curricular que estamos construindo, pode-se perceber que os objetivos respeitam uma certa linearidade temporal quando, no nosso entendimento, isso contribui para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Entre conteúdos e temas

Na presente proposta curricular, optamos por trabalhar com temas em vez de conteúdos. Isso qualifica, assim o entendemos, a leitura da História feita em sala de aula. Conteúdos remetem a uma concepção epistemológica que privilegia a ação do objeto sobre o sujeito. Ao estudar os *conteúdos* de uma prova, os alunos tendem a decorar tudo o que foi trabalhado, uma vez que imaginam que o professor pode “cobrar” qualquer parte da matéria. Nesse caso, o conteúdo está dado, cabe apreendê-lo. Conteúdos enquanto partes da narrativa histórica não têm sentido em si mesmos. São contados porque fazem parte do todo e apontam o caminho do conteúdo seguinte. Ficou claro para nós que essa era, também, uma das causas da desmotivação de alguns alunos em relação à História. Muitas vezes, os conteúdos apresentam-se como histórias descoladas da realidade presente, que não orientam uma reflexão ou ação sobre o mundo. Com isso, o aluno perde o interesse. Já um tema, ao mesmo tempo que denota abrangência, também possibilita recor-

tes específicos, direcionados, objetivos. Um tema não se esgota no tempo, um conteúdo sim. A configuração das famílias ao longo da história é um tema. Temas estimulam à reflexão, conduzem a observações e análises. Por si só, já dizem algo sobre possibilidades investigativas. Conteúdos, por sua vez, dão a entender que o importante já foi observado, a investigação já foi feita, e as análises resultaram num material pronto, conclusivo.

Dessa forma, privilegiou-se a construção dos objetivos ligados a temas e esses, por sua vez, fazem parte de um eixo temático que orienta as ações em cada ano letivo, como segue ao final deste texto.

Conceitos e habilidades

Na formulação dos objetivos, notamos a necessidade de incluir conceitos ou noções, como parte dos mesmos. Conceitos foram entendidos como construções que dão significado à narrativa, surgem da comparação de situações específicas, mas ultrapassam as mesmas. Para formular conceitos é preciso voltar ao texto, demorar-se, analisar e identificar quais são os termos-chaves. Conceitos fazem a ligação do texto com o contexto, bem como permitem a decomposição do texto em partes. Noções são menos específicas, mas suficientes quando se trata de educandos muito jovens.

As habilidades são tão importantes quanto os temas, conceitos e noções porque do seu desenvolvimento depende o desenvolvimento cognitivo do aluno. São pré-requisitos para outras habilidades. Entendemos habilidades como sendo aquilo que os alunos devem fazer com cada um dos temas, conceitos ou noções abordados. São ações esperadas dos alunos. Um saber-fazer.

Como seguem, os objetivos elaborados procuram incluir, no mínimo, uma habilidade, um conceito/noção e um tema. Aqueles que estão numerados encaixam-se em alguma etapa do processo ensi-

no-aprendizagem. Já aqueles que estão marcados com # perpassam todo o ano letivo, não se limitando a um período determinado.

Para finalizar, cabe notar que muitos dos objetivos numerados não encerram um tema, em vez disso, estes são retomados com outra ênfase nos anos posteriores. Além disso, objetivos que são tradicionalmente alocados num ano foram, por vezes, alocados em outro se houve a compreensão de que isso facilitaria o processo ensino-aprendizagem. Ex.: o confronto entre Criacionismo e Evolucionismo, tema geralmente posicionado no 6º ano, foram alocados no 8º ano, devido ao fato de os alunos desse ano estarem mais preparados para debates que envolvem conceitos abstratos e, na sequência, trabalharem com o conceito de Evolução, fundamental para as ideias políticas do séc. XIX.

História: Plano de estudos do 6º ano

Eixo temático: diversidade da organização social e política das sociedades humanas.

Objetivos: # Localizar e reconhecer itens diversos em mapas; # Ler e interpretar textos e esquemas de resumo; # Ler e interpretar imagens, cartazes de propaganda, vídeos e demais mídias visuais; 1. Ler os séculos em números romanos; 2. Trabalhar com os instrumentos de representação do tempo: linha do tempo e quadros cronológicos; 3. Identificar aspectos do ser humano que os diferenciam dos animais; 4. Reconhecer a ação do homem sobre o meio-ambiente, diferenciando produção cultural e natureza; 5. Identificar tipos distintos de organização familiar no passado e no presente (família extensa, nuclear e contemporânea); 6. Identificar características da sua organização familiar e propor transformações necessárias; 7. Reconhecer a noção de comunidade e identificar aspectos da vida comunitária, enfatizando o convívio entre seus membros; 8. Observar as características da sua comunidade e trabalhar a noção de ação comunitária; 9. Identificar as-

pectos da vida em sociedade no passado e no presente, enfatizando o convívio e o respeito à diferença; 10. Criticar os problemas sociais e propor ações de transformação; 11. Reconhecer como surgiram as cidades e diferenciar meio urbano e meio rural; 12. Relacionar o surgimento das primeiras cidades com o controle dos recursos hidráulicos; 13. Diferenciar as noções de nomadismo e sedentarismo; 14. Identificar as rotas de migração do processo de povoamento da Terra; 15. Reconhecer a noção de fóssil, de documento, de monumento e de registro material; 16. Diferenciar processos de datação; 17. Reconhecer o ofício do arqueólogo e do historiador; 18. Identificar aspectos do cotidiano material das sociedades do passado e comparar com o presente; 19. Localizar os povos antigos orientais e ocidentais e quais povos e países ocupam atualmente essas regiões; 20. Reconhecer a noção de fronteira e a historicidade das fronteiras nacionais; 21. Reconhecer a linguagem e a escrita enquanto tecnologias fundamentais do processo histórico do homem; 22. Reconhecer a religião como elemento de humanização; 23. Reconhecer o processo de especialização do trabalho e caracterizar os diferentes setores produtivos (1º, 2º e 3º); 24. Identificar e comparar estruturas sociais e políticas dos povos da Antiguidade oriental e ocidental; 25. Reconhecer tipos de regimes de governo: monarquias, repúblicas, regimes constitucionais presidencialistas e parlamentaristas; 26. Identificar estruturas sociais e instituições como governo, sindicato, empresa, escola, partido, etc. e suas funções; 27. Identificar as causas e as consequências da violência social; 28. Trabalhar com a noção de trânsito responsável.

História: Plano de estudos do 7º ano

Eixo temático: diversidade, contatos e transformações culturais no tempo e no espaço.

Objetivos: # Reconhecer a transitoriedade da cultura e os diferentes ritmos da história; # Identificar elementos da cultura ma-

terial e imaterial de povos diversos; # Identificar o papel da cultura na formação do ser humano e na constituição de sua identidade; # Ler mapas geo-históricos; # Ler e interpretar mapas conceituais; # Relacionar imagens, cartazes de propaganda, vídeos e demais mídias visuais com contextos e comportamentos culturais diversos; 1. Reconhecer que os diversos calendários são resultado de culturas diferentes; 2. Reconhecer o que são mitos de criação e identificar elementos comuns e diversos de diferentes mitos; 3. Reconhecer a influência da memória e da tradição na organização social; 4. Reconhecer que os diferentes modelos de organização familiar respondem às peculiaridades de cada sociedade; 5. Diferenciar aspectos do cotidiano das sociedades do passado e do presente; 6. Reconhecer os símbolos nacionais e as diferentes línguas e escritas como elementos da formação cultural dos povos; 7. Reconhecer os costumes e o folclore como marcas da expressão identitária dos povos; 8. Reconhecer o papel das crenças populares e das religiões na constituição das culturas; 9. Associar cultura às noções de identidade e pertencimento; 10. Identificar como os setores produtivos influenciam a cultura material e a organização social dos povos; 11. Reconhecer o processo de expansão colonial e suas implicações geográficas, econômicas, sociais e culturais; 12. Criticar a noção de racismo, sua trajetória histórica no Brasil e sua influência no cotidiano; 13. Reconhecer a noção de miscigenação e seu papel na formação do povo brasileiro; 14. Identificar as trocas culturais entre o Brasil e a África; 15. Reconhecer a noção de civilização e diferenciar aspectos de diferentes civilizações; 16. Identificar as diferenças culturais entre as diversas regiões do Brasil e América Latina; 17. Reconhecer as noções de teocentrismo e antropocentrismo e as transformações culturais e sociais decorrentes de cada visão; 18. Reconhecer os contatos e as trocas culturais entre a civilização européia e americana; européia e islâmica; européia e chinesa; 19. Identificar as regiões de influência cultural das civilizações islâmica, indiana, chinesa e

européia; 20. Investigar as diferentes influências culturais presentes no nosso cotidiano; 21. Reconhecer o papel hegemônico da cultura americana e os desafios colocados às culturas regionais; 22. Interrogar se a globalização econômica é também globalização dos contatos culturais ou pasteurização das culturas e massificação de um modelo; 23. Criticar o papel da cultura da violência na sociedade e identificar os meios pelos quais se dissemina essa cultura.

História: Plano de estudos do 8º ano

Eixo temático: relações de produção, inclusão e exclusão social e ideologias políticas.

Objetivos: # Criticar o papel do sujeito na história; # Ler e interpretar mapas, organogramas, fluxogramas e mapas conceituais; # Relacionar imagens, cartazes de propaganda, vídeos e demais mídias visuais com interesses econômicos e discursos sobre a sociedade; 1. Caracterizar o ser humano nas suas limitações e potencialidades frente aos meios que o cercam a partir de extremos políticos e comportamentais; 2. Debater as teorias criacionista e evolucionista do surgimento da vida e do homem; 3. Diferenciar as noções de evolução e revolução; 4. Reconhecer a religião como campo de debate e de poder, partindo do contexto da Reforma Protestante; 5. Reconhecer os princípios do Mercantilismo e suas implicações econômicas para metrópoles e colônias; 6. Reconhecer a noção de Estado e os princípios do Absolutismo (teoria do direito divino dos reis); 7. Reconhecer os princípios do liberalismo político e econômico à luz do Iluminismo; 8. Identificar a organização social e política do Antigo Regime francês; 9. Diferenciar as posições políticas na revolução francesa e compará-las com a política contemporânea; 10. Relacionar os setores produtivos com as transformações econômicas nas sociedades; 11. Reconhecer os modelos de exploração do trabalho ao longo da história (escravidão, servidão e trabalho assalariado);

12. Reconhecer os sistemas de exploração do trabalho na América Colonial; 13. Identificar as transformações sociais decorrentes da Revolução Industrial; 14. Reconhecer a noção de economia-mundo; 15. Reconhecer as noções de acumulação primitiva de capital e identificar as bases materiais e técnicas da 1ª e da 2ª Revolução Industrial; 16. Reconhecer as noções de modo de produção, meios de produção, relações sociais de produção, produto, mercadoria, lucro e mais-valia; 17. Diferenciar e criticar o positivismo, o socialismo utópico, o socialismo científico e o anarquismo; 18. Reconhecer o processo de independência das colônias americanas de Espanha; 19. Reconhecer a influência das fronteiras nacionais na constituição das identidades; 20. Criticar a noção de nacionalismo à luz de diferentes contextos históricos; 21. Reconhecer a noção de internacionalismo e seu uso pelos movimentos sociais; 22. Identificar os discursos políticos do período da independência do Brasil; 23. Reconhecer a historicidade do problema fundiário no Brasil; 24. Reconhecer a noção de propriedade privada, pública e coletiva e o papel social da propriedade previsto na Constituição Federal do Brasil; 25. Reconhecer as posições políticas dos movimentos sociais envolvidos na questão agrária; 26. Reconhecer os desafios à reforma agrária, como a má distribuição de terras, a violência no campo e a grilagem; 27. Criticar o papel da violência na sociedade frente às teorias políticas; 28. Reconhecer o papel central da escravidão no estabelecimento das relações sociais no Brasil Colonial e Imperial; 29. Identificar os discursos e as iniciativas de branqueamento da população brasileira e sua influência na constituição da nação e de sua imagem; 30. Relacionar preconceito racial e exclusão social; 31. Debater o problema do preconceito racial e as ações afirmativas; 32. Pesquisar as formas pelas quais o ser humano se relaciona com o meio-ambiente em diferentes tempos e espaços, bem como identificar problemas e propor mudanças nessa dinâmica.

História: Plano de estudos do 9º ano

Eixo temático: economia de mercado, sociedade de consumo, meio-ambiente e desafios globais.

Objetivos: # Relacionar imagens, cartazes de propaganda, vídeos e demais mídias visuais com os diversos interesses em jogo na sociedade de consumo; # Relacionar informações de mapas geo-históricos, esquemas de resumo, organogramas, fluxogramas e mapas conceituais; 1. Identificar o contexto histórico que desembocou no imperialismo e no neocolonialismo e comparar com o contexto presente, incluindo as relações sociais de trabalho; 2. Reconhecer os modelos fordista e taylorista de produção; 3. Reconhecer as causas e efeitos da crise de 1929 e criticar o funcionamento do mercado capitalista; 4. Reconhecer os interesses políticos representados pelo golpe republicano; 5. Caracterizar a República Velha e identificar a persistência de práticas políticas desse período; 6. Reconhecer os interesses em jogo na 1ª guerra mundial e as mudanças geopolíticas após o desfecho desse conflito; 7. Reconhecer os discursos políticos totalitários elaborados no início do século XX e investigar sua influência nos dias de hoje; 8. Reconhecer a noção de nacionalismo, seu uso em diferentes movimentos políticos e seu papel na constituição da identidade; 9. Reconhecer e criticar a noção de socialismo real à luz dos exemplos russo e chinês; 10. Reconhecer a conjuntura política que levou à Revolução de 30 e à instauração do Estado Novo; 11. Reconhecer o discurso e a ação política do governo Getúlio Vargas; 12. Reconhecer os interesses em jogo na 2ª guerra mundial e as mudanças geopolíticas após o desfecho desse conflito; 13. Relacionar a noção de bipolaridade ao contexto da Guerra Fria; 14. Identificar a ação das superpotências na deflagração de conflitos regionais durante a Guerra Fria e seu antagonismo ideológico; 15. Caracterizar a 3ª Revolução Industrial e suas consequências econômicas e sociais; 16. Reconhecer o discurso e a ação política do governo Juscelino; 17. Reconhecer o discurso e a ação

política do governo João Goulart; 18. Investigar o processo de descolonização e independência das possessões neocoloniais; 19. Identificar as posições e os interesses em jogo no conflito árabe-israelense; 20. Reconhecer as transformações advindas nos cenários regionais com as Revoluções Cubana e Iraniana; 21. Identificar os interesses políticos e econômicos durante os períodos ditatoriais na América Latina; 22. Caracterizar o processo de redemocratização na América Latina; 23. Comparar os desafios do período da redemocratização com os desafios da atualidade; 24. Reconhecer a noção de neoliberalismo, relacionando-a ao fim do bloco socialista do leste europeu; 25. Reconhecer a influência das políticas neoliberais nos chamados “países em desenvolvimento” durante os anos 90; 26. Reconhecer o jogo de interesses que desembocaram nos conflitos do final do século XX e início do XXI, como os Bálcãs e o Iraque; 27. Reconhecer a noção de globalização e suas implicações econômicas, políticas, culturais e sociais; 28. Reconhecer as noções de multipolaridade e unipolaridade e suas implicações no cenário mundial; 29. Identificar as forças em disputa no atual cenário mundial e os mecanismos de influência, pressão, manipulação e coação, utilizados por protagonistas como EUA e China; 30. Criticar o uso da religião no contexto mundial, relacionando-a com a sociedade de consumo, fundamentalismos e interesses econômicos; 31. Criticar o papel da violência na sociedade frente ao contexto da globalização (banalização da violência no cotidiano); 32. Reconhecer a noção de sustentabilidade; 33. Investigar o impacto do crescimento econômico sobre o meio-ambiente e reconhecer as alternativas viáveis; 34. Pesquisar quais são os principais problemas que ameaçam a sustentabilidade em âmbito local, elaborar ações e colocá-las em prática; 35. Reconhecer o processo de produção visual, criticando os interesses vinculados à produção dessas mídias; 36. Investigar os padrões estéticos e comportamentais presentes nas mídias visuais e sua influência na constituição da identidade e no comportamento social.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling. *O construtivismo e a educação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCINI, Marizete. *Tempo, narrativa e ensino de História*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MEINERZ, Beatriz. *História viva: a história que cada aluno constrói*. Porto Alegre: Mediação, 2001.



A concepção de alunos sobre a disciplina História


CLÁUDIA CARDOSO NICHES

Graduada em História, Doutora em Educação/Unisinos. São Leopoldo/RS

No presente trabalho busco compreender a concepção dos alunos, ao final do Ensino Médio, sobre a disciplina de História, na tentativa de compor um lastro para uma atuação mais significativa.

As constantes referências feitas por professores sobre a falta de interesse por parte dos alunos, bem como os argumentos dos próprios alunos sobre esse desinteresse, levaram-me a refletir, de forma mais criteriosa, sobre esse fenômeno ensino-aprendizagem, na especificidade da História e, neste avanço da trajetória escolar.

Lembro-me da sensação que tinha nas aulas de História quando cursava o Ensino Fundamental e Médio, onde aqueles conteúdos eram-me mais distantes talvez que as fórmulas matemáticas. Poderia dizer até que tinham algo de fantástico e, por isso, atraíssem-me. Era uma disciplina considerada fácil, não fossem as tais “datas, nomes, causas e consequências” que exigiam uma boa memorização. Eu estudava, decorava, melhor dizendo, um dia antes da prova e tudo corria com certa tranquilidade, pois, geralmente, as provas e os trabalhos exigiam exatamente o que tinha lido e armazenado. Hoje, definiria esse “acontecimento pedagógico” como “raso”, pois não ia além desse jogo, onde alguns conteúdos eram jogados para o aluno que os devolvia com a maior precisão possível ao professor, porém, muito pouco ficava na posse desse aluno.



Sabe-se que a disciplina de História vem sendo ressignificada e os educandos vêm cumprindo, de certa forma, um papel renovador com suas contestações que sinalizam a imprescindível, e, ainda incipiente, revolução que a Educação aguarda.

Todos os envolvidos “sentem no ar” que algo está errado. Os professores atribuem à indisciplina, à falta de interesse dos alunos, à cultura imediatista e ao assédio dos meios de comunicação, as dificuldades em ministrar suas aulas. Os alunos, por sua vez, atribuem ao professor a sua desmotivação, à falta de dinamismo nas aulas, bem como ao próprio objeto “empoeirado” da história – o passado – que já não contribui aos apelos da sociedade moderna e mostram-se, assim, literalmente inquietos diante de tal situação. Com isso, forma-se uma névoa sobre a ação educativa, impossibilitando que se efetive uma aprendizagem significativa e impedindo que se vislumbre, inclusive, o papel social que a escola deveria cumprir no momento histórico em que vivemos.

Foquei minha atenção nos alunos, tentando recuperar na diversidade de suas opiniões, e não somente na reincidência destas, a concepção que construíram sobre a disciplina. Nesta perspectiva, não busquei uma amostragem generalizante da categoria aluno, mas como cada indivíduo que vivencia a escolarização tem concebido esse processo.

Creio que a polifonia de suas falas revela a intersecção da história da vida com a história da sociedade. O aluno como sujeito de seu tempo, de um tempo de um determinado modelo ou concepção escolar, falará com legitimidade desse seu momento. Fala-se tanto de “sujeitos”, principalmente no âmbito escolar, mas pouco escutamos suas vozes, mais inebriadas com “as grandes vozes” dos teóricos, que longe de serem desconsideradas, precisam ser permeadas pelas “pequenas vozes” de quem registra o momento pela percepção, pela emoção ou falta desta, pela cognoscência, e toda a subjetividade que se pressupõe na singularidade de uma existência.

Desejo assim, entre as construções formais de um projeto educacional e das falas de quem o vivencia compor algum conhecimento, alguma perspectiva, que embora fragmentada, possa ser útil na construção de sentidos.

É preciso resgatar significados, ou seja, os diferentes sentidos que os sujeitos dão às suas experiências em determinados momentos históricos, para adequarmos nossas práticas às necessidades daqueles que pretendemos mobilizar com nossos conteúdos, certamente tão significativos, mas não como textos passivos e sim como categorias capazes de resgatar certas unidades compreensíveis do tempo histórico.

Contei com as falas/narrativas como ilustrações desses tempos atuais da educação, no desejo de não tornar a vida e o conhecimento, acontecimentos excludentes, desprovidos de dinamicidade.

É importante ressaltar que minha pesquisa enquadra-se no campo da História Oral temática, ou seja, que não diz respeito à totalidade da vida do entrevistado, mas a alguns aspectos da vivência. Não há uma preocupação em comprovar dados de forma objetiva, mas sim de captar significações e representações sobre a disciplina em questão.

Antes de iniciar minha pesquisa, realizei alguns contatos com as turmas em que os professores manifestaram disposição em participar, e, após explanar minhas intenções, realizei o convite aos alunos que desejassem pensar sobre o assunto comigo. Logicamente, fui enfática quanto ao valor de suas participações para as pesquisas acadêmicas na área educacional, e também para os envolvidos nesta discussão e reflexão que certamente se daria.

Procurei situar os alunos entrevistados como sujeitos que se constituem num tempo-espço de globalização, de especialização extrema como sinônimo de capacitação e conseqüentemente de potencial competitivo nos mercados de trabalho, de informação rápida, sintética, superficial e virtual, como forma de atualização,

enfim, um tempo em que impera o presentismo e onde os próprios conceitos de identidade cultural, cultura e memória fogem aos referenciais de nacionalismo.

Creio que o encadeamento das questões prestou-se a revelar a concepção dos alunos a partir do viés que a escola oferece para este ensino, que mesmo já sofrendo um processo de revitalização e reestruturação, ainda, em sua prática, reproduz condutas e organizações curriculares que não propiciam uma leitura crítica de mundo, através de conteúdos que não produzem interação/comunicação. Seguem abaixo as questões que propus aos alunos, seguidas das análises que realizei:

O que é a disciplina de História na tua concepção?

Por que achas que esta disciplina faz parte dos currículos escolares?

O que assistimos na televisão, lemos nos jornais, enfim, recebemos através da mídia, é história?

Quem são os agentes da história? Te consideras um agente histórico? Em que medida?

Quem escreve a história?

As respostas dos alunos apontaram três eixos para uma abordagem conclusiva. O primeiro diz respeito à disciplina propriamente dita e a seu objeto – o passado. Sem negar o referencial que este oferece ao momento atual, no sentido de fornecer explicações lógicas que justifiquem a realidade por eles vivenciada, esse passado ainda encontra-se nebuloso e congestionado, neste seu papel, por um “fazer histórico” de cunho positivista, carregado de cronologias, fatos emblemáticos e figuras exponenciais. Uma história colocada acima da cotidianidade e da diversidade e inovação que esta suscita.

Logicamente que este fazer vem sendo corroído e permeado por novas concepções e posturas em relação à própria historiografia, ao fenômeno do ensino-aprendizagem e às políticas educacionais. Po-

rém, ainda presta-se a “modelar” uma certa atuação, reclamada nos argumentos dos alunos, sobre o excesso de conteúdos (datas, nomes, episódios repletos de causas e conseqüências...) que acabam por não compor informações compreensíveis e significativas. Enfim, como foi caracterizado neste trabalho, opera-se com um passado em blocos de rígidos conteúdos que não instrumentalizam o aluno a realizar uma análise substancial da realidade, sob uma prática que privilegia a transmissão e não a comunicação e a construção.

O segundo eixo de minhas considerações centra-se na figura do professor que surge, aqui, como o responsável exclusivo pelo sucesso ou fracasso da ação educativa, assim como pelo fato desta ser ou não prazerosa.

Certamente que este profissional é o elemento promotor do encontro entre as políticas educacionais, a produção teórica, metodológica e os alunos, os quais seriam o fim último das intenções e projetos educacionais. Nesta questão é determinante a formação docente, tanto acadêmica quanto continuada, e que, na realidade brasileira – de baixos salários; muitas horas em sala de aula, sem tempo adequado para estudos e planejamentos; falta de infraestrutura nas escolas, inclusive de material básico de pesquisa, centrada, por vezes, somente no livro didático – encontra-se dificultada e até impossibilitada. Segundo Padrós, o professor e, principalmente o professor de História deve ter consciência da responsabilidade da sua atuação, assumindo sua qualificação como requisito básico da profissão que escolheu. Só assim, poderá viabilizar que os alunos apropriem-se de mecanismos adequados para uma capacitação de qualidade, inserindo-se como agentes produtivos em nossa sociedade, mas também como consciências críticas num mundo em constante transformação.

Enfim, nossa tarefa não é pouca e nem despreziosa, mas para tantas exigências deveria corresponder um mínimo de condições. Isto não quer sugerir que nos acomodemos, apenas quer nos situar

como parte de um sistema educacional, dentro do qual nos formamos e acabamos por formar.

Feita essa ressalva, sinto-me mais confortável para concluir o quanto esse condicionamento na formação continuada do professor é imperativo na situação educacional, não só brasileira, pois na Europa e América do Norte há inúmeras pesquisas nesse campo, onde se confere, em vasta bibliografia e na prática, uma inadequação às necessidades de formação atuais.

E, por fim, o último eixo de minhas constatações é sobre o “valor” atribuído à disciplina por estes alunos. Esta valoração vincula-se, na totalidade das respostas, a um conhecimento geral, a uma certa erudição. É preciso esclarecer que busquei saber da valoração específica da História, mas surgiu na discussão do grupo, que muitos também não percebem um valor maior na Física ou na Química, por exemplo, sendo que muitas vezes, também não conseguem associá-las às suas vivências. Justificam que as disciplinas, de maneira geral – e daí não só a História – se mostram desprovidas de sentido útil e aplicável, não auxiliando os alunos a realizarem uma leitura da realidade.

Podemos, em parte, relacionar estas opiniões ao utilitarismo de nossa sociedade e também, quem sabe, à faixa etária dos alunos, onde o imediatismo é uma característica marcante. O que não podemos é atribuir ao utilitarismo e ao imediatismo, exclusivamente, os argumentos de “falta de aplicabilidade” dos conhecimentos dessa história-disciplina. Fica para mim evidenciado na pesquisa, que a prática docente é determinante dessa inadequação que a História tem apresentado para as leituras de mundo que os alunos possam vir a realizar. Uma prática que vem desde os primeiros anos escolares, certamente, onde não é desenvolvida neste aluno sua aprendizagem, no respeito a seus saberes, no relato destes, na problematização das questões do dia-a-dia, bem como na busca mais criteriosa e reflexiva de soluções.

Para finalizar, poderia dizer que a concepção dos alunos sobre a disciplina articula as três instâncias acima referidas: de um conhecimento de valor formativo e não específico; centrado na relação que se estabelece na prática de sala de aula e que diz respeito ao professor e às suas capacidades, onde o aluno não se percebe como sujeito; e, ainda, um conhecimento “carregado” de conteúdos privados de seus significados.

Referências

- ALMEIDA, Maria da Conceição; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Ângela Maria de. (org.) *Polifônicas ideias: por uma ciência aberta*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. 22. ed. Traduzido por Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CORSETTI, Berenice et al. (org.). *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.
- DAVIES, Nicholas; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. et al. *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: História Oral de Vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- FREIRE, Paulo et al. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Traduzido por Lúcia Mathilde Endlich Orth. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- HISTÓRIA UNISINOS – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Número Especial. São Leopoldo: Unisinos, jul.-fev. 2002.
- HOBBSAWN, Eric. *Sobre História*. Traduzido por Cid Knipel Moreira. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

LEPAPE, Marie Claire. *Pedagogia e Pedagogias*. Traduzido por Agostinho Trindade de Sousa. Lisboa: Edições 70, 1975.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *A História que se conhece, a História que se ensina*. 266 p. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Traduzido por Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

PESSOA, Fernando António Nogueira. *Livro do desassossego*: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 1995, São Paulo. Ação Educativa e Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da História: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

Ensinar e lutar e ensinar a lutar: o papel do professor de História na luta de classes

RUY GUIMARÃES

Graduado em História/UFRGS e Ex-Diretor da E.E.E.M Padre Reus. Porto Alegre/RS

Introdução

“A história de toda a sociedade até hoje é a história de lutas de classes”. A famosa frase de abertura do Manifesto do Partido Comunista, de Friederich Engels e Karl Marx é tida por um grande número de cientistas sociais e pelos meios de dominação cultural e intelectual como algo obsoleto. Até mesmo risível. Todavia, mesmo com as transformações havidas no mundo trabalho, frutos do rápido e espetacular desenvolvimento tecnológico e a vitória momentânea do capital não autorizam tal atitude. Se de um lado é fato que tais transformações e a imposição das políticas neoliberais causaram enormes danos à organização dos trabalhadores, é verdade, também, que apesar das aparências nunca deixou de existir resistências do “andar de baixo”. Os estragos causados pelo novo padrão de acumulação capitalista atingem hoje setores antes poupados, como é o caso da educação, que são vistos como mais mercadorias nas prateleiras do mercado global. O professor de um modo geral e o de História em especial, dado seu cabedal teórico e metodológico tem um papel fundamental nas lutas de resistência dos setores explorados e na formação de novos lutadores. Discutir tal questão, para muitos, polêmica, para outros, superada, dogmática e, por isto, desnecessária, mas, para nós imprescindível e inadiável, é o objetivo desta comunicação.

Iniciando

A debacle do socialismo realmente existente no leste europeu no apagar das luzes da década de 1980 teve como contrapartida a imposição em nível planetário do chamado projeto neoliberal.

Tal projeto, na verdade, era a carapaça político-ideológica da nova fase de acumulação capitalista que se materializava num rápido e espetacular avanço tecnológico. O fantástico desenvolvimento da Informática e da Robótica e sua introdução no chão das fábricas produziu transformações significativas no mundo do trabalho. De um lado, a substituição da força de trabalho por robôs, gerando o desemprego estrutural. De outro, os trabalhadores que permaneceram empregados se viram prensados entre o bombardeio ideológico do discurso neoliberal e a aplicação das novas formas de gerenciamento da produção.¹ A combinação desses dois elementos, mais o terror do desemprego levou a uma brutal fragmentação das organizações dos trabalhadores e/ou a um rápido processo de cooptação de lideranças pela patronal e/ou pelas estruturas governamentais. Hoje (2008), pouco mais de duas décadas após tais sucessos, é possível verificar a existência no Brasil de mais de meia-dúzia de centrais sindicais e um sem-número de sindicatos num único setor econômico.

Essa reestruturação produtiva, entendida como a ação “que rege a organização dos sistemas produtivos e as relações entre as classes sociais nele envolvidas, e que condicionam, por sua vez, as formas mais amplas de institucionalização societal, de expressão das contradições inerentes à organização capitalista da produção” (PAGOTTO, 1996, p. 1), apoiada na guerra ideológica, significa a

¹ O discurso ideológico neoliberal iniciava com a famosa assertiva de Francis Fukuyama sobre “o fim da história”, passava pelos “crimes” do socialismo e culminava nas “maravilhas” proporcionadas pela economia de mercado. As novas técnicas de gerenciamento da produção eram, por exemplo, Just in Time, Kan Ban, etc.

imposição pelo capitalismo de “medidas de contratendência ao desenvolvimento do seu antagonismo básico com as classes trabalhadoras”. (PAGOTTO, 1996, p. 1).

Neutralizados os principais instrumentos de resistência das classes trabalhadoras, o capital passou à ofensiva. Perseguições e demissões de lideranças sindicais, mesmo aquelas com estabilidade prevista em lei, desregulamentação e/ou flexibilização da legislação trabalhista, reformas sindical, previdenciária e trabalhista, permanência da exploração do trabalho infantil e escravo, terceirizações e precarização do trabalho, etc., foram elementos constitutivos dessa ofensiva que emparedou os trabalhadores de empresas privadas.

O passo seguinte passou a ser o ataque a setores dos serviços públicos com possibilidades de lucros.

Deste modo, resta claro, em primeiro lugar, que a história não acabou, tampouco a luta de classes, cabendo aos setores mais lúcidos da sociedade contribuir para o descortinamento desta realidade perversa e dar o exemplo, intervindo concretamente nas lutas concretas das classes subalternas.

A dominação imperialista

A reestruturação produtiva desencadeada a partir da última revolução técnico-científica objetivava, acima de tudo, frear a queda tendencial da taxa de lucro do capital, retomando patamares mais elevados dessas taxas. A partir de meados da década de 1970 do século XX, o capitalismo (e o seu sistema político de dominação, o imperialismo) vive uma crise permanente “na qual se alternam períodos de recessão econômica aberta e períodos de recuperação”. (SANTOS, in <http://www.cecac.org.br>). Tal crise é produto e manifestação do processo de financeirização do capital, o qual com base na chamada globalização da economia e no avanço tecnológico que permitiu um espetacular desenvolvimento das comunica-

ções, via rede mundial de computadores, passou a girar o mundo nas vinte e quatro horas do dia, propiciando ganhos financeiros sem produzir um único bem. São os chamados capitais virtuais e voláteis. Este processo gerou uma “sobreacumulação de capitais sem possibilidades de aplicação produtiva à taxa de lucro desejada e da sua correlata superprodução de mercadorias”. (SANTOS, In: <http://www.cecac.org.br>).

Da segunda metade dos anos 1980 em diante, o sistema imperialista buscou superar sua própria crise com base na globalização econômica e na sua justificação ideológica, o neoliberalismo. Para alavancar as taxas de lucro do capital imperialista foi imposto o aviltamento brutal do valor da força de trabalho em nível mundial. Todavia, isto não se deu de forma tranquila. Há resistência dos trabalhadores, o que faz com que o capital opte pela internacionalização (globalização) das suas cadeias produtivas, levando para os países dominados, de um lado, as fases de produção que demandam mão-de-obra farta e, portanto, barata e recursos naturais em abundância e, de outra parte, deixando nos países imperialistas as fases produtivas que requerem maior desenvolvimento tecnológico. Outro movimento, combinado a este primeiro, é a “transferência de setores da produção para países onde a força de trabalho, relativamente disciplinada, educada e aquartelada é comprada a custo baixíssimo” (SANTOS, In: <http://www.cecac.org.br>), como é o caso da Ásia e, particularmente, a China.

Efeitos da dominação imperialista no Brasil

Este processo de internacionalização do capital imperialista e de suas cadeias produtivas levou a uma reconfiguração do parque industrial brasileiro. As privatizações e a desnacionalização de empresas estatais passaram para o domínio estrangeiro e privado nacional, de setores fundamentais de atuação do Estado, como previdência,

educação, saúde, infraestrutura, produção de matérias-primas (mineração, por exemplo), etc. Em terceiro lugar, a internacionalização do capital produtivo imperialista, especialmente a transferência para a Ásia, fez aumentar a demanda por “alimentos, petróleo e minerais/metais [...], borracha natural, algodão, madeira, etc., [o] que norteou a especialização do Brasil na produção e exportação de *commodities*”. (SANTOS, In: <http://www.cecac.org.br>).

Conforme Santos, esta movimentação do capital imperialista impôs ao Brasil, a partir de meados dos anos 1980,

[...] um processo que conceituamos como de uma regressão a uma situação colonial de novo tipo. Processo esse que vai sendo percebido por analistas, que utilizam as concepções da economia política burguesa, apenas a partir de seus elementos aparentes, de fenômenos isolados como a desindustrialização, a redução da importância relativa da acumulação industrial interna na reprodução ampliada do capital no Brasil, a reprimarização, o crescimento da participação do agronegócio e da indústria extrativa mineral, tanto na produção interna quanto nas exportações, etc. (SANTOS. In: <http://www.cecac.org.br>).

Deste modo, os setores industriais nacionais, privados ou estatais, que a partir do início do século XX imprimiram dinamismo à economia nacional perderam esta característica e foram sendo substituídos de forma rápida e crescente pela agroindústria, pela mineração para exportação e pelas montadoras estrangeiras e nacionais a elas associadas, muitas vezes de forma subordinada.

Santos situa politicamente, no quadro doméstico, esse processo de regressão a uma situação colonial de novo tipo com início no governo Collor com as primeiras privatizações e a abertura da economia brasileira para o capital estrangeiro, se intensificando nos governos Fernando Henrique Cardoso I e II, e aprofundando-se e consolidando nos governos Lula da Silva I e II. No quadro externo, este processo

se deu sob uma agressiva investida econômica, política, ideológica e militar do imperialismo em nível mundial, ofensiva esta que se aprofunda e intensifica, principalmente nas esferas político-ideológica e militar, a partir dos sucessos do 11 de Setembro de 2001.

Efeitos da regressão a uma situação colonial de novo tipo sobre a educação

A consolidação do processo de regressão a uma situação colonial de novo tipo que se deu nos governos Lula I e II, foram ganhando forma jurídica através das negociações estabelecidas nos fóruns internacionais de comércio como a OMC. A reconfiguração da economia brasileira, com a consequente substituição da indústria de bens duráveis e de capital, antes estimulada por empresas estatais como as privatizadas Vale do Rio Doce e Cia. Siderúrgica Nacional, por exemplo, pelo agronegócio e demais *commodities*, correspondeu à necessidade da redução de subsídios dos governos dos países imperialistas aos seus produtores. No entanto, isto não se deu de forma gratuita e bem intencionada. Roberto Leher confirma isto, quando cita as palavras de Pascoal Lamy, diretor-geral da OMC à época da VI Reunião Ministerial da OMC. Dizia Lamy que “é uma negociação. A UE, os EUA, o Japão e a Coreia do Sul terão de convencer seus produtores rurais a aceitar muitos cortes, mas precisam convencê-los de que é um jogo em que todos ganham” (LEHER, 2005). De fato, naquela reunião, os EUA e a UE se comprometeram com a redução gradual dos subsídios. Uma vitória do *agribusiness* brasileiro que permitiu ao capital imperialista apertar o laço no pescoço da indústria, dos serviços e da propriedade intelectual nacional, comprometendo a nossa própria soberania. Sobre isto, particularmente nestes tempos em que a mídia traz à baila de forma propositadamente fragmentada as questões da Amazônia e do petróleo, convém citar um parágrafo do mencionado texto de Roberto Leher (2005):

O peso do setor financeiro, do agronegócio e do setor exportador de commodities em geral no Governo Lula tem gerado não apenas retrocessos na OMC, como já relatado*, mas, paulatinamente, na política interna do país, cada vez mais próxima dos interesses imperialistas, como pode ser visto no caso dos transgênicos, das parcerias público-privadas e do resseguro, da venda de imensas glebas da Amazônia e de bacias petrolíferas, da educação à distância e, nunca menos importante, na ocupação militar do Haiti.²

Assim, o capital imperialista vem impondo como contrapartida à redução dos subsídios agrícolas, a liberalização de setores econômicos antes da atuação predominantemente estatal, como educação e saúde, dentre outros. Todavia, ainda existem muitos obstáculos jurídicos a serem transpostos pelo imperialismo para a total e efetiva aplicação desta estratégia. Por isto, Leher alerta para a criação por parte do governo de “mecanismos sub-reptícios “[...] para implementar essa liberalização de modo o mais invisível possível. Duas grandes frentes têm de ser cuidadosamente analisadas: a área de investimentos e a abertura aos investimentos diretos estrangeiros, e a educação à distância”. (LEHER, 2005).

No caso do ensino superior brasileiro, desde 1994, existem movimentos objetivando a sua desregulamentação. O interesse do capital imperialista e do capital privado nacional associado sobre esta “nova economia”, a “economia do conhecimento” tem em mira um “mercado” que saltou de 6,5 milhões, em 1950, para mais de 90 milhões de estudantes no mundo todo, nos inícios dos anos 2000. A educação via rede mundial de computadores era um mercado calculado em quase 10 bilhões de dólares em 2000, hoje ultrapassando os US\$ 50 bilhões. A exportação australiana de educação de nível

² O retrocesso na OMC a que Leher se refere, diz respeito à inserção do Brasil, ao lado da Índia, no P-5, o grupo das “5 partes interessadas” em detrimento do G-33 e do G-90, os grupos dos países pobres. Esta foi uma estratégia dos EUA e UE para enfraquecer o bloco dos países pobres e enquadrar com maior facilidade os países ditos emergentes.

superior saltou de US\$ 6 milhões ao ano, na década de 1970, para US\$ 2 bilhões em 2002.

Os serviços educacionais de interesse dos EUA, conforme documento S/CSS/W/23, de 18 de dezembro de 2000, enviado ao Conselho de Comércio de Serviços da OMC, abrangem a formação e os serviços de avaliação. Nos serviços de formação estão incluídos o ensino superior, a educação de adultos e a capacitação através de cursos voltados a atender as demandas do capital. No campo das avaliações, o foco é a elaboração e aplicação de testes padronizados tipo ENADE, SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil e SAERS, este criado e aplicado em 2007 pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Dentre os serviços educacionais a serem desregulamentados estão os cursos superiores e de capacitação em tecnologia da informação, formação de dirigentes e formação empresarial. Deste modo, não parece casual, desarticulado do processo global de privatização da educação, muito menos, portanto, desinteressado, o programa da Confederação Nacional da Indústria – CNI, denominado Educação para a Nova Indústria – uma ação para o desenvolvimento sustentável. A apresentação do documento da CNI menciona que “o programa significará um incremento de cerca de 30% no atendimento à educação profissional pelas redes do SESI e SENAI” (<http://www.cni.org.br>). Mais, adiante o documento destaca que “essa ação deve estar alicerçada em significativo aporte de investimentos em recursos humanos e infraestrutura e ser movida por inovações nos conteúdos, nas tecnologias da informação e da comunicação, sintonizada com os novos paradigmas educacionais” (Educação para a nova indústria – uma ação para o desenvolvimento sustentável, in: <http://www.cni.org.br>). O fechamento do preâmbulo do documento dá a exata noção das intenções estratégicas de ação tão “meritória” dos nossos capitalistas, por isto, importante se faz a sua reprodução:

A indústria vem realizando um notável esforço para sua inserção nos padrões competitivos do mercado global. Esse movimento é marcado pela acelerada incorporação de tecnologias à produção, processo que incentiva a inovação nos vários segmentos da atividade econômica. As mudanças em curso estimulam novos formatos organizacionais e provocam alterações no ambiente industrial. O setor produtivo requer trabalhadores cada vez mais capacitados e qualificados. Disso decorre a necessidade de identificar quais as competências dos perfis profissionais desenhados para atender às novas demandas da indústria. O processo não é estanque, mas de grande sinergia: assim como a educação contribui para o avanço da indústria, esta, por sua vez, retribui provocando mudanças no ambiente educativo. (Idem).

Tais são os interesses do capital imperialista e do capital privado nacional associado, numa educação meramente instrumental que atenda às demandas relativas à sua reprodução e à superação da sua crise. Deste modo, a regressão a uma situação colonial de novo tipo, estabelece também nos instrumentos de dominação ideológica do Estado burguês, aqui, especificamente a escola, uma reconfiguração que vá ao encontro daqueles interesses.

Conclusão

O monitoramento destes processos de ajuste estrutural em curso nos países dominados, em particular nas áreas sociais, como a educação, tem sido uma das atribuições do Banco Mundial, a partir da década de 1980. Tais ajustes expressam os interesses do capital imperialista e também do capital privado nacional, conforme demonstrado acima com o programa Educação para a Nova Indústria, da CNI. Este programa que prevê a inversão de R\$ 10,5 bilhões, de 2007 a 2010, prazo para a sua execução, vinha sendo pensado pelo menos desde 2004, quando a confederação patronal já falava em

“universalizar o acesso à educação superior com qualidade”, elevando este acesso “de 9% para 30% da população em idade universitária”. (RODRIGUES, 2007). Todo este processo se reveste de uma aparência benéfica para a sociedade brasileira. No entanto, um exame mais profundo de tais propostas revela uma estratégia voltada de um lado à superação da crise de acumulação do capital imperialista através da exploração desta “nova economia”, a “economia do conhecimento”, e de outro lado, para garantir o sucesso dessa estratégia, a necessidade de amortecer o avanço da luta de classes fazendo parecer que atende a uma demanda histórica das classes trabalhadoras por acesso à universidade. Todavia, essa oferta se concentra em cursos de curta duração, desvinculados da pesquisa, visando à formação de uma mão-de-obra que atenda os interesses do capital nesta nova fase.

Consoante a esta reconfiguração do sistema imperialista no setor educacional, está a Reforma Universitária do governo Lula da Silva, o REUNI. Além da contenção do avanço da luta de classes, via a oferta de mais vagas no ensino superior, o que na ideologia dominante significa ascensão social, empregabilidade, combate à pobreza, etc., tal reforma vai no sentido da fragmentação da organização do ensino superior, através da oferta de uma formação generalista e/ou estritamente profissional voltada ao atendimento das necessidades do capital.

Na Educação Básica, o processo não é diferente, e é já possível perceber os primeiros passos no sentido da privatização da educação pública. No Rio Grande do Sul, por exemplo, o governo Yeda Crusius (PSDB), através de sua Secretária da Educação, Mariza Abreu, deu passos importantes neste sentido, tendo como paradigma principal o governo de Aécio Neves, de Minas Gerais. O início do mandato (2007) foi marcado por uma forte investida sobre as escolas públicas, desestruturando setores fundamentais para o seu funcionamento como os Serviços de Supervisão Escolar, os Serviços

de Orientação Educacional, Bibliotecas, Laboratórios, etc., retirando professores que aí atuavam sob a alegação de que eram necessários nas salas de aulas. Apesar dos protestos do sindicato e das comunidades escolares, esta política não sofreu alteração. No segundo semestre daquele ano, ainda, o governo Yeda tomou nova iniciativa. Com o intuito declarado de otimizar o aproveitamento de recursos humanos, procedeu a unificação de turmas, em muitos casos de níveis diferentes, lotando as salas de aulas com até cinquenta alunos. Tal processo ficou conhecido popularmente como “enturmação”, e foi logo comparado pelos movimentos estudantis e de docentes a uma das características do REUNI.

Combinado a estas ações, na aparência meramente administrativas, outros passos foram dados, estes com curiosa discrição. Ainda no segundo semestre de 2007, as escolas públicas estaduais foram obrigadas a aplicar uma avaliação externa denominada SAERS – Sistema de Avaliação Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. Tal como proposto pelos EUA, no documento citado acima encaminhado ao Conselho de Comércio de Serviços da OMC, o SAERS é um destes testes padronizados que fazem parte deste novo “mercado” de comércio de serviços de avaliação educacional. O SAERS foi elaborado e aplicado por uma fundação de Minas Gerais a um custo declarado de mais de R\$ 1 milhão de reais, um valor considerável tendo em mira a combalida situação financeira do estado e a situação de penúria que vivem as escolas gaúchas. Outro desses movimentos discretos do governo foi o fechamento de uma parceria com uma organização da sociedade civil de interesse público – OSCIP pertencente a um grande banco privado. Tal parceria se deu com o objetivo de aplicar em algumas escolas estaduais de ensino médio um projeto denominado “Jovem de futuro – Qualidade Total no Ensino Médio” que visa “contribuir para a melhoria do atendimento educacional oferecido por estas escolas” (Manual do Projeto, p. 3). Os recursos financeiros desse projeto, entre R\$ 75,00 e R\$ 100,00 por

aluno matriculado/ano, poderiam ter sido utilizados, dentre outras coisas, para premiações de professores, desempenho escolar dos alunos, desenvolvimento de projetos inovadores, etc. O que poucos notaram e até mesmo o Cpers – Sindicato pouco tem denunciado foi que esta e outras “parcerias” em curso, então, no estado com OSCIPS, empresas privadas e o sistema S, são movimentos rumo à privatização da educação pública do Rio Grande do Sul. Não é casual, deste modo, que no apagar das luzes de 2007, a Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul tenha aprovado às pressas um projeto de lei do executivo com vistas a regulamentar as ações das OSCIPS. Já eram públicas as pretensões do governo Yeda em passar para o controle dessas organizações setores estatais como a Cultura e outros. Mas, o grande “filé”, claro, é a Educação.

Assim, fica demonstrado que motivos para lutar não faltam aos trabalhadores em educação. Em particular, os professores de História, por sua formação acadêmica especializada, pelo domínio que têm das metodologias de investigação e análise histórica, pelo seu preparo teórico, têm uma função importantíssima na atual etapa da luta de classes, principalmente se levarmos em consideração que a educação é um dos principais instrumentos para a emancipação individual e coletiva e para a transformação social e a construção de uma perspectiva mais humana para os povos do mundo. Enfim, como escreveu Paulo Freire: “[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1997, p. 86).

Referências

Boletim do CeCAC – Centro Cultural Antonio Carlos Carvalho, Ago/Set 2007.

CNI - Confederação Nacional da Indústria. *Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável*, <http://www.cni.org.br>, 2007.

- DIAS, Edmundo *et al.* *A ofensiva neoliberal: reestruturação produtiva e luta de classes*. Brasília: Sindicato dos Eletricitários de Brasília, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- LEHER, Roberto. TLC. *Política Externa Brasileira e a Mercantilização da Educação*, <http://www.outrobrasil.net>, 2005.
- LEHER, Roberto. TLC. *Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança*, <http://www.outrobrasil.net>, 2005.
- PAGOTTO, Maria Amélia Ferracciú. Mito e realidade na automação bancária *apud* DIAS, Edmundo Fernandes *et al.* *A ofensiva neoliberal: reestruturação produtiva e luta de classes*. Brasília: Sindicato dos Eletricitários de Brasília, 1996.
- RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 124-181, jan./abr. 2007.
- SANTOS, Marco Antonio Villela dos. *Formação econômico-social brasileira: regressão a uma situação colonial de novo tipo*. <http://www.cecac.org.br>.
- SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, Maio/Jun/Jul/Ago 2004.

O Ensino de História na Rede Pública Municipal de Porto Alegre: a construção de alternativas possíveis

GABRIELA RODRIGUES

Mestre em História/UFRGS, Professora de História da Rede Pública Municipal de Porto Alegre/RS

Eu estou feliz porque a professora insiste para que os alunos se sintam bem. A professora ensina e quer o bem dos alunos. Eu respeito a professora, porque ela me respeita.

(Alunos da Rede Pública Municipal – Restinga Velha)

Introdução

Este pequeno texto tem por objetivo discutir o ensino de História na rede municipal de Porto Alegre, a partir de uma experiência concreta. Para isso, em um primeiro momento, serão esboçadas, de forma sucinta, algumas características das políticas pedagógicas implementadas no município. Em um segundo momento, serão discutidas questões específicas relativas ao ensino de História nesta realidade. E, por fim, serão apresentadas algumas reflexões consideradas relevantes.

A Rede Municipal de ensino de Porto Alegre

As escolas municipais, na sua maioria, estão localizadas nas zonas de periferia da cidade, local de moradia das chamadas classes populares (entendidas aqui como proletariado). O termo proletário

é apropriado no sentido em que estas pessoas não necessariamente se constituem, efetivamente, como trabalhadores, já que compõem um conjunto heterogêneo: desde aqueles que ocupam espaços formais e informais no mercado de trabalho até aqueles totalmente alijados deste processo. De forma resumida, podemos identificar os grupos atendidos atualmente pela rede municipal, como aquele que, historicamente, foi excluído das instituições escolares.

O município de Porto Alegre, a partir da década de 1990, implementou o sistema de Ciclos de Formação. O projeto da escola ciclada na nossa cidade se fundamentou nos estudos de Piaget (a partir da epistemologia genética), de Vygotsky (devido à análise do meio social para o desenvolvimento da aprendizagem e do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”) e de Paulo Freire (pelos pressupostos da educação popular). Em linhas gerais,¹ a perspectiva dos ciclos questiona aquela da série, principalmente no que se refere ao ritmo de aprendizagem. Não mais restrito ao ano escolar (1ª série, 2ª série, 3ª série...), o tempo de aprendizagem estaria ampliado em um ciclo de três anos.² Ao longo do ciclo, o aluno não deve ser retido (reprovado), uma vez que pode, em outras etapas deste período, desenvolver os saberes e construir os conhecimentos necessários. Desta forma, se respeita as experiências e trajetórias específicas de cada educando. Assim,

Em cada Ciclo de Formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido, desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro

¹ Para maiores informações a respeito desta proposta, ver: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). *Cadernos Pedagógicos n. 9 – Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. Porto Alegre, 1996.

² No sistema ciclado, o Ensino Fundamental já estava formatado na lógica dos 9 anos. O primeiro ciclo (ciclo A) é dividido em três anos ciclos (A10, A20 e A30). Esta mesma subdivisão, também ocorre com os demais ciclos: o ciclo B (B10, B20 e B30) e o ciclo C (C10, C20 e C30).

ciclo, isto é, do início até o final da educação básica. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sociocultural, não pode se tornar cristalizado, pois à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo pedagógico. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso. (SMED, 1996, p. 11).

Com esta perspectiva, se pretendia combater, de forma efetiva, os altos índices de reprovação que, na prática, acabavam gerando a exclusão destes alunos do sistema de ensino. Por atender comunidades com peculiaridades diferenciadas, a escola ciclada comporta uma estrutura particular. Como forma de auxiliar na aprendizagem, foram construídos Laboratórios de Aprendizagem, os quais o aluno frequenta em turno inverso com o objetivo de receber um atendimento específico às suas necessidades. Algumas escolas dispõem da Sala de Integração e Recursos (SIR), destinadas ao trabalho diferenciado com determinados alunos. Ainda, existe o projeto de volância compartilhada. Isto é, mais de um professor atuando em uma mesma turma, com o intuito de atender as demandas dos coletivos com mais dificuldades.

Para aprimorar nosso trabalho, dispomos de reuniões semanais, turnos de planejamento e de formação profissional. Contudo, é preciso que se afirme que todos estes espaços, de por si, não representam qualquer qualificação. É necessário que exista uma política, da mantenedora, de sua utilização efetiva. Ou seja, um amplo fórum de reflexões, no qual, de fato, as problemáticas mais importantes sejam discutidas e avaliadas, e não apenas local para elucubrações totalmente descoladas da nossa realidade. Atualmente, percebe-se o esvaziamento de sentido destes momentos (que foram conquistas

importantes da nossa categoria). Este processo vem acompanhado de um aprofundamento das dificuldades vividas por nós nas escolas. Poderíamos nos questionar, inclusive, se, isso, a médio prazo, não se configuraria como uma tentativa de sua anulação.

Outra questão muito presente nos locais onde atuamos, diz respeito à defasagem entre faixa etária e escolaridade dos alunos. Isso ocorre, basicamente, por três situações:

[...] primeiro, pela dificuldade de acesso à escola por um grande contingente que em idade hábil, nela procura vagas; segundo, pelos problemas socioeconômicos que acabam antecipando a entrada dessas crianças e jovens no mercado de trabalho (remunerado ou não), tornando incompatível essa precoce inserção com os tempos estipulados tradicionalmente pelas escolas; terceiro, pela organização curricular e administrativa perseguida nas diferentes instâncias educacionais, que termina por funcionar como mecanismos de seleção que expulsam de maneiras evidentes ou sutis aqueles que mais necessitam da escola pública. (SMED, 1996, p. 12).

Com o intuito de tentar superar este quadro, foram criadas Turmas de Progressão,³ para cada ano-Ciclo. Estes coletivos

[...] têm uma organização de tempo-ano diferente da do ano-Ciclo, podendo esses alunos avançarem para o ano-Ciclo ou para o Ciclo seguinte em qualquer época do ano letivo. Este avanço dá-se desde que o aluno apresente condições de acompanhar os estudos do ano-Ciclo, correspondente ao indicado para sua progressão, quer do ponto de vista da construção de conhecimento, quer da sua socialização. (ROCHA, 1999, p. 16).

³ Para maiores informações a respeito das Turmas de Progressão, ver: ROCHA, Sílvia (Org.). *Turmas de Progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

Outra forma de combate à exclusão refere-se à disseminação da EJA (Educação de Jovens e Adultos),⁴ nestas comunidades. Esta modalidade de ensino, geralmente oferecida no turno da noite, tem como objetivo atender jovens e adultos, permitindo o acesso e a apropriação do mundo letrado, bem como o aprofundamento e a sistematização das informações e dos conhecimentos já construídos ao longo da vida. É importante que se observe que a EJA se configura como uma política de estado reparadora que deve ser transitória, uma vez que todos têm direito de frequentar a escola no tempo adequado.

Todo este projeto encontra sérias dificuldades de aplicação, tanto em função de questões internas do âmbito escolar como também pelo agravamento da violência nas regiões onde atuamos. São locais caracterizados pela ausência do estado, pela expansão do tráfico de drogas, pelo descaso total à instituição escola e pela ineficácia dos centros de atendimento (de saúde e proteção) à criança e ao adolescente. Infelizmente, a popularização da escola ocorreu juntamente com a desvalorização do professor. Obviamente que isso não é por acaso. Vivemos em um sistema capitalista em crise, no qual qualquer forma de alternativa e mudança é fortemente atacada e descartada. Nosso contexto atual é de banalização da vida, de descompromisso com o outro, de descrédito e de ausência de sonhos. A dura realidade vivenciada por nós, no nosso trabalho, coloca, muitas vezes, em xeque aquilo que acreditamos.

Isso tudo se associa aos problemas existentes na escola ciclada. Passados mais de 10 anos da implantação deste sistema de ensino, percebe-se, na prática, dificuldades sérias. Uma das principais, refere-se à falta de recursos humanos e de estrutura nas escolas.

⁴ Inicialmente chamada de Serviço de Educação de Jovens e Adultos. Para maiores informações ver: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). *Cadernos Pedagógicos n. 8*. Em busca da Unidade Perdida - Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular. Porto Alegre, 1997.

Existem poucas vagas nos Laboratórios de Aprendizagem e na SIR. O sistema de volância, em alguns locais, praticamente não funciona, uma vez que, por diversas situações, o volante acaba atuando como um professor substituto. As escolas, projetadas para receber um número específico de alunos, acabou comportando mais do que o dobro da sua clientela. Além disso, a ausência de um acompanhamento mais sistemático da Secretaria de Educação, não permite que os professores, de fato, consigam aplicar, em sala de aula, o sistema ciclado. Em realidade, nas diferentes escolas, acabamos usando a lógica da série; o grande diferencial é que não podemos reprovar os alunos.

Outra questão que se coloca “contra” o sistema ciclado, refere-se aos alunos analfabetos advindos da rede municipal. A solução apontada por muitos seria a necessária reprovação destas pessoas. Estes argumentos não consideram que isso representaria um grande retrocesso. Não devemos, novamente, expulsar nossos alunos das escolas, mas oferecer uma estrutura (humana e material) adequada, que atenda, efetivamente, às suas necessidades. É praticamente impossível que, com tanta arrecadação de impostos, não existam verbas públicas para isso. É importante que se perceba que, em momento algum, está se eximindo a escola da sua responsabilidade. De fato, estamos “fabricando” sujeitos com sérias dificuldades de leitura, interpretação e escrita. Por outro lado, é preciso que se entenda a conjuntura em que estamos inseridos. Muitos alunos têm dificuldades que vão para além das responsabilidades da instituição escolar. E não dispomos das condições necessárias para saná-las.

Apesar deste quadro, é necessário que se pondere a validade do nosso trabalho em realidades como essas. A escola existe e é um rico campo de contato com outros seres humanos. Precisamos ocupar estes espaços para podermos resistir e, sem dúvidas, resistir é possível. Na nossa luta como educadores devemos acessar

nossas representações (associações e sindicatos), não só por melhores salários, mas também por condições estruturais dignas de realização do fazer pedagógico. Não podemos desconsiderar que a escola é um dos locais, por excelência, em que os alunos tomam consciência das dimensões sociais do mundo em que vivem. É lá que podemos quebrar fundamentalismos de vários tipos e construir um pensamento científico, instigando dúvidas e questionamentos.

Além disso, quando se fala na generalização da violência e no desrespeito com o “ser professor”, também é salutar que pensemos um pouco na nossa prática. Lidamos com pessoas com altos níveis de pobreza, carências e tragédias humanas. Não que isso tudo justifique ou nos imobilize. Não estamos defendendo o “coitadismo” e o “passar a mão na cabeça”. Contudo, precisamos entender a realidade de onde partimos, para assim, propor outras formas, inclusive, de convívio. Nossos alunos são seres humanos e, quando tratados, sistematicamente, com respeito, eles também aprendem a respeitar. Quando vivenciam a liberdade, eles conseguem agir com autonomia. Todos são capazes e têm o direito de aprender. Isso precisa ser recolocado. A educação é um direito de todos e os professores são servidores públicos. O próprio nome já diz tudo: trabalhamos para as comunidades. E isso não significa dizer que devemos aceitar relações desrespeitosas e indignas; mas que precisamos nos comprometer com nosso tempo enquanto sujeito.

A escola ainda é o lugar onde construímos o conhecimento de forma menos elitista. E a sala de aula é um espaço educativo em que os educandos passam poucas horas do dia. Nós precisamos passar para eles respeito, preparo e dedicação. Principalmente, devemos (re)construir com toda a comunidade e com a nossa mantenedora, relações calcadas no profissionalismo.

O ensino de História na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

A implementação do sistema de ciclos de formação, conferiu às Ciências Humanas um lugar apropriado. Isso fica evidente na equivalência da distribuição dos períodos. Assim, acabou a supervalorização de algumas disciplinas em detrimento das humanas. Afinal, como defender que todas as áreas do conhecimento têm a mesma importância, se algumas têm carga horária superior às outras?

Como já foi mencionado, a escola é uma instituição republicana que, paulatinamente, vem perdendo sua importância e vem se desintegrando com a violência. Os educadores que atuam nas periferias, com os grupos populares, muitas vezes se questionam qual seria seu papel em um contexto como esse. Mas, mesmo em tempos de crise, precisamos enxergar nossa realidade e entender que muito pode e deve ser feito. E, nesta tarefa, a História cumpre um papel essencial.

Na nossa prática, a pedagogia está implícita em tudo: nos conteúdos selecionados, nas técnicas de ensino e no tratamento com os educandos. Neste sentido, é importante, também, dividir com os alunos (nas devidas proporções) a responsabilidade do fazer pedagógico. Eles precisam se ver como agentes daquele processo. Tudo deve fazer sentido. Não se pode aceitar e nem se deve impor um dogmático “Não pode”, simplesmente por “Não pode!” Precisamos explicitar o porquê das regras e dos acordos.

Vinculado a isso, é importante que se retome nossa responsabilidade como educadores, como profissionais. Determinadas questões são, de certa forma, inquestionáveis. Nós temos a formação específica para sermos educadores e dispomos de conhecimento técnico específico. Se em parte, alguns aspectos podem ser negociados, outros são essenciais. Por exemplo: é fundamental que se estabeleça atitudes respeitadas em sala de aula; atenção nos dife-

rentes momentos de falas; a produção escrita, a leitura e a interpretação de textos. Tal firmeza, misturada com a autoridade (diferente do autoritarismo), confere segurança e confiança aos educandos. Eles percebem que há um projeto pedagógico, que existe empenho do profissional que está com eles; enfim, que eles têm importância.

Neste ponto, é importante retomar o tema da avaliação. Ao discutir que a avaliação (nos seus diferenciados formatos) é um instrumento que o professor dispõe para aferir seu trabalho, e não apenas um acerto de contas com seus educandos, permite-se maior liberdade para que eles realmente se coloquem, sem cópia, sem cola e sem medo de errar. É claro que, até se chegar a este ponto, existe um caminho, não muito longo, alicerçado no respeito, na verdade, na sinceridade e na confiança. Para isso, é preciso não aceitar jamais qualquer tipo de cópia, pois assim, se valoriza, de fato, o que os alunos têm a nos dizer e abrem-se espaços para uma produção mais autônoma.

É necessário que se discuta a avaliação pelo e para o conhecimento. É impressionante que, em pleno século XXI, ainda se avalie o comportamento dos alunos. Isso não passa de chantagem. Quando os acordos são estabelecidos e entendidos por todos, é muito mais fácil construir uma aula de verdade. E quando algo não funciona bem é importante que se coloque “tudo na mesa”, discutindo os problemas e responsabilizando a todos (professor e alunos) por isso. Com isso, eles se sentem parte integrante do processo. Outro procedimento importante no que se refere ao processo de avaliação é o instrumento de avaliação das aulas e de autoavaliação dos alunos. O educando tem o direito, e porque não o dever, de opinar a este respeito. Além disso, ele deve se comprometer com seu processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão que também se vincula à chantagem é que, no sistema de ciclos, inexistente a nota. Sem dúvidas, isso é muito bom, uma vez que o conhecimento e o processo de aprendizagem não

podem ser mensurados, nem contabilizados como moeda de troca. Em um sistema mercantil como o nosso, o não uso da nota, trouxe problemas sérios, que, entre outros aspectos acentuou o movimento de desmoralização da instituição escolar.

Vinculado a este ponto, se apresenta outra dificuldade vivenciada pelas escolas, relativa à (in)disciplina. Tal problemática se agrava, muitas vezes, com a falta de sentido do que é ensinado e com a violência vivida pelos educandos no seu cotidiano. A este respeito, é salutar, que se conceitue disciplina. Ficar parado, mudo, estático quando se é criança, é disciplina? Estar alienado do processo de construção do conhecimento é ser disciplinado? Muitas vezes, não participar do que ocorre em sala de aula é muito mais grave e sério. A indisciplina passiva (personificada no aluno que não atua) é mais prejudicial do que a agitação típica (e muitas vezes saudável) das crianças e adolescentes. É claro que é preciso fazer uma diferenciação entre a agitação normal e natural dos alunos, com a violência gratuita que permeia a relação entre os jovens.

Devido a esta busca de sentido, outra discussão em voga, em todas as áreas do conhecimento, refere-se a “o que” ensinar. Como discutir com os alunos um conteúdo que não está relacionado diretamente a ele e que não lhe interessa? Mas o que diz respeito a ele? Somente a sua realidade? Quer dizer que, um aluno de periferia não teria direito de conhecer o feudalismo? Claro que não! Todos temos direito de acessar o conhecimento socialmente construído e sistematizado. O sentido da prática educativa não ocorre pelo simples fato das análises estarem perto ou longe dos nossos alunos. Ele se contrói quando temos objetivos claros para lidar com os conteúdos. Obviamente, que a seleção das informações que serão discutidas ocorre de acordo com a matriz teórica do educador.

Isso tudo significa que, em seus diferenciados níveis, é possível construir conhecimento histórico com qualquer aluno. Nós podemos, nas aulas de História, ensinar a pensar historicamente; isto é,

discutir que a realidade é construída e existe concretamente a possibilidade de desconstrução e da sua transformação. Além disso, também é necessário desenvolver, sistematicamente, a ideia de processo no estudo da História. Também é plausível que se apresente, para os educandos, diferentes teorias para a explicação de um mesmo fenômeno e, até mesmo, que se discuta noção de escrita da História.

Uma vantagem que dispomos na rede pública consiste na liberdade de mexer com o currículo. Nesta lógica, nós não estamos a serviço dos conteúdos, em uma “luta em glória” para vencê-los. Assim, na construção do nosso projeto, os conteúdos são instrumentos que utilizamos para desenvolver as aprendizagens consideradas significativas. O grande desafio consiste em como dar inteligibilidade a eles, explicitando, claramente, nossos objetivos.⁵

Com a junção de posturas adequadas e informações históricas significativas é possível promover pequenas transformações no espaço escolar que, sem dúvidas, poderão extrapolar os limites da sala de aula. No nosso trabalho, lidamos com material humano, e devemos aproveitar a oportunidade para instigar e defender valores humanísticos de justiça social, solidariedade, respeito e, sobretudo, defesa do exercício da liberdade. Nesta lógica, o professor deve en-

⁵ Definindo o que se considera como aprendizagens significativas para o educando em cada momento do seu processo de construção do conhecimento, conseguimos estabelecer os saberes que devem ser desenvolvidos. Como exemplo, podemos citar os objetivos desejados para cada ano-Ciclo, bem como as informações históricas utilizadas para que possamos alcançar isso. Turmas de C10: percepção de que as sociedades são construções humanas e que suas respostas ocorrem, principalmente, em função da necessidade, das relações sociais e da relação homem/natureza. Para isso, são discutidos os conteúdos relativos aos diferentes povos na antiguidade. Turmas de C20: entendimento da historicidade da atual realidade brasileira. Para tanto, se propõe o estudo da História do Brasil (com ênfase em alguns conteúdos específicos) com o intuito que se consiga perceber as rupturas e as continuidades do nosso processo histórico, desmistificando pré-conceitos. Turmas de C30: possibilidade do aluno “mover-se” e compreender o mundo em que vive, e ao mesmo tempo, dar significado às informações desconexas que acessa no seu cotidiano. É realizado um trabalho com as questões contemporâneas (do imperialismo até os dias atuais). Obviamente que, como qualquer outra área do conhecimento, outras tantas possibilidades são viáveis.

sinar o educando a aprender a aprender, construindo posturas autônomas no que se refere à atitude e ao pensamento.

Do exposto até o momento, podemos expor algumas ponderações. Primeiramente, não é tranquilo realizar as práticas acima propostas. Conquistar a atenção e o respeito dos alunos, não é tarefa fácil. Conseguir lidar com as agruras do dia a dia e continuar em frente, é difícil. Contudo, é extremamente necessário. Mesmo a maior de todas as experiências, se recicla ano a ano, mês a mês, dia a dia, quando se refere ao trato com seres humanos. E talvez este seja um dos aspectos mais belos da prática docente: a transformação cotidiana e a inconstância. Para lidar com isso, dispomos de três instrumentos importantes: sinceridade, autoridade e conhecimento.

Considerações finais

Este texto pretendeu apresentar algumas reflexões concernentes à prática docente concreta. Elas são fruto de uma trajetória na esfera pública em diferenciados níveis,⁶ com ênfase na experiência como professora da periferia de Porto Alegre. Longe de pretender fazer uma discussão a respeito da Educação Popular, apenas objetivou-se levantar algumas discussões consideradas pertinentes.

Uma pesquisa aponta que uma parcela considerável dos professores não consegue mais ficar em sala de aula e acaba optando pelo trabalho burocrático, ou nos setores. Outros tantos trabalhos indicam que o magistério está “doente”, deprimido, e que existe uma insatisfação muito grande com a profissão. Para poder resolver este quadro, nós, enquanto educadores, devemos resgatar nosso papel como profissionais.

Em realidade, não sabemos mais no que consiste a nossa profissão. Talvez, nosso maior desafio seja levar em consideração que somos profissionais e não sacerdotes. Não está aqui a questão do sa-

⁶ Ensino fundamental, médio e superior em diferentes localidades.

crifício e sim do profissionalismo: o que podemos conseguir e o que devemos realizar. A escola, cada vez mais, abraça tarefas e funções que não são suas (encaminhamento aos postos de saúde, resolução de conflitos familiares e na comunidade, assistencialismo...) e, com isso, conseqüentemente, não consegue dar conta de suas verdadeiras funções. É preciso ficar atento e perceber que este quadro é intencional. Existe um projeto que permeia isso e que devemos combater.

A realidade agride a todos em volta. Vivemos em uma sociedade depressiva e trabalhar nas instituições do estado e nas comunidades, alimenta mais ainda nosso sentimento de incapacidade e frustração. Mas a escola existe e existem os alunos. Quando decidimos entrar em sala de aula para exercer nossa função como professores, estamos assumindo um sério compromisso com centenas de pessoas, todos os anos. Ser educador não é um bico e se assim for, a escola vira, realmente, um inferno. Ser professor e não gostar de aluno, é um suplício.

A escola ciclada, enquanto projeto, se configura como um sistema de ensino realmente calcado na inclusão e no acesso à educação de qualidade. Entretanto, sabemos que, na prática, isso não foi plenamente desenvolvido. Todavia, se existe como um plano, já foi dado o primeiro passo para sua realização. O segundo passo, é que este projeto se constitua de fato como política pública de educação, oferecendo as estruturas (materiais e humanas) necessárias à sua aplicação. Outro passo, refere-se ao corpo docente que, com autonomia e qualificação, consiga praticar e compartilhar, de fato, estas ideias.

Felizmente, sou professora, acredito no meu trabalho e me sinto muito bem em sala de aula. É claro que existem revezes. Mas, eles não são suficientes para abafar a minha prática. Seria eu uma sonhadora? Eu não deveria colocar os “pés no chão” e enxergar a verdadeira realidade? Para responder a estas indagações, recorro à fala de nossos alunos:

Desistir por ser velho, não. Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério. É que tem mais chão nos meus olhos de que cansaço em minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça. (Luiz Sérgio Barreto dos Santos, 51 anos, EMEF Leocádia Prestes, Totalidade de Conhecimento 3).⁷

Medo. Palavra comum nos dias de hoje. Desistência. Vontade comum no sistema “subjetivo” de Ditadura do Pensamento Único. Entretanto, como tudo é dialético, medo também lembra coragem e desistência também lembra resistência. Coragem de resistir e de seguir em frente. Para seguir em frente é preciso não só paixão e vontade; é necessário também que os educadores se vejam com respeito e se valorizem como profissionais.

Referências

- FALANDO DE NÓS: *O SEJA*. Pesquisa participante em Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação: 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- ROCHA, S. (org.). *Turmas de Progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). *Cadernos Pedagógicos n. 9. Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. Porto Alegre, 1996.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). *Cadernos Pedagógicos n 8. Em busca da Unidade Perdida- Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular*. Porto Alegre, 1997.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

⁷ FALANDO DE NÓS: *O SEJA*. Pesquisa participante em Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1998, p. 172.




Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino de História

NADIR EMMA HELFER

Professora aposentada do Curso de História/UNISC. Santa Cruz do Sul/RS

Os dados do Censo 2000 demonstram que os brasileiros têm ampliado sua escolaridade com ampla frequência às escolas de Ensino Fundamental, que acolhiam 94,9% das crianças de 7 a 14 anos, conforme divulgação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Assim, pode-se afirmar que o Ensino Fundamental, no Brasil é quase universal para a faixa etária prevista e correspondente. No entanto, o Censo também constatou, que um significativo contingente populacional de jovens e adultos carece da formação fundamental, apresentando um dado preocupante: em torno de um terço da população com mais de 10 anos tem apenas até três anos de estudo. Esses cidadãos que não tiveram possibilidades de completar seu processo regular de escolarização, em sua maioria, já são adultos, inseridos ou não no mundo do trabalho, e têm constituído diferentes saberes, em respostas às necessidades da vida. Para estes, a Lei garante o direito a cursos com identidade pedagógica própria, considerando que possuem mais informações e reflexões sobre o mundo em que vivem do que os alunos de 11 a 14 anos que frequentam o Ensino Fundamental, e suas posições são mais consolidadas ou apresentam mais possibilidades para debater e trocar informações com seus professores e colegas.



Para tanto, diálogo é central nas propostas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os professores podem potencializá-lo por meio de suas orientações didáticas, planejamento das atividades e levantamentos sobre as informações e as ideias dos estudantes sobre o assunto a ser estudado, retomando as opiniões iniciais dos jovens e adultos, para verificar as mudanças e permanências ocorridas e tornar os estudos realizados mais relevantes.

Além disso, a pluralidade cultural, resultante da heterogeneidade dos estudantes de EJA, em termos de idade, regiões de origem, posturas políticas etc. pode tornar-se um fator enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem, se o professor souber utilizar adequadamente esta questão, tanto na área específica de História, como nas demais áreas, garantindo, assim, uma abordagem interdisciplinar.

Um dos principais objetivos da educação de jovens e adultos, especialmente da área de História, é debater a participação de todos os cidadãos em suas comunidades. Para tanto, o professor deve manter-se aberto para novas informações e, se for o caso, reformular suas opiniões. Neste caso, as orientações didáticas que estimulem o diálogo adquirem ainda maior relevância, cabendo ao professor pontuar e respeitar as ideias e os valores dos estudantes.

Uma grande tarefa dos professores de História é contribuir para a densidade nas reflexões sobre o mundo, para ampliar as possibilidades de leitura dos acontecimentos e, com isto, criar possibilidades de novas experiências, de criação do novo. Isso porque, a história que ensinamos deve servir para que os estudantes, e as pessoas em geral, compreendam melhor o mundo em que vivem, numa perspectiva criativa de “autorias” como forma de respeito ao conhecimento vivido, experienciado por estudantes e professores da EJA, em seu dia-a-dia.

Para tanto, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Minis-

tério da Educação (MEC) apresentou uma proposta inovadora de conteúdos e métodos para a construção de um quadro de referências atualizado e adequado à EJA, formalizado pela Portaria nº 44, de 20 de abril de 2007, que regulamenta a realização do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O ENCCEJA, como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades, de jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, apresenta como objetivos:

- I - construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;
- II - estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos, que sirva às secretarias da Educação para que procedam a aferição de conhecimentos e habilidades dos participantes, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 (LDB);
- III - oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso II, alínea “c” da Lei 9394/96;
- IV - construir, consolidar e divulgar banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e dos procedimentos relativos ao Exame;
- V - construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos. (Portaria INEP 44/2007).

O participante do ENCCEJA poderá ser certificado, no Ensino Fundamental, nas seguintes áreas:

- 1) Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística e Educação Física;
- 2) História e Geografia;
- 3) Matemática e
- 4) Ciências Naturais.

Para receber a certificação em cada uma das áreas supracitadas, o participante deverá obter na prova objetiva, no mínimo, o nível 100 (cem) em uma escala de proficiência que variará do nível 60 ao nível 180, com desvio padrão de 20 pontos. O nível 100, dessa escala, significa que o participante desenvolveu as habilidades mínimas necessárias para obter a certificação.

As áreas estão estruturadas numa Matriz com 30 Descritores de Competências e Habilidades, buscando estreitar as relações de consistência e coerência entre os descritores da Matriz e o instrumento de avaliação e, também, atender às mudanças na sistemática de aplicação do Exame.

A matriz de competências e habilidades que estrutura o ENCCEJA considera, simultaneamente, as competências relativas às áreas de conhecimento e as que expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas relacionadas com essas áreas (competências do sujeito).

As competências do sujeito ou eixos cognitivos, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas.

Dessas interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação).

Na proposta metodológica do ENCCEJA, apresentada pelo INEP, apesar de estar estruturado em competências e habilidades, carece de

referenciais conceituais sobre estas expressões. Para Philippe Perrenoud (1997), sociólogo suíço, especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino, existem múltiplos significados da noção de competência, porém a define como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (p. 16). A partir dessa definição, pode-se chegar a algumas conclusões: não há competências sem saberes (desenvolver competência pressupõe saberes). Porém que saberes? Os do cotidiano? Os considerados científicos, eruditos ou nobres?

Perrenoud, em artigo publicado na revista *Pátio* (2000), afirma que não se podem categorizar as competências, e exemplifica que ambas as fontes são necessárias, pois “não adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos de sua vida se ele continua despreparado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica”. (p. 16).

Em suma, as competências se manifestam em situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas sem limitá-los à esfera profissional, acadêmica ou cotidiana. Continua afirmando que:

Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar regular e adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas. (p. 16).

Competência em educação é, pois, a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos – como saberes, habilidades, valores culturais, linguagens, emoções, informações – para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações. A competência, portanto, manifesta-se no saber e fazer associados e rotinizados na ação concreta e não é automática. Requer exercícios constantes e uma prática reflexiva, em situações complexas que oportunizem mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los e inventar estratégias originais a

partir desses recursos. Enfim, os conhecimentos acumulados devem ser treinados para serem utilizados em situações concretas, pois a competência se manifesta na ação, construindo-se em função das situações que a pessoa enfrenta com maior frequência. A qualidade da competência é tanto maior, quanto for sua eficiência, na aplicação de sua generalidade a uma singularidade, em caráter de situação imprevisível de emergência e complexidade.

Habilidades, por sua vez, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do *saber fazer*. Comporta um ciclo: a compreensão e a tomada de consciência dos instrumentos e das relações estabelecidas em uma dada situação influenciam o *fazer* no momento seguinte; uma competência adquirida em uma situação torna-se facilmente aplicável, como um *saber fazer*, numa situação seguinte, sem necessidade de maiores reflexões, dando origem às habilidades. Habilidade é, pois, uma qualidade, destreza ou modo adequado de agir em determinada situação, seja mental, social ou psicomotora, como decorrência natural de competências sedimentadas ou incorporadas pelo indivíduo.

Perrenoud, entretanto, considera bem mais fecundo “descrever e organizar a diversidade das competências que debater para estabelecer uma distinção entre habilidades e competências”, pois são funcionamentos mentais semelhantes. O importante é a pessoa que possui conhecimentos ou capacidades, saber mobilizá-los no momento oportuno e de modo pertinente em uma situação concreta, seja para resolver problemas/situações acadêmicas, seja da vida cotidiana e contextualizadas, quer sejam situações pessoais, quer profissionais ou comunitárias.

Capacidades intelectuais, como analisar, comparar, observar, coletar e organizar dados, sintetizar, classificar, interpretar, julgar, decidir, inferir... têm como suporte, conhecimentos. Estas operações cognitivas de pensamento, exercidas, produzem habilidades que, quanto mais aplicadas, transformam-se em hábitos.

Na proposta do ENCCEJA para a área de conhecimento de História, estas capacidades intelectuais estão organizadas em seis competências e trinta habilidades.

A título de exemplificação, seguem as competências definidas para o Ensino Fundamental e as seis primeiras habilidades, juntamente com sugestões de temas propostos

A primeira competência – compreender processos sociais, utilizando conhecimentos histórico-geográficos – apresenta como uma das habilidades a ser construída, “identificar formas de representação de fatos e fenômenos histórico-geográficos expressos em diferentes linguagens [...]”. Como atividade, uma das propostas é a utilização de diferentes formas de representação de fenômenos histórico-geográficos: documentos e escritos de época, mapas, artigos de jornais, depoimentos e narrativa analítica.

A segunda habilidade propõe caracterizar processos sociais, reconhecendo mudanças e permanências temporais e espaciais, tendo como uma das atividades a análise do processo de expansão da colonização portuguesa e do descompasso com o avanço das fronteiras definidas por acordos internacionais, através de mapas das Capitânicas, tratados, limites e confrontos.

Interpretar realidades históricas e geográficas, estabelecendo relações entre diferentes fatos e processos socioespaciais, é a terceira habilidade, que tem como uma das atividades propostas, relacionar as reivindicações indígenas atuais com o processo de formação do território brasileiro, através da questão indígena atual: 500 anos de domínio, dos direitos dos índios e a análise do mito dos Kaingang sobre sua origem.

A quarta habilidade é comparar diferentes explicações para fatos e processos históricos e/ou geográficos, tendo como atividade o uso de diferentes documentos para discussão da ideia de descobrimento e de conquista e a chegada dos portugueses, como a carta de Pero Vaz de Caminha e os primeiros mapas: que informações se pode tirar?

E, por fim, a quinta habilidade se propõe a considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural, nas análises de fatos e processos históricos e geográficos, através da investigação do processo de invasão das terras indígenas, da afirmação da importância da terra para a sobrevivência física e cultural do índio e da apresentação de direitos constitucionais dos índios, sendo a Constituição de 1988 e as imagens de Hans Staden importantes referenciais para estudar a luta pelos direitos dos índios.

Através desta pequena amostra, pode-se perceber que as matrizes de competências e habilidades constituem referenciais mais significativos para o jovem ou adulto e mais adequados às potencialidades de ler e de interagir com as situações do cotidiano, sem deixar de lado o conhecimento escolar.

Tem-se clareza da impossibilidade, em âmbito nacional, de prever a enorme gama de conhecimentos construídos em vivências cotidianas. Mas, também, sabe-se que as construções lógicas de pensamento, que são universais para os jovens e adultos, devem ser tomadas como ponto de partida. Assim, está se valorizando a leitura de informações e o estabelecimento de relações, a partir de certos contextos e situações.

Referenciais

BRASIL. MEC. INEP. *História e Geografia: livro do estudante, Ensino Fundamental*. ENCCEJA, 2006.

BRASIL. MEC. INEP. Portaria n. 4, de 20 de abril de 2007. DOU n. 78, de 24 de abril de 2007.


DEMO, Pedro. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: *Revista Pátio*, a. 3, n. 11, nov.99/jan. 2000.

10

DITADURA E O ENSINO DE HISTÓRIA



As possibilidades didático-pedagógicas da abordagem da luta armada e do terrorismo de Estado a partir dos filmes “Pra frente Brasil” e “Cabra-cega”


RAFAEL HANSEN QUINSANI

Doutor em História/UFRGS. Porto Alegre/RS

Na década de 1980, encerrava-se um dos períodos mais trágicos da história brasileira. Sob a égide das instituições estatais, tortura, assassinatos e traumas foram executados. Esse passado, quase presente, se revelava incômodo para ser analisado pela historiografia de então. Mais de vinte anos depois, uma série de novas pesquisas e abordagens deu um novo fôlego ao tema, ainda marcado pelo seu caráter social e de cidadania agregado a essas pesquisas. Neste amplo leque de enfoques, dois temas emergem no debate historiográfico: a luta armada executada pelos grupos de oposição ao regime ditatorial e o Terrorismo de Estado, suas causas, práticas e consequências aplicado em diferentes níveis da sociedade durante o regime.

Se esse debate recebe pouca atenção e tenta por uma parte das instituições civis e militares, ser silenciado, no âmbito social e cultural a intensa abordagem marca uma postura diferente. O cinema, dentro do meio artístico, tem abordado com bastante intensidade a ditadura e é talvez o meio que mais traz contribuições ao debate e para a rememoração sobre o assunto.

A análise de dois filmes (Pra frente Brasil e Cabra-cega), realizados em contextos diferentes, separados em mais de vinte anos, permite refletir e discutir estas questões, e seu uso como possibilidade



didático-pedagógica pelo professor de História permite a inserção destes temas na sala de aula. Analisaremos, primeiramente, o tema da luta armada e como ele é abordado nos dois filmes. Posteriormente, como o Terrorismo de Estado é enfocado pelos filmes. Em seguida, indicaremos alguns apontamentos e sugestões de atividades para se trabalhar na sala de aula.¹

O filme de Roberto Farias narra a história de um brasileiro comum (Jofre), preso quando estava na companhia de um sujeito que conheceu durante uma viagem. Acusado de pertencer a um grupo de oposição ao regime, foi torturado pelo aparato repressivo da ditadura, e seu desaparecimento deu início a busca de seu paradeiro por sua família. Através dos diferentes personagens (seu irmão Miguel, sua esposa Tânia, seu cunhado, seus filhos) desvelam-se em diferentes pontos de vistas sobre o contexto, a ditadura e a atuação política e social destes personagens, sempre perpassados pela disputa da Copa do Mundo e pela possibilidade do tricampeonato brasileiro.

A luta armada está presente em grande parte da película, somente por citações em diálogos dos personagens envolvidos na busca de Jofre. Apenas nos minutos finais, os protagonistas da luta armada são visualizados e integrados à história narrada.

O personagem Miguel (Antônio Fagundes) e sua namorada Mariana inserem o tema na narrativa devido ao fato que Mariana, participa politicamente e ativamente da oposição ao regime. Miguel, um sujeito de classe média que se caracteriza como apolítico, critica Mariana pela sua atuação na oposição: “Você quer viver a vida inteira como estudante?” A partir da postura de Miguel e de sua frase, podemos analisar quem eram os protagonistas da luta armada e as implicações de sua fala. De fato, a composição da resistência arma-

¹ Este trabalho constitui parte de uma pesquisa mais ampla que visa analisar a produção cinematográfica brasileira sobre a ditadura e suas diferentes possibilidades de análise históricas e pedagógicas.

da era formada por 1/3 por estudantes (RIDENTE, 1993, p. 115). Há de se destacar que sua origem social não era mais exclusivamente aristocrática, mas também composta de uma classe média. O movimento tinha um passado recente de luta em prol das reformas de base e das questões universitárias. A crescente agitação cultural, a crescente repressão progressiva imposta pelo regime, o estreitamento das oportunidades de trabalho e a modernização autoritária facilitavam a penetração de ideias de esquerda no movimento estudantil. (RIDENTE, 1993, p. 115). Esse quadro de insatisfação corrobora a resposta de Mariana: “Você acha que as coisas mudam sozinhas?”. Para ela, mudar era necessário, o desejo de mudança estava inserido na sua visão de mundo o que marcava suas ações e a diferenciava de Miguel.

A censura aos eventos e sua reverberação na sociedade é mostrada rapidamente pelo filme através das falas de Miguel: “Existe censura neste país? Existe Guerrilha? Os jornais não noticiam nada”. Sua frase é ouvida pelos outros personagens em silêncio o que mostra o comportamento de boa parte da classe média, que se calava ante os fatos, bem como o afastamento dos protagonistas da luta armada para com a sociedade.

A visão do regime é bem resumida na fala de um policial: “Nossos inimigos são brasileiros, mas são traidores”. Trata-se da caracterização do inimigo interno na sua clássica conceitualização realizada pela Doutrina de Segurança de Nacional.

Somente quando um guerrilheiro ferido é abrigado no apartamento de Mariana, Miguel e Tânia têm um contato maior com a ação executada em oposição ao regime. Os personagens se refugiam numa casa fora da cidade e novos elementos históricos são trazidos à tona. Um guerrilheiro menciona a redução do grupo a apenas duas pessoas, o que mostra o endurecimento do regime e de suas práticas repressivas após 1968, o que reduziu o poder de atuação da oposição. Também a questão do exílio se faz presente, ao

citar que um companheiro seu está morando fora do país, “curtindo a vida” e usando muitas drogas. O grande problema desta cena é diminuir e reduzir a questão do exílio a este tipo de protagonista e de atitude. Isto ignora as dores e traumas provocados pelas ausências, dos exilados e pelos que ficaram e sobreviveram de diferentes formas. O grande perigo e poder contido nesta cena e neste diálogo são tomar o particular pelo universal, generalizando um ponto polêmico e importante ao se abordar a ditadura.

Um contraponto em múltiplos aspectos ao filme de Roberto Farias encontramos em *Cabra-cega*. Este filme relata o cotidiano de um aparelho, onde Thiago (Leonardo Medeiros) precisa se esconder e se recuperar de um ferimento, ao qual foi acometido na fuga de agentes do governo. O apartamento, onde se localiza o aparelho, pertence a Pedro (Michel Bercovitch), um arquiteto simpatizante da oposição, mas que pretende manter sua vida cotidiana. Para cuidar de Thiago e fazer o contato externo, é designada Rosa (Débora Duboc), uma militante, cuja atuação também se difere de Pedro e Thiago.

O enfoque do filme se dá diretamente aos protagonistas da luta armada e suas formas de atuação são percebidas no cotidiano do aparelho retratado. Thiago é o militante da ação direta, que usa armas, treinado em Cuba e não habituado a ficar enclausurado ou se escondendo. Seus diálogos exploram bem suas posições: “O dever de todo revolucionário é fazer a Revolução!”. Os diálogos com Mateus (Jonas Bloch), também membro da guerrilha, demonstram as diferentes visões e divisões dos movimentos. Fracionados em vários focos de ação, eles não conseguiram encontrar apoio mais amplo do resto da população. Rosa pelo contato com os outros membros de seu grupo, responsáveis pela manutenção do aparelho e pelas execuções das ações armadas. Sua presença reflete a atuação das mulheres nos movimentos de oposição, onde compunham 15% a 20%, aproximadamente. Mas sua atuação e seu crescente envolvimento direto no

combate, apresentado pelo filme, a diferença da grande maioria das mulheres que se constituíam de mães, irmãs ou esposas dos quadros políticos (RIDENTE, 1993, p. 197-198). Pedro representa aquela parcela que não deseja abandonar seu cotidiano, sua situação social para participar da oposição. Rapidamente outros personagens históricos são mencionados no filme. Thiago ao assistir televisão fica chocado com o anúncio da morte de Lamarca do VPR. Esta menção permite situar cronologicamente o filme, bem como, explorar na análise e abordagem do professor, um dos personagens de maior destaque na atuação armada das esquerdas no período militar.

O Terrorismo de Estado, pensado como um modelo estatal contemporâneo que transgride ideologicamente e politicamente as formas de repressão legal, usando métodos não convencionais para por fim a uma oposição, seja social, seja política (PADRÓS, 2005), pode ser visualizado nos dois filmes pela representação da atuação do aparato repressivo através da prática da tortura e por diversos elementos componentes do cotidiano dos personagens presentes nos filmes.

Em *Pra frente Brasil*, a tortura é realizada sobre o personagem Jofre, um brasileiro considerado comum, preso pelo fato de estar ao lado de outro personagem procurado pelo regime. Após um interrogatório breve, Jofre é submetido a espancamentos, e logo são aplicados eletro choques, prática amplamente usada pela ditadura brasileira. Os torturadores usam diversos meios para confundir a vítima: fotos de suspeitos, acusações incisivas, reversão da fala do torturado. As cenas são inseridas em diferentes pontos do filme, mas o que fica presente é o fato de Jofre ressaltar o fato de ser “um homem comum, neutro, apolítico”. Isto leva o espectador a projetar no personagem Jofre, a imagem do povo brasileiro, verdadeira vítima do regime na visão do filme. Os torturadores não são militares. Eles são apresentados como descontrolados, sádicos e sua instrumentalização teórica e prática foi trazida de fora, já que um

norte-americano aparece no filme, repassando técnicas e aportes necessários para a execução da tortura.

A presença do aparato repressivo também se faz presente pelo uso de escutas telefônicas, pelas invasões às casas dos personagens e pela tensão e humilhação a que é submetida à família da vítima. Contudo, devido aos elementos estéticos e cênicos que compõem o filme, estes objetivos buscados pelo diretor são esvaziados e se apresentam carentes de impacto e identificação ao espectador, principalmente se assistido nos dias atuais.

Em contraponto a esses elementos, *Cabra-cega* se mostra muito mais eficiente neste propósito. Idealizado pelo diretor Toni Ventura para apresentar este período histórico aos jovens, o filme, na organização de sua montagem, se constitui em uma série de planos sequenciais, cujo objetivo é apresentar a história, através de elipses temporais (DI MORETTI, 2005), tornando-a mais dinâmica e familiar a percepção estética e linguística preferida pelo público jovem dos dias de hoje. O confinamento a que o personagem Thiago é submetido vai intensificando sua paranóia através da representação dos atos cotidianos: a campainha que toca, o telefone, as cortinas ausentes da cozinha, todos os indícios que o mundo exterior ao apartamento pode invadi-lo a qualquer momento. Em paralelo, Rosa e Mateus quando se encontram nas ruas para planejar suas ações, assim como Thiago, estão confinados pela presença do Estado de terror: batidas policiais em ônibus, sirenes, olhares de todos os lados. O isolamento das vítimas diretas, a construção da passividade do restante da população, a alimentação da incerteza, a perseguição ao que se encontra fora do comportamento padrão estabelecido e desejado, seu prolongamento e persistência, seu caráter de impacto seletivo e ao mesmo tempo indiscriminado, uma cultura do medo são apresentados em diversos pontos do filme.

Assim como em *Pra frente Brasil*, *Cabra-cega* também mostra cenas de torturas diluídas ao longo do filme. A vítima é a companheira

de Thiago, que não conseguiu escapar ao cerco da polícia, e foi capturada. A inserção dessas cenas foi realizada pelos produtores e pelo diretor devido ao desconhecimento do contexto, verificado após uma apresentação teste do filme (DI MORETTI, 2005, p. 160). O ambiente e a estética fílmica empregados nas cenas são marcados por um tom bizarro, por uma atmosfera de angústia. O terror visualizado e aplicado à vítima pode também representar um tom de um sonho, ou recordação distante, que desvela sua dificuldade de ser lembrado.

Pra frente Brasil e Cabra-cega são dois filmes que se complementam pelos seus diferentes enfoques, e também pelos seus silêncios. A distância temporal da realização dos filmes permite refletir sobre seus contextos de produção e os objetivos dos indivíduos históricos representados. Para o uso em sala de aula, sua exibição pode ser feita na íntegra, ou podem ser selecionadas cenas chaves com um objetivo específico. Os dois temas deste trabalho direcionam essas escolhas apresentando-se como uma possibilidade de uso pelo professor.² Após a exibição dos filmes, o professor pode realizar uma atividade com os alunos, podendo destacar os seguintes pontos:

Quais as motivações de quem lutava?

Como esses personagens são apresentados nos filmes?

Que visão o aluno, em seu meio apresenta sobre o passado?

Quais as possibilidades de luta nos dias atuais?

O aluno conhece alguém de sua família, bairro ou comunidade que luta por algo?

Quais as permanências dos elementos repressivos estatais nos dias atuais?

Em que outros meios artísticos estes elementos são apresentados e como os fazem?

Pensar a luta armada implica ter em vista a visão que seus protagonistas tinham de seu presente e do futuro que visualizavam. Com

² Devido às cenas de tortura, os filmes são recomendados para turmas de Ensino Médio ou posterior.

o fim da ditadura, a construção das memórias ocorreu de forma concomitante com o desenvolvimento e o retorno da democracia. A propaganda anistia ampla, geral e irrestrita, nem foi tão ampla, nem tão geral, muito menos foi irrestrita. Se generais e torturadores encontraram o perdão, muitos presos políticos continuaram a cumprir suas penas e os ressarcimentos pelos traumas e danos às famílias, sequer apareciam no horizonte democrático. Neste contexto, tensões e disputas não estavam ausentes na reconstrução dessa democracia.

Nesta rememoração operada a partir dos anos 1980 alterou-se a visão sobre os protagonistas da luta armada. Levados a essas ações pelo endurecimento do contexto, seu objeto era construir uma sociedade que se diferenciava dos valores burgueses e liberais, presente nas democracias vigentes e desejadas.

Denise Rollemberg (2003) aponta três autores, de gerações diferentes e que produziram suas obras em contextos diferentes como exemplos da evolução das diferentes abordagens sobre a luta armada.

Através de pesquisas e testemunhos próprios, Gorender busca situar dentro desta vasta teia de informações, o motivo da derrota, recuando até 1935. A causa seria a atuação do partido.

Reis Filho (1990) altera o foco de sua análise, comparando o processo brasileiro com movimentos vitoriosos, e apontando a ausência de uma conexão entre os projetos e os movimentos sociais. A revolução não seria inevitável; aconteceria ou não conforme as circunstâncias. Esta distância entre o projeto e as massas seria a causa da derrota. Enquanto a sociedade desejava uma mudança dentro da ordem, a esquerda preferia o caminho da subversão da ordem.

Ridenti (1993) escreve com um maior distanciamento temporal dos outros autores. Para ele, os interesses dos indivíduos se definem nas classes sociais, no seu lugar social. O isolamento da esquerda decorria da impossibilidade desta representar a classe trabalhadora.

Estas reflexões se fazem necessárias na abordagem da luta armada e do Terrorismo de Estado pelo professor de História. É essencial recuperar a visão do futuro, sonhos e projetos de vida dos protagonistas da oposição à ditadura. Horizontes onde eram possíveis a clarificação e a construção de novos modos de vida, onde a própria percepção desses horizontes não era obscurecida e caracterizada como inalcançável e impossível. Nos dias atuais, esta possibilidade de construir um futuro diferente da realidade vivida é apagada e encoberta pelo Pensamento Único (RIBEIRO, 2000), e por sua forma de organizar o meio social, político e cultural. Visando ignorar o contraditório, ocultar a dinâmica social, seus conflitos, disputas e suprimir as contradições latentes, sejam no passado, seja no presente ou no horizonte de expectativa dos indivíduos de hoje, o Pensamento Único impõe-se de forma ditatorial e totalizante. Se a produção historiográfica retoma o debate e a pesquisa sobre a ditadura brasileira, o cinema pela sua abrangência e penetração amplia esta discussão no meio social. Cabe ao professor de História discutir estes pontos de forma integrada, fomentando uma semente questionadora, transgressora, e porque não, revolucionária.

Referências

- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CASSETTI, Francesco; DI CHIO, Federico. *Como analisar un film*. Barcelona: Paidós, 1996.
- DI MORETTI. *Cabra-cega: do roteiro de Di Moretti às telas*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2005.
- FERRO, Marc. O filme: uma contra análise da sociedade? In: Le GOFF, Jacques (org.) *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, v. 3, p. 199-215.
- GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo: Ática, 1987.

- JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno, 2002.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- ORICCHIO, Luiz Zanin. *Fome de bola: cinema e futebol no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.
- PADRÓS, Enrique Serra. *Como el Uruguay no hay... Terror de Estado e Segurança Nacional. Uruguai (1968-1985): do Pachecato à ditadura civil-militar*. 875 p., 2 v. 2005. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. *A revolução faltou ao encontro: os comunistas no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.) *O Golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)*. Bauru: EDUSC, 2004.
- RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira. História e Pensamento Único. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. (org.) *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2000, p. 141-150.
- RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da Revolução Brasileira*. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.
- ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. (org.) *O Brasil republicano: tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 43-91.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Futebol e política. In: MELO, Victor Andrade de; PERES, Fabio de Faria (org.) *O esporte vai ao cinema*. Rio de Janeiro: SENAC, 2005, p. 21-30.

Cinema, ensino e ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul

RAMIRO JOSÉ DOS REIS

Professor da E.M.E.F Prefeito José Linck. Gravataí/RS e
Mestre em História/UFRGS. Porto Alegre/RS

Introdução

O ensino da História recente da América Latina está praticamente ausente das escolas no Brasil, sobretudo, o período das ditaduras de Segurança Nacional (SN). A interdição de tal temática ocorreu no próprio período das ditaduras civis-militares que se disseminaram no Cone Sul entre meados da década de 1960 e fins da década de 1980 por ela estar estreitamente ligada à luta social e à revolução (PADRÓS, 2004). Entretanto, as ditaduras acabaram há mais vinte anos e a autocensura permanece, inclusive nas aulas de História, que é justamente onde as crianças e adolescentes devem construir este conhecimento. Pois, aprender e refletir sobre o passado recente ajuda a compreender o mundo atual, bem como ter uma postura crítica e autônoma perante a realidade.

Neste sentido, é urgente que os professores discutam permanentemente teorias e metodologias, bem como socializem experiências didáticas para que se efetive um processo de ensino e aprendizagem significativo sobre as ditaduras de SN.

Com isto, o propósito deste trabalho é resgatar a história das ditaduras nos países do Cone Sul latino-americano (Brasil, Uruguai, Chile, Paraguai e Argentina), através do uso do cinema, já que ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da for-

mação cultural e educacional das pessoas, como a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2002).

Cinema e História

O uso do cinema como recurso didático-metodológico, na escola, não é nenhuma novidade, sobretudo nas aulas de História. Esta ferramenta tem um enorme potencial pedagógico na nossa área, já que os filmes materializam um determinado tempo e um espaço através da reconstituição de uma época.

A evolução tecnológica do cinema acentuou esse processo de verossimilhança das imagens cinematográficas, construção que leva o público a aceitar o que é passado na tela, como fato inquestionável, e como se ele tivesse de fato acontecido (CASTRO; BONOW; CAMPELO, 2002, p. 163).

Isto é fundamental, pois, os alunos abstraem o conhecimento e assimilam os conceitos históricos através da materialização visual dos mesmos. Outro aspecto fundamental do cinema, como instrumento didático, é que ele tem uma linguagem de forte apelo emocional, ou seja, tem a intenção de causar alguma impressão ou efeito em quem o assiste. Isto também é imprescindível, já que o aluno só aprende se sentir-se interessado subjetivamente pelo assunto.

Contudo, o que deve ser amplamente discutido são as múltiplas metodologias a cerca do uso do cinema como ferramenta didática, para que possamos aproveitar o seu máximo potencial em sala de aula, assim como orientar nossos alunos a fazerem a leitura crítica da narrativa fílmica.

O professor deve agir e interferir nessa relação do aluno, com a imagem, estimulando o seu potencial de crítica. Esta é a

obrigação que se tem de criar condições para poder ressaltar, esclarecer, instigar, à luz das referências já existentes, os conhecimentos adquiridos que permitam a leitura da película. (CASTRO; BONOW; CAMPELO, 2002, p. 170).

Metodologia: sequência fílmica curta

A metodologia escolhida por mim para o ensino e a reflexão sobre as ditaduras de SN no Cone Sul, tendo como instrumento didático o cinema em sala de aula, foi a exibição de pequenas cenas de cinco filmes¹ sobre cada um dos países da sub-região, e um sobre um país fictício² que poderia ser qualquer um deles, em uma prática que poderíamos chamar de sequência fílmica curta.

Os trechos foram exibidos conforme a cronologia das produções dos filmes, para que os alunos pudessem ter uma noção da evolução histórica do cinema, bem como ter contato com filmes antigos. Isto é importante, na medida em que nem sempre os filmes que nós professores mais gostamos, agradam os nossos alunos, que os acham monótonos demais e não têm paciência de assisti-los na íntegra.³

Esta escolha foi, em primeiro lugar, pelo motivo prático da falta de tempo para se debater e assistir seis longas-metragens em sala de aula. Em segundo, pela intenção de se transmitir a ideia de que as ditaduras de SN fizeram parte do processo histórico que afetou toda uma região.

A trajetória de cada um e seu destino de chegada teve particularidades ligadas à própria história de cada país, às potencialidades de desenvolvimento econômico, à situação das várias classes sociais e, até mesmo, aos momentos em que os golpes

¹ Estado de Sítio (1973) sobre o Uruguai; Chove Sobre Santiago (1975) sobre o Chile; A História Oficial (1985) sobre a Argentina; Homem de Guerra (1990) sobre o Paraguai e Batismo de Sangue (2006) sobre o Brasil.

² Terra em transe (1967). Como o filme foi feito na época da ditadura no Brasil, o diretor usou o nome fictício de *Eldorado*, mas que, na verdade, retratava o próprio Brasil.

³ Os filmes atuais são inspirados nos videoclipes com uma dinâmica vertiginosa.

militares foram desencadeados. No entanto, é inegável que pertencem todos a um mesmo ciclo político e ideológico, que teve seu início no Brasil e se generalizou a toda sub-região, chegando seu ápice em 1976, no momento do segundo golpe argentino, quando todo Cone Sul se achava sob ditaduras militares. A história de cada um desses regimes tem que combinar o que tiveram em comum com suas especificidades, para dar conta da globalidade do fenômeno (SADER, 1993, p. 75).

Para tanto, procurei escolher as cenas que retratassem as características gerais de todas as ditaduras do Cone Sul, sem esquecer das especificidades de cada nação.

Sugestão de uma sequência filmica curta para o ensino das Ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul

Indicado para 8º ano, Ensino Médio e EJA

Tempo Total: 11min

A primeira cena da sequência é um trecho do filme *Terra em Transe* (1967) de Glauber Rocha sobre um país fictício (*Eldorado*) que pode ser qualquer um da América da Latina. O recorte mostra um homem pobre pedindo a palavra em um comício de um político que, ao denunciar sua precária situação de vida, dizendo: “o povo sou eu, que tenho sete filhos e não tenho onde morar”, passa a ser hostilizado pelos demais que o chamam de “extremista”, enquanto um homem em trajes civis enrola uma corda em seu pescoço.

Nesta cena podemos problematizar acerca da identificação e da repressão ao *inimigo interno* que, segundo a ideologia de Segurança Nacional, era qualquer um que se manifestasse contra o governo. Em todos os países do Cone Sul da SN, os inimigos internos eram tachados de “extremistas”, “marxistas”, “comunistas”, “subversivos”, “terroristas”, etc. O termo podia variar de país para país, mas, na prática identificava todos àqueles que discordassem ou, simples-

mente, reclamassem do regime. Neste sentido, vale a pena salientar aos alunos que em todas as ditaduras do Cone Sul vigorava o estado policial, onde todos são suspeitos, pois, o inimigo é, na verdade o próprio povo. Isto desmistifica o raciocínio “lógico” e simplista que pensa que quem vai preso é porque algum crime cometeu.

A segunda cena extraída do filme de Costa-Gavras, *Estado de Sítio* (1973) que retrata o Uruguai pré-ditadura de SN (1970), mostra-nos estudantes sendo presos na Universidade, cuja frente ostenta um cartaz com os dizeres em espanhol: “Los tiranos se vendem, los pueblos jamás!”. Em seguida, a polícia passa a destruir as caixas de som que tocavam a canção “Hasta Siempre”, do cubano Carlos Puebla em homenagem ao Che. Em seguida, quando os policiais destroem uma caixa, a música ressurgiu noutra e de cima do prédio da universidade. Um jornalista pergunta ao reitor: “Porque esses jovens são tão obstinados?” Ele responde que “defendem a autonomia universitária”.

Em termos gerais, a cena abre espaço para a discussão sobre a atuação do movimento estudantil, que era combativo e irreverente em toda a América Latina, e que, por isto, foi duramente reprimido pelas ditaduras que queriam enquadrar as universidades e escolas públicas, conforme os preceitos da Doutrina da Segurança Nacional. Em todas as ditaduras do Cone Sul, os estudantes foram perseguidos e assassinados pela polícia nas ruas, como Edsom Luis no Brasil, em 1968, ou massacrados pela tortura nos centros clandestinos de detenção e desaparecidos, como os sete estudantes de La Plata, Argentina em 1976.

Além disto, pode-se trabalhar a questão da censura de músicas consideradas subversivas que era uma regra geral em todos os regimes de SN, bem como, em contrapartida, estudar a *Nova Canção Popular* dos anos 1960, podendo, inclusive, trazer para sala de aula músicas do próprio Carlos Puebla (Cuba), Victor Jará (Chile), Geraldo Vandré (Brasil) e Daniel Viglietti (Uruguai), que foram ícones da

música de protesto contra as ditaduras.⁴ Ainda em termos gerais, pode ser mostrado, a partir da música, qual era a importância de Che Guevara como ícone revolucionário inspirador da juventude em todos os países da América Latina.

Em termos específicos do Uruguai, pode ser trabalhado, a partir desta cena: a invasão da Universidade Federal de Montevidéu e o assassinato do primeiro estudante Líber Arce, no explosivo ano de 1968. Esta invasão da Universidade que para grande maioria das pessoas era um lugar inviolável devido ao histórico do país, que era o mais avançado culturalmente do Cone Sul com uma forte tradição democrática, representou o início da espiral autoritária que culminaria no golpe cívico-militar em 1973.

A terceira cena da sequência é um trecho do filme *Chove Sobre Santiago* (1975), de Hélvio Soto, que mostra a entrevista coletiva da Junta Militar após o golpe de Estado em 11/09/1973. Os jornalistas questionam o General Augusto Pinochet sobre os motivos para bombardearem o palácio La Moneda. E o mesmo responde com escusas, justificando-se na Doutrina de Segurança Nacional, dizendo que a guarda de Salvador Allende era composta por agitadores formados no exterior. Em seguida, o jornalista rebate dizendo que os oficiais chilenos, igualmente foram treinados nas bases americanas do canal de Panamá, e, que novamente amparado na DSN, outro membro da Junta ameaçava o jornalista, dando indícios de censura. A última questão mostrada na cena diz respeito à nacionalização do cobre chileno pelo presidente Allende, com apoio unânime do parlamento, que segundo Pinochet deverá ser restituído a seus antigos proprietários, bem como o Chile deverá voltar a uma economia fundamentada na oferta e na procura.

⁴ A utilização da música como recurso didático para as aulas sobre ditadura, também dá ótimos resultados, sobretudo, quando se pede para que os alunos interpretem as metáforas e associem ao contexto de censura e repressão.

Em termos gerais, pode se trabalhar com a ideia que em todos os países do Cone Sul, com exceção do Uruguai até 1980, generais golpistas tomaram o poder e dissimularam suas ações justificando-as através da ideologia da SN. Além disto, todas as ditaduras foram apoiadas pelos Estados Unidos e que colaboraram na formação dos oficiais latino-americanos na Escola das Américas, situada na zona americana do canal do Panamá.

No caso peculiar do Chile, pode se destacar a questão da nacionalização do cobre feita por Allende, assim como problematizar a respeito da chamada “via chilena” para o socialismo, já que o jornalista cita o “apoio unânime do parlamento”. Também se pode enfatizar o pioneirismo do Chile na implementação do nefasto modelo neoliberal que depois se disseminaria em toda a América Latina (exceto Cuba). Finalmente, no campo exclusivo das imagens, o professor pode problematizar acerca da cena em que Pinochet aparece de óculos escuros, arrumando o botão de seu casaco, e da cena que a câmera enfoca uma arma de grosso calibre portada por um guarda do exército chileno. Estas cenas podem representar simbolicamente que a *ordem* e a *força* passariam a reinar no Chile e nas demais ditaduras do Cone Sul da Segurança Nacional.

A quarta cena é um trecho do filme *A História Oficial* (1985), de Luiz Puenzo, que retrata uma manifestação de rua, das Madres e Avós da Praça de Maio, contra o desaparecimento de seus filhos e netos por razões políticas. Em todos os países do Cone Sul, os militares fizeram uso deste cruel expediente de desaparecer pessoas que atingia não só os familiares dos mesmos, mas, toda a sociedade.

O terror de Estado fez do desaparecimento de pessoas o seu ponto máximo de sofisticação. Não sendo reconhecida a detenção, por parte do Estado, o prisioneiro ficou totalmente a mercê de seus raptos. O sequestro das vítimas e a detenção-desaparição resultaram na clandestinização da repressão e o reconhecimento de um alto grau de impunidade, conforman-

do um mecanismo de extorsão, tanto para o detido-desaparecido como para quem o procurava. (PADROS, 2004, p. 66-67)

Na cena, os manifestantes clamam pelos desaparecidos, assim como protestam contra a dívida externa e a corrupção que foram intensificados no regime militar, não só na Argentina, já que todos os regimes de SN seguiram mais ou menos a mesma política econômica atrelada ao capital norte-americano. Pode-se trabalhar, também, o sequestro das crianças (botim de guerra), nascidas nas prisões clandestinas, a partir dos dizeres do cartaz das Avós da Praça de Maio que foi uma das especificidades mais cruéis do terrorismo de Estado argentino.⁵ Por fim, pode-se estudar a Guerra das Malvinas (1982) que foi o último ato da ditadura mais sangrenta do Cone Sul.

A quinta cena é um trecho do filme *Homem de Guerra*⁶ (1990), de Sérgio Toledo, sobre a ditadura no Paraguai (1954-1989),⁷ onde aparece um outdoor com os dizeres: PAZ e DEMOCRACIA com a foto do general Alfredo Stroessner.

Em termos gerais, em todas as ditaduras havia uma forte propaganda oficial enganosa do governo, calcada ideologicamente pela DSN. Por exemplo, os golpes civis- militares de 1964, no Brasil, e de 1966, na Argentina, foram saudados como “Revolução”, mesmo sem modificar a estrutura socioeconômica, pelo contrário, conservaram o mesmo sistema injusto e desigual. Também se pode a partir desta cena discutir o papel destas propagandas que enalteciam os governos militares, sobretudo, atrelando o ufanismo patriótico ao futebol, como no Brasil, campeão mundial em 1970, e a Argentina em 1978. O professor pode trazer os slogans da época como Brasil:

⁵ Este método atingiu também crianças uruguaias que foram presas na Argentina na Operação Condor.

⁶ O filme foi lançado originalmente com o título “A guerra de um Homem” em 1990.

⁷ Apesar da ditadura no Paraguai vigorar, desde 1954, foi somente a partir da década de 1970 que passou a integrar o Cone Sul da Segurança Nacional.

“Ame-o ou deixe-o” ou ainda, a famosa canção “Pra Frente Brasil”, que alienava a população, enquanto centenas de detidos desaparecidos morriam torturados nos porões dos quartéis.

Já em termos particulares do Paraguai, o professor pode fazer com que os próprios alunos contestem aquele outdoor, já que, “democracia” em um país que o ditador governa com mão de ferro, durante 34 anos, é impossível, e que “paz”, num país com campos de concentração ao melhor estilo nazista, onde se tinham o hábito de matar os prisioneiros políticos com golpes de barra de ferro (MARIANO, 1998), só se for “paz” de cemitério, e no caso das ditaduras dos cemitérios clandestinos.

A última cena é um trecho do filme *Batismo de Sangue* (2006), de Helvécio Ratton, que mostra detalhadamente,⁸ como em nenhum outro, o instrumento mais eficiente do TDE, usado em todo Cone Sul da Segurança Nacional: a tortura. A brutal sessão comandada pelo delegado Sérgio Paranhos Fleury, notório torturador e líder do “Esquadrão da Morte”, que ordena que o prisioneiro fique nu para em seguida botá-lo no pau-de-arara, invenção genuinamente brasileira, desde o tempo da escravidão, porém, aperfeiçoada pelo uso da eletricidade (BETO, 1982, p. 144). Era usado, acompanhado de espancamentos com cassetetes, “telefones”, socos, pontapés e choques nas partes mais sensíveis do corpo, como mamilos e órgãos genitais, através de um telefone de campanha (ARQUIDICIOSE DE SÃO PAULO, 1985, p. 35). Em outro departamento, o outro frei detido sofre tratamento similar, porém os eletrochoques são recebidos através de magnetos desencapados, alimentados por dobradores de tensão, que era conhecido pelos castelhanos como “picana elétrica”, que queimava o corpo dos inimigos da SN.

⁸ Estas chocantes cenas de tortura foram alvo de muitas críticas da opinião pública que acharam “absurdas e escandalosas”, porém no depoimento no *making off*, do filme *Frei Fernando*, personagem real que sofreu as sevícias, diz que “escandaloso e absurdo eram aqueles que usavam a tortura como política de Estado e que o que é visto no filme não é um milésimo daquilo que ele sofreu,”

É importante o professor problematizar acerca da racionalidade da tortura, como instrumento sistemático do terrorismo estatal, e não como obra sádica de loucos como o delegado Fleury que tomava um cafezinho, enquanto os presos eram brutalmente espancados, mas, principalmente, na cena em que o médico medica o frei torturado para que se possa recomeçar a sessão. “Óculos de grau, cabelos prateados, rosto bronzeado, o médico nada tinha do aspecto de um homem sem sentimentos. [...] Como médico, fora pervertido pela ideologia da segurança nacional.” (BETO, 1982, p. 147-148).

Sabe-se que em todas as ditaduras do Cone Sul houve participação de médicos e até psicólogos, nas sessões de tortura e nos centros de detenção.

Considerações finais

Com este trabalho, que nada mais é do que uma sugestão didática sobre o ensino das ditaduras de Segurança Nacional no Cone Sul, através do cinema, podemos perceber que o filme deve ser encarado como uma narrativa, assim como um texto pode ser “cortado” e adaptado, conforme o objetivo do professor. No caso das ditaduras, o recurso da sequência fílmica curta possibilita o aprofundamento do debate sobre esta temática, bem como forja uma identidade histórica e cultural latino-americana, para além da integração meramente econômica do Mercosul. Mas o mais importante é que se inclua o estudo sistemático e permanente das ditaduras, seja através do cinema ou qualquer outro recurso didático. Pois, se em todas as décadas surgiram filmes sobre o tema, porque, muitos professores de História, ainda não trabalham de forma profunda este período de nossa história recente? Enfim, a nossa responsabilidade enquanto professores é disseminar os conhecimentos adquiridos até o momento sobre as ditaduras, para que as mesmas não aconteçam NUNCA MAIS!

Filmografia utilizada

Terra em Transe, de Glauber Rocha. Brasil, 1967. Versátil Home Vídeo.

Estado de Sítio, de Constantin Costa-Gavras. (*État de Siège*), França, 1973. Europa. 118 min.

Chove sobre Santiago, de Helvio Soto (*Il Pleut sur Santiago*), França/Bulgária, 1975. Look Vídeo. 110 min.

A História Oficial, de Luis Puenzo. (*La Historia Oficial*). Argentina, 1985. Europa. 113 min.

Homem de Guerra, de Sérgio Toledo (*One man's war*), 1990. Platina Filmes. 91 min.

Batismo de Sangue, de Helvécio Ratton, 2006. Vídeo Filme. 112 min

Referências

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil, Nunca Mais*: um relato para a história Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BETTO, Frei. *Batismo de Sangue*: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CASTRO, Nilo André Piana. *Cinema e ditadura militar*. Porto Alegre: Da Casa, 2001.

CASTRO, Nilo Piana de; BONOW, Stefan Chamorro; CAMPELO, Taís Lucas. Imagens da história na indústria cinematográfica. In: PADRÓS, Enrique Serra et al. (org.). *Ensino de História, formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

COMBLIN, Padre Joseph. *A ideologia de Segurança Nacional: o poder militar na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CONADEP. *Nunca Mas*. Buenos Aires: Eudeba, 1995.

COSTA-GAVRAS, Constantin; SOLINAS, Franco. *Estado de Sítio*. Porto Alegre: L&PM, 1979.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARIANO, Nilson Cezar. *Operación Cóndor*: Terrorismo de Estado en Cono Sur. Buenos Aires: Lholé-Lumen, 1998.

OSTERMANN, Nilse Wink. *Filmes contam história*. Porto Alegre: Movimento, 2003.

PADRÓS, Enrique Serra. América Latina: Ditadura, Segurança Nacional e Terror de Estado. *História e Luta de Classes*. América Latina Contemporânea, n. 4, p. 43-49, 2007.

PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura cívico-militar no Uruguai (1973-1984): terror de Estado e Segurança Nacional. In: WASSERMMAN, Claudia; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. *Ditaduras Militares na América Latina*. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2004.

SADER, Emir. A Transição no Brasil. *Da ditadura à democracia?* São Paulo: Atual, 1993.

WASSERMAN, Claudia; GUAZZELLI, César Augusto B. *Ditaduras Militares na América Latina*. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 2004.

O papel da educação e dos movimentos estudantis na conjuntura de 1968: uma análise a partir das questões educacionais

EVERTON BANDEIRA MARTINS

Mestre em História/UFSM, Doutorando em História/Unilasalle. Santa Maria/RS

DAIANA LOPES DIAS

Graduada em História e Especialista em História do RS/FURG. Rio Grande/RS

ANA LICE RIBAS GARCIA

Graduada em História e Especialista em História do Rio Grande do Sul.
Rio Grande/RS

Considerações iniciais

O presente trabalho tem por objetivo analisar o papel da Educação e dos movimentos estudantis, evidenciando suas contribuições no ano de “êxtase da História”, como cita Edgar Morin, isso é, 1968, sobretudo no que tange aos protestos contra a ditadura no Brasil. No ano analisado, ou seja, 1968 ocorriam manifestações no Japão, nos EUA, na França, entre outros países, contestando a sociedade da época. Nesta conjuntura, no Brasil, imerso numa ditadura militar, sobretudo, os estudantes aproximavam-se do socialismo e faziam leituras de Marx, Engels e Lênin.

Buscaremos analisar os acontecimentos de 1968, período em que ocorreram diversas mudanças na conjuntura política em vários países, como referido, anteriormente. Como marco desencadeador mundial, podemos citar a greve geral que aconteceu na França, a

qual rapidamente adquiriu significado e proporções revolucionárias, mas, em seguida, foi desencorajada pelo Partido Comunista Francês, de orientação stalinista, e, finalmente, foi suprimida pelo governo, que acusou os comunistas de tramarem contra a República. Alguns filósofos e historiadores afirmaram que essa rebelião foi o acontecimento revolucionário mais importante do século XX, porque não se deveu a uma camada restrita da população, como trabalhadores ou minorias, mas a uma insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, de idade e de classe. Este movimento começou a partir de uma série de greves estudantis que irromperam em algumas universidades e escolas de ensino secundário em Paris, após confrontos com a administração e a polícia. Aproveitar-nos-emos desse fato para traçar um paralelo e buscar algumas ponderações com o movimento estudantil no Brasil, focando sempre no papel da Educação nos movimentos de ruptura.

Desta forma, nos propomos, neste texto, analisarmos a conjuntura da nação brasileira, no contexto da década de 1960. O Brasil inserido numa ditadura militar, desde 1964, se vê em um período histórico onde os direitos fundamentais em todos os âmbitos, inclusive, e, sobretudo, no que tange à Educação, principalmente no Ensino Superior, não eram respeitados, tendo em vista os ideais da ditadura. Assim sendo, para não ficar vago, propomo-nos a reservar um espaço no início de nosso texto para conceitualizar os termos utilizados, anteriormente, isso é, “Golpe”, “Ditadura” e “Democracia”.

Ditadura, golpe, democracia

O termo democracia tem seu histórico atrelado às teorias políticas da Grécia Antiga. Dessas teorias têm a derivação do seu significado, “governo do povo”, demos=povo e Kratein=governo. (KELSEN, 1993, p. 140).

Paulo Bonavides (1988, p. 13) afirma que para discutirmos os conceitos acerca das formas de governo, se faz indispensável a utilização das classificações de Aristóteles, de Maquiavel e de Montesquieu. Elas se dividem em monarquia, aristocracia e democracia. Contudo este trabalho tem como premissa fazer apenas uma pequena abordagem com referência à última. O filósofo político Aristóteles via a democracia como uma forma de governo que devia promover a conservação e a observância dos princípios de liberdade e igualdade.

As formas de governos demonstradas por Maquiavel apresentam-se com um caráter dualista, visto que se dividem em monarquia e poder singular, por um lado, e em república e poder plural, por outro lado. Na república tem-se ainda a aristocracia e a democracia. (BONAVIDES, 1988, p. 227).

Montesquieu prefere distingui-las entre natureza e princípio do governo. Desse modo, a “[...] natureza de todo governo democrático consiste, segundo Montesquieu, em a soberania residir nas mãos do povo. Quanto ao princípio da democracia, temos a virtual, que se traduz no amor à pátria na igualdade, na compreensão dos deveres cívicos [...]”. (BONAVIDES, 1988, p. 227). Vê-se a partir dessas abordagens que a democracia está sempre relacionada ao direito igualitário do povo em fazer suas próprias deliberações, ratificando, assim, o significado de que democracia é um sistema político em que o povo escolhe seu representante, e este deve governar em prol do povo, ou seja, um “governo do povo”.

A sociedade ocidental há muito adotou o preceito político de Democracia, procurando instituir uma autodeterminação política, mediante o fato que a democracia trabalha com a prática da participação dos governados na gestão do governante, para que dessa maneira os interesses do povo sejam atendidos. Esse representante deve ser escolhido através de um processo eleitoral, baseado no sufrágio universal, igualitário, livre e secreto (KELSEN, 1993, p. 145).

Contrária à democracia, temos uma outra doutrina política, a ditadura. Essa se apresenta como adversária, já na Grécia Antiga, defendida por Platão e Aristóteles. Faziam a defesa através da justificativa de que a ditadura era uma forma de “governo para o povo”, sendo assim muito melhor que a democracia que era “governo do povo”. Sendo “do povo”, nem sempre agiria em prol do mesmo e para o mesmo (KELSEN, 1993, p. 141).

A ditadura é um governo despótico que se fundamenta na concentração de todos os poderes do Estado nas mãos de um soberano, ou seja, de um só grupo ou de um só partido. Sendo concorrente da Democracia, se consolida a partir da fragilidade da mesma, utilizando como argumento para sua ratificação todas as causas e consequências das crises democráticas, apresentando-se como forma sanadora dos problemas advindos dessa crise. A terminação ditadura, de origem romana, tem seu conceito adotado pelos latino-americanos, associado ao golpe de Estado; geralmente está ligada ao grupo das Forças Armadas do país.

O golpe de Estado constitui uma mudança violenta da forma de governo, este é implantado a revelia da sociedade, segundo Bonavides:

São características do golpe de Estado: a surpresa, a subtileza, a violência, a frieza do cálculo, a premeditação, a ilegitimidade. Faz-se sempre a expensas da Constituição, e se apresenta como uma técnica específica de apoderar-se do governo, independente das causas e dos fins políticos que a motivam. (1988, p. 529).

O golpe pode dar-se de duas formas, uma de maneira discricionária de quem já está no poder, para continuar nele, mesmo que para isso seja necessário desrespeitar a legislação vigente. O outro modo seria através da conquista do poder por um grupo que tem como instrumento (arma) a força. Esse grupo não possui apoio po-

pular. Sua prática volta-se contra os interesses da camada popular, operando de maneira antagônica à revolução (que é uma ação armada liderada pelo povo) e derrubando o governo para que seus interesses sejam atendidos, caso de 1964 no Brasil.

Essa abordagem conceitual realizada até aqui se faz pertinente para esclarecer as terminações atribuídas à ocorrência de 1964, além do episódio de 1968. Quando se refere ao acontecimento de 1964, encontramos duas terminações distintas: a que atribui a esse fato a denominação de revolução militar, e a que a designa como sendo um golpe de Estado. No caso de 1968, com o Ato Institucional nº 5, o questionamento se apresenta da mesma maneira.

O papel da Educação e dos movimentos estudantis na conjuntura de 1968: uma análise a partir das questões educacionais

Após tal análise, referente à conceitualização, propomo-nos a ponderar sobre o ano de 1968, o qual promoveu grandes rupturas, tanto no Brasil, quanto no mundo, sendo que ambas as oscilações tiveram determinações diferentes, porém contaram com a massiva participação dos quadros educacionais, sobretudo, do movimento estudantil em ambas situações, tema centralizador de nossa análise.

Como referido anteriormente, em Maio de 1968, uma greve geral aconteceu na França, adquirindo rapidamente significado e proporções revolucionárias. Entretanto, em seguida foi desencorajada pelo Partido Comunista Francês, de orientação stalinista, e, finalmente, foi suprimida pelo governo, que acusou os comunistas de tramarem contra a República. Alguns filósofos e historiadores afirmaram que essa rebelião foi o acontecimento revolucionário mais importante do século XX, porque não se deveu a uma camada restrita da população, como trabalhadores ou minorias, mas a uma insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, de ida-

de e de classe. Tal movimento começou como uma série de greves estudantis que irromperam em algumas universidades e escolas de ensino secundário em Paris, após confrontos com a administração e a polícia. À tentativa do governo de De Gaulle de esmagar essas greves com mais ações policiais no *Quartier Latin* (sobretudo contra estudantes da Universidade de Paris), levou a uma escalada do conflito que culminou numa greve geral de estudantes e em greves com ocupações de fábricas em toda a França, às quais aderiram dez milhões de trabalhadores, aproximadamente dois terços dos trabalhadores franceses. Os protestos chegaram ao ponto de levar De Gaulle a criar um quartel general de operações militares para lidar com a insurreição, dissolver a Assembleia Nacional e marcar eleições parlamentares para 23 de junho de 1968.

Scherer, Nussbaumer e Fanti ao analisar esta rica experiência histórica afirmam que:

Do mal-estar estudantil, surgido em Nanterre, o movimento de 68 se consolidou e se expandiu. Foi o catalisador de tendências, e, com efeito, repercutiu nas mais diferentes áreas [...]. Questionou as normas da vida social, inclusive a do Estado, mas fundamentalmente as da família, a moral tradicional, os tabus e as proibições em voga. Maio 68 mudou a França, revolucionou a sociedade. A vida de 50 milhões de franceses nunca mais foi a mesma. (1999, p. 11).

Já o filósofo, historiador e sociólogo Edgar Morin,¹ ao tratar sobre esse episódio, reflete que:

A revolta teve um caráter mais marcante nos países ocidentais desenvolvidos. Teóricos achavam que vivíamos numa sociedade que resolveria os problemas humanos mais fundamen-

¹ Todas as referências de Edgar Morin, em nosso texto, provêm de uma entrevista concedida por ele para a Folha de São Paulo e publicada no site: <http://www.cultura.ba.gov.br/noticias/plugcultura/o-filosofo-edgar-morin-fala-sobre-1968>

tais. E, de repente, percebeu-se que havia uma insatisfação na parte mais privilegiada dessa sociedade, que é a juventude estudante. Jovens de classes privilegiadas que desfrutavam de bens materiais preferiram buscar uma vida comunitária, num sinal de que o consumismo da sociedade ocidental não resolvia os problemas e aspirações humanas. Muitos desses jovens trocaram a cidade pela vida com as cabras, em busca de felicidade. Esses grupos não duraram, porque não conseguiram resolver os problemas e conflitos; só perduram comunidades que têm o cimento religioso.

É neste contexto que os estudantes, durante a década de 1960, acreditavam que tudo poderia mudar, desde que essa mudança partisse das suas próprias ações. Fazia-se necessário agir, modificar, aquilo no qual tanto se condenava. O ano de 1968 representou um enigma para todo o globo, manifestado quase como um furacão em muitos países do mundo. No Brasil, não poderia ser diferente. Seguindo essa linha, intensificaram os movimentos de protesto ao regime ditatorial.

As mudanças de fato estavam acontecendo. Em função disso aumentaram os questionamentos acerca da sociedade, e daquela realidade histórica política em que o Brasil e o mundo se encontravam. Essa luta, iniciada contra a repressão e alienação em prol da liberdade e da conscientização, estava intimamente ligada à conjuntura internacional. Os estudantes brasileiros aproximavam-se do socialismo e faziam leituras de Marx, Engels e Lênin. Paralelamente a essas leituras, discutiam acontecimentos como a Guerra Fria, mais especificamente a Guerra do Vietnã. Havia também um fascínio pela Revolução Cultural Chinesa, liderada por Mao Tsé Tung. Acrescenta-se a tudo isso um personagem que se tornou um mártir de Cuba, Ernesto Che Guevara, morto na Bolívia em outubro de 1967. Não obstante, a mais relevante de todas as influências externas ao movimento estudantil brasileiro, está relacionada ao movimento libertário francês, o “Maio de 1968”, que resultou em protestos e passeatas.

Os estudantes brasileiros seguiam os mesmos passos de seus companheiros de caminhada de protesto. A princípio suas passeatas compunham-se apenas de estudantes. Progressivamente seu contingente foi aumentando e diversificando os participantes. No dizer de Boris Fausto:

Em 1968, as mobilizações ganharam ímpeto. 1968 não foi um ano qualquer. Em vários países, jovens se rebelaram, embalados pelo sonho de um mundo novo. Nos Estados Unidos, houve grandes manifestações contra a Guerra do Vietnã; na França, a luta inicial pela transformação do sistema educativo assumiu tal amplitude que chegou a ameaçar o governo De Gaulle. Buscava-se revolucionar todas as áreas do comportamento, em busca da liberação sexual e da afirmação da mulher. As formas políticas tradicionais eram vistas como velharias e esperava-se colocar “a imaginação no poder”. Esse clima, que no Brasil teve efeitos visíveis no plano da cultura em geral e da arte, especialmente a música popular, deu também impulso à mobilização social. Era um árduo caminho colocar “a imaginação no poder”, em um país submetido a um árduo caminho colocar “a imaginação no poder”, em um país submetido a uma ditadura militar [...] (1998, p. 477, grifo do autor).

Os estudantes ganhavam as ruas com o slogan “Abaixo a Ditadura”. Se não foram os protagonistas de contestação da ditadura militar, representaram um significativo papel nessa história. As suas lutas políticas e sociais obtiveram alcances de grandes distâncias. A mobilização dos estudantes serviu de fermento para toda a sociedade brasileira. Esta mobilização tem seu histórico atrelado a períodos até mesmo anteriores a 1964, conforme Skidmore:

[...] Um breve exame da história posterior a de 1964 dos estudantes na política é necessário para se compreender o papel da classe em 1968. Antes do golpe de 1964, o radicalismo estudantil com suas ruidosas manifestações era um elemento que empurrava o governo de Goulart para a esquerda. Foram,

portanto, alvo principal para a repressão pós-golpe. Conhecidos os líderes do movimento estudantil foram presos, alguns torturados e seus órgãos associativos ao nível federal, estadual e universitário, [...] abolidos [...] (1988, p. 151).

Este grupo esteve representado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade essa que foi uma das primeiras a sentir o peso da ditadura militar. Logo no seu primeiro dia de golpe, sua sede foi invadida pelo Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Trataram de destruir e queimar tudo que havia na sede para a *posteriori* fechá-la. Diante a surpresa da agressão, o movimento perdeu parte de sua força. No entanto, essa foi ainda mais forte no ano de 1968.

Segundo Skidmore:

O governo Castelo Branco pressionou com êxito o Congresso para aprovar uma lei de novembro de 1964 (logo apelidada de “Lei Suplicy de Lacerda”, nome do ministro da Educação e Cultura), criando uma nova estrutura de associações estudantis proibidas de engajar-se em atividades políticas. (1988, p. 51, grifo do autor).

Encorajados pela conjuntura mundial, os estudantes brasileiros partiram para a ação, a exemplo das manifestações de Praga e Paris. No estopim de tanta repressão e ação aconteceu o homicídio do estudante secundarista Edson Luís Lima Souto, de 18 anos, pelos policiais, no restaurante universitário, apelidado de “Calabouço”. No dia seguinte ao funeral ficou proibida qualquer manifestação estudantil (SKIDMORE, 1988, p. 152).

A população reagiu solidária ao ocorrido, agregando-se ao grupo de estudantes representantes da Igreja e da classe média. Durante esse processo, muitas universidades foram invadidas, como a Universidade de São Paulo e a Universidade de Brasília. O movimento ganhou força e “os estudantes em diferentes locais, ocuparam prédios das faculdades, contando com o apoio, em muitos casos, de

professores solidários que programaram cursos livres”. (SANFELICE, p. 186, p. 146). Em tese, o movimento estudantil foi um símbolo do descontentamento social mediante todas as imposições de um regime antidemocrático e violento.

As reclamações seguiam seu curso adentrando em outros setores da sociedade, como o dos estudantes. Esses tiveram um papel importante durante todo o período da ditadura militar. Entretanto, foi no ano de 1968 que suas ações pareceram mais notórias. Conforme Boris Fausto:

Os estudantes que tinham tido um papel de relevo no período de Goulart foram especialmente visados pela repressão. Logo a 1º de abril, a sede da UNE no Rio de Janeiro foi invadida e incendiada. Após sua dissolução, a UNE passou a atuar na clandestinamente. As universidades, outro alvo privilegiado. A Universidade de Brasília, criada com propósitos renovadores e considerada subversiva pelos militares, sofreu também invasão um dia após o golpe. (1998, p. 467).

Considerações finais

Como podemos observar ao longo do nosso texto, o ano de 1968 foi de grandes rupturas e modificações no cenário mundial. Dessa forma, a conjuntura brasileira, como não poderia ter sido diferente, também recebeu influências dos movimentos que estouravam na Europa, sobretudo, na França. Como nos propomos a observar ao longo de nossa análise, a educação, sobretudo, a partir de seus quadros, ela sempre teve grande participação na vida política, econômica e cultural. Nesse aspecto, foi dentro dos estabelecimentos de ensino que surgiram os grandes movimentos de 1968, contando com a massiva participação da sociedade organizada.

Os meios acadêmicos foram amplamente combatidos, sobretudo por força física, para que as ideologias que brotavam das cabeças

dos movimentos estudantis, não se propagassem por toda a sociedade. No Brasil, o papel dos movimentos estudantil foi de grande valia. Contudo, a repressão foi muito mais forte, sobretudo, após a edição em 1968 do AI-5, que acabou por colocar na ilegalidade este movimento, e propiciando a favor do regime militar, e contra a sociedade como um todo, da aposentadoria de diversos intelectuais da nossa nação, quando não da sua “expulsão” do país.

Como define Morin, essas lutas transcenderam o âmbito político, e questionaram a sociedade como um todo.

[...] 1968 foi, antes, de mais nada, um ano de revolta estudantil e juvenil, numa onda que atingiu países de naturezas sociais e estruturas tão diferentes como Egito, EUA, Polônia... O denominador comum é uma revolta contra a autoridade do Estado e da família. A figura do pai de família perdeu importância, dando início a uma era de maior liberdade na relação entre pais e filhos.

Por fim acreditamos que esse movimento que envolveu os estudantes, na conjuntura da década de 1960, é de grande importância para se trabalhar com os acadêmicos, tendo em vista que em muitos momentos a academia acaba por fechar-se para a sociedade, e não contribuindo com sua reorganização.

A partir da reflexão aqui proposta, fica a sugestão para os professores prestarem mais atenção com a temática aqui exposta, e encaminharem ações pedagógicas para o estudo com seus alunos; e estes, após sua formação, com os estudantes da Escola Básica.

Para finalizarmos, escolhemos um trecho da fala de Morin que reflete sobre a importância da articulação dos movimentos estudantis. “Até quando as reivindicações são ridículas, o fenômeno é importante, pois permite ao jovem tornar-se cidadão, escapando assim da crescente tendência ao apolitismo.”

Referências

BONAVIDES, Paulo. *Ciência política*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

KELSEN, Hans, *A democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MORIN, Edgar. Entrevista no site <http://www.cultura.ba.gov.br/noticias/plugcultura/o-filosofo-edgar-morin-fala-sobre-1968>

SANFELICE, José Luis. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SCHERER, Amanda; NUSSBAUMER, Gisele; FANTI, Maria. Justificando um acontecimento. In: *Utopias e distopias: 30 anos de maio 68*. Santa Maria: Ed. UFSM, 1999.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo Branco a Tancredo (1964-1985)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SITE

<http://www.cultura.ba.gov.br/noticias/plugcultura/o-filosofo-edgar-morin-fala-sobre-1968>

Líderes revolucionários da América Latina em busca dos Direitos Humanos

GIANE LIMBERGER DOS SANTOS

Professora da Rede Estadual de Ensino. Porto Alegre/RS

A construção da maioria dos instrumentos internacionais dos Direitos Humanos ocorreu no período da Guerra Fria. Na década de 1960, o Brasil estava inserido nesse contexto, juntamente com toda a América, sofrendo a violação dos Direitos Humanos, das liberdades democráticas de expressão. Entre 1960 e 1980, os países do Cone Sul presenciaram ditaduras terroristas de Segurança Nacional. No auge da Guerra Fria e com ajuda militar e financeira dos Estados Unidos, o “inimigo interno” foi perseguido ferozmente. Cidadãos, cidadãs e movimentos sociais foram massacrados pelos governos militares:

A Doutrina de Segurança Nacional enfrentou, segundo ela, uma “guerra interna”. O inimigo a ser derrotado era constituído de todos aqueles que questionavam, rejeitavam e enfrentavam a imposição de uma ordem político-econômica fortemente excludente e injusta. Assim, a existência de um inimigo interno justificava a luta antissubversiva em todas as suas mazelas. (PADRÓS; MARÇAL, 1993, p. 15).

A censura estava presente no cotidiano dos cidadãos, como nos ônibus, nas ruas, etc. A repressão deixava marcas visíveis, desestruturando vidas e famílias. Por isso é consenso que o ano de 1968 “mudou o mundo”. As consequências e os sofrimentos das ações repressivas persistem até hoje. A repressão foi a forma encontrada

para combater os adversários do regime, com a violação sistemática dos Direitos Humanos.

Mais do que qualquer outra região do planeta, a América Latina, durante a Guerra Fria, em suas origens sofreu a pressão e intervenção estadunidense sobre os governos, pessoas e economias locais.

Mas foi, sobretudo, a oposição aos regimes ditatoriais na América Latina que tornou urgente a questão do resgate a favor dos Direitos Humanos. Coloca-se presente o direito à vida, à integridade física, à liberdade individual, o direito à livre manifestação de opinião e expressão, como valores que não podem ser alienados por razões de estado ou de Segurança Nacional.

Os elevados índices de violência e a ausência de segurança pública continuam sendo motivos de preocupação e geram instabilidade social na América Latina. A partir da análise dos relatórios de cada país, é possível notar, em toda a região, uma tendência de criminalização da pobreza e dos jovens. O quadro é agravado pela impunidade que tolera a ação de grupos de limpeza social, formados por agentes do Estado ou da sociedade civil. Também são citados atos hostis e ameaças contra os defensores dos direitos humanos. Os países possuem suas peculiaridades em termos de cultura, mas os problemas são similares.

Os defensores dos Direitos Humanos são homens e mulheres que acreditam que podem e devem ir à busca da justiça social, baseando-se nos princípios e valores proclamados na Declaração Universal de Direitos Humanos. Sonham em um dia ver banidos da sociedade o terror e a miséria social, econômica e política, contra a dignidade humana de todas as pessoas. Os defensores sonham com uma sociedade sem abusos do poder.

Os líderes revolucionários da América Latina têm objetivos comuns que os une, na proteção contra qualquer ameaça, principalmente aquela proveniente da violência e da injustiça social. O caminho a percorrer e perseguir é a constante lembrança a todos os

Estados que devem cumprir suas promessas e suas obrigações de proteger a dignidade da pessoa humana, transcritos nos Tratados Internacionais e transportados como norma de seus territórios nacionais.

Temos acompanhado evoluções no Sistema Americano de proteção aos Direitos Humanos, contudo ainda temos muito que caminhar... O desrespeito e a geração de uma utopia de Direitos Humanos na América Latina estão distantes das nossas necessidades e angústias. Muitos governos não se comprometeram com a responsabilidade de proteger e cuidar dos Direitos Humanos na América Latina. O 11 de Setembro “legitimou” uma guerra contra o terror, desrespeitando muitos dos Direitos Humanos pela segurança mundial. Sob o pretexto da segurança mundial, neste dia histórico, o Presidente dos EUA declarou guerra contra o terror, espalhando tortura, maus-tratos e injustiças. A prática dos presidentes dos EUA tem sido estimular os Estados latino-americanos e seus governos a incrementar as suas forças armadas, muitas vezes sob a força da lei, com a finalidade de se defender o bem maior que seja a Ordem Pública e a Segurança Nacional. Sobre o funcionamento do terror de Estado, dizem Wasserman e Guazzelli (2004, p. 49):

Levando em conta que um dos seus principais objetivos foi a geração de um medo global que, para ser eficiente, devia atingir o conjunto do espectro social, foi de fundamental interesse que suas requintadas práticas repressivas fossem conhecidas como condição para generalização do medo.

Alguns países latinos como – Guatemala, Honduras, México e Paraguai – utilizaram suas forças militares para combater a delinquência e a instabilidade social. Nesta situação, percebe-se a fragilidade das instituições democráticas e o Estado de Direito dos países Latino-Americanos. A esse quadro de mazela da sociedade latino-americana se instiga a corrupção, o crime organizado e a desigualdade

de econômica aguda que acarretam uma grande crise institucional das ferramentas democráticas.

O que dificulta a atuação dos defensores de Direitos Humanos? Devemos salientar e buscar na história a atuação dos defensores de Direitos Humanos contra o massacre indígenas que lutaram e sofreram contra o domínio espanhol. É nesse contexto que os revolucionários da América Latina lutavam e lutam pelo cumprimento das obrigações e no respeito pelas regras internacionais e nacionais acerca dos Direitos Humanos com seus Estados e grupos armados. Mas a missão dos defensores dos Direitos Humanos não é nada fácil, pelo contrário. Contextualizando na história, os anos de chumbo entre 1960 e 80, a violência como intimidações, restrições de deslocamento, perseguições e torturas era uma prática frequente nos países da América Latina.

No período de transição para a democracia em diferentes países da América Latina, nos anos 1980, o tema da violação dos Direitos Humanos foi um dos pontos mais importantes da agenda política. Mas esta importância foi diferenciada de país para país. No Brasil, por exemplo, a questão das violações e a descoberta de uma nova postura na valorização dos direitos humanos não encontrou a mesma força que em outros países.

Isto pode ser atribuído, entre outros fatores, ao fato de que a transição brasileira se deu de forma menos traumática, sem a ruptura havida na Argentina. Desde a metade dos anos 1970 preparava-se o processo, através da “Distensão” e da “Abertura”. As violações mais graves cometidas pelo aparato repressivo ocorreram no início dos anos 1970, no Governo Médici. A linha dura entre os militares foi contida no governo Geisel, diminuindo e mudando o caráter das formas de repressão.

A problemática dos direitos humanos e o tratamento dos conflitos posteriores à liberalização dos regimes, não é um tema exclusivo da América Latina. Nos anos 1970, a mesma situação apresentou-se

em países, como a Espanha, Portugal e Grécia, quando do final do período de autoritarismo que, nos casos português e espanhol, duraram mais de 30 anos.

O assunto, que parecia em segundo plano, após a estruturação de novos regimes e a realização de sucessivas eleições presidenciais, temas que alguns gostariam que fosse superado e deixado para o passado, foi novamente trazido à ordem do dia, nos diferentes países latinos: a abertura do processo contra o General Pinochet, a investigação da Caravana da Morte no Chile, o processo contra o General Videla (por desaparecimento e tráfico de crianças no período ditatorial na Argentina), a investigação da Operação Condor, o reconhecimento da morte de militantes políticos desaparecidos e a indenização de suas famílias.

Nos últimos quarenta anos vêm se concretizando na esfera política internacional e de direitos humanos, princípios como proteção à vida. No primeiro artigo da Declaração Universal pode ser percebido seu caráter eminentemente moderno: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. A ele, seguem outros que estabelecem e refletem valores basilares para qualquer concepção humanista, como o 2º, que trata do princípio da não discriminação. Os direitos que declara universais são hoje em dia amplamente conhecidos: à vida, à liberdade, à igualdade jurídica, ao trabalho, entre muitos outros...

Mas o que os defensores e sociedade em geral devem fazer para que esses direitos não sejam violados? Devemos acreditar que a resposta esteja na consolidação dos princípios democráticos do moderno Estado Constitucional, e na força de uma sociedade fundada na vontade dos homens, para estabelecerem entre si uma coletividade que defina regras para um convívio coletivo e digno.

Além da institucionalização das bases democráticas nas socie-

dades latino-americanas deve-se ter presente os mecanismos de jurisdição, responsabilização e reparação das violações, realçando a possibilidade de denúncias individuais ou coletivas ante os mecanismos internacionais, como a Comissão Interamericana, o Comitê dos Direitos Humanos da ONU, o Comitê contra a Tortura, dentre outros. Devemos ter presentes os princípios postos na Declaração sobre o Direito e o Dever dos Indivíduos, dos Grupos e das Instituições de Promover e Proteger os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais Universalmente Reconhecidas [7], adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1998.

Deve-se buscar dissolver e desarmar os grupos paramilitares e as entidades com o crime organizado. Garantir que os violadores dos Direitos Humanos sejam processados e condenados, e que a sociedade civil possa viver tranquilamente sem medo e ser respeitada nos seus direitos.

É urgente que seja adotado pela Assembléia Geral do OEA, uma resolução sobre os defensores de Direitos Humanos, e que se reconheça explicitamente a defesa dos Direitos Humanos, impondo aos Estados atenção e manutenção impreterível das garantias necessárias para sua atuação. A segurança mundial só virá com respeito aos Direitos Humanos.

Seis décadas depois de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ter sido adotada pela organização das Nações Unidas (ONU), muito se prometeu e pouco se cumpriu para combater a injustiça, a desigualdade e a impunidade no mundo.

Citando José Martí (1868): “Ver um crime com calma é cometê-lo”.

Referências

PADRÓS, Enrique Serra (org.). *As ditaduras de Segurança Nacional: Brasil e Cone Sul*. Porto Alegre: Corag, 2006.

SADER, E. *Um rumor de botas: ensaio sobre a militarização do Estado na América Latina*. São Paulo: Polis, 1982.

WASSERMAN, Cláudia; GUAZZELLI, César A. B. (org.). *Ditaduras Militares na América Latina*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

SITES

<http://www.acervoditadura.rs.gov.br/contextog.htm>

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/pedrowilson/dec.htm/>

11

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE

Desvios, bifurcações e caminhos errantes

RODRIGO NATHAN ROMANUS DANTAS

Graduado em História, Mestre em Ciências Sociais/UFSM. Santa Maria/RS

O criador é aquele a quem odeiam mais: o que quebra tábuas e velhos valores; o quebrador – a ele chamam de infrator. Pois os bons – esses não podem criar: eles são sempre o começo do fim: crucificam aquele que escreve novos valores sobre novas tábuas, sacrificam a si o futuro – crucificam todo o futuro dos homens! Os bons – esses foram sempre o começo do fim. (NIETZSCHE, 1999, p. 237).

Só se pode viver dentro de si mesmo e depender de si mesmo, sempre de mala feita e pronto para recomeçar. Não se deve atar muitos vínculos. (THOREAU, 2002, p. 28).

Desde a Antiguidade, os homens são aficionados por deixarem suas marcas. Frases de amor, piadas, registros contábeis e propaganda eleitoral. Tudo isso era digno de grafitagem na Antiga Pompeia, por exemplo. Expressar-se livremente nos muros dessa cidade era tão usual quanto hoje é enviar mensagens e torpedos de nossas pequenas bombas radioativas de bolso, os celulares.

No entanto, mesmo após muitos séculos, através dos quais parece que a vontade latente de enunciação pela qual os homens são tomados tem sido encarada por perspectivas um tanto limitadas. A revista *Veja* n. 48, publicada no dia 27 de novembro de 1991, é um exemplo disto. Trata-se de uma reportagem sobre grafite (pichação ou vandalismo, como ela faz referência), cheia de comentários

conservadores e rasteiros, ou seja, escrita ao melhor estilo *Veja* (p. 89-90). Eis alguns deles:

A praga do spray atormenta a maioria das cidades brasileiras. No Rio de Janeiro, as gangues sujaram até a cúpula da Igreja da Candelária. Em São Paulo, a turma da sujeira também avança como epidemia [...]. Os pichadores espalham mensagens que irritam pela poluição visual, o desrespeito pelo patrimônio público e também por não fazerem nenhumnexo [...]. A pichação faz parte de um conjunto muito mais amplo de arruaças juvenis que proliferaram sob a vista grossa das autoridades policiais. Os surfistas urbanos que viajam no topo dos trens correndo o risco de despencar ou tomar choque elétrico, são um outro exemplo. A cada semana morre um no Rio de Janeiro. [...] Os pichadores de hoje são simples arruaceiros que destroem o patrimônio público, mas recebem um tratamento privilegiado em comparação com outros cidadãos [...]. Uma das vítimas permanentes dos pichadores paulistanos é o Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret, ao lado do Parque do Ibirapuera. Emporcalhada, durante dois anos, a estátua foi restaurada e, hoje, um Fusca da polícia passa 24 horas vigiando o monumento. Nenhum pichador chega perto dali.

Os grafiteiros como pragas; o grafite como sujeira; o avanço de suas ações como epidemia; as mensagens como poluição visual; ausência de nexos... Esses adjetivos pregados por essa matéria na testa dos grafiteiros trazem à tona todo o incômodo que seus desatinos causam aos padrões hegemônicos. Mostram que a crença nas instituições e o peso do passado estão para eles, talvez, evaporando. Enfim, revelam que em suas peripécias algo vivo ainda pulsa. E o que pode ser tão ameaçador aos poderes instituídos quanto intempestivos fluxos de vida?

O sociólogo Michel Maffesoli faz colocações que vem ao encontro do que estamos a colocar como introdução ao assunto, ou seja, essa espécie de batalha:

Os *proprietários da sociedade* se empenham em minimizar as forças nascentes, que arriscam a tomar seu lugar, mostrando o aspecto obsoleto de seu discurso e de sua ação. Trata-se aqui de uma dura “lei” de toda vida social. Mas sem se criar demasiadas ilusões, não se pode ignorar a distância que existe entre notabilidade instituída e anomia instituinte. Tanto é assim, que atualmente estamos diante de uma grande distância entre os que continuam pronunciando a cantiga moderna, com suas estrofes convencionais – como tenho dito –, sobre o progresso, a política, a democracia, etc., e as tribos, um pouco selvagens, que não há o que fazer com esses encantamentos *datados*. (MAFFESOLI, 2002, p. 13).

É claro que a matéria da *Veja* foi publicada há mais de quinze anos, podendo seu discurso reacionário ter passado por certas adaptações e retoques mais ou menos conservadores. Com ela contrastando, jogando mais para o lado do time das tribos, temos a matéria “Pichação é arte” de João W., repórter-fotográfico da *Folha de São Paulo*, publicada na *Super Interessante* em maio de 2005 (p. 98). Numa das passagens, ele faz uma boa síntese de um dos vários aspectos desse fenômeno social, os grafiteiros.

Além de bonito, o ato de pichar é um efeito colateral do sistema. É a devolução, com ódio, de tudo de ruim que foi imposto ao jovem da periferia. Muitos garotos tratados como marginais nas delegacias, mesmo quando vítimas, ridicularizados em escolas públicas ruins e obrigados a viajar num sistema de transporte de péssima qualidade devolvem essa raiva na forma de assaltos, sequestros e crimes. O pichador faz isso de uma forma pacífica. É o jeito que ele encontrou de mostrar ao mundo que ele existe [...]. A pichação é o pano de fundo da cidade, um detalhe do cenário que combina com a cor do asfalto, o cinza dos prédios, o cheiro de fumaça que sai do escapamento do ônibus, o barulho do motor, da buzina dos motoboys, da correria...

Esta matéria tem um tom muito mais aberto do que a anterior, mas não podemos ver mecanicamente, nem como único e constan-

te fator, a questão de o grafite ser um efeito colateral do sistema. Mas o que queremos esboçar é que, mesmo levando-se em conta a diferença temporal das duas publicações, mais ou menos entre esses dois pólos é que circulam a maioria das opiniões sobre o grafite, acadêmicas ou não.

Gostaríamos de chamar a atenção para um outro aspecto. Deixando um pouco de lado essa batalha entre os *proprietários da sociedade* e as *neotribos*, tentemos fazer um esforço para vermos não só materialmente as marcas deixadas pelos grafiteiros (tinta sobre concreto), mas o que há de mais molecular ou invisível entre uma grafitada e outra. Como assim? Ao nos depararmos com um grafite, paremos uns minutos e nos questionemos: Quem será que o fez? O que o levou a fazê-lo? Que significado tal ato tem para quem o fez? Que valores foram destruídos e quais os novos que emergiram no desencadeamento da ação? Com quem aprendeu? Estava sozinho? O que vestia? Enfim, façamos esse tipo de conjecturação simples, e que pode servir de fio condutor para nos mostrar algo bastante interessante.

Foi através dessas elucubrações que surgiu o interesse pela temática desta pesquisa. Desde o final de 2006 venho observando os grafites dos muros de Santa Maria. Em 2007 comecei a ler algo sobre educação numa perspectiva libertária. Então vi que poderia relacionar as duas coisas, ou seja, pesquisar sobre grupos de grafite de Santa Maria, considerando o caráter educacional, não escolarizador de suas atividades e vivências. Em suma, a rua como um outro espaço em educação.

No dia 17 de agosto de 2007, tive o prazer de entrevistar Gláucia Carvalho, mais conhecida como Pops, do grupo *FPK*. Foi um bate papo muito legal, com muita fumaça de pano de fundo, muito construtivo para mim em vários aspectos. Meses depois, no dia 19 de maio de 2008, entrevistei Antônio José dos Santos Filho, conhecido como Brasileiro, um dos precursores do grafite na cidade, membro do mesmo grupo e de outro, o *Latinos*.

É praticamente impossível andar pelas ruas de Santa Maria, principalmente nas do centro, sem enxergarmos a sigla FPK, em algum muro. Pops, com seu ar despojado, responde sobre seu significado:

É *Foda-se a Polícia Kriew. Fuck Police Kriew*. Kriew, assim... O “K” ou o “C” no final, sabe, tipo... sei lá [...] Kriew é um grupo de amigos que sai pra pintar por aí, deixar a marca e comunicar [...] “K” de Kriew. União de um pequeno grupo que sai. Lá em Porto Alegre têm Boêmios. Os Boêmios. Não tem Kriew, mas eu sei que Boêmios são eles. Entendeu? Sacou? (Pops em depoimento ao autor em 17/08/2007).

Tanto Pops, quanto Brasileiro, não sabem assinalar com precisão quando começaram a surgir os grafites em Santa Maria, mas situam esse surgimento entre 2000 e 2001. Brasileiro diz que, antes de começarem a grafitar, ele e Rafael (outro membro do FPK), conhecido como Pastel já tinham um contato com a rua, desde 1996, andando de skate:

Já estava acostumado com essa questão de o que se escuta, as músicas, essa cultura, por assim dizer, underground: o que que você escuta, onde é que você vai e tal, o que você frequenta, os problemas que você tem na rua por causa do skate, por exemplo, a polícia e tudo o mais. (Brasileiro, em depoimento ao autor em 19/05/2008).

Um aspecto muito importante e bastante frisado pelo depoente é a questão da relação entre as músicas que eles ouviam e seu inicial contato com a rua:

Assim ó cara... Começando pelo Rafael, isso é coisa particular dele, ele contando assim que, na época, nos anos 90, ele escutava *Beastie Boys*. E o *Beastie Boys* teve muito essa experimentação. Experimental: essa questão do rap, do jazz e tudo o mais. E aquilo meio que, uahh!!!, dava uma abertura, sabe, se o cara era meio bitolado...

Eu venho de uma adolescência hardcore. Escutava muito hardcore, tipo: *Ratos de Porão*; *Bad Brains*... sabe? Um hardcore um pouco mais sujo. Pois bem, eu vim disto. Ele veio um pouco mais do rap. Sabe? [...] O *Beastie Boys* abrindo essa perspectiva dele, também ouvindo outros... A mesma coisa pra mim também.

Depois que fiquei mais velho, a gente foi entrando em outras possibilidades musicais. Pois bem, isso influenciou. (Brasiliano, em depoimento ao autor em 19/05/2008).

Podemos observar que no encontro entre Brasiliano e Pastel, na confluência entre o experimentalismo do *Beastie Boys*, o rap e o hardcore, foi aberta a possibilidade e o gosto de ter a rua, inicialmente através do skate, como palco para novas vivências.

Aqui cabe chamar a atenção para uma questão bastante discutida, atualmente. Alguns autores, como Stuart Hall, defendem a ideia de que, a partir de meados do século XX, e cada vez mais, as identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça e nacionalidade estão ficando com as fronteiras bastante indefinidas, provocando uma crise de identidades nos indivíduos. Hall destaca que, em meio a isso, surgem novas identidades culturais. Dentro do vastíssimo leque por elas composto, podemos apontar, por exemplo, a cultura punk, que tem no hardcore uma de suas ramificações musicais, e a cultura hip hop, que tem o rap e o skate como dois de seus elementos constituintes. No caso do despertar de Brasiliano e Pastel para a rua, podemos ver o cruzamento dessas duas novas identidades culturais da pós-modernidade, surgindo uma cultura híbrida, ou seja, duas culturas fragmentárias, dando origem a uma mais fragmentária ainda e que com o tempo vai tomando outras formas.

Brasiliano comenta que toda essa cultura parecia ser apenas incorporada, chegava de fora, ou seja, se consumia os discos dos Racionais MC's, por exemplo, mas, como ele lembra, não havia nenhum grupo de rap em Santa Maria. No entanto, ele ressalta que

isso já era reflexo de uma vontade de expressar-se livremente, mesmo que de forma incipiente.

Segundo Brasileiro, a vinda de um grafiteiro de Porto Alegre, conhecido como Trampo, para dar umas oficinas de grafite foi decisiva no incentivo a um maior fluxo das atividades de grafiteagem em Santa Maria. A vinda do grafiteiro foi promovida pela Prefeitura de Santa Maria (PT), como integrante de uma política de valorização da cultura de rua que visava uma aproximação com os jovens da periferia, semelhante à desenvolvida pela Prefeitura de Porto Alegre àquela época. Porém, isso não quer dizer que Trampo era partidário. Para ele, se tratava de aproveitar uma possibilidade de mostrar e divulgar seu trabalho e forma de vida, de conhecer novas pessoas.

A prefeitura cedeu um dos muros da estação ferroviária para que fossem desenvolvidas as oficinas ministradas por Trampo. Os grafites foram feitos de forma coletiva. Brasileiro dá uma ideia de como foi essa experiência:

A gente pintou todo mundo junto. Ninguém tinha muita perspectiva do que era. Foram os primeiros desenhos com cor e... Como todo mundo tinha, meio assim, receio, ninguém fez trabalhos grandes. Todo mundo fez coisas pequenas, pela “psicologia de primeira vez”. Sabe? Fazendo acanhado. E ele (Trampo) vinha e tal... Ajudou. Fez toda a base. Ele completava os desenhos, fazia os fundos coloridos, fazia a junção para não ficar tão... Pra manter a composição. (Brasileiro, em depoimento ao autor em 19/05/2008).

A oficina ajudou a puxar o gatilho da criatividade. Os vários desenhos pequenos e acanhados, sendo ligados pelos jatos de tinta lançados por Trampo, tomavam um ar de pertencimento a um conjunto que tinha na multiplicidade sua razão de ser. A nova experimentação fez com que muitos participantes abrissem a casca do receio e da timidez, dando vazão a esse fluxo inventivo pelas ruas

de Santa Maria. Além do mais, o encontro entre Brasileiro e Trampo rendeu bons frutos, sendo que este chegou a voltar mais vezes à cidade para trocarem ideias, beberem na Catacumba (um dos lugares mais clássicos da noite santamariense, àquela época, alternativo, hoje, nem tanto) e saírem por aí. Estava plantada a semente do grafite na cidade.

A partir desse pontapé inicial, Brasileiro e Pastel passaram a correr atrás de material para se informarem mais sobre o assunto. Foi aí então que, nessas andanças, cruzaram caminho com a Pops.

Da oficina havia ficado as tintas e os rolos, além dos efeitos do empurrão inicial. Era hora de começarem a por a mão na massa. Brasileiro comenta: “Ele (Trampo) foi embora. Eu, o Rafael e a Pops continuamos a partir dos materiais que sobraram dessa pintura. Daí a gente começou a utilizar. A gente se encontrava: ‘E aí, vamos pintar?’” (Brasileiro em depoimento ao autor em 19/05/2018).

Quando eles começaram a sair e pintar por aí, adotaram a sigla PSC (Prefis Style Clã), referente ao pessoal que andava de skate nas redondezas da prefeitura. *Prefis*, em alusão aos arredores da prefeitura; *Style*, de estilo; e *Clã*, por se tratar de um grupo, ou, como Maffesoli se refere, a uma neotribo. O pessoal chegou até mesmo a fazer camisetas com a sigla identificando o grupo, como tal.

Brasileiro não conseguia conciliar o seu horário com o dos seus dois aliados:

[...] eu tinha outros compromissos a fazer e não tava conseguindo a todo momento a gente pintar junto. Então, meio que... rachou. Quando eu podia pintar, eu pintava, quando ele (Pastel) podia, ele pintava. Sabe? E cada um foi prum lado e tudo o mais. (Brasileiro, em depoimento ao autor em 19/05/2008).

Apesar dessa situação, os três não perderam o contato e continuaram dando sequência às atividades nas ruas, só que separada-

mente. Quando Pops e Pastel saiam para grafitar, por exemplo, podiam vir a cruzar com um grafite feito por Brasileiro no dia anterior, o que, simbolicamente, dava continuidade à aliança.

Além dos grafites, o pessoal do *PSC* colava uns adesivinhos com a sigla do grupo nos muros do centro, principalmente na antiga reitoria da UFSM. Certo dia, eles observaram que começaram a aparecer alguns adesivos com a assinatura *Camobi's Boys Kriew*, que, certamente, não eram colados por eles. Tratava-se de uma outra *kriew*, formada por Dadá, Doze e Guinho, garotos do bairro Camobi. Brasileiro conta que o pessoal do *PSC* ficou bastante curioso em saber quem era esse pessoal que também estava a deixar marcas por aí:

Daí o pessoal começou: “Bah! Tem uma galera que faz (adesivinhos e grafite) também. Quem é essa galera?” [...] Daí, um dia a Pops deixou um recado ou alguma coisa assim para se encontrarem lá (na antiga reitoria da UFSM). Aí eles acabaram se encontrando. (Brasiliano, em depoimento ao autor em 19/05/2008).

Brasiliano deixa claro que colar adesivinhos era um negócio mais da Pops e não dele. Chamou-me a atenção o fato de ele dizer que não gostava, a princípio, de deixar assinaturas pelos muros da cidade:

Quando saiu esse contato (entre *PSC* e *Camobi's Boys Kriew*), eu pintava, mas não assinava nada. [...] Eu tava mais num fluxo urbano assim mesmo, gostando de ver eles (seus companheiros), mas não queria levar... Eu tinha um conceito ruim sobre repetir os nomes, que daí eu taria me igualando a uma Coca-Cola [...]. Mas depois disso mudou. Com outro caminho, eu entendi outra perspectiva para isso. (Brasiliano, em depoimento ao autor em 19/05/2008).

No encontro entre *PSC* e *Camobi's Boys Kriew*, os integrantes dos dois grupos acabaram se conhecendo, trocando ideias e, mais

tarde, saindo juntos em algumas ocasiões para grafitar. Terminaram se juntando. Aí, então, eles decidiram dar um nome a essa krew híbrida que havia surgido. Sentaram e juntaram as letras do alfabeto, cada um deu sua opinião. No final das contas, para chegar a um consenso, resolveram nortear a escolha no seguinte sentido: “do que é que a gente não gosta?”. Polícia, resposta unânime. Surgiu então o *Foda-se a Polícia Krew* ou *Fuck Police Krew*, o *FPK*.

No dia da fusão dos grupos, o pessoal saiu para grafitar e acabou sendo abordado pela polícia. Brasileiro, apesar de não lembrar bem do ocorrido, acha que foi no Parque Itaimbé, e comenta que o Pastel tentou fugir e acabou sendo processado. Isso não intimidou nem abafou o fluxo grafiteiro nascente. Pelo contrário, a sigla *FPK* começou a aparecer de várias formas, cores e tamanhos, acompanhada ou não de algum desenho, em vários pontos da cidade, desde o centro, onde tem a maior concentração de grafites, até os bairros, como Camobi, Tancredo Neves, São José, Nossa Senhora das Dores, Itararé... Até mesmo Brasileiro, que, num primeiro momento não gostava de repetir assinaturas, adotou a sigla em seus trabalhos, utilizando-a até hoje.

Segundo Pops, proliferavam as peripécias do *FPK*. Quanto mais grafites faziam, mais vontade dava de grafitar. Em certas ocasiões, o grupo chegou até mesmo a filmar suas ações, dentre elas, destaque para uma realizada no alto de uma construção inacabada de um prédio abandonado localizado na Avenida Rio Branco. Alguns dos vídeos podem ser encontrados no sítio eletrônico www.youtube.com.

Brasileiro fala sobre como eram complicadas fazer *tag* nas primeiras andanças. *Tag* é um tipo de assinatura, uma marca feita rapidamente com caneta. Para fazê-lo é necessária uma caneta, cuja tinta pegue na parede de concreto, e que ao atrito resista. As encontradas nas livrarias eram caras e estragavam rapidamente, não duravam nem três *tag*’s. Essa adversidade fez com que eles desenvolvessem artesanalmente suas próprias canetas. Eles pegavam um

tubo de filme fotográfico ou de creme e enchem de tinta, cobrindo o orifício por onde saia a tinta com pequenos pedaços de carpete velho. Brasileiro não lembra ao certo quem foi que inventou essa forma de fazer canetas, mas acha que foi Pastel ou Pops, ou, então, que eles aprenderam com alguém. Enfim, pouco importa, o que interessa é que funcionou.

Pops conta que ela e Pastel passaram a ir a vários eventos que fossem sobre grafite ou que para ele abrissem uma brecha. Dentre essas viagens, ela destaca a ida a uma das edições do Fórum Social Mundial, realizadas em Porto Alegre. Nessas saídas eles tiveram a oportunidade de conhecer e trocar ideias com várias pessoas, divulgar seus trabalhos, ver os outros trabalhos, e conseguir contatos com outros grupos.

Como podemos observar, as atividades do *FPK* foram tomando corpo e, com o tempo, agregando novos aliados. Em certos momentos, a *kriew* chegou a ser composta por mais de dez indivíduos. Brasileiro comenta que, depois de um tempo, outras gerações do *FPK* passaram a grafitar trens, também. Segundo ele, grafitar trens em Santa Maria é quase como ser protagonista de uma guerra, devido às táticas que se têm de bolar para se conseguir grafitá-los sem tomar um tiro “justificado” dos guardas da *ALL* (*América Latina Logística*). Esses perigos não agradam muito Brasileiro, que prefere grafitar muros, mesmo. No entanto, ele destaca que, através da grafiteagem de trens, grupos de lugares distantes podem se comunicar e divulgar seus trabalhos.

Em meio à atual invasão do cotidiano pela tecnologia eletrônica de massa e individual, que visa sua saturação com informações, diversões e serviços mil, verificamos aqui o uso de seus produtos, nesse caso a internet e as câmeras digitais, para comunicação e divulgação das atividades transgressoras dos grupos de grafiteiros de diversas regiões. Isso mostra que os indivíduos ou os grupos sociais não são meros consumidores passivos. Eles se apropriam à sua ma-

neira do que a cultura de massas lhes oferta, criam diversas formas de uso e maneiras de fazer. É mais ou menos aquilo que Michel de Certeau chama de invenção do cotidiano.

Enfim, através desses relatos, podemos ter uma ideia de como é que surgiu o grafite em Santa Maria.

Outro ponto interessante é a influência que o FPK teve sobre os demais grupos de grafite que vieram posteriormente. Pops comenta que o pessoal que está saindo a pintar por aí, atualmente, tinha entre 13 e 14 anos, na época em que o FPK começou, e tiveram como referência os primeiros trabalhos do grupo, por mais simples que fossem.

Enfim, esse artigo mostra um pouco dos ricos elementos que existem entre uma grafitada e outra. Esses grupos, esses indivíduos, criam, acima de tudo, formas de viver. Fazem isso de forma fragmentária, o que não quer dizer que sejam mais ou menos importantes do que as formas de enunciação, de reivindicação social e de ocupação de espaço racionalizadas e/ou burocratizadas.

Muitas são as trocas multilaterais de saberes diversos, as experimentações e os improvisos vividos ao longo dessas peripécias. Basta ver como foi o despertar de Brasiliano e Pastel para a rua: mediado pela recíproca troca de elementos do trinômio rap-hard-core-skate, entre os dois rapazes. Ou, então, o contato com o grafite a partir de Trampo, que apresentou aos dois a “atmosfera de possibilidades urbanas” e despertou-lhes o desejo e a vontade de conhecerem mais sobre o assunto. Logo mais, outros se associaram a eles. Daí veio o improviso de canetas artesanais; a confecção de camisetas do PSC; a fusão deste com *Camobi's Boys Kriew*; a escolha do nome FPK; as viagens para outras cidades; a comunicação com grupos de outras regiões; sem contar as conversas, as risadas, as descobertas, os atritos, os vínculos, as paixões, as correrias, a adrenalina, os goles de vinho, as tragadas de fumaça... Pura vida pulsante.

A partir daí, podemos ver que o processo educacional – sendo aqui a educação entendida como um conjunto de ferramentas desencadeadoras de devires – é algo que pressupõe contato, alianças entre os indivíduos de forma espontânea, não programada e, sobretudo, intensa. Segundo Ivan Illich: A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada. (ILLICH, 1973, p. 37).

Todas estas possibilidades, com temas livres, tendo quaisquer interessados como protagonistas, e sendo realizadas fora do meio institucional – pois o ambiente escolar, a escolarização, tem mecanismos diversos que fazem parte de sua natureza enquanto instituição (avaliações; obrigatoriedade da presença...), os quais acabam por tolher os fluxos criativos intempestivos – são algumas das formas de se criar espaços ou situações educacionais mais próximos dos interesses dos indivíduos, prevalecendo o princípio do conhecer com vontade. O que devemos ter em mente é o fato de que sempre há a possibilidade de criarmos círculos, situações e espaços onde possamos liberar nossas potências inventivas, onde ocorram trocas de experiência que nos tornem mais sensíveis ao outro, logo, menos suscetíveis à disciplinarização. Para isso, devemos saber aproveitar o cintilar do momento.

Teimar, resistir e escapar à disciplina sem, no entanto, estar completamente fora do campo onde ela é exercida. Juntar-se a outros errantes, sabendo que a vida é feita de instantes, é transitória e efêmera; para aproveitar, criar, inventar, vazar... Levar essas relações simbióticas ao máximo, até seu esgotamento, para depois disso, cada um seguir o seu rumo. Será esse o caminho? Não há apenas um caminho, há vários, ninguém sabe onde vão dar, e é justamente isso que atrai os errantes a experimentar os múltiplos possíveis.

Referências

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

MAFFESOLI, Michel. *O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e ninguém. In: *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os pensadores).

THOREAU, Henry David. *A desobediência civil*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PERIÓDICOS

Revista *Super Interessante*, São Paulo, Abril, n. 252, maio de 2005.

Revista *Veja*, São Paulo, Abril, n. 48, 27 de novembro de 1991.



Prática educativa e a construção do conhecimento


GABRIELE DAIANA THIECKER

Especialista em História Contemporânea/FAPA. Porto Alegre/RS

A educação tem sido discutida em muitas áreas do conhecimento. Nesta reflexão educacional sobre a construção do conhecimento histórico-social inserimos algumas considerações diante do grande tema Educação para e no século XXI. Este século coloca, mais do que nunca, a necessidade de que a educação trabalhe a formação ética e plural dos alunos. Estamos diante de uma reflexão educacional na qual almejamos encontrar melhores condições para o profissional e para quem busca na escola uma educação, comprometida com a sociedade em que atua.

É na luta reivindicatória dos movimentos sociais e populares pela democratização da cultura, e por suas possibilidades de acesso aos diferentes espaços de poder e de decisão, tanto na sociedade como no Estado, que a conjuntura atual do neoliberalismo, com sua concepção homogeneizante da cultura, a serviço do poder hegemônico, colocam-nos frente a falar de uma perspectiva mundial da educação. Analisá-la implica considerar os processos e mecanismos pelos quais o novo processo de mundialização em desenvolvimento, se converteu em um contexto cultural, social e histórico concreto para a educação, no final dos anos 1980 e 90.

É nesta crise educativa apresentada pelas políticas neoliberais que a comercialização da educação tornou-se evidente. Assim, o debate se fortaleceu na questão que a educação deve contribuir



para uma cidadania mundial humanitária, solidária, justa, sustentável e intercultural e, simultaneamente, para o desenvolvimento das nações, das regiões e das identidades culturais. Soma-se às atribuições que o conhecimento deve ser ter como patrimônio cultural coletivo da humanidade, e não ser utilizado para a dominação social, para as imposições dos centros de poder, para o aumento da exploração, para o desenvolvimento do armamentismo e para incrementar a exclusão social e a pobreza. Neste terreno, a superação dos obstáculos educacionais compõe a discussão da Educação do século XXI.

Desta forma, a Educação e a Cultura são expressas na problemática da identidade cultural, dos movimentos sociais, dos meios de comunicação e da linguagem, dos direitos humanos, do conhecimento, da arte e dos valores, complementados pela cidadania e democracia, emitidas na educação pública como espaço para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e o fortalecimento da democracia.

Para discutir a relação entre educação, democracia e desenvolvimento, devemos levar em conta que o processo de ensino não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula. É, muitas vezes, fora da escola, no meio social, que a educação não intencional ou formal compreende os processos formativos de influência do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos.

A desigualdade entre os homens determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual e à educação. É neste contexto que almejamos cada vez mais que a educação democrática estabeleça seu princípio igualitário nas dependências institucionais escolares, pois queremos novos cidadãos participativos na sociedade futura.

Uma reflexão

Temos em mãos (nós professores), a responsabilidade de educar, formando a consciência crítica de que é na política que se decide questões sociais que batem diretamente nas vidas da família, tais como, emprego, salário, saúde, escola para todos. Leva-se em conta a não simplificação da democracia a um mero processo eleitoral, e sim a algo muito além.

Minha experiência (como estudante), nesse processo de ensino-aprendizagem, deu-se no Ensino Fundamental em uma escola estadual, e o Ensino Médio em um colégio da rede privada. Hoje percebo, nessa reflexão, o quanto fomos instruídos e cobrados numa formação de perspectiva conteudista. A formação humanística, muitas vezes, é construída fora da escola, em casa, ou seja, com a família e o meio social. Estudei mais deveres do que direitos para saber viver em uma sociedade capitalista competitiva e exploradora.

Não tínhamos, eu e meus colegas, a percepção que não fosse aquela voltada a estudar para se tornar um bom profissional em uma determinada área. Mas, a socialização dos alunos para com a comunidade à qual pertencíamos não foi trabalhada. Analiso que seria importante no universo escolar a inserção de todos os indivíduos que compõem a sua rede, na forma de compromisso de ambas as partes, instituição e sociedade, visando promover a verdadeira educação democrática, rumo ao desenvolvimento mais social do que o econômico. Precisamos rever o papel da escola, através da educação que ela deve proporcionar a seus educandos. Seu papel deve ser relacionado ao tipo de cidadão que queremos e precisamos na sociedade. Um cidadão solidário ou individualista incapaz de ajudar seus irmãos?

Creemos na educação, e que por meio dela é possível enfrentar e buscar soluções para nossos problemas. Mas que tipo de educação vem sendo firmada nas instituições escolares? Resignificar a edu-

cação determina praticá-la em novos eixos, como o do desenvolvimento sustentável, onde o país e mundo prosperem não deixando para trás depredações da natureza, desigualdade social, entre outras carências sociais.

No âmbito da sustentabilidade, a educação deverá propor uma abordagem crítica do sistema humano, destinada a restaurar a ética.¹ Podemos dizer que essa nova ética encontraria espaço na economia solidária, na justiça social de inclusão, igualdade social e responsabilidade para com o meio ambiente em que vivemos.

Se a educação não passar por um processo de reaprendizagem, continuaremos a preparar o homem para dominar a natureza, obtendo dela progresso e lucro comercial na destruição do próprio planeta terrestre. Participar ou administrar uma escola cidadã, no contexto globalizante que presenciamos, não é tarefa fácil para os profissionais preocupados com a transformação da sociedade e a não perpetuação da realidade vigente.

Como profissionais da educação devemos procurar colocar em prática exemplos bons de outras escolas que tenham atividades voltadas à lição de participação solidária e cidadania com direitos à opinião das decisões que refletem no meio acadêmico. Sei que as transformações na educação não podem ser radicais, e também nem em curto prazo. É preciso fazer negociações por parte de todo corpo docente para tentar reordenar o papel formador da escola.

Os constrangimentos, os desafios, os dilemas e os equívocos da Educação do século XXI devem-se aos diferentes tipos de configuração que o ensino foi assumindo nos últimos 75 anos: aos impasses e ambiguidades do processo legislativo educacional; às igualdades que contribuem para a reflexão sobre as crises da educação com o pessoal docente, outros funcionários e o sistema educativo; às re-

¹ Na obra Educação para o século XXI (2003), p. 83, encontramos uma análise da educação no século XXI, voltada para o desenvolvimento da sustentabilidade.

organizações curriculares do ensino; às alterações curriculares que incluem novas áreas do conhecimento; às mudanças na avaliação; às constantes reorganizações curriculares; às diferentes experiências vividas pelas crianças; à formação de professores e à escolaridade obrigatória básica com ou sem motivação; às novas visões de currículo e às novas práticas de gestão curricular; aos desenhos curriculares e à reorganização dos mesmos.

Com isto se pode verificar que há mudanças nos currículos, na formação de professores, no sistema educativo, mas que as crianças têm um sentimento de apatia face às mudanças. Conforme o exposto, tenho certeza de que a minha prática educativa, como profissional desse meio, não poderia repetir os mesmos erros de uma educação conteudista, concorrencial e desumana, perante o contexto global no qual nos inserimos.

O conhecimento histórico

O sentido do conhecimento ou a finalidade do mesmo é que se possa colaborar na formação do educando na sua globalidade. E isso envolve a formação da consciência, do caráter e da cidadania. Para Vasconcellos (1999), o conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade. Segundo esse mesmo autor, o conhecimento não é transferido ou depositado pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é inventado pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo.

Infelizmente a disciplina de História foi estruturada no Brasil a partir de uma abordagem eurocêntrica, centrada no fato e no documento como verdade única, sem fazer ligação do passado para o presente. Devemos criar ambientes que problematizem momentos do processo de correlação do estudo teórico com a pesquisa e o processo de assimilação conceitual efetuado pelo aluno, sem ocor-

rer uma simples memorização. Precisamos tornar o ensino de História, nas séries iniciais, um instrumento de construção de cidadania e conhecimento, visto que é a escola o local onde reproduzimos e produzimos a realidade social. Por isso, cabe aos professores assumirem essa tarefa e a escola consolidá-la.

O profissional nessa área de história deve fazer com que a criança perceba o seu tempo como diferentes de outros contextos, e que o tempo é fruto da construção social de diferentes experiências históricas que a sociedade imprime em diferentes épocas. Sua criticidade introduzirá a construção da cidadania, que analisa a realidade a fim de transformá-la. Sendo assim, concordamos que as modificações que ocorreram na sociedade brasileira não podem deixar de refletir no campo educacional, já que é nele que se educa para a vida social. A Nova História política reflete nos grêmios estudantis, por exemplo. E participar dos clubes de mães, do orçamento participativo, entre outras formas de organização política adentram as relações sociais e não somente as de poder.

Construir conhecimentos somente será possível se as pessoas envolvidas nesse processo estiverem conscientes de que isso será um importante passo para transformarmos a realidade social. Conforme o Construtivismo, o conhecimento deriva da interação do sujeito com o mundo. Assim, o conhecimento é determinado pelas relações do sujeito com a própria realidade.

No imaginário coletivo percebe-se que os alunos veem a disciplina de História como matéria escolar de forma diferenciada, havendo opiniões divergentes, dependendo da série (idade) e lugar. Algumas das considerações são: matéria necessária ao currículo, mais interessante, menos útil. Geralmente os alunos não sabem o que é História e para quê ela serve. Têm dificuldades para determinar a relevância dos fatos e confundem o trabalho do historiador. Carretero (1997) comenta que muitos não percebem que, em grande parte, a ciência histórica está sujeita à interpretação.

Cabe aos educadores tornar esse conceito da disciplina de História mais acessível aos alunos, apresentando-a como uma matéria que mais relação tem com a vivência humana e social. Talvez o suprimento dessa carência revele um melhor entendimento da História pelos educandos. Carretero (1997, p. 50) registra: “[...] os conhecimentos de que dispomos na atualidade parecem sugerir uma introdução progressiva desses conceitos, que leve em consideração o conhecimento prévio do aluno e o nível de complexidade e abstração da nova informação”.

Segundo Fonseca (2003), a produção de conhecimento como atividade docente não significa que o professor realiza a soma das atividades de ensino e pesquisa, mas significa pensar o ensino como processo permanente de investigações e de descobertas individuais e coletivas. Também essa ideia possibilita a reconciliação da história vivida com a história/conhecimento, a partir de uma relação ativa entre os tempos presente e passado, entre o próximo e o distante, além de propiciar a educação para a cidadania.

Nota-se, também, que Paulo Freire já condenava uma educação tradicional em que só o professor é sujeito e o aluno objeto, como um passo à frente, implantando então como contraponto à visão tradicional, a *libertadora*, que visasse a problematização e tivesse o diálogo como elemento central.

Numa perspectiva futura e atual, Edgar Morin (2000) levanta a ideia de termos, através de educação, um futuro melhor enfrentado com segurança e confiança. Em suma, os sete saberes necessários à educação futura que os profissionais, segundo Morin carecem considerar são: as cegueiras do conhecimento; o erro e a razão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão, a ética e o gênero humano. “Porém não possuímos as chaves que abririam as portas para um futuro melhor, mas podemos mostrar nossas finalidades que são à busca da humanização e

o acesso à cidadania terrena, numa comunidade planetária organizada”.

Para nos ajudar a pensar o papel dos educadores, o texto intitulado “O papel dos mediadores culturais e da ação do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos”, escrito por Lana de Castro Siman (2004), nos diz que ensinar é uma tarefa difícil, principalmente se o professor pretende formar alunos capazes de raciocinar historicamente, ou seja, relacionar experiências passadas com as do presente e vice-versa. E para isso existe a *ação mediadora* do educador profissional para auxiliar na epistemologia.

A Escola configura-se, assim, como espaço de cidadania e democracia, na qual uma das grandes dificuldades que a educação pública deve enfrentar é a contradição entre uma educação cidadã para o trabalho produtivo, para a participação social e para o compromisso solidário, dirigida ao fortalecimento da democracia, e a realidade de classes repletas de crianças e jovens marginalizados e empobrecidos, que devem enfrentar-se, além do mais, com a competitividade exigida pela economia de mercado.

Atualmente, o conhecimento, seus modos de produção, a distribuição e o acesso a ele, estão marcados por uma racionalidade tecnológica que o neoliberalismo pretende resolver de forma unidirecional com a simples participação de técnicos e especialistas que elaboram resoluções homogeneizantes, para serem aplicadas a qualquer contexto, sem levar em conta as particularidades de cada local ou situação.

No entanto, uma educação voltada para a construção do conhecimento coletivo e democrático define sua metodologia utilizada nas aulas de História, como abrangente de uma variedade de formas didáticas, entre elas, a cinematografia, com seu produto de imagem-visual. O *filme* também é história, segundo Marc Ferro. Os filmes, muitas vezes, revelam o que foi omitido pela história. O termo *história vi-*

giada aparece sob a tutela de Ferro (1983), também como vigilância do que não foi escrito ou construído como história, crítica ou não, aos historiadores responsáveis pela história de cada lugar.

Neste sentido, a aula de História deve envolver o Tempo Presente, ou seja, a realidade vivida pelo sistema educacional, professor, estudante e a quem fizer parte dele. Também essa ideia possibilita a reconciliação da história vivida com a história/conhecimento, a partir de uma relação ativa entre os tempos presente e passado, entre o próximo e o distante, além de propiciar a educação para a cidadania. O professor de História deve saber que não basta falar, para que os alunos aprendam. O trabalho em sala de aula exige um professor em permanente situação de investigação, despertando a curiosidade, a criatividade e o interesse pelo ensino que tem como pressuposto a descoberta, o que afirma a grande importância de educar pela pesquisa.

Portanto, podemos concluir que a prática educativa do século XXI também contempla os movimentos sociais, pois eles fazem parte da política democrática de reivindicação educacional, no que tange ao direito de todos pela educação. Sendo assim, a Educação, sinônimo de Prática Educativa, contempla um fenômeno social universal, no qual o trabalho docente é parte integrante do processo educativo pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A Educação, portanto, é um ato público, onde professores e alunos buscam juntos ampliar o seu grau de consciência crítica do mundo.

Referências

BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de História: uma visão crítica*. São Leopoldo: Cultural, 1993.

CARDELLI, Jorge; DUHALDE, Miguel; MAFFEI, Laura. *Educação para o século XXI*. São Paulo: Instituto Pólis, 2003. (Cadernos de Proposições para o século XXI).

- CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores associados, 1997.
- FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibase, 1983.
- FERRO, Marc. *A História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- HICKMANN, Roseli Inês (org.). *Estudos Sociais e outros saberes*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. 3 ed. Brasília: UNESCO, 2004.
- SIMAN, Lana Maria. O papel dos mediadores culturais e da ação do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. et al. *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1999. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

A pedagogia da Revolução Bolivariana

LAURENCE WÜRDIG GONÇALVES

Mestre em Educação/UFRGS. Porto Alegre/RS

Entendemos *pedagogia* como um conjunto de conhecimentos científicos, teórico-filosóficos e técnicos que organizam e integram a essência da ciência da Educação. Toda ação humana é educativa, é política e é intencional (ideológica), possuindo por tanto, caráter pedagógico. Se assim é pensada, planejada, executada e avaliada, toda ação humana educa seres humanos. Todo e qualquer governo, movimento sociopolítico institucional ou informal, toda e qualquer política pública, ação individual ou coletiva, ocupa espaço nas correlações de força, faz propostas ou críticas no plano das ideias (mesmo que defenda as ideologias da neutralidade ou da imparcialidade), possuem, então, caráter ideológico, político e histórico, portanto, educativo.

O conhecimento pedagógico é composto, minimamente, pelos conteúdos, conceitos e categorias de entendimento que pretende construir como ensinamento no processo educativo, pelas teorias, filosofias, políticas e ideologias que dão razão e aplicação a tais ensinamentos e que, ao mesmo tempo, constroem metodologias que objetivam criar técnicas/didáticas para as ações de ensino-aprendizagem. Na pretensão de entender qualquer fenômeno humano como pedagógico, precisamos identificar *o quê, por quê e como* tal fenômeno educa.

Estudaremos, neste texto, o chamado “Processo Bolivariano” e a respectiva “Educação Bolivariana”, procurando entender a Pedago-

gia de tais fenômenos contextualizando seu surgimento na História da Educação Popular da América Latina, durante o período histórico dos governos do Presidente Hugo Chávez Frias, na Venezuela, de 1998 a 2008. Na Venezuela, tal “processo” sociopolítico, econômico e cultural é chamado de *Revolução Bolivariana*. Esta revolução caracteriza-se por um processo político organizado em governos de grupos de esquerda e seus eleitores, assim como por alguns movimentos sociais, tendo estes últimos uma participação menor na organização do processo, mas não em sua legitimidade popular. Não se fundamenta da destruição histórica do Estado burguês, nem do capitalismo. Tal processo vive e sobrevive no neoliberalismo, realizando oposição política frontal a esse sistema, propondo políticas de resistência e defesa no mundo e na América Latina, mesmo também operando políticas neoliberais e assistencialistas nestes mesmos governos. Esta revolução enfrentou um golpe cívico-militar agenciado pelo imperialismo estadunidense, e em 48 horas o governo do Presidente da República Bolivariana da Venezuela, Hugo Chávez Frias, foi capaz de retornar ao poder por via popular e militar, contra os golpistas nacionais (anticonstitucionalistas civis, empresariais, midiáticos e militares) estrangeiros. Este é um fato histórico inédito em todos os golpes orquestrados pela Central de Inteligência Americana (CIA) e pelos Estados Unidos da América (EUA) na América Latina, sendo Hugo Chávez, o único Presidente da República que resistiu e voltou ao poder após um golpe dos EUA.

Hugo Chávez foi um militar pára-quedista que desde os anos setenta, já fazia parte de grupos de esquerda marxista-leninistas e maoístas. Nos anos oitenta iniciou a organização do MBR-200, o Movimento Bolivariano Revolucionário 200 (anos de nascimento de Simon Bolívar) que pretendia tomar o poder pela insurreição armada. Em 1989 aconteceu na Venezuela o *Caracazo*, uma revolta popular espontânea contra o “regime” neoliberal de aumento de preços de alimentação e transporte urbano. A população saiu dos bair-

ros pobres nos morros e desceu ao meio urbano, levando alimentos, principalmente. Os órgãos institucionais responderam com violência, deixando centenas de mortos. Em 1992, o MBR-200 iniciou uma tomada insurrecional armada do poder junto dos setores militares que apoiavam o movimento. A insurreição foi bem sucedida, militarmente, mas não houve apoio popular imediato. Hugo Chávez Frias entregou-se e assumiu a responsabilidade pelo ato político-militar, declarando seu movimento apoiador e defensor da população pobre e oprimida do Caracazo e que, por hora, rendia-se, mas anunciando que o movimento por mudanças na Venezuela contra os governos neoliberais e corruptos iria continuar. Ele foi preso e saiu das forças armadas. Tornou-se uma figura pública emblemática e popular na Venezuela, tendo apoio e reconhecimento da população em geral e, principalmente, de baixa renda por ter tentado lutar em sua defesa. Organizou um partido chamado Movimento V República (MVR), que candidatou Hugo Chávez à Presidência da Venezuela e foi eleito em 1998, com uma plataforma progressista e social, não necessariamente socialista ou antineoliberal.

Seus primeiros anos de governo foram dedicados à Constituinte e a ações de caráter social, assistencialistas e não assistencialistas, impulsionadas, principalmente, por funcionários públicos civis e militares com pouca participação da sociedade civil. Algumas políticas governamentais bem sucedidas aumentaram a confiança da população no governo Chávez como a participação de militares na construção civil e habitação, um dos graves problemas da Venezuela, ainda hoje, chamada de Missão Bolívar. Elas não eram qualitativamente diferenciadas, no campo educacional, do que se tinha anteriormente. O vínculo com o capital financeiro e com o FMI continua até hoje, mesmo sendo criticado mais duramente pelo governo nos últimos anos. Após os atentados do 11 de Setembro, Hugo Chávez iniciou críticas públicas duras contra o Governo Bush e o terrorismo de Estado no Afeganistão. A mídia burguesa passou a criticá-lo

abertamente e a ligá-lo cada vez mais a Cuba. A popularidade de Hugo Chávez, na Venezuela, cresceu entre os pobres, entre as populações negra e indígena, entre nacionalistas de direita e de centro, e o poder estratégico da Venezuela devido à sua exploração de petróleo e sua participação na Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), o que levou os Departamentos de Estado e de Defesa dos EUA, o Pentágono e a CIA a armarem um golpe contra seu governo.

No ano de 2002, o golpe mal sucedido contra o Presidente Hugo Chávez deu ao próprio governo um fôlego muito maior na aplicação de políticas públicas mais progressistas e à própria participação e ao protagonismo popular, assim como à democracia participativa. Foram lançados vários programas governamentais chamados de “Missões”. Entre elas, as Missões educacionais: Missão Robinson I, Missão Robinson II, Missão Ribas e Missão Sucre. Robinson, Ribas e Sucre, personalidades históricas da Venezuela do século XIX que atuaram na Independência deste país assim como Simon Bolívar. A que atingiu grande popularidade até o momento (2008) e maior reconhecimento internacional foi a Missão Robinson I.

A UNESCO declarou a Venezuela território livre do Analfabetismo em 28 de outubro de 2005, sendo esta uma das maiores realizações políticas do governo Chávez na história da Venezuela. Após uma campanha de dois anos, a taxa de alfabetização venezuelana que girava em torno de 93,94% foi para menos de 98,99%, ou seja, ficou abaixo do limite de 5%; para a ONU, abaixo desse limite o analfabetismo já não é mais considerado um problema social. Houve auxílio do governo cubano com professores, métodos de alfabetização, voluntários e equipamentos didáticos. Foi testado e utilizado o método cubano “Yo Si Puedo!”, um método de alfabetização criado pela educadora cubana Leonela Ines Relys Dias. É um método que se caracteriza por ligar números a letras, ir do complexo ao simples, do conhecido dos jovens e adultos ao desconhecido de determinadas

comunidades. Em sete semanas e meia, as pessoas já estão lendo e escrevendo. Utilizam-se tanto cartilhas e material escolar como livros que foram distribuídos e fitas de vídeo VHS. Quase um milhão e meio de pessoas foram alfabetizadas, neste curto período de tempo, pelos chamados “facilitadores” (que também recebiam suas próprias fitas VHS de apoio pedagógico), com o apoio das Forças Armadas, instituições educativas e organizações civis, juvenis e sociais, incluindo-se a alfabetização com línguas indígenas e educandos com necessidades especiais. Nesta Missão, os educandos e educandas eram chamavam-se de “patriotas”. Distribuíram-se 300 mil lentes para deficientes visuais e milhões de livros, gratuitamente, para o povo. O orçamento para a Educação sofreu uma alteração, considerando-se os últimos anos do governo Chávez, passando de 3% do PIB para 7%.

As outras Missões em andamento em 2008 caracterizam-se por: Missão Robinson II, avançar até o término do Ensino Fundamental; Missão Ribas, avançar até o término do Ensino Médio e do Ensino Técnico – os educandos e as educandas que participam desta Missão são chamados de “vencedores” –, e Missão Sucre, avançar na universalização do Ensino Superior, priorizando propostas alternativas de universidades, faculdades e campi universitários. E, finalmente, os educandos e educandas que participam desta Missão eram chamados de “triunfadores”. Na Missão Sucre procuraram instalar pequenas aldeias universitárias no interior do país para levar o conhecimento do Ensino Superior para às comunidades, aproximando-o das realidades socioeconômicas e culturais do país, visando evitar o êxodo rural. Após o golpe contra o Presidente Hugo Chávez, a PDVSA – empresa pública que explora o petróleo venezuelano, mas controlada até então pelo empresariado do setor privado –, que também agiu de forma golpista, teve sua gestão mais voltada aos interesses públicos. O prédio da sede principal da empresa em Caracas foi transformado em uma universidade: a Universidade Bo-

livariana do Venezuela (UBV). Esta universidade assume um caráter nacionalista e socialista. Ao mesmo tempo, tem seu projeto político-pedagógico voltado a construir um projeto de país, a resolver os problemas mais sérios do país, participa de campanhas e mobilizações sociais, tanto com seus estudantes quanto funcionários e o corpo docente.

Entre os conhecimentos que a Revolução Bolivariana procurou construir junto à população e sua base social de apoio político estão: o entendimento sobre o que é seu próprio país; conhecimentos fundamentais sobre o uso do álcool e das drogas, assim como os fatores internacionais que envolvem este tema; patrimônio cultural; tecnologias, distâncias espaço-tempo entre as pessoas, fronteiras culturais e políticas; formas de pensar a pátria; ideias de construção da nação e de serviço ao povo; cooperativas; relação dos seres humanos com o ambiente natural; vida comunitária; maternidade; e até mesmo motivação e organização para a vida, no sentido de construir a autoestima do povo. Estes são alguns dos temas que apareceram nos livros e cartilhas produzidos pelo governo na campanha de alfabetização. Assim como propôs uma das formas do Método Paulo Freire de Alfabetização. E assim como se deu a erradicação do analfabetismo em Cuba no início dos anos sessenta, na Venezuela foram criados eixos temáticos a serem estudados pelo povo durante o processo de alfabetização.

As filosofias que deram sustentação a tais ações da Revolução Bolivariana são mais claras do que as que por enquanto norteiam o chamado socialismo do século XXI, e são tão plurais quanto os apoios políticos do governo Chávez. A Educação Bolivariana é integrada por princípios que vão desde a soberania nacional anti-imperialista, o patriotismo, a social-democracia, a política assistencialista, o socialismo utópico, o socialismo científico, os marxismos e esquerdismos de diversos matizes, o cristianismo, o próprio neoliberalismo (pois, a Revolução Bolivariana e sua respectiva educação trabalharam com

instituições burguesas sem modificá-las), o discurso é que tem se tornado antineoliberal. O militarismo, assim como a promoção do civismo e da participação democrática e popular, o anticapitalismo e o socialismo revolucionário, assim como as discussões da esquerda mundial altermundista do Fórum Social Mundial e do socialismo do século XXI, também fazem parte das matizes ideológicas do processo político venezuelano.

Todo método que se proponha transformador deve conceber sua própria transformação. Nenhum método que passe a repetir o mesmo movimento de aplicação e análise acompanhará a dinâmica do mundo concreto dos objetos de estudo. O método de alfabetização “Yo, Si Puedo!” contempla este cuidado empírico-dialético, onde mesmo sendo utilizadas fitas VHS expositivas há o espaço planejado para a mediação dos “facilitadores”. Mesmo assim, em vários setores onde a Educação Bolivariana foi se dando de forma tradicional, a educação dentro dos paradigmas metodológicos tradicionais/iluministas continua a ser aplicada na Venezuela. Embora seja comum a percepção popular ao participar de tais campanhas educativas, elas devem ser entendidas, não só como um bem para si mesmas e suas famílias, mas também para o país e para a sociedade como um todo, principalmente na aplicação de eixos temáticos como, por exemplo, as cooperativas e o ambiente natural. Escolas e universidades, mas nem todas, propõem-se a construir Projetos Político-Pedagógicos progressistas, em sintonia com os rumos propostos pelo governo Chavista, assim como também há tais ações em movimentos sociais e da sociedade civil. Mesmo com conteúdos e conceitos mais progressistas, parte dos métodos de ensino das Missões ainda é tradicional, com a grande exceção do método cubano “Yo Sí, Puedo!”, até porque as instituições tradicionais/formais/institucionais de ensino também participaram da campanha. Quanto mais informal foi a Missão – em ambientes de bairros populares e vilas campesinas – mais progressistas e transformadores foram os

métodos de ensino. Portanto, mais transformadora foi a prática de tais agentes na sociedade venezuelana. Há de ser caracterizada até o momento como “Revolução” no processo venezuelano, tanto a simples inclusão das pessoas nas redes tradicionais de ensino – mesmo que tenham chegado até ela através das grandes mobilizações sociais que houve na Missão Robinson I – quanto às práticas didáticas e pedagógicas transformadoras, onde quem é educado é incluído na participação em um projeto de país e sociedade.

A relação com o povo por parte desta vanguarda política/governamental/institucional que impulsionou o processo da Revolução Bolivariana é outra parte integrante desta experiência histórica a ser analisada, além dos métodos de ensino das Missões educativas em si. Hugo Chávez comentou em entrevista a Marta Harnecker que quando tentaram tomar o poder pela via armada insurrecional, mesmo tendo atingido seus objetivos militares, o povo que estava ali para defender-se da pressão que sofrera com o Caracazo, não saiu às ruas, ficou em casa. Chávez perguntava-se: “Onde está o povo?”. A partir daí reformulou suas estratégias e construiu uma das primeiras vias pacíficas de transição ao socialismo que o mundo está presenciando, experiência próxima à do governo do Presidente Salvador Allende, abortado por um golpe militar apoiado pelos EUA em 1973. Hoje é analisada como uma das causas da falta de resistência do governo Allende ao golpe, o incentivo do próprio governo às pessoas não se mobilizarem em greves, núcleos, grupos armados, etc, pedidos que eram feitos antes do golpe pelas bases sociais do próprio governo.

A via pacífica, organizada a partir de disputas eleitorais, midiáticas, em movimentos sociais e da sociedade civil ganhou espaço junto ao povo após a insurreição mal sucedida do MBR-200. O reconhecimento de Chávez como figura que representava uma mudança para o país cresceu e consolidou-se em 1998. A partir de então, mesmo cumprindo com as regras das elites nacionais e internacio-

nais, o governo lançou Missões que na prática propôs outras formas de participação popular que não somente as eleições e o simples ato de informar-se sobre política. Foram organizados nos bairros de periferia os “Círculos Bolivarianos”, células que organizam pessoas em prol da discussão e participação política, assim como para ações concretas em campanhas nacionais e na defesa dos interesses do povo e do país. O diálogo com o povo tornou-se maior também através da rede de TV estatal, principalmente no programa televisivo chamado “Alo Presidente”, onde uma vez por semana, de algum lugar do país, Hugo Chávez atendia cidadãos e cidadãs que ligavam pedindo auxílio, fazendo perguntas, fazendo críticas, etc. Desde a tentativa de tomada insurrecional do poder, desde as campanhas eleitorais do MVR, desde as políticas públicas do governo voltadas para os menos favorecidos da sociedade capitalista (assistencialistas ou não, mas que minimamente funcionaram!), desde as tentativas de comunicação direta com o povo, desde as propostas de organização política de base, desde as críticas ao imperialismo estadunidense, desde as críticas ao mau uso do petróleo e das riquezas do país só para uma elite minoritária e para estrangeiros, Hugo Chávez conquistou a confiança entre a população; mesmo apresentando desgaste político desde seu primeiro governo devido às alianças políticas com governos estaduais e municipais historicamente reconhecidos como corruptos e/ou de direita por populações locais. Estas políticas e ações criaram novas formas e métodos de relação entre dirigentes e dirigidos, flexibilizando relações anteriormente unilaterais entre Estado e Sociedade Civil, entre Governo e Cidadania, criando novas formas de participação política para a população.

Uma destas formas foram os plebiscitos e referendos realizados na Venezuela. Referentes à continuidade ou não de governos ou quanto a emendas constitucionais, tais processos de participação alavancaram discussões políticas e mobilizações que também contribuíram tanto para a resistência civil ao golpe anticonstitucional

quanto para as mobilizações sociais da campanha de erradicação do analfabetismo. O governo Chávez, além de apresentar ao Parlamento seus principais projetos os colocou sob a votação popular. Cada pessoa na Venezuela sentia-se construindo seu governo, sua sociedade, sua comunidade e seu país. Desde 1998, o governo Chávez só perdeu uma destas empreitadas eleitorais, justamente na emenda constitucional que alavancaria mudanças estruturais nas relações socioeconômicas e políticas, organizando a sociedade para além do capitalismo, para o chamado socialismo do século XXI, para o também chamado “Socialismo Bolivariano”. Tal evento desmente grande parte da mídia burguesa internacional que há anos divulga a falsa informação de que o governo de Hugo Chávez foi uma ditadura, assim como é feito com Cuba (uma República Parlamentarista, há mais de cinquenta anos), pois o governo aceitou a derrota no resultado eleitoral.

Na história da Educação Popular na América Latina, os movimentos sociais constróem grande parte destas experiências educacionais e pedagógicas. Poucos foram os governos que conseguiram implementar uma Educação Popular, na prática, para além dos discursos e documentos de qualquer espécie, como ações governamentais, políticas públicas e efetuar atuações do Estado, neste sentido, no caminho de uma educação e uma pedagogia voltadas para os interesses da maioria da população latino-americana, ao inverso da educação tradicional em nosso continente que historicamente sustentou, e ainda hoje o faz, o colonialismo, o imperialismo, as elites dominantes nacionais e suas ditaduras, sustentando nos dias atuais as políticas neoliberais.

Podemos destacar três casos em que a Educação Popular organizou-se a partir de governos nacionais e que, nos três casos, alcançou enormes êxitos: Cuba, Nicarágua e Venezuela. Nestes três países erradicou-se o analfabetismo na América Latina, sendo tais campanhas e os grandes avanços reconhecidos, internacional-

mente. Nos três casos foram campanhas populares voluntárias, impulsionadas por revoluções sociais e políticas antiimperialistas e anticapitalistas. Nos três casos foram utilizadas pedagogias socioconstrutivistas similares ao método freiriano de alfabetização. Cuba criou métodos de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que Paulo Freire organizava seu método no Brasil, entre fins dos anos cinquenta e início dos anos sessenta. Na Nicarágua houve a própria presença de Paulo Freire em apoio solidário às políticas públicas de educação e às elaborações pedagógicas. E na Venezuela houve a importação de métodos cubanos de alfabetização socioconstrutivistas mais atualizados. Cuba e Nicarágua já eram países pobres e estavam estruturalmente arruinados, vindos de lutas armadas para a conquista do poder popular, quando se deram as mobilizações das campanhas de alfabetização advindas e organizadas, no seio da própria luta armada popular. Já a Venezuela era e é possuidora de vastos recursos naturais e estava estruturalmente bem. A conquista do poder popular deu-se pela via pacífica e eleitoral. As mobilizações das campanhas de alfabetização surgiram de mobilizações políticas propriamente ditas; o que não deixa a Revolução Bolivariana isenta de aspectos militaristas, desde a figura de Chávez, que é um ex-militar, até o nacionalismo anti-imperialista, constituído durante o processo revolucionário. As taxas de analfabetismo de Cuba e da Nicarágua chegavam a 50 %, antes da revolução, muito diferente da Venezuela que alcançava um pouco mais que 90%. Tais números não retiram a relevância e o mérito heróico da erradicação do analfabetismo na Revolução Bolivariana, pois Educação é um direito de todos e todas. Tais indicações nos mostram o quão diferentes foram as mobilizações sociais, políticas e eleitorais que estiveram na vanguarda das transformações na Venezuela, das mobilizações sociais, políticas, econômicas e militares que entraram em curso e vanguardaram as transformações sociais em Cuba e na Nicarágua, nos esclarecendo melhor

os limites e as possibilidades da Revolução Bolivariana. Não podemos nesta análise comparativa descontextualizar a Guerra Fria e a Globalização Neoliberal (e suas grandes capacidades alienantes e desmobilizantes quanto à cidadania e à participação popular), por trás destes mesmos processos.

A Revolução Bolivariana trouxe algumas contribuições para a Educação Popular na América Latina e no Mundo, para as pedagogias que se propõem libertárias, socialistas, socioconstrutivistas, democráticas ou simplesmente progressistas e para o chamado socialismo do século XXI. Os movimentos, as experiências, os projetos em curso, assim como o resultado de algumas políticas públicas, apontam no sentido de atualização das lutas sociais no neoliberalismo. A agenda política bolivariana na Venezuela, atualmente, aponta para a valorização das culturas locais e da visão latino-americana dos processos históricos, para a valorização dos movimentos sociais no processo de transformação social, no papel estratégico dos embates políticos na superestrutura, principalmente os da educação e da mídia, para um novo posicionamento político nas relações internacionais, para uma sociedade que lute contra preconceitos e discriminações de qualquer espécie (como consta na Constituição Bolivariana), para o papel estratégico das organizações de base social e popular, assim com dos embates eleitorais, para a democratização do acesso à informação e a utilização qualificada e popular dos meios de comunicação públicos, etc.

Todas estas características são muito próximas das que são atualmente elaboradas e divulgadas nos Fóruns Sociais Mundiais e das bandeiras e reivindicações políticas de vários movimentos sociais. O debate plural e diversificado das ideologias, teorias e políticas de esquerda visam as transformações sociais na sociedade capitalista. A experiência venezuelana traz, principalmente, a questão democrática como uma de suas prioridades, visando construir um socialismo com democracia participativa, o que chamavam, inclusive

em propagandas e chamadas políticas e eleitorais na TV, de “democracia socialista”, trazendo críticas abertas e claras ao socialismo burocrático da Guerra Fria. Enfim, a Revolução Bolivariana, como toda revolução, dá novos valores ao que é humano, atuando contra a mercantilização de todos os âmbitos da vida humana e na relação com a natureza, apesar, e considerando de maneira crítica, as atuais contradições existentes.

Referências

- AQUINO, Rubim Santos Leão de; LEMOS, Nivaldo Jesus de; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. *História das Sociedades Americanas*. Rio de Janeiro: Eu e Você, 1981.
- BARCELLOS, Caco. *Nicarágua: a revolução das crianças*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. Marilena Chauí. São Paulo: Ática, 2001.
- DIAS, Maria de Fátima Sabino. *A “invenção da América” na cultura escolar*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas.
- DÍAZ BORDENAVE, Juane. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARNECKER, Marta. *Um homem, um povo: Hugo Chávez Frías: entrevista concedida a Marta Harnecker*. Tradução de Geraldo Martins de Azevedo Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- HENNESSY, Alistair. *Os estudantes universitários na política nacional*. In: VELIZ, Cláudio (coord.). *América Latina Estruturas em crise*. São Paulo: IBRASA, 1970.
- BRANDÃO, CARLOS (org.). *Lições da Nicarágua: a experiência da esperança*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1992.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIGI, Valter. *A Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A campanha que erradicou o analfabetismo em Cuba*. Campo Grande, MS: Ed. da UFMS, 2000.

PISTRAK, M. M.. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Para uma história da educação latino-americana*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SEITENFUS, Vera Maria P.; BONI, Luís A. de. *Temas de integração latino-americana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

SILVA, José Herculano et al. *Quem sebe, ensina; quem não sabe, aprende: a educação em Cuba*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

VENEZUELA. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial extraordinário, n. 5, 453, 24 de mar. 2000.

VENEZUELA. *Território libre de analfabetismo*. 2. ed. Venezuela: Ministério de Comunicación e Información. Caracas, 2006.

Publicidade e consumo: poder e cidadania no diálogo com os sujeitos contemporâneos

MÁRCIO ROGÉRIO CASTRO

Mestre em Educação/UFRGS. Porto Alegre/RS

Apresentando a dúvida

“Bah, eu não sei, seu chego num lugar onde a gurizada tá e eu não tô com o mesmo tênis ou a mesma roupa, eu digo no sentido da marca, tá ligado, parece que não sou dali, não me sinto bem, não me sinto no grupo.”¹

Tais palavras, talvez sejam a principal inquietação teórico-epistemológica da contemporaneidade. Como negar a relação “familiar” dos indivíduos com a comunicação de massa? Como negar esse contato como um dos principais definidores das formações de personalidades individuais e coletivas, nesse mundo globalizado? Como negar que ao dizer “eu me represento...” dessa ou de outra forma, seus elementos já não estejam imbricados na minha subjetividade.

O presente artigo quer, na verdade, mais indagar do que responder (se é que realmente se consiga tal empresa) a esse cotidiano *mass media*, publicitário, neosemiótico, numa proposta de refletir, honestamente, os efeitos da relação dos sujeitos globalizados com as marcas, com a mídia.

Claro que a temática deve envolver a educação. Sim, mas como não vê-la absolutamente intrínseca a toda essa relação, imbricada nes-

¹ Frase tirada de uma conversa que tive com meu irmão acerca da importância que ele vê ao consumir algumas marcas.

sa multidiscursividade? Além do mais, qual o espaço em que cada vez mais percebemos esse efeito? E quais os maiores protagonistas desses novos diálogos, senão os atores principais do espetáculo sala de aula: os jovens alunos ou alunos jovens (ou também juventude escolar). Assim, segmentar, particularizar num espaço “sala de aula”, “escola” em meu trabalho seria algo inútil, desatento e até redundante.

Para finalizar este início de conversa, digo que minha proposta não tem nada de inovadora ou revolucionária, se formos falar desse assunto. O meu objetivo, antes de qualquer coisa, é manter aberta a discussão, para que não se perca de vista, o quão importante eu acredito ser o tema, para que seja repetidamente discutido, porque assim pode ser observado, analisado e sentido. Trabalho para objetivar novas pesquisas, novas problematizações, e digo com liberdade que a “confusão” e a “imprecisão” não são conclusões impensadas ou indesejadas, porque as respostas pré-concebidas, muitas vezes, chegam antes das perguntas, e isso é preocupante.

Para um estudo sobre as relações de consumo realizei uma espécie de cruzamento das obras “O poder da publicidade na sociedade consumida pelas marcas”, de Dominique Quessada, e “Consumidores e cidadãos: conflitos culturais da globalização” de Néstor G. Canclini; é sempre importante ressaltar que ambos os autores, do ponto de vista que defendem, falam de um determinado lugar e representam uma linha de pensamento (constituída de muitos outros pensadores e pesquisadores) a qual é contemplada por pares dessa linha, e os escolhi pela percepção da interessante contribuição que os mesmos deram ao estudo do assunto. Quessada organiza seu pensamento a partir de uma perspectiva marxiana do caso e Canclini dialoga com os estudos culturais e as análises antropológicas. Não se trata, em absoluto, de obras que trabalham o mesmo assunto de maneira sistemática, tampouco foram criadas ou pensadas para dialogar uma com a outra. A culpa e risco de cruzá-las fica por conta do autor deste artigo.

Quessada e a sociedade do consumo de si²

A obra de Dominique Quessada vem nos mostrar a força da publicidade e das marcas na sociedade atual. Força essa que só ganha sentido no impulso transmitido do consumo do objeto feito pelo indivíduo, consumo que, segundo o autor, é, hoje, o único exercício regulador de socialidade. O discurso publicitário nos impera como força política que organiza, constitui e socializa. Diz-nos Quessada (2003) que

[...] assistimos assim ao aparecimento de um sistema, expandido em escala planetária, que luta permanentemente contra a ideia real e simbólica de fronteira (portanto de divisão), e cuja finalidade essencial é a de substituir o político, não em sua essência, pelo menos em sua função: *um modo de organização e de regulação do vínculo social*³ (p. 17, grifo meu).

Segundo o próprio Quessada, um discurso que quer substituir o político sendo político. Temos na leitura da obra, o discurso publicitário como a linguagem ideológica da atual ordenação do sistema capitalista, numa espécie de nova modelagem superestrutural que se quer disseminar, no sentido gramsciano da questão. Nesse matiz interpretativo, a palavra liberdade é utilizada para idealizar a liberdade de comerciar, de comprar, vender e de consumir certos produtos. Assistimos à era da globalização da economia regida pelas grandes corporações, que se presentificam no discurso publicitário-midiático, onde os valores últimos do capitalismo sejam não só aceitos como desejados.

Para Quessada, estamos, hoje, vinculados pelo consumo de marcas e mensagens produzidas pelas grandes empresas de comunicação e publicidade que controlam quase toda a mídia mundial.

² Esse é na realidade o título original francês da obra (*la société de consommation de soi*).

³ Grifo do autor.

Assim, o que estamos consumindo, na verdade, são suas verdades pretensamente fabricadas, numa planejada confusão (pensemos no amálgama lexical com+fusão) de liberdade de empresa com a liberdade constitucional clássica dos indivíduos,

[...] na verdade, essa apologia publicitária do direito à liberdade visava a justificar a publicidade como a livre expressão das empresas, e mesmo como o lugar mais livre da pura e simples liberdade de expressão. Evidentemente, o objetivo era garantir à liberdade de expressão comercial os mesmos direitos constitucionais (ou seja, os direitos mais fundamentais), e, portanto, uma proteção institucional idêntica àquela atribuída à liberdade de expressão individual (p. 28).

Percebe-se no discurso de Quessada, o apontamento de uma conformação ideológica de estrutura neoliberal capitalista, onde a globalização nada mais é do que um discurso para que se circule a economia dos países centrais e com ela suas mensagens e produtos. Estamos diante de um sistema político-econômico que quer cada vez mais minar o Estado como ator social na sociedade civil, para que as empresas e a lógica do mercado possam funcionar livremente, impondo e vendendo suas verdades.

Portanto, ao consumir estamos reproduzindo todo um aparato ideológico que por sua vez reproduz toda uma infraestrutura produtiva do capitalismo ultraliberal. A publicidade e a mídia nada mais são do que o braço ideológico do sistema econômico, a sua força de representação, de convencimento. “Existe aí uma aposta ideológica na qual o liberalismo necessita de um *suporte de discurso* para estender seu poderio: não há poderio econômico sem máquina de persuasão” (QUESSADA, 2003, p. 30, grifo meu). O consumo é a positividade dessa lógica, a parte final do processo, um aceite de linguagem, da linguagem-discurso, da linguagem-imagem. Quessada entende que a imagem possui uma legalidade (que se quer impera-

tiva), a legalidade do visível. E há na economia⁴ uma impossibilidade de governar sem a imagem, e isso, nos diz o autor, pertence ao próprio mundo ocidental-cristão. Desde a patrística, a igreja católica se utilizou da economia da imagem pela iconografia: pela imagem do filho (Cristo), Deus se fez presente, e o filho foi representado pela igreja a partir de suas imagens iconográficas, as quais, dessa forma, remetem a Deus.

Dessa maneira, o princípio econômico encontra-se no seio da capacidade da igreja de mobilizar a imagem para governar o mundo, considerando-se que toda imagem remonta diretamente e ‘economicamente’ ao protótipo, e, portanto, ao Pai que governa o universo. A doutrina econômica mostra a impossibilidade que existe de governar sem a imagem no Ocidente (QUESSADA, 2003, p. 49).

Então, consumindo a imagem, estamos nos remetendo a uma força transcendental, misteriosa, uma metafísica de poder. O autor ainda nos mostra que, como toda imagem é acompanhada da palavra, do “texto-ideal”, à imagem de Deus, a igreja se utilizava dos evangelhos; hoje a economia se utiliza da publicidade.

A lógica industrial-imagética em que se apóiam as grandes empresas de comunicação, diz o autor, mesmo que tente deslegitimar o discurso político clássico (como dito acima) se vale incessantemente dele e quer tomar seu lugar. Referente a isso, verifica-se o dispositivo midiático de querer diluir *comunicação* em *informação*, ou seja, querer publicitar algo, como se isso fosse alguma informação importante e sem esse caráter publicitário, criando uma zona de

⁴ Para o autor o econômico precede o político na sustentação da sociedade. Nas suas palavras, “o termo *oikonomia*, em Aristóteles, refere-se ao bom funcionamento da vida doméstica em conformidade com a lei natural. Em grego, *oikonomia* remete tanto aos bens materiais quanto aos bens simbólicos. Aristóteles e os autores clássicos apresentam o econômico como a condição necessária de toda coesão social; e esta como condição para o aparecimento do político. Assim, há uma anterioridade lógica do econômico sobre o político” (p. 47).

indistinção entre o público e o privado (p. 84). A publicidade se vende como serviço de utilidade pública a partir do discurso de uma determinada empresa (que quer se promover ou vender seu produto), transformando seus interesses em interesses de toda a sociedade. Cria-se, dessa forma, um elo de consumo (da mensagem, da marca) com a mídia, e com a empresa de comunicação, desobstaculizada do Estado, que ganha uma ideia de algo pesado, burocrático. Esse mundo-empresa “é mais aparelhado que o Estado para organizar a sociedade, porque mais eficiente para transformar a realidade” (p. 88), e ainda, “enquanto parte da sociedade civil, a empresa de hoje gosta de apresentar-se como ‘empresa-cidadã’. Essa cidadã se pretende cidadã-modelo: militante da cidadania, a empresa quer fazer-se reconhecer como lugar de exemplaridade” (QUESSADA, 2003, p. 88).

Vemos até aqui, nas palavras de Quessada, que o consumo (diga-se realização última – orgástica – da publicidade) está atrelado a uma mecânica maior, guiada por um sistema político-econômico, onde a sociedade civil define-se numa lógica de empresa que, segundo o autor, é, hoje, o único espaço de socialidade possível.

Assim como podemos ligar à patrística a ideia de economia-imagem, as marcas (no sujeito) também têm seu vínculo histórico. Quessada as vê como uma espécie de heráldica contemporânea. Possuir uma marca é como carregar uma representação, algo que distingue, diferencia. Pela marca eu me afirmo neste ou naquele grupo, crio um pertencimento identitário, uma inscrição no coletivo.

Pelo fato de ligar-se à articulação do conjunto dos elementos que estruturam tradicionalmente o coletivo, a marca e sua função emblemática representam hoje um modo importante de localização dos homens entre si e, dessa maneira, inscrevem-se como a continuidade das operações *clássicas* pelas quais se agrega o campo político (QUESSADA, 2003, p. 139, grifo da autora).

Uma genealogia, diz o autor, onde se entra como filiação, é como se reivindicasse uma espécie de origem revogável.

O autor ainda faz referência à ideia de *servidão voluntária* (La Boétie), que na condição de *outdoors* humanos, ostentamos as marcas numa espécie de publicitários menores, assim como os tiranetes de La Boétie. “Cada homem que expõe uma marca se mantém na servidão voluntária, e não pode fazer outra coisa a não ser transmiti-la” (p. 155).

Na perspectiva de Dominique Quessada, a sociedade do consumo de si produz o que se chama de identidades temporárias e genealogias revogáveis num tipo de desregulamentação dos vínculos simbólicos (p. 156). Na sociedade do consumo, os sujeitos fragmentaram seus vínculos de pertencimento a um grupo, e hoje podem se sentir representados por qualquer coletivo, pois o que definirá essa inscrição é o que estará consumindo, é a marca que estará usando, e amanhã poderão reivindicar uma outra genealogia. Perdera, para Quessada, aqueles vínculos políticos nãoalienados, de identidade de classe e nação, onde se via a constituição de coletivos que lutavam por ideais. Agora, numa sociedade onde se vende o mesmo produto (muitas vezes regionalizado, personalizado, para que não se pareça massificado) a vários indivíduos, se projeta uma sociedade de *mesmos*, indiferenciada, sem a ideia de *outro*, uma sociedade do consumo de si, uma justaposição de individualidades particularizadas, onde o todo é formado por vários *alguns*. Uma lógica de pertença múltipla e desenraizada, sem que exista nos pares em que se vive algo de político, pois o político reserva-se à esfera do místico, do paternal metafísico (ocidental-cristão), bem entendido pela economia capitalista na sua força midiático-publicitária,

[...] a vitória das marcas repousa, portanto, sobre uma causa extremamente simples: elas propõem uma agregação mais “eficaz” do que os vínculos de parentesco tradicionais, porque criam agregados humanos e registros de identidade segundo

um modo que parece revogável àqueles que os sofrem, embora pensem tê-los escolhidos livremente. (QUESSADA, 2003, p. 159, grifo meu).

Essa última frase esclarece assim, em Quessada, que nada é livre. Estudar o consumo para o autor é verificar uma eficiente forma de manipulação para a perpetuação de um *status quo*, é entendê-lo como exercício pré-planejado e indiferente às suas representações simbólicas. Muito pelo contrário, o consumo perpetua na verdade uma engrenagem político-econômica que faz do mundo uma grande empresa-mercado, uma sociedade que se reconhece pela idolatria à imagem, que vê apenas a si mesma, que na reprodução de iguais (pelo consumo) não consegue ver o *outro*. Uma sociedade monodiscursiva que consome a si mesma.

Consumindo se pensa: a contribuição de Canclini

“Devagar com o andor”. Essa expressão popular talvez fosse o que diria Néstor Canclini às assertivas de Dominique Quessada, se tivesse que comentar algo sobre este. É claro, como já havia afirmado, que de forma alguma *Consumidores e cidadãos* foi uma crítica ao livro de Quessada, não só por ter sido o primeiro, escrito quase dez anos antes, mas porque são escritos com propostas completamente diferentes, e em muitos momentos se ocupam de objetos de análise díspares, almejando também conclusões diferentes. Entretanto, alguns pontos podem ser discutidos e são interessantes para serem elencados e dissecados. E é a isso que me proponho.

A obra de Néstor Canclini vislumbra as redefinições do que se entende por cidadania, por pertencimento coletivo, as transmutações do público e do privado, quando deparados (nós, indivíduos) com o advento da globalização. Dentro disso, uma atenção maior a essas conformações a partir do território latino-americano.

Primeiramente, Canclini afirma que não se pode pensar o consumo como algo passivo, pré-orientado. Para o autor, o consumo é uma forma, entre outras, de se reivindicar cidadania, uma ação política. Todavia,

[...] para vincular consumo com cidadania, é preciso desconstruir as concepções que julgam os comportamentos dos consumidores como predominantemente irracionais e as que somente vêem os cidadãos atuando em função da racionalidade de princípios ideológicos (CANCLINI, 2006, p. 35).

Aqui, o autor mostra que uma vinculação intransigente de posição política e de cidadania a partir dos arautos político-ideológicos tradicionais modernos, é um exercício praticamente cego, pois afirma que as formas de cidadania,

[...] sempre estiveram associadas à capacidade de apropriação de bens de consumo e à maneira de usá-los, mas supunha-se que essas diferenças eram compensadas pela igualdade em direitos abstratos que se concretizava ao votar, ao sentir-se representado por um partido político ou um sindicato. Junto com a degradação da política e a descrença em suas instituições, outros modos de participação se fortalecem. Homens e mulheres percebem que muitas das perguntas próprias dos cidadãos – a que lugar pertença e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses – recebem sua resposta mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que pelas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos (CANCLINI, 2006, p. 29).

Nesse sentido, o contato com a publicidade, com a comunicação de massa torna-se uma referência. O consumo coloca o sujeito como cidadão, e não como algo puramente passivo. As mensagens e signos que são veiculados (marcas, televisão, cinema, internet) não encontram uma “tábula rasa” que irá apenas absorver o que é

transmitido, mas sim um sujeito, que da sua forma irá ressignificar, negociar com aquilo que o atinge, com a imagem-mensagem que se lhe apresenta. Ele é personagem ativo do processo semiótico, e não simplesmente indivíduo alienado que reproduz mecanicamente o que lhe é imposto. Não negando um protagonismo político, econômico⁵ assimétrico nas relações de globalização dentro do neoliberalismo, Canclini afirma que é preciso atentar para o que há de cultural nessa relação, pois “nada disso existe ou se transforma a não ser porque os homens se relacionam e constroem significados em sociedade” (2006, p. 34). Dessa forma, pensar a globalização apenas em seus aspectos empresariais e de mercado é negar-lhe toda uma gama de significações simbólicas e culturais, é obscurecer tudo o que ela coloca em contato, todas suas trocas, seus conflitos, suas sínteses nos mais variados campos. Em meio à globalização percebe-se uma comunicação fluida de ordens transnacionais da informação, da moda e do saber. Encontramos novos códigos que nos significam, mas cada vez menos de etnia, classe ou nação. O autor aponta o enfraquecimento das relações de pertencimento a uma nação, uma classe, etc. Vivemos uma desterritorialização, pois as concepções forjadoras do sujeito moderno do iluminismo não “deram conta” das novas transformações, fracassaram em seus projetos. O “vir a ser” moderno tornou-se falacioso, e novas formas, novos signos aproximaram-se dos indivíduos. Signos globais, marcas mundiais, imagens que já não remetem à ideia de nação. E não só em questões práticas se postula essa sentença: a própria reivindicação de uma suposta perda de soberania, um desenraizamento nacional-identitário promovidos com o advento da “globalização neoliberal”, é uma falácia, é acusar um discurso a partir de outro. Canclini mostra que a própria “pertença nacional” e o vínculo patriótico são, em si, uma construção, um discurso, e

⁵ Canclini se refere principalmente aos EUA.

ainda mais no caso latino-americano, vive-se o forjamento dessas identidades modernas, pois as mesmas

[...] consolidaram-se subordinando regiões e etnias dentro de um espaço mais ou menos arbitrariamente determinado, chamado nação, opondo-o – sob a forma dada pela sua organização estatal – a outras nações. Ainda em regiões multilinguísticas, como são as regiões andina e centro-americana, as políticas de homogeneização modernizadora ocultaram a diversidade cultural sob o domínio do espanhol e enquadraram a variedade de formas de produção e consumo em formatos nacionais (CANCLINI, 2006, p. 45-6).

A falência discursiva e empírica do moderno, do nacional, abre espaço para as novas mensagens, os símbolos universais. O cidadão do iluminismo (dos partidos, do voto, dos sindicatos) vê outras formas de cidadania, e uma delas é o consumo, que, em tempos ditos pós-modernos, ganha um grande espaço de discussão e ganha visibilidade, embora não possamos pensá-lo como algo atual, trazido com a contemporaneidade. Ao contrário, ele sempre fez parte de uma racionalidade simbólica, coletiva, de diferenciação, de pertença, entre outras, o desejo de possuir ‘o novo’ não atual como algo irracional ou independente da cultura coletiva a que se pertence (p. 66).⁶ Ainda nos mostra o autor que não se pode ver na globalização, as relações com a publicidade e com os meios de comunicação como uma relação simplesmente vertical entre dominadores e receptores; estes recebem as mensagens de acordo com suas mediações que podem ser a família, o bairro, o grupo de trabalho, etc.

O trabalho de Néstor Caclini tem, nas suas páginas, uma grande preocupação com políticas culturais que dêem conta dessa complexa realidade, e percebe um grande equívoco em muitas ações práti-

⁶ Aqui o autor situa as relações de consumo nas situações plenamente modernas, identificando-o como algo sempre presente, e não apenas em tempos pós-modernos.

cas de Estado que entendem o conceito de “cultural”, apenas manifestações ligadas à “alta cultura”, ao folclore, manifestações ligadas aquele enraizamento telúrico discutido nas páginas acima, deixando de lado todo o contato formativo-simbólico com que a indústria cultural tem com os indivíduos. E tudo o que acontece nesses meios, nesses espaços,

[...] é difícil que os Estados intervenham nessas áreas estratégicas, se a maioria dos ministérios e conselhos de cultura continua acreditando que a cultura e a identidade se limitam às belas-artes, e um pouco às culturas indígenas e rurais, ao artesanato e às músicas tradicionais (CANCLINI, 2006, p. 146).

Esse desfoque de objeto faz com que quase todos os elementos ligados aos meios de comunicação e da publicidade sejam privatizados, restringindo vários bens simbólicos e mensagens ao dirigismo de uma globalização mercantil, onde há democratização na veiculação, mas não na produção e no espaço de circulação.

Se a globalização dissemina signos e mensagens, é importante lutar para que esses signos não só cheguem, mas também partam de todos os cantos do mundo, numa verdadeira democracia semiótica.

Publicidade e consumo: poder, cidadania, identidade e...

Observados os relatos das duas obras, percebe-se que os mesmos, muitas vezes, falam de assuntos diferentes, assim como têm muitos pontos de partida epistemologicamente também diferentes.

Percebe-se que Dominique Quessada a partir de uma preocupação em desvelar o discurso de convencimento do capitalismo fala muito mais da publicidade das marcas do que da mídia ou da indústria cultural em geral. E Néstor García Canclini, ao contrário, verifica mais as relações das pessoas com os meios de comunicação, tentando encontrar uma racionalidade dentro dessas relações. Mas,

em ambas as obras fica clara a ação intransigente e inconfundível do consumo. E é por isso que fiz essa comparação, pois sempre percebi o ato de consumir como padrão de inserção social, uma força de “estar dentro” de um processo, de um grupo, e isso seja de forma refletida ou não. A publicidade e a indústria cultural, queiramos ou não, estão absolutamente inseridas na vida dos sujeitos. É uma relação cotidiana, de parentesco, de afetividade, de exploração, de pertença, etc. Por isso, os avisos e as opiniões dos autores ora se aproximam, ora se afastam, mas de um modo geral nos apontam um norte: vamos prestar atenção no consumo. O cruzamento das obras nos permite (foi o que percebi ao fazê-lo) rediscutir, refletir o *dogmatismo* e a *ingenuidade*. O *dogmatismo*, a partir de Canclini, mostrando que não se pode olhar o consumo como algo alienado e irrefletido, um exercício verticalmente condicionado. Mas, também cuidar a *ingenuidade* (Quessada) de que não há por trás disso toda uma relação de vanguardismo material e simbólico,⁷ uma estrutura político-econômica, que com o discurso globalizador, quer nos fazer consumir esta ou aquela marca, este ou aquele programa de televisão. O consumo tem essa bifrontalidade e ela acontece simultaneamente. Quessada diz que as marcas geram identidade e exclusão (p. 138). E isso é constatável, por exemplo, no consumo de grandes marcas de tênis como a Nike. A comunidade de “nikeiros”, como muitos jovens se autodefinem, cresce e há socialidade nisso. Consome-se para pertencer ao grupo, do contrário pode haver exclusão, pois quem não o tem, porque é caro, compra um falsificado mesmo, porque ali tem aquela “asinha”, aquele signo universal que seduz. Qual outro motivo para não se comprar outra marca de tênis, mais desconhecida com o mesmo preço de um Nike falsificado, e que muitas vezes é de qualidade superior? A marca, o que ela gera. Consumi-la é algo que independe do material do calçado. Consu-

⁷ É preciso ressaltar que Canclini também aponta para esse fato.

mindando um produto altamente transnacionalizado, com fábricas que exploram crianças nas periferias do mundo, há também uma relação cultural, política e relacional-afetiva. O consumo é tudo isso...

Vejamos outro exemplo. Canclini nos diz que no espaço privado, com os meios de comunicação, reivindica-se hoje cidadania. Os programas *Linha Direta* e *Fantástico* (no quadro da qualidade do *inmetro*), da Rede Globo, nos mostram isso. Pelo telefone (*Linha Direta*), os cidadãos ligam para a Globo ou algum telefone ligado a ela, para informar o paradeiro de algum criminoso a solta. Percebe-se que se modifica a relação com a justiça, pois pelo contato direto com a mídia se exige ela, sem as mediações com a relação tradicional com o Estado. No programa *Fantástico*, pede-se ao consumidor que ao verificar qualquer problema em algum produto seu, ou se tiver qualquer dúvida em relação a seus direitos, não que verifique isso no código do consumidor, mas que acesse o site do programa. A cidadania migrou. Isso pode ser um exemplo também do que Quesada chamou de empresa-cidadão, que confunde comunicação com informação, com mais eficiência e exemplaridade do que o Estado. O consumo é tudo isso...

É preciso olhá-lo de perto. Se ele está na lógica do *zapping* do mundo de hoje, como aponta Beatriz Sarlo (1997), uma acumulação de imagens com alto impacto por unidade de tempo, (p. 57), é preciso ver quais as novas formas de significação coletiva que se processam hoje, nesta chamada realidade pós-moderna, onde os elementos de explicação iluministas já “não dão conta do recado”, mesmo que muitos pensadores perpetuem suas epistemes a partir da perspectiva “Estado-nação” ou “economia nacional”. Para isso, nos diz Renato Ortiz que “dentro dessa perspectiva, o ‘mundo’, na sua especificidade, enquanto categoria, não mais filosófica, mas sociológica, devido a uma resistência epistemológica de postulá-lo como objeto, na sua inteireza, como unidade sintética *sui generis*, escapa à própria análise conceitual.” (ORTIZ, 1996, p. 16). E, isso já

nos mostrou Canclini quando se referia às teorias críticas ao consumo, reivindicadas por uma nostalgia telúrica, como se a perda da soberania nacional fosse a perda da essência. Há de se mudar o olhar, mudar a pergunta para encontrar outra resposta. A intransigência teórico-epistemológica é um entrave. Acredito que se deva observar mais, “cheirar” mais a realidade, as pessoas, sim! Quantos discursos não são silenciados pela supervalorização dos grandes esquemas interpretativos? Quantas teorizações e explicações de mundo feitas pelos sujeitos não são relegadas à categoria de “senso comum”?

E sobre a educação? A escola? Tudo o que foi dito acima é verificável dentro desse espaço. Os jovens, hoje, são a maior referência ao consumo das marcas, da mídia. Muitos têm sua formação individual e social atravessada pelos discursos imagético-publicitários e dos meios de comunicação. Todo professor deve estar atento a isso, deve incluir na sua agenda curricular essa discussão, essa realidade. A escola precisa captar o que o aluno carrega para dentro da sala de aula; essas novas referências, seja da mídia, seja da publicidade das marcas. E sobre esta, afirma Douglas Kellner que “[...] o alfabetismo crítico numa cultura pós-moderna da imagem exige aprender como ler imagens criticamente, e como deslindar as relações entre imagens, textos, tendências sociais e produtos numa cultura comercial.” (KELLNER, 1995, p. 121).

Este “ler criticamente” não significa, absolutamente, condenar o que o aluno faz ou não com as marcas que consome, mas refleti-las, ajudá-lo a chegar ao seu próprio entendimento, de até onde aquilo é essencial ou não para sua vida, para sua socialidade e formação.

E o que é consumir? Como já disse: é isso tudo. E muito mais. Aquelas reticências colocadas no título desta seção são propositais. Quando consumimos, idolatramos, nos referenciamos, nos alienamos, socializamos, reproduzimos, simbolizamos... Quanta coisa acontece quando tomo uma Coca-Cola! O consumo está além de uma metanarrativa. Mesmo que Ortiz (1996) diga que “as metáfo-

ras abundam diante da falta de conceito” (p. 16), me arrisco a pensar que, pelo consumo, vivemos a era da “dramaturgia real”, onde queremos o tempo todo conseguir nos representar, marcar algum lugar, mesmo que amanhã mudemos de endereço, de teatro. Penso na *Consumidade*, consumo com identidade, com sentido, com pulso de vida, mesmo com todos os poréns, com todos os senãos.

As reticências servem para deixar as portas abertas para uma nova definição do que é consumir. Assim como um arqueólogo sabe que deve deixar parte de suas pesquisas para seus pares futuros, lanço essa pergunta: O que é o consumo?

Alguém se habilita?

Referências

BAUDRILLARD, Jean. *Para uma crítica da economia política do signo*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

QUESSADA, Dominique. *O poder da publicidade na sociedade consumida pelas marcas: como a globalização impõe produtos, sonhos e ilusões*. São Paulo: Futura, 2003.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

ISBN 978-65-5699-076-7



9 786556 990767